



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANDRÉIA VIEIRA DE JESUS

**BIBLIOTECA NA ESCOLA: REPENSANDO AMBIENTES DE
LEITURA**

Salvador
2015

ANDRÉIA VIEIRA DE JESUS

BIBLIOTECA NA ESCOLA: REPENSANDO AMBIENTES DE LEITURA

Memorial apresentado ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Federal da Bahia, como avaliação parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva

Salvador
2015

J58 Jesus, Andréia Vieira de.

Biblioteca na escola: repensando ambientes de leitura / Andréia Vieira de Jesus. - 2015.
168 f.: il.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Simone Bueno Borges da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2015.

1. Biblioteca – Aspectos educacionais. 2. Leitor - Formação. 3. Leitura e escrita. 4. Rede pública de ensino. I. Silva, Simone Bueno Borges da. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 371
CDU – 027.8

A Cailly Mariah, minha sobrinha, cuja chegada deu um novo sentido a minha vida.

Aos estudantes e à escola pública, razão maior de todo o esforço empreendido na realização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de agradecer!

Inicialmente, a Deus por ter me dado a força necessária para a realização desse trabalho.

À minha orientadora e principal interlocutora, professora Simone Bueno Borges da Silva, por todas as contribuições dadas e pela confiança, compreensão e atenção a mim dispensadas, durante todo o processo de pesquisa e escrita desse memorial.

Às professoras Mônica Menezes e Cláudia Lemos Vóvio, pelas contribuições memoráveis, que só enriqueceram o meu trabalho.

Aos professores do Profletras/UFBA, Suzane Costa, Henrique Freitas, Simone Bueno, Simone Assumpção, Júlio Neves, Mônica Menezes, Alvanita Almeida e Márcio Muniz, pelas discussões propostas ao longo do curso e pela luta constante em prol de uma escola pública de qualidade.

Aos estudantes, professores, gestores e mães, parceiros dessa pesquisa, sem os quais a realização desse trabalho seria impossível.

A todos os amigos que conquistei, durante a minha trajetória, no Profletras, pelo carinho e atenção. E, em especial, a Soraia Sousa, pela parceria e escuta sempre atenta; Jorge Mota e Ana Telma pela confiança depositada em meu trabalho e pelos livros doados e Laylla Franco, por ter sido a minha companhia nas viagens semanais de volta para casa.

Ao meu amor, Cristiano, pela paciência, apoio e cumplicidade, em todos os momentos.

À minha família: minha mãe, meu pai, Ju, Uilson, Edson, Cailly, Cleilson, Elen e Seu Vila pelo apoio e compreensão.

Aos demais amigos e parentes, que torceram pelo êxito desse trabalho e contribuíram, direta ou indiretamente, para que eu chegasse até aqui.

À Escola Municipal Maria Constança pela coleção de livros doada ao Colégio Centro Cultural.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento dessa pesquisa, por meio da concessão de bolsa durante todo o período de realização do curso, recurso fundamental para cobrir gastos provenientes do meu deslocamento semanal para participar das aulas e orientações, em Salvador, além de aquisição de materiais bibliográficos e outros recursos necessários para a realização desse estudo.

À UFBA, por ter me acolhido e garantido as condições necessárias para o desenvolvimento desse trabalho.

Precisamos de bibliotecas que fomentem o interesse e o gosto pela leitura, que permitam a descoberta do valor que ela tem como meio de busca de sentido, como referência de si mesmo no mundo e para o reconhecimento do outro. Bibliotecas onde a leitura não seja concebida como uma forma de passar o tempo, de se divertir, mas como algo imprescindível para um projeto de vida que pretenda superar uma sobrevivência cotidiana.

Sílvia Castrillón (2011, p. 38)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma discussão sobre a problemática da leitura e da biblioteca escolar no contexto da escola pública. Sendo assim, o estudo teve como objetivo principal compreender as possíveis implicações que a ausência de espaços de leitura, como a biblioteca escolar, tem na formação leitora dos estudantes do ensino fundamental, considerando-se, para tanto, o ponto de vista dos próprios sujeitos envolvidos. Com base no estudo do contexto escolar e das demandas de leitura dos estudantes, a pesquisa se propôs, ainda, a buscar alternativas pedagógicas que pudessem contribuir para o incentivo à prática da leitura, com vistas à ampliação da competência leitora dos estudantes no âmbito de uma escola pública que não tem biblioteca. Nessa perspectiva, trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, de base qualitativa, realizada com a participação de professores, gestores, mães e alunos do 8º Ano da Escola Municipal Centro Cultural Domingos Machado de Almeida, localizada na cidade de Entre Rios, no interior da Bahia. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários, rodas de conversa e atividades de leitura e produção textual escrita desenvolvidas com os estudantes, durante a intervenção pedagógica, além de análise de documentos e de observações registradas em diário de campo. Do ponto de vista teórico, esta pesquisa filia-se aos estudos dos letramentos, os quais entendem a leitura como prática social e o papel da biblioteca escolar na difusão da cultura letrada e formação de leitores. Tais pressupostos foram utilizados para fundamentar as discussões, análise e reflexões apresentadas nesse trabalho.

Palavras-chave: letramento; leitura; formação do leitor; biblioteca escolar.

JESUS, Andréia Vieira de. **Biblioteca na escola**: repensando ambientes de leitura. 168 p. Memorial - Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

This work presents a discussion about the problems of reading and school library in the public school context. Thus, the study had as main objective to understand the possible implications that the lack of reading spaces, as the school library, has on students' reader education of elementary school, considering, the subjects involved point of view. Based on the study of the school context and the demands of reading of the students, the research set out to seek pedagogical alternatives that could contribute to encouraging the practice of reading, with a view to broadening the students' reading competence in the context of a public school that does not have library. In this perspective, it is a research of ethnographic nature, qualitative base, realized with the participation of teachers, principals, mothers and the 8th grade students from Municipal Centro Cultural Domingos Machado de Almeida School, located in the city of Entre Rios, in the interior of Bahia. The data were collected through semi-structured interviews, questionnaires, conversation and reading activities and writing textual production developed with the students, during pedagogical intervention, besides analysis of documents and observations recorded in a field notes. From the theoretical point of view, this research associates to the studies of the literacies, which understand the reading as social practice and the role of the school library in the diffusion of culture and training of readers. These assumptions were used to justify the discussions, analysis and ideas presented in this work.

Key words: literacy; reading; training of reader; school library.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Escolhendo o que ler	102
Figura 2 – Lendo na sala de aula	106
Figura 3 – Recomendações Literárias	116
Figura 4 – Expondo as recomendações	117
Figura 5 – Palestra com a bibliotecária	125
Figura 6 – Explorando o acervo, espaço infantil	126
Figura 7 – Trabalho em grupo	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Local de residência dos estudantes	52
Gráfico 2 - Convívio familiar dos estudantes	52
Gráfico 3 - Faixa etária dos estudantes.....	60
Gráfico 4 - Atividades de lazer.....	60
Gráfico 5 - Se frequenta a biblioteca publica	74
Gráfico 6 - Local de Realização de trabalhos escolares	75
Gráfico 7 - Local de estudo para provas.....	76
Gráfico 8 - Desejo de ter uma biblioteca na escola	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Atividades feitas pelos estudantes ou seus pais.....	63
Tabela 2 - Presença de materiais impressos em casa.....	66
Tabela 3 – Uso das novas tecnologias (Computador)	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Gênero textual com o qual mais se identifica	69
Quadro 2 - Livros que os estudantes gostariam de ler.....	70
Quadro 3 - Títulos mais retirados	103
Quadro 4 - Indicadores para criação de bibliotecas escolares	130
Quadro 5 - Nomes sugeridos pelos grupos de trabalho	132
Quadro 6 - Síntese do desenho de biblioteca escolar	137
Anexo IV: Quadro 7 - Lista dos títulos selecionados para o projeto de leitura.....	154
Anexo V: Quadro 8 - Lista dos livros recomendados	156

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. (RE)CONSTRUINDO A TRAJETÓRIA DE MINHA FORMAÇÃO	20
1.1 (Re)mexer nas lembranças de como me tornei professora	23
1.2 A sala de aula: revivendo algumas experiências como educadora	28
1.3 Um olhar sobre a minha formação acadêmica	34
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
2.1 Uma pesquisa de cunho etnográfico	44
2.2 Um pouco da cidade de Entre Rios.....	46
2.3 A escola: Centro Cultural Domingos Machado de Almeida	48
2.4 Os sujeitos participantes da pesquisa.....	50
2.5 O processo de geração de dados: os instrumentos utilizados	53
3. A BIBLIOTECA E OS LETRAMENTOS: ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA - PARTE I	59
3.1 Os estudantes e as práticas de letramento: perfil geral da turma	59
3.2 O lugar da biblioteca no Colégio Centro Cultural Domingos Machado de Almeida	72
3.2.1 A biblioteca (pública e escolar) tem lugar na vida dos estudantes?.....	72
3.2.2 O trabalho com a leitura na sala de aula: concepções e práticas das educadoras	81
3.2.3 Posicionamento das educadoras em relação à biblioteca escolar.....	85
3.2.4 Posicionamento dos representantes da gestão escolar em relação à biblioteca escolar	92
3.3.5 Posicionamento das representantes de pais em relação à biblioteca escolar.....	95
4. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA- PARTE II	97
4.1 Projeto de leitura na biblioteca itinerante: algumas reflexões	98
4.1.1 Selecionando o que ler na biblioteca itinerante.....	99

4.1.2 Lendo, compartilhando e registrando.....	105
4.1.3 Recomendando leituras	114
4.2 Um Projeto de Letramento no 8º Ano: desenhando a Biblioteca Escolar do Centro Cultural	120
4.2.1 Levantando os conhecimentos prévios.....	121
4.2.2 (Re)conhecendo a biblioteca pública da cidade	124
4.2.3 Ampliando os conhecimentos	126
4.2.3 Desenhando a biblioteca que queremos	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE	150

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo nos impõe desafios cada vez maiores em termos de usos da linguagem no processo de interação social. Isso põe em relevância a necessidade de se repensar e redimensionar o trabalho com a língua portuguesa na educação básica, no que tange a concepções de língua, linguagem e abordagens teórico-metodológicas, a fim de que a escola possa, de fato, cumprir a sua função de contribuir para a ampliação da competência discursiva dos estudantes, possibilitando-lhes o refinamento e/ou desenvolvimento de habilidades que envolvem o uso da leitura, da escrita e da oralidade em práticas sociais específicas e para objetivos igualmente determinados, como já sinalizam, há algum tempo, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ao refletir sobre a minha prática pedagógica e os desafios que enfrento diariamente como professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, percebi que uma questão que me inquieta já há algum tempo diz respeito à ausência de um projeto consistente de incentivo à leitura na unidade escolar em que atuo e o pouco acesso¹ dos estudantes à leitura, nesse ambiente, especialmente a literária, tendo em vista as condições de disponibilidade desses materiais e as práticas de leitura vivenciadas. Embora reconheça a importância de algumas iniciativas de incentivo à leitura que ocorrem em alguns momentos na escola, noto que as mesmas ainda são insuficientes, visto que não conseguem atender às demandas, seja pela quantidade e/ou tipo de acervo ou durabilidade das ações.

Imersa nessas reflexões, comecei a questionar-me, então, sobre as razões pelas quais a escola não dispõe de uma biblioteca ou até mesmo de uma sala de leitura. Ou ainda, como nós, professores de língua, nesse contexto, temos conduzido as nossas aulas com vistas à formação de leitores, que implicações a inexistência de uma biblioteca na minha comunidade

¹A palavra acesso, neste trabalho, assume o sentido proposto por Judith Kalman e está vinculado às condições sociais para o uso e a apropriação da cultura escrita, ou seja, “refere-se às oportunidades de participar de eventos da língua escrita, situações em que o sujeito se posiciona frente a outros leitores e escritores e às oportunidades e modalidades para aprender a ler e a escrever” (KALMAN, 2004, p. 7). A autora propõe mais dois conceitos bastante relevantes nesse trabalho, que defende a importância da biblioteca escolar para a leitura na escola. São eles: *disponibilidade e apropriação*. A disponibilidade refere-se à “presença física dos materiais impressos, a infraestrutura para sua distribuição (biblioteca, pontos de venda de livros, revistas, jornais, serviços de correio etc.)”, isto é, às condições materiais para a realização de práticas leitoras e escritoras (idem, p. 7). E a apropriação é, segundo a autora, uma categoria proposta por Chartier (1997) e denota os “aspectos específicos das práticas de língua escrita, seus conteúdos, formas, convenções; seus processos de significação e procedimentos de uso” (ibidem, p. 7).

escolar tem sobre o processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita e, finalmente, enquanto agente de letramento, como minha prática pedagógica, portanto política (Freire, 1998), pode contribuir para alterar essa realidade de pouca promoção da leitura no contexto escolar.

Diante desse contexto, esta pesquisa nasce justamente da necessidade de refletir sobre um problema observado na realidade da minha escola, na tentativa de buscar alternativas de mudanças que possam efetivamente contribuir para sua resolução, a saber, a ausência de biblioteca no Colégio Centro Cultural Domingos Machado de Almeida. Pretendo, com este estudo, buscar subsídios para discutir duas questões centrais, quais sejam: 1) Por que uma escola pública, que se propõe a formar leitores, não tem biblioteca? Esta primeira se desdobra em mais duas: a) O que a comunidade escolar pensa sobre isso? b) Que implicações a ausência desse espaço tem sobre as práticas leitoras dos estudantes? 2) Quais alternativas pedagógicas podem contribuir para desenvolver hábitos de leitura no contexto de uma escola que não tem biblioteca?

Nesta perspectiva, numa tentativa de pensar, refletir e teorizar a respeito das concepções e práticas de leitura correntes na escola e entender em que medida estas precisam ser ampliadas e ressignificadas, bem como compreender as implicações que a ausência da biblioteca tem sobre essas práticas e, por outro lado, incentivar a prática da leitura na escola, é que me propus a desenvolver esta pesquisa.

O ensino-aprendizagem de língua, na perspectiva dos estudos dos letramentos², principal base teórica deste trabalho, tem ocupado o centro das discussões acadêmicas, visto que há uma necessidade de se ressignificar as práticas de leitura e de escrita na escola de modo a atender às demandas sociais vigentes.

Segundo Street (2010), se queremos ressignificar a nossa prática escolar com vistas a promover mudanças significativas na aprendizagem da leitura e da escrita, numa perspectiva dos letramentos, precisamos adotar uma postura etnográfica que nos permita investigar quais práticas de letramento fazem parte do universo dos nossos estudantes para entender, então, quais são as suas reais demandas. Ele postula, ainda, que o professor que conduz o seu trabalho a partir dos princípios da etnografia para de julgar a priori e procura adotar uma postura mais investigativa, tentando perceber, através de uma escuta sensível, o que é significativo para os estudantes, quais são suas crenças, seus valores e quais práticas de

² Neste trabalho, letramento é compreendido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

letramento já fazem parte de seu cotidiano. Com base nessas informações, o professor reunirá melhores condições de elaborar ou propor atividades de leitura e de escrita que, de fato, sejam significativas para os alunos e que os façam avançar no domínio dessas práticas de modo a se tornarem mais autônomos e de participarem ativamente de outras práticas de letramento de diferentes instituições sociais.

Dentro dessa perspectiva, Maria do Socorro Oliveira (2008) propõe que a aprendizagem da leitura e da escrita na escola se efetive por meio de projetos de letramento. Para ela, convém compreender que trabalhar com projetos de letramento não é fazer projetos ou adotá-los como método. Trabalhar com projetos de letramento pressupõe uma ação política e ética de formação para a cidadania. Isso significa propor atividades que levem em consideração o contexto real dos estudantes, seus conhecimentos, experiências, visões de mundo e necessidades. Para isso, como postula Street (2010), precisamos adotar a postura da ‘tartaruga etnógrafa’, que ouve, investiga e parte do que os estudantes já sabem e do que lhes é significativo. Nesses projetos, os estudantes se tornam agentes sociais que participam ativamente de todas as etapas do processo, desde o planejamento à avaliação. Desse modo, por meio dos projetos de letramento, eles podem perceber que o domínio das práticas de leitura e de escrita lhes dá empoderamento para intervir socialmente, tanto no âmbito da escola, quanto fora dele. Diante do exposto, saliento que, neste trabalho, partimos da premissa de que os projetos de letramento, tais como propõem Kleiman (2007) e Oliveira (2008), constituem propostas pedagógicas capazes de nos ajudar a redimensionar o trabalho com a língua na escola.

Tendo em vista a atual conjuntura escolar no que diz respeito às condições de formação de leitores (inexistência de biblioteca escolar ou sala de leitura), o estudo tem como objetivo principal compreender as possíveis implicações que a ausência desses espaços de leitura na escola tem na formação leitora dos estudantes. Com base no estudo do contexto escolar e das demandas de leitura dos estudantes, a pesquisa se propõe, ainda, a buscar alternativas pedagógicas que possam contribuir para o incentivo à prática da leitura, com vistas à ampliação da competência leitora dos estudantes da comunidade escolar em foco.

Em função dos objetivos propostos, esta pesquisa foi realizada com a participação de professores, gestores, pais e alunos do 8º Ano A da Escola Municipal Centro Cultural Domingos Machado de Almeida, localizada na cidade de Entre Rios, no interior da Bahia. A escola atua no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), nos turnos matutino e vespertino, com ensino regular, e EJA – II segmento, no turno noturno. Encontra-se localizada no centro da cidade e atende a estudantes residentes tanto nos bairros vizinhos à escola, quanto na zona

rural do município. Grande parte dos estudantes atendidos pela escola vive em comunidades que enfrentam problemas sociais, como a violência e o tráfico de drogas.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, de base qualitativa. Além disso, podemos caracterizá-la ainda como uma pesquisa de intervenção, uma vez que nos propomos a desenvolver ações que possam contribuir para modificar a realidade estudada.

Conforme advoga Bortoni-Ricardo, “[...] a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Assim, para a autora, a pesquisa de cunho etnográfico encontra-se ancorada no paradigma qualitativo ou interpretativista, segundo o qual não é possível observar o mundo sem considerar as práticas sociais e significados vigentes dentro de um contexto, tendo, portanto, um compromisso com as ações sociais e com o significado que os sujeitos envolvidos no processo conferem a essas na cena social.

Dentro dessa perspectiva, os dados foram compostos por entrevistas, gravadas em áudio, realizadas com três professoras de Língua Portuguesa que atuam na unidade escolar e dois gestores; aplicação de questionários envolvendo trinta e seis estudantes do 8º Ano A, do turno vespertino e três mães de alunos; atividades desenvolvidas pelos estudantes no âmbito dos projetos de letramento literário e de biblioteca escolar, além das observações registradas no diário de campo da pesquisadora.

Como já mencionado antes, as bases teóricas desta pesquisa filiam-se aos estudos dos letramentos, os quais entendem a leitura como prática social (KLEIMAN, 1995, 2007; STREET, 2010; ROJO, 2012) e as pesquisas que defendem a importância da biblioteca escolar na difusão da cultura letrada e formação de leitores (CASTRILLÓN, 2011; CAMPELLO, 2012; SILVA, 2013).

Para Sílvia Castrillón, renomada pesquisadora e bibliotecária colombiana, “as bibliotecas são os meios para a democratização do acesso à cultura letrada, desde que nelas, se produzam importantes transformações” (CASTRILLÓN, 2011, p. 22). Propõe ainda que a escola se preocupe em promover ações que habilitem a biblioteca escolar para garantir a disponibilidade e acesso gratuitos dos materiais impressos e a outras formas em que a escrita se apresenta, incluindo as possibilidades de acesso às novas tecnologias. Sendo assim, a autora defende a necessidade de que as bibliotecas (públicas ou escolares) sejam pensadas e construídas a partir de projetos das próprias comunidades, que levem em consideração as suas necessidades, sirvam a seus propósitos, convertendo-se em verdadeiros mecanismos de acesso à cultura letrada e, que permitam, portanto, democratizar esse acesso.

Em sua obra intitulada *Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática*, publicada em 2012, a professora Bernadete Campello traz uma descrição de seis estudos sobre biblioteca escolar realizados por pesquisadores de universidades dos Estados Unidos, Suécia, Austrália e Canadá, e afirma que essas pesquisas evidenciam como as boas bibliotecas escolares, quando adequadamente exploradas, podem ajudar os estudantes no seu processo de aprendizagem, além de possibilitar o desenvolvimento de outras capacidades importantes para o desenvolvimento cognitivo. Ela enfatiza que “boas bibliotecas escolares propiciam uma aprendizagem peculiar, diferente daquela em que o aluno é um recipiente passivo de informações passadas pelo professor” (CAMPELLO, 2012, p. 7). Nesse sentido, o intercâmbio entre as práticas de sala de aula e a biblioteca proporciona o reconhecimento de que o estudante é um agente, capaz de construir o seu próprio conhecimento, à medida que lhe possibilita a exploração de todo um conjunto de experiências vivenciadas e registradas por outros sujeitos, “extraíndo delas significados e agregando suas próprias experiências” (CAMPELLO 2012, p. 8).

No que tange à função da biblioteca escolar no fomento à leitura na escola, os documentos oficiais como os PCN, por exemplo, consideram-na como uma das primeiras condições favoráveis à formação de leitores. Essa noção é reiterada por pesquisadores que, por meio de seus trabalhos, se dedicam a discutir as relações entre a formação do leitor e as bibliotecas escolares.

É importante salientar ainda que, ao se conceber a leitura como prática social, faz-se necessário compreender que a leitura acontece dentro de um contexto e que tem suas finalidades. Nesse sentido, toda atividade de leitura, nos contextos sociais em que ocorre, se processa mediante objetivos específicos. Para Kleiman (2007), tomar o letramento como objetivo do ensino implica a adoção de uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional de ensino, ainda vigente em muitas escolas. Enquanto a concepção tradicional considera a aprendizagem da leitura e produção textual como aprendizagem de competências e habilidades individuais, os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e necessariamente vinculadas aos contextos em que se desenvolvem.

Além disso, a autora acredita que adotar a prática social como ponto de partida e de chegada implica, por sua vez, uma pergunta estruturante do planejamento das aulas diferente da tradicional (centrada nos conteúdos curriculares). A pergunta deixa de ser “qual é a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos linguísticos, textuais ou enunciativos?” e passa a ser uma pergunta de ordem sócio-histórica e cultural: “quais os

textos significativos para o aluno e sua comunidade?” (KLEIMAN, 2007, p. 05). Nesse sentido, um dos desafios do professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino será o de enfrentar a complexa tarefa de determinar quais são as práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade culturalmente diversificada na qual atua.

Acredito que a construção de uma escola emancipatória e significativa perpassa necessariamente uma ressignificação das práticas escolares de um trabalho com a língua que tenha as práticas sociais tanto como ponto de partida quanto de chegada e que parta, portanto, da realidade social, histórica e cultural dos educandos, pois não podemos nos esquecer de que as práticas de letramento são práticas situadas, isto é, variam conforme o contexto, objetivos e situações comunicativas (ROJO, 2009).

O memorial está organizado em quatro seções. Nesta introdução, apresento um panorama geral da pesquisa. A primeira seção intitulada *(Re)construindo a trajetória de minha formação*, tem como objetivo principal (re)construir a história de minha formação, desde a minha experiência escolar como estudante, a “opção” pelo magistério e a graduação em Letras até o meu ingresso no Profletras, analisando como estas experiências desempenharam um papel importante na construção da minha identidade profissional. Além disso, busco ainda, nessa seção, evidenciar as razões que me levaram a tomar a biblioteca escolar como objeto de pesquisa.

Na segunda seção, *Procedimentos metodológicos*, discuto as opções metodológicas, buscando apresentar inicialmente o contexto e a natureza da pesquisa, o perfil dos sujeitos participantes e os instrumentos metodológicos utilizados.

Na sequência, já na terceira seção, intitulada *A biblioteca e os letramentos: analisando os dados da pesquisa – parte I*, procedo à análise e discussão dos dados gerados por meio das entrevistas realizadas com as professoras e os gestores, questionários aplicados com os estudantes e as mães, além de rodas de conversa desenvolvidas com os estudantes, durante o projeto de intervenção pedagógica. Nesse sentido, essa seção apresenta, por um lado, o perfil dos estudantes quanto ao contexto sociocultural e as práticas de letramento nas quais mais se envolvem no dia a dia e, por outro, aborda aspectos ligados à relação dos estudantes com a biblioteca pública existente na cidade, a interesses e concepções em relação à biblioteca escolar, além de concepções e práticas das professoras sobre o trabalho com a leitura na escola e o modo como os diferentes segmentos da comunidade escolar se posicionam frente às questões discutidas, neste trabalho, acerca da biblioteca escolar.

Na quarta e última seção, *Os projetos de intervenção pedagógica: analisando os dados da pesquisa – parte II*, apresento um relato descritivo-reflexivo acerca das experiências vivenciadas no âmbito de dois projetos de letramento desenvolvidos em parceria com os estudantes do 8º Ano A, vespertino, da Escola Centro Cultural Domingos Machado de Almeida, no segundo semestre de 2014, permeado por uma discussão sobre questões concernentes à formação de leitores. O primeiro trata-se de um projeto de letramento literário por meio do qual os estudantes puderam vivenciar a leitura compartilhada de obras da literatura infantil e juvenil e outros textos de seu interesse; e o segundo teve como objetivo construir, minimamente, juntamente com os estudantes, um desenho de biblioteca escolar que levasse em conta suas demandas e interesses. Farei, ainda, uma breve discussão sobre a biblioteca escolar no contexto das políticas públicas para a leitura, enfocando o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) e a promulgação da lei nº 12.244/10 que versa sobre a obrigatoriedade da existência da biblioteca escolar em todas as instituições de ensino do país até 2020.

Por fim, nas Considerações Finais, retomo as questões de pesquisa para discuti-las com base nas observações feitas durante todo o período de desenvolvimento da pesquisa.

1. (RE)CONSTRUINDO A TRAJETÓRIA DE MINHA FORMAÇÃO

*Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além do quadro
que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva à outra e a muitas outras.
A Lição de Pintura
(João Cabral de Melo Neto)*

Quando, certa vez, li este belíssimo poema de João Cabral de Melo Neto estampado na vidraça de uma janela, durante uma visita ao Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, não pude deixar de associá-lo imediatamente ao meu contexto de vida de professora em formação: nada está pronto e acabado; enquanto vivemos, estamos sempre em processo de construção, reconstrução e transformação da nossa práxis, crenças, valores e história, isto graças à relação dialógica que estabelecemos com o(s) outro(s), em que as nossas experiências vão se juntando a outras vivências de outros sujeitos sociais com os quais interagimos. E esse movimento interacional, por sua vez, age sobre nós, ora ampliando ora deslocando o nosso quadro de referências, e em alguns momentos, nos levando a romper com parte dele, resultando num processo contínuo de aprendizagem. Quando nos damos conta, já não somos os mesmos, somos agora outro(s). E assim o será enquanto vivermos. Então, começo este exercício de escrita me questionando acerca de como esta prática social de linguagem – a escrita do memorial – poderá contribuir para o meu processo de formação docente e melhoria da minha prática educativa como professora de língua portuguesa da educação básica.

O gênero memorial vem sendo bastante utilizado na formação de professores na contemporaneidade porque se acredita ser este um instrumento pedagógico e metodológico relevante para que se possa compreender, a partir do ponto de vista do professor em formação, guiado, portanto, pelo seu modo de ver, a construção de movimentos subjetivos constitutivos do processo de formação de sua identidade profissional (SILVA, 2010).

Nesse sentido, vários pesquisadores têm se dedicado, por meio de seus estudos, a defender a relevância do trabalho com memoriais na formação docente, na medida em que o mesmo pode proporcionar transformações e redirecionamentos nas práticas pedagógicas a partir da tomada de uma consciência de si, pois enquanto vai narrando as experiências

vivenciadas tanto na vida pessoal como na profissional, o professor “vai (re)descobrir os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (OLIVEIRA, 2010, p. 70)”. Além disso, a autora supracitada argumenta que, por meio do gênero memorial, não apenas descrevemos os acontecimentos passados, mas também e, principalmente, praticamos a reflexão, deixando em evidência o nosso esforço de compreensão crítica da realidade que nos constitui enquanto sujeitos históricos e culturais.

Dentro dessa perspectiva, o trabalho com o memorial desponta como um instrumento poderoso no nosso processo formativo à medida que nos possibilita, por um lado, uma compreensão reflexiva de nosso próprio fazer e ações, e por outro, uma tomada de consciência da nossa maneira de experienciar o mundo. Ainda, conforme Oliveira,

o processo de formação do professor a partir de produções de memória legitima o lugar de sujeito do conhecimento que deve ser assumido por este professor. O trabalho com memoriais possibilita também ao professor relatar os fatos vividos por ele mesmo, perceber-se muitas vezes na sua reconstrução e a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da realidade (OLIVEIRA, 2010, p. 71).

Considerando o exercício memorialístico como aquele através do qual “os sujeitos se debruçam novamente sobre os quadros, imagens de sua existência e experiências vividas” (SILVA; SERPA, 2010, p. 86), reporto-me, mais uma vez, à leitura que faço do poema usado na epígrafe deste texto e me pergunto: o que há por trás dessas portas ocultas no quadro da minha memória? Que imagens guardo das experiências vividas? O que estas imagens significam para mim? Todo esforço que empreendo ao longo deste árduo, mas igualmente gratificante exercício de escrita, vai impregnado desse desejo de tornar visível, para mim, as referências que me forma(ra)m para, por meio de uma (re)apropriação consciente destas, poder ampliar a minha compreensão de mundo, e, assim, repensar e transformar o meu fazer pedagógico, buscando torná-lo cada vez mais coerente com as demandas que os novos tempos nos impõem. Refletindo sobre qual seria a função da escrita como exercício de autorreflexão na constituição de si, Foucault traz uma contribuição importante ao argumentar que:

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu um “corpo”. E é preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim – segundo a metáfora da digestão, tão frequentemente evocada – como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue”. Ela se torna no próprio escritor um princípio de ação racional (FOUCAULT, 2004, p. 152).

Penso, inclusive, que (re)memorar seja talvez como abrir uma porta que dá para um corredor através do qual me deixo conhecer pelo outro e, à medida que me esforço para mostrar ao outro um recorte de minha trajetória de formação intelectual e profissional, reconheço também a mim mesma e me modifico, o que me levará, inevitavelmente, à abertura de novas portas - novos conhecimentos. Além disso, Conforme Foucault (2004, p. 149), Sêneca já nos alertava para o fato de que “a prática de si implica a leitura”, o encontro interacional com outras vozes, outros textos, outros discursos, “pois não se poderia extrair tudo do seu âmago nem se prover por si mesmo dos princípios racionais indispensáveis para se conduzir: guia ou exemplo, a ajuda dos outros é necessária”.

Passeggi (2010), em seu trabalho intitulado *Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento*, aponta para a dificuldade e resistência que temos em expor, para o outro, as histórias que contamos sobre nós mesmos e a nós mesmos, em nosso discurso interior, pois, nessa tarefa, assumimos o risco de colocar em jogo a imagem de nós para o outro e a imagem de nós para nós mesmos. Esta não é, com certeza, uma tarefa fácil, porém necessária pela própria natureza auto(trans)formadora que encerra.

Sendo assim, neste memorial, não pretendo contar apenas o que fui no passado, mas o que sou hoje como resultado das escolhas que fui(vou) tecendo ao longo da vida de professora e dos caminhos que fui(vou) trilhando durante o meu constante processo de formação educativa. Esta seção, em especial, tem como objetivo principal (re)construir a história de minha formação, entremeada pela minha história de vida, desde a minha experiência escolar como estudante, a “opção” pela carreira do magistério e a graduação em Letras até o meu ingresso no curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, no qual este memorial se inscreve como avaliação parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, analisando como este passado desempenhou um papel importante na construção da minha identidade profissional e como as experiências e as leituras vivenciadas ao longo de minha formação como estudante, professora e agora professora/pesquisadora foram me tornando esta que agora sou/estou sendo.

Para tanto, tomo como base de discussão e reflexão, nesta primeira seção, as seguintes questões: 1) Como e por que me tornei professora? Que abordagens teóricas concernentes ao ensino de língua se fizeram presentes nos primeiros anos de minha formação, durante o curso de magistério? 2) Que experiências vivenciadas ao longo da minha carreira e formação destacaria como as mais significativas nesta tentativa de (re)construção da minha identidade profissional? 3) Que motivações me levaram a atender a um edital de seleção nacional de acesso ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras? E, por último: 4) Que caminhos

percorri até chegar ao meu objeto/problema de pesquisa e que significado este tem em minha vida e minha práxis?

Visando melhor discutir essas questões, esta seção está dividida em três partes. Na primeira, busco apresentar as razões iniciais que me levaram ao exercício da docência ao mesmo tempo em que trago uma discussão sobre as concepções teóricas concernentes à língua, linguagem, leitura e à condução do trabalho com a língua na escola presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, haja vista o estudo do documento em questão ter sido a base das reflexões empreendidas ao longo do curso de magistério, sendo em tese, as concepções que me formaram inicialmente. Na segunda parte, por sua vez, procuro narrar algumas experiências que vivenciei na sala de aula, com destaque para o meu primeiro trabalho na Escola Rural Anildo Pessoa Campos, com classes multisseriadas. E na última parte desta seção, tento traçar um breve panorama da minha formação acadêmica, desde a minha passagem pela universidade durante a graduação em Letras até a minha chegada no Profletras/UFBA e as razões que me levaram a tomar a biblioteca escolar como objeto de estudo.

1.1 (Re)mexer nas lembranças de como me tornei professora

... a escrita do memorial é uma escrita reflexiva, que provoca deslocamentos, rupturas, e os sentimentos afloram no ir e vir das lembranças.

Silva e Serpa (2010)

Reportar-me ao meu passado traz à tona algumas lembranças boas e outras nem tão boas assim, mas ambas igualmente constitutivas do que experienciei durante o meu processo formativo e que, com certeza, ressoam e implicam na profissional que sou hoje.

Na tentativa de refazer, por meio da memória, o percurso de como me tornei professora, voltarei um pouco no tempo para rememorar como se deu a minha entrada no curso de magistério, em 1997. Lembro-me que tudo começou quando eu ainda era quase uma menina. Aos quatorze anos, eu estava concluindo o ensino fundamental e precisava tomar uma decisão que – só mais tarde eu descobri – mudaria a minha vida para sempre: ingressar no curso de Magistério e me tornar professora ou apenas concluir o ensino médio, optando

pelo curso de Formação Geral. Decisão difícil para uma adolescente cheia de dúvidas e sonhos e, a princípio, com um longo caminho a percorrer. Entretanto, ao pensar que uma opção possibilitaria a minha profissionalização e a outra apenas a conclusão do ensino médio, não foi tão difícil assim decidir. Optei pelo magistério. Até por que, naquele momento, este era único curso profissionalizante oferecido na escola pública na qual eu estudava e, sendo eu filha de uma família menos favorecida social e economicamente, não poderia, ainda que quisesse, optar por um curso no qual não vislumbrasse uma oportunidade de trabalhar quando do seu término, tanto para ajudar a família quanto como pré-condição para continuar lutando pela realização de outros sonhos, como o de entrar na universidade, por exemplo. E foi assim que se deu a minha entrada no mundo da docência.

Como já mencionado antes, iniciei o curso de magistério no ano de 1997, no Colégio Estadual Duque de Caxias, localizado no município de Entre Rios, interior baiano. Nesse período, o Brasil vivenciava um processo de mudanças profundas nas políticas educacionais, com a promulgação da LDB nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que a partir daquele momento passou a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional e o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, que, corroborando a própria LDB, apontava as diretrizes que deveriam nortear os currículos e conteúdos mínimos a serem cumpridos por todas as instituições de ensino fundamental e médio, de modo a assegurar uma formação básica comum a todos os estudantes, em todas as regiões do país, como exposto no próprio PCN:

O termo “parâmetro” visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, Introdução PCN, 1997, p. 49).

Foi, então, durante o curso de magistério que tive o primeiro contato com as teorias que embasam os PCN e, conseqüentemente, a minha formação. Lembro-me que durante o curso nos dedicamos a estudar os PCN referentes ao primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) nas disciplinas de Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa, da Matemática, da Geografia, da História e das Ciências Naturais, buscando neles subsídios teóricos e metodológicos que pudessem orientar a nossa prática pedagógica, quando fôssemos atuar como professores do Ensino Fundamental I. Interessa-me aqui, pois, rememorar alguns pressupostos teóricos específicos presentes no PCN de Língua Portuguesa, no que se refere à concepção de língua, linguagem, leitura e ensino, tanto em função da minha

área de atuação no presente – professora de Língua Portuguesa na escola pública, quanto como mote para entender como e em que medida essas concepções que me formaram, a princípio, reverberam em minha prática hoje.

Conforme mostra Antunes (2009), as nossas escolhas em relação aos conteúdos, objetivos, atividades e práticas pedagógicas são um reflexo das nossas concepções teóricas. Toda prática reflete uma teoria, mesmo que, muitas vezes, não tenhamos consciência disso. Neste viés, em relação às questões linguísticas, “*o que e como ensinamos* dependem das concepções que temos acerca do que é uma língua, de como funciona e a que fins se propõe” (ANTUNES, 2009, p. 218).

Para (re)conhecer tais concepções, precisei revisitar os PCN de Língua Portuguesa mais uma vez. E após a (re)leitura que fiz desse documento, pude constatar que a linguagem, na visão dos PCN, é um processo de interação social e comunicativa em que os interlocutores produzem efeitos de sentido numa dada situação de comunicação e dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico determinado, como apontado no excerto abaixo:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história (BRASIL, 1997, p. 22).

Nesta mesma direção caminha a noção de língua, ancorada na perspectiva sociointeracional da linguagem, que a concebe como uma atividade interativa, social, histórica e culturalmente situada, por meio da qual cada pessoa interage socialmente, significa e interpreta o mundo. Conforme atestam os PCN,

a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p. 22).

A leitura, por sua vez, é entendida como uma atividade de construção de sentidos, que ocorre na interação entre leitor-autor-texto. Nessa concepção, é ressaltado o papel do leitor enquanto construtor do sentido do texto. No processo de leitura, o leitor se utiliza de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, além de ativar seus

conhecimentos prévios (de mundo, linguísticos, enciclopédicos e textuais) para atribuir sentido ao que lê.

E o ensino de língua, nesse sentido, conforme os PCN, deve ser organizado de modo a contemplar a linguagem, língua, leitura, escrita e oralidade nessa perspectiva da interação social, focando na dimensão social da aprendizagem. Para tanto, deve priorizar o trabalho com a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente tanto para atividades de leitura como de produção textual, no qual o texto (oral ou escrito) passa a ser a unidade básica de trabalho e as atividades de análise linguística, por sua vez, devem ser abordadas a partir da perspectiva funcional, organizadas em função do eixo uso – reflexão – uso.

Embora essas sejam as noções de língua e linguagem, leitura e ensino-aprendizagem preconizadas pelos PCN e apontadas pelas atuais pesquisas como aquelas que devem nortear o trabalho com a língua portuguesa na escola contemporânea (ANTUNES, 2009; KLEIMAN, 1998; MARCUSCHI, 2008) e eu tenha entrado em contato com elas desde o início do meu processo formativo, uma análise um pouco menos ingênua e um tanto mais crítica do modo como tenho conduzido minha prática pedagógica ao longo da minha carreira, me permite fazer duas observações surpreendentes e aparentemente contraditórias: a) a primeira diz respeito à compreensão de que essa noção de língua como atividade de interação não constitui a única concepção que tem fundamentado a totalidade de minhas práticas pedagógicas. Percebo que, em muitos momentos, ainda tomo como princípio norteador de uma parte delas, a noção de língua numa perspectiva estruturalista, que a concebe como código e mero instrumento de comunicação; b) e a segunda se refere à percepção de que embora priorize, desde sempre, o trabalho com a diversidade de gêneros textuais durante as aulas de língua, como preconizam os PCN, tomando o texto como objeto de ensino, algumas vezes ainda me flagro fazendo-o de forma equivocada, especialmente quando o uso como pretexto para o ensino de normas e conceitos gramaticais.

Não posso negar que tomar consciência dessa realidade me inquieta e me leva imediatamente a questionar como isso foi/é possível. Como posso, em alguns momentos, agir ainda com base num paradigma predominantemente estrutural, fincado numa concepção de linguagem como instrumento de comunicação, se desde a entrada no curso de magistério já tinha contato com esse outro paradigma, o da linguagem como interação, através do estudo dos PCN?

O que a princípio parece paradoxal começa a ganhar corpo e coerência à medida que volto o meu olhar para o modo como se dava o ensino de língua desde os meus primeiros anos escolares até o término do ensino médio. Lembro-me que as aulas de língua portuguesa

centravam-se majoritariamente no ensino da gramática normativa tradicional, através do uso de frases normalmente retiradas de textos literários canônicos, em que éramos obrigados a memorizar conceitos e regras para serem aplicados em atividades de metalinguagem, sem nenhuma contextualização com a função e efeitos de sentido provocados pelo uso de determinados elementos linguísticos no texto.

As atividades de leitura, por sua vez, centravam-se em atividades de compreensão como decodificação. A esse respeito, Marcuschi (2008) observa que esta noção de compreensão como decodificação baseia-se também na concepção de língua como código, sendo a própria língua veículo de construção de sentido, cabendo ao leitor ou ouvinte apenas apreender ou decodificar o que foi codificado no texto, isto é, ao leitor resta apenas a tarefa de identificar e extrair informações.

Para o autor, todas as teorias que serviram de modelo para o ensino escolar nos últimos cinquenta anos basearam-se, de alguma forma, nesse paradigma estrutural. E eu me reconheço perfeitamente nesse contexto. Esse foi o paradigma sobre o qual os meus professores endossaram as suas práticas, sendo, portanto, o “modelo” que experienciei enquanto estudante. Talvez isso explique, de certo modo, por que muitos resquícios desse paradigma se fazem presentes em alguns de meus modos de fazer ao longo desses anos de prática educativa. Além disso, hoje tenho plena consciência da incipiência das discussões realizadas naquele período, tanto em função da nossa imaturidade intelectual e da própria inexperiência dos professores responsáveis por mediar a nossa formação profissional quanto da falta de reflexividade crítica sobre as mesmas. Todas aquelas discussões trazidas pelos PCN eram novas para os nossos professores também.

Apesar de todos os avanços teóricos das ciências da linguagem ocorridos nas últimas décadas e de muitas dessas teorias já integrarem os documentos oficiais que orientam e definem diretrizes educacionais nacionais, parece-me que a prática educativa ainda não reflete totalmente essas novas concepções. A escola, no que tange ao ensino de língua portuguesa, ainda não conseguiu quebrar todas as amarras que o peso da experiência histórica impôs, e ainda, em muitos momentos, reproduz uma concepção de ensino de língua como código, que prioriza o estudo de regras da gramática normativa tradicional, como se ensinar língua fosse tão somente ensinar gramática tradicional.

Por já reconhecer há algum tempo a ineficiência desse modelo de ensino, haja vista as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos, atualmente – após a entrada no Proletras, venho repensando a minha prática, tentando implementar mudanças que de fato possam fazer jus a essa “nova” concepção de língua que começa ganhar corpo em mim, a da

língua como interação, pois a partir dos estudos que tenho realizado, esta parece ser a que melhor corresponde ao que almejamos para o ensino de língua na contemporaneidade: um ensino que de fato possa contribuir para o desenvolvimento e ampliação da competência discursiva do estudante, possibilitando-lhe a aquisição de habilidades que envolvem o uso da leitura e da escrita em práticas sociais específicas para objetivos igualmente específicos, na perspectiva dos estudos dos letramentos.

1.2 A sala de aula: revivendo algumas experiências como educadora

Ao terminar o curso de magistério, fui convidada a trabalhar, no início do ano 2000, em uma escola unidocente com classe multisseriada (Escola Anildo Pessoa Campos), situada na zona rural do município de Entre Rios, no interior da Bahia. Esta foi a primeira experiência significativa do meu trabalho como professora que desejo compartilhar com o meu leitor. Não apenas por ter sido a minha primeira experiência em sala de aula, mas também porque esse foi o primeiro e, talvez, o maior desafio que enfrentei até o momento na minha jornada como educadora. Rememorar as experiências vivenciadas naquele lugar me faz, inevitavelmente, tecer algumas reflexões sobre a realidade de muitas escolas rurais e pensar no modo como era – e me parece que ainda é – conduzida a educação do/no campo, haja vista o quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontra(va)m, reflexo do descaso com que era/é tratada a escolarização básica obrigatória ofertada, especialmente às populações do campo e por que não dizer às classes populares como um todo.

Um dos primeiros desafios que precisei enfrentar dizia respeito à minha dificuldade em organizar o meu trabalho pedagógico em face tanto do isolamento que vivenciava – eu era a única docente presente naquele ambiente – como do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem que se manifestavam nessa turma e que são características comuns das classes multisseriadas. Lembro-me que, enquanto me dedicava ao planejamento das atividades, ficava me perguntando como preparar aulas que pudessem atender aos anseios daquelas crianças e adolescentes que se encontravam em níveis de conhecimentos tão diversos e apresentavam interesses variados em um mesmo ambiente. Eu não havia sido preparada para lidar com aquela situação. Não consigo me recordar de ter vivenciado, durante o curso de magistério, uma discussão sequer acerca da educação no

campo³ e suas especificidades, como a existência de classes multisseriadas, já que esta era uma realidade comum no meu município e acredito que no Brasil como um todo, naquela época.

Sem uma compreensão mais ampla desse processo, buscava organizar o meu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo atividades educativas referenciadas por uma visão da existência de várias séries ao mesmo tempo, o que me obrigava a elaborar um plano de curso para cada série com as quais trabalhava (da alfabetização à antiga quarta série). Sob essa lógica, conduzia o ensino de língua a partir da leitura de textos seguida de atividades de compreensão textual e exploração de aspectos gramaticais, de forma fragmentada e descontextualizada, na perspectiva do que propunha os livros didáticos aos quais eu tinha acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade dos meus estudantes. Esses conteúdos e atividades eram repassados, em sua maioria, por meio da cópia no quadro negro, haja vista não dispor de livros didáticos para todos. Essa fragmentação também se revelava no modo como se configurava a organização da própria sala de aula, com a divisão da turma em fileiras, cada uma correspondendo a uma série.

No que diz respeito ao trabalho com a leitura, lembro-me que não havia outros materiais além do livro didático. Sentia muita falta da presença de livros de literatura infantil e juvenil, jornais, revistas e outros impressos na escola. Esses materiais só chegavam à escola se eu os levasse. Essa carência de material de leitura evidentemente empobrecia as práticas de leitura dos meus estudantes e repercutia negativamente na ampliação dos seus letramentos.

O fato de um único professor atuar em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes dos quatro primeiros anos do ensino fundamental em uma mesma sala de aula nas escolas multisseriadas, como já mencionado antes, acabava por acarretar uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se via obrigado a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável inclusive pelo preparo e distribuição da merenda escolar, realização da matrícula e demais ações de secretaria, de gestão e limpeza da escola.

Assim, além de todos os desafios pedagógicos e metodológicos que o trabalho com as classes multisseriadas me impunha e com os quais eu não sabia lidar, ainda se juntavam a

³ Em reconhecimento à necessidade de se formar educadores capazes de atender às especificidades sociais, político-pedagógicas e culturais da educação do campo, atualmente a UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) oferece cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Educação do Campo e curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial. Informações disponíveis em: <http://www.ufrb.edu.br/portal/ensino/cursos-de-graduacao/15->; <http://www1.ufrb.edu.br/educampo/o-curso>; <http://www1.ufrb.edu.br/educampo/especializacao-em-educacao-do-campo-e-desenvolvimento-territorial>;

estes os problemas de ordem estrutural: a carência de recursos didáticos (contava apenas com o livro didático em quantidade insuficiente e o quadro negro), a precariedade da infraestrutura escolar (composta por apenas uma sala de aula, um banheiro que não era usado, pois não havia água para garantir a limpeza, e uma cozinha) e a atribuição de outras funções ao professor (além de professora, eu também era a merendeira, a secretária e a auxiliar de limpeza). Lembro-me de que as condições eram muito ruins, não havia nem água na escola e, por essa razão, tinha que pedir aos alunos para buscá-la num rio próximo, antes de iniciar a aula. Era essa a água que os alunos tomavam e que usávamos para fazer a merenda escolar. O tempo de aula era reduzido, pois este era dividido entre mediar a aprendizagem dos estudantes e preparar a merenda. Quando era possível, contava com a ajuda de uma mãe de alguns alunos que morava próximo à escola, mas nem sempre era assim.

Diante desse contexto, não é difícil imaginar o quão prejudicados eram/são esses alunos no seu processo formativo e perceber como as escolas do campo, especialmente, as multisseriadas, encontra(va)m grandes dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro, que por serem marginalizadas socialmente, eram(são) concebidas, muitas vezes, como instituições que oferec(iam)em uma escolarização empobrecida e, portanto, de menor prestígio. Isso gera(va) inclusive preconceitos em relação aos estudantes oriundos de escolas rurais quando chega(va)m às escolas urbanas, o que acaba diminuindo a sua autoestima e levando-os, em muitos casos, a abandonar a escola. Não raro ouvimos, nos corredores, professores atribuírem a culpa pelo fracasso escolar a esses alunos, como se o fato de morar no campo e estudar na escola do campo os tornassem inferiores ou menos capazes intelectualmente. Mas não se para para refletir sobre as condições educacionais precárias vivenciadas por esses estudantes em suas comunidades e às quais são submetidos cotidianamente.

No terceiro capítulo do livro *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, Paulo Freire e Donaldo Macedo (2013) nos mostra que o sistema educacional a serviço da classe dominante, portanto, reprodutor de sua ideologia, tende a culpar os próprios estudantes pelo seu “fracasso” escolar. Isso ocorre, segundo os autores, porque costuma-se negar a natureza política da educação e essa negação potencializa a capacidade moral de culpar as vítimas. Porém, penso que, como os próprios autores argumentam, apesar do espaço educacional ser estrategicamente configurado para reproduzir os valores da ideologia dominante, é possível atuar contra esses valores dentro da escola. Para isso, nós, educadores, precisamos assumir uma postura política que nos faça reconhecer a não neutralidade da prática pedagógica, criar metodologias que nos permitam utilizar como ponto de partida do

nosso trabalho o universo cultural dos alunos, fazendo com que eles se reconheçam como sujeitos portadores de uma identidade cultural específica e importante. Isso inclui o respeito e a legitimação de sua língua e de sua voz, de seus sonhos e expectativas.

Hoje me dou conta de que a consciência da natureza política da educação da qual nos fala Freire (2013) já estava em mim, ainda que de forma intuitiva, pois mesmo sem ter estudado, ainda que superficialmente, a concepção teórica do autor, eu tinha plena consciência da minha responsabilidade e função enquanto educadora perante a situação de exclusão social vivenciada por aqueles estudantes. Entendia que a minha prática pedagógica precisava ser diferente e que a minha contribuição poderia ir além de ensinar-lhes as primeiras letras, era necessário incentivá-los também a acreditar em suas potencialidades, ajudá-los a se reconhecerem como sujeitos dotados de história e identidade e a lutar contra as injustiças sociais. Para tanto, precisava entender o universo cultural e social no qual estes estudantes estavam inseridos e buscar subsídios teórico-metodológicos que me ajudassem a conduzir o trabalho pedagógico com as classes multisseriadas, de modo mais produtivo e significativo para eles.

Durante o processo de busca por essa formação, para minha surpresa e frustração, descobri que não era fácil encontrar textos que abordassem a educação do campo e suas especificidades pedagógicas, ao menos na versão impressa. Como eu não tinha, naquela época, acesso à internet, o universo de possibilidades se restringia à leitura de textos que chegavam até mim por meio de raros cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação Municipal. Muitas vezes pensei em desistir. Mas quando olhava para aquelas crianças que tanto precisavam da minha perseverança e cuidado, não tinha coragem de abandoná-las à própria sorte. E assim, em meio a tantas dúvidas e incertezas, fui procurando me adaptar àquela realidade e a trabalhar com aqueles estudantes, fazendo o possível para mediá-los no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Nesses momentos de estudo, comecei a entender que as escolas/classes multisseriadas podem ser compreendidas também como uma possibilidade de desenvolver um processo educativo diferente, em que alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar/criar formas coletivas de apropriação do conhecimento (HAGE, 2011). Foi nessa perspectiva que comecei a propor atividades de cooperação entre os estudantes, onde os que se encontravam num processo formativo mais acelerado ajudavam os iniciantes. E assim consegui obter alguns resultados positivos em relação à aprendizagem desses estudantes. Porém, reconheço todos os problemas e lacunas do trabalho que tentei desenvolver naquela época.

Se por um lado a experiência de dois anos de trabalho com classes multisseriadas me impôs grandes desafios, reconheço que, por outro, também foi muito importante para minha formação e prática educativa, pois senti a necessidade de buscar instrumentos que me ajudassem a desenvolver um trabalho em sala de aula capaz de atender às necessidades da minha turma. E para isso, precisei ir em busca de uma formação que me garantisse, ainda que minimamente, esses instrumentos. Então, em busca de uma formação mais consistente, passei a estudar também com o intuito de me preparar para fazer o vestibular e tentar uma vaga na universidade. Em 2002, fui aprovada no vestibular da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, para o curso de Letras.

Logo em seguida, depois de dois anos de trabalho com classes multisseriadas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), fui transferida, no mesmo ano, para a Escola Agrícola de Entre Rios, também localizada na zona rural, porém para atuar como professora de Língua Portuguesa junto a turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). O convite para trabalhar nessa escola veio justamente em função da minha aprovação no vestibular da Universidade do Estado da Bahia para o curso de Letras. Como naquela época havia uma carência muito grande de professores licenciados nas diversas áreas do conhecimento em meu município, a SEDUC (Secretaria de Educação Municipal) costumava convocar aqueles que ingressavam na carreira acadêmica, ainda que estivessem apenas iniciando o curso de licenciatura, para trabalhar nos últimos anos do Ensino Fundamental. E, desse modo, comecei a minha jornada como professora de língua portuguesa na rede pública.

Essa escola, diferentemente da anterior, já contava com uma infraestrutura melhor, incluindo uma biblioteca escolar, o que me possibilitou desenvolver um trabalho mais produtivo com a leitura nas aulas de língua portuguesa. A existência da biblioteca nessa escola contribuía tanto para a ampliação e/ou desenvolvimento das práticas de leitura quanto para o enriquecimento e dinamização das aulas e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos estudantes, pois além de desenvolver atividades de leitura compartilhada de obras da literatura infantil e juvenil e incentivar os alunos a tomar livros emprestados para continuarem realizando a leitura em casa, eu buscava propor outras atividades no ambiente da biblioteca como a realização de pesquisas orientadas sobre assuntos ou temáticas trabalhados em sala para serem socializadas com a turma, a exibição de filmes e sua posterior discussão, dramatizações de cenas dos livros lidos, entre outros.

Para ilustrar a importância e o impacto do trabalho com a leitura e produção escrita, mediado por mim nessa escola, em 2004, não poderia deixar de registrar que um dos momentos mais felizes que vivi durante esse período foi quando o meu aluno Douglas Silva

Lima foi finalista do concurso de produção textual intitulado *Cena de Rua*, promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em parceria com a editora RHJ, destinado a alunos do ensino fundamental, no âmbito do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar (projeto de correção de defasagem idade-série, implementado pelo governo da Bahia). Para participar do concurso, os estudantes deveriam produzir um texto em qualquer gênero textual com base no livro imagético *Cena de Rua* (que deu nome ao concurso), da escritora e ilustradora Ângela Lago.

Não preciso descrever quão grande foi a minha alegria quando Douglas não apenas ficou entre os dez finalistas num universo de 85 mil participantes, como também foi convidado a publicar um livro em parceria com a escritora Ângela Lago. Baseado no livro de Lago (1994), ele criou uma narrativa em ritmo de rap, na qual buscou discutir os problemas sociais enfrentados pelas crianças que moram nas ruas. Encantada com a originalidade do seu texto sobre a vida de meninos moradores de rua, a autora o convidou para escrever o livro *Rap Rua* que foi publicado pela editora RHJ, em 2005. Esse foi, sem dúvida, um dos melhores momentos que vivenciei em minha carreira profissional, pois o que mais desejamos como professores é ver o nosso trabalho impactando de forma positiva na vida dos nossos estudantes, contribuindo para que eles se tornem protagonistas da própria história (ROJO, 2009).

Em 2005, fui transferida para a Escola Centro Cultural Domingos Machado de Almeida (na qual eu ainda trabalho atualmente) para atuar junto a turmas de Educação de Jovens Adultos. Nessa escola, continuei buscando desenvolver um trabalho sistemático com a leitura, porém encontrei dificuldades, pois mesmo sendo uma escola de médio porte, a mesma não conta com uma boa infraestrutura e, como a maioria das escolas públicas brasileiras (ver Censo Escolar 2013), também não tem biblioteca escolar ou sala de leitura. Além disso, na época, a escola também não contava com uma máquina de xerox e se eu quisesse fazer um trabalho diferenciado com a leitura, incluindo outros materiais, além do que propunha o livro didático, eu tinha que providenciar todo o material. Não há dúvidas de que essa conjuntura escolar precária dificulta(va) a minha atuação como professora de língua no que tange à mediação do trabalho com a leitura na sala de aula, pois nem sempre nossa condição financeira nos permite arcar com essas despesas. Assim, nossas práticas, na maioria das vezes, fica(va)m restritas ao que propõe o livro didático, mesmo quando o nosso desejo era/é o de contribuir ao máximo com a ampliação dos letramentos dos nossos estudantes.

Diferentemente dessa realidade escolar, tive a oportunidade de trabalhar na Escola Rural Tina Carvalho, uma das escolas da Fundação José Carvalho e lá pude vivenciar outra

experiência em que a biblioteca escolar fazia a diferença na dinamização das atividades de leitura dos estudantes. Nessa escola, desenvolvi um trabalho muito interessante com a literatura infantil e juvenil utilizando o acervo da biblioteca escolar.

As atividades consistiam em visitas guiadas à biblioteca para escolha das obras a serem lidas pelos próprios estudantes na biblioteca ou na sala de aula, projetos de letramento literário em que elegíamos uma obra para leitura compartilhada⁴ ou ainda rodas de leitura nas quais os alunos ficavam livres para decidir o que gostariam de ler. É importante registrar o quanto os estudantes se sentiam motivados em participar dessas atividades a ponto de ficarem querendo ir à biblioteca no horário de outras atividades. Vale ressaltar que essas atividades na biblioteca já estavam incluídas na programação semanal das aulas. Eles participavam de todas as etapas do processo, desde a escolha das obras até a decisão final sobre as tarefas a serem apresentadas na culminância de cada projeto.

Todas essas experiências exitosas de trabalho com a leitura mediadas por mim, ao longo desses anos de prática, me deixam cada vez mais convencida de que, ao contrário do que muitos propagam por aí, os nossos estudantes leem e gostam de ler, desde que as atividades propostas lhes sejam significativas e tenham oportunidade de fazê-las. A presença da biblioteca escolar, nesse contexto, quando bem aproveitada pelo professor, contribui bastante para a melhoria da aprendizagem e dinâmica escolar.

1.3 Um olhar sobre a minha formação acadêmica

Ao chegar à universidade para cursar Letras, muitas eram as minhas expectativas em relação ao curso, às disciplinas e à própria universidade como instituição do conhecimento. Acreditava ingenuamente que ali encontraria respostas para todos os meus conflitos profissionais. Só mais tarde me dei conta da impossibilidade dessa premissa, haja vista vivermos em um mundo em constante processo de construção e transformação, cujas demandas sociais exigem de nós, a cada momento, novas habilidades e conhecimentos e que, por isso, nós também estamos sempre em processo formativo. Esse é o assunto sobre o qual se inscrevem e são tecidas as próximas linhas. Nelas, tento remontar brevemente a minha

⁴ Para COLOMER (2007, p. 143), “compartilhar a leitura significa socializá-la [...] e é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido o obter o prazer de entender mais e melhor os livros”.

trajetória acadêmica no que diz respeito ao contato inicial com os estudos da linguagem e suas relações e implicações no trabalho com a língua na escola, durante o curso de graduação em Letras na Universidade do Estado da Bahia até uma compreensão mais profunda destas a partir entrada no Profletras (Mestrado Profissional em Letras). Além disso, busco apresentar as razões que me levaram a tomar a biblioteca escolar como objeto de estudo.

Antes, gostaria de registrar que a minha entrada na universidade constituiu-se na concretização de um sonho não somente para mim, mas também para toda a minha família. Primeiro porque eu fui a primeira integrante do meu núcleo familiar a adentrar esse universo e isso repercutiu significativamente na nossa autoestima, pois a partir daquele momento ficou claro para nós que o meu pai tinha razão quando dizia “nós podemos, temos direito à educação sim, nós não somos seres inferiores porque somos pobres”, ao que acrescentava: “precisamos lutar por aquilo que é direito nosso! Vamos estudar! Não adianta ficar esperando porque as coisas não vão “cair do céu”, nós é que temos que construir o nosso próprio caminho. E o caminho é a educação”. Cresci ouvindo o meu pai repetir incansavelmente essas palavras, quase como música. Estudar era o que, de fato, nos restava. Lembro-me do quão emocionado ficou o meu pai quando lhe contei de minha aprovação no vestibular. Isto porque esse evento configurava para nós uma possibilidade concreta de galgar outros horizontes de conhecimentos e, conseqüentemente, de ascensão social e melhoria das condições de vida, pois acreditávamos que ao final do curso eu estaria preparada para “competir” e garantir uma vaga no mercado de trabalho. Basta lembrar que já vivíamos sob o paradigma ideológico neoliberal, onde tudo era pensado de modo a satisfazer a lógica do mercado e da competitividade.

Embora a minha visão de mundo não seja mais tão utópica assim, não posso deixar de reconhecer que as discussões vivenciadas na universidade, durante a graduação em Letras, na UNEB, interferiram significativamente no meu processo formativo e contribuíram para o meu crescimento tanto pessoal quanto profissional, traduzindo-se numa mudança de concepção em relação ao entendimento da língua e dos fenômenos da linguagem. Algumas merecem destaque tanto pela abordagem como pelo nível de importância em minha vida.

Uma delas é a discussão trazida pelos estudos da Linguística que, dentre outros aspectos, mostrou-me a possibilidade de olhar a língua por outros ângulos que não o da correção, ampliando assim a minha visão acerca dos fenômenos da linguagem. Nesse sentido, os pressupostos teóricos defendidos pela Sociolinguística mostraram-se de grande relevância. Foi estudando a Sociolinguística que pude ampliar a minha visão de língua, linguagem e sua estreita relação com a sociedade e pude compreender também a diversidade linguística como

um processo inerente à própria (e qualquer) língua. Compreendi, nesse período de estudo, mais enfaticamente, que uma variante da língua não pode ser concebida como a certa e a melhor, tampouco ela está de antemão pronta, dada como um sistema do qual nos apropriamos para usá-la, mas que se reconstrói sempre, graças ao próprio processo interlocutivo, na prática social de linguagem (GERALDI, 2002, BAGNO, 2013, FARACO, 2008). Assim, aprendi a valorizar a língua em sua heterogeneidade e a rejeitar toda manifestação de preconceito quanto às variedades linguísticas, especialmente à linguagem dos meus estudantes. Ao reconhecer que a língua é um organismo vivo, que está em constante processo de mudança e que como tal deve ser compreendida pelo meu aluno, entendi que precisava oferecer a ele, portanto, condições de aprendizagem que o permitisse ampliar sua competência linguística e que o capacitasse a transitar pelas diversas situações de interação (falada ou escrita), de forma mais ampla e autônoma, adequando a sua forma de expressão linguística às circunstâncias. Mas como fazer isso era a grande questão que se colocava para mim, haja vista não ter vivenciado na universidade muitas discussões que me ajudassem a pensar propostas metodológicas mais consistentes e coerentes com essas novas concepções.

Atualmente, após as reflexões vivenciadas no âmbito do Profletras, a imagem que imediatamente vem à tona, nestas minhas memórias, ao pensar sobre a minha passagem pela universidade, durante a graduação, refere-se à sensação de que, naquele período, um mar de conhecimento foi colocado à minha frente, mas que eu não sabia muito bem o que fazer com ele, pois embora as discussões mais inovadoras em termos de concepções de língua e linguagem tenham sido realizadas durante o curso, penso que – e só agora, com as referências do presente, me dou conta disso – faltou estabelecer uma conexão mais profunda e crítica entre as concepções teóricas estudadas e as implicações de cada uma delas no trabalho com a língua portuguesa na escola.

Recordo-me do quão fascinada me sentia pelas discussões empreendidas nas aulas sobre todas as questões históricas, sociais, políticas, culturais e ideológicas que envolvem a linguagem. Muitas eram as disciplinas voltadas para o estudo da língua/linguagem e dos seus múltiplos aspectos e fenômenos envolvidos, como o estudo das correntes linguísticas que ia desde as perspectivas formalistas da linguagem, como o estruturalismo saussuriano, até as perspectivas funcionalistas, os estudos da fonologia e fonética, da morfologia e da sintaxe, entre outras, mas poucas estavam diretamente preocupadas em fazer um *link* entre esses pressupostos e as demandas da sala de aula. Na grade curricular não era oferecida uma disciplina, por exemplo, que nos levasse a refletir mais especificamente sobre as abordagens conceituais da leitura e suas implicações ou relações com a formação leitora dos estudantes.

Essa discussão ficava a cargo das disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II, que em face dos inúmeros aspectos a serem discutidos em termos de proposições metodológicas para o trabalho com a leitura e a escrita, não dava conta de promover uma reflexão mais profunda sobre cada um deles.

Este fato já é reconhecido pela própria academia, tornando-se tema de discussões entre estudiosos que se propõem a pensar a atuação da universidade na formação de professores em relação às práticas de formação de leitores. Em um de seus trabalhos, Borges (2012) se propôs a analisar alguns currículos dos cursos de licenciatura em instituições federais de ensino e constatou que os centros acadêmicos não estão cumprindo a sua função de preparar adequadamente os professores para a formação de leitores, haja vista a rara ou não existência de disciplinas voltadas para a leitura ou formação de leitores. A esse respeito, a pesquisadora analisa que:

(...) quando, no meio acadêmico, não raro afirmamos que o “professor é mal formado” tendemos e entender tal afirmação apenas do ponto de vista do professor, quase que apagando a dimensão da instituição formadora. Antes, deveríamos afirmar “não estamos preparando adequadamente nossos professores para a formação de leitores” (BORGES, 2012, p. 288).

Assim, mesmo após a conclusão da graduação, lembro-me que na minha prática pedagógica buscava priorizar, por um lado, um trabalho de leitura baseado nos diversos textos que circulavam socialmente e, por outro, me via presa ainda na apresentação de conceitos gramaticais de forma equivocada, mas que só agora tomo ciência disso, pois naquela época acreditava estar fazendo o melhor para os meus estudantes. E por mais que, dentro das minhas possibilidades, sempre tenha buscado fazer um trabalho significativo com a leitura na escola, hoje reconheço que a minha prática careceu de uma sustentação teórica mais consistente.

Consciente de todas essas lacunas, já naquela época, havia em mim um desejo latente de mudança da minha práxis, pois percebia que por mais que me esforçasse, as minhas aulas já não correspondiam totalmente ao que os meus estudantes demandavam de mim e que, portanto, devia buscar outras formas de fazer, outros modos de pensar a língua e sala de aula e de lidar com o ensino/aprendizagem da língua. Ainda que não entendesse muito bem o que, como e por que, sentia que algo no meu fazer não estava bem e por isso necessitava ser repensado, ampliado, ressignificado. E por essa razão, quando surgiu a oportunidade de fazer a inscrição para o processo de seleção nacional de acesso ao mestrado e concorrer a uma vaga no curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, na UFBA, não pensei duas vezes, pois vislumbrava ali a oportunidade que há muito tempo estava esperando.

O meu interesse aumentou ainda mais quando li o edital do processo seletivo e descobri que o curso tinha como objetivo principal a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa das escolas públicas, voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo em que, de forma crítica e responsável, pudesse refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes na sociedade atual. Penso que essa decisão resultou mesmo desse meu desejo de melhorar a minha prática pedagógica e de ampliar a minha visão de língua, linguagem e ensino, com vistas a me capacitar para responder aos desafios educacionais contemporâneos, no que tange ao ensino da língua portuguesa e suas implicações teóricas, metodológicas, culturais, ideológicas, sociais e históricas.

Outro aspecto crucial para a minha decisão foi perceber que este modelo de curso – mestrado profissional – mantinha um pé fincado diretamente no chão da escola, isto é, preocupava-se com uma práxis embasada numa conexão forte entre os constructos teóricos e a prática pedagógica do professor, podendo, desse modo, reverberar numa mudança significativa do meu fazer. Estas foram as razões iniciais que me trouxeram até aqui.

Ao iniciar o curso, fui convocada a pensar à luz de algumas teorias sobre a minha concepção de língua e o meu papel como professora/pesquisadora etnográfica – que pesquisa a sua própria prática em busca de respostas para os desafios diários enfrentados no fazer pedagógico. Fui convidada ainda a olhar para o meu interior a fim de refletir sobre o que é a pesquisa e como ela se constitui em mim para então perceber qual é o meu desejo como professora-pesquisadora.

No que se refere à minha concepção de língua, após uma reflexão baseada nas discussões empreendidas durante as aulas, no âmbito do Profletras, acerca das noções de língua e linguagem, percebi que a minha prática em muitos momentos ainda se baseava numa perspectiva de língua como código e instrumento de comunicação, pois ainda privilegiava em muitas de minhas aulas o estudo da estrutura linguística, em vez da língua em uso, por isso ainda distante do que muitos pesquisadores, influenciados pelos pressupostos teóricos da teoria da enunciação de Bakhtin sobre a linguagem e sua natureza dialógica, já preconizam sobre qual concepção de língua e linguagem deve subsidiar o trabalho do professor na contemporaneidade – a linguagem como interação social. Ao tomar consciência dessa realidade, confesso que não gostei do que vi e, por isso, comecei a pensar sobre quais razões me leva(va)m a continuar trabalhando a língua a partir de uma perspectiva que não mais acreditava e que (hoje sei) pouco contribui para a formação de leitores e escritores efetivos

porque se contribuíssem, os índices de proficiência em leitura e escrita dos meus estudantes seriam melhores.

Estar no Profletras me fez perceber que não dava para ficar procurando culpados. Eu, como professora de língua, precisava me colocar em cena. Era imperativo que eu me percebesse como parte integrante e também responsável pelo modo como o processo de ensinar e aprender vem sendo conduzido em minha comunidade escolar. Eu também precisava refletir, reconstruir e ressignificar as minhas práticas, na busca por caminhos que pudessem de fato contribuir para a formação dos meus estudantes no que tange ao domínio e uso da escrita e práticas leitoras nos diferentes espaços e situações sociais.

Assim, ao me engajar na construção do projeto de intervenção, na condição de professora de Língua Portuguesa e estudante do Profletras, fui conclamada a refletir sobre o que constitui um projeto de intervenção, as razões por que minha prática pedagógica precisa de intervenção e a pensar uma intervenção no ensino de língua portuguesa e na minha própria prática que, de fato, pudesse contribuir para uma mudança no quadro atual da realidade da minha sala de aula, objetivando a ampliação da competência linguística dos estudantes.

Acredito que os estudos sobre os conceitos de autobiografia, etnografia e letramento podem me ajudar a pensar sobre essas questões na medida em que me convocam a mergulhar em mim, revelando minhas crenças, valores, conhecimentos e experiências e ainda trazem à tona as concepções que fundamentam as minhas práticas. Esse mergulho reflexivo permite-me entender também quem são meus estudantes e igualmente quais são seus valores, crenças, concepções, o que esperam de mim e da escola e de que maneira posso intervir na minha própria prática de forma a melhor contribuir para seu crescimento e participação nas instâncias sociais em que as habilidades de leitura e de escrita se façam necessárias.

Nesse sentido, os estudos autobiográficos podem ser bastante úteis na medida em que possibilitam, conforme Peres (2011, p. 176), a minha formação a partir da tomada de consciência do que sou e da minha história situada num tempo determinado, “visibilizando as minhas escolhas e opções que vão dando forma à minha construção pessoal e profissional”.

A pesquisa etnográfica igualmente me possibilitará tanto mapear a realidade na qual estou inserida como profissional, quanto perceber, através de uma escuta sensível, quais são as reais necessidades dos aprendizes com os quais estou diretamente envolvida a fim de planejar intervenções que realmente possam fazer sentido para esse público e atender às suas demandas com vistas a uma transformação. Sobre isso, Fino (2008, p. 4) pensa que a etnografia educacional, “por estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir

uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjetivos que são as práticas pedagógicas”.

Como vivemos em uma sociedade letrada na qual o uso da língua escrita se faz presente em grande parte das nossas ações cotidianas, os novos estudos do letramento são fundamentais nesse processo de reconfiguração e mudança da prática pedagógica na medida em que tomam como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita e apontam para a necessidade de que a escola também eleja as práticas sociais como objetivo de ensino. Kleiman (2007) preconiza que a escola, na condição de principal agência de letramento, deve tomar os múltiplos letramentos da vida social como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos, preocupando-se, desse modo, em criar espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas.

Diante dessas reflexões, pressuponho que não basta descrever a minha prática pedagógica e a cultura escolar da qual faço parte, mas principalmente refletir sobre elas de forma crítica para compreender em quais pressupostos tal prática está ancorada e poder então rever velhos paradigmas, buscando novas formas de fazer, que viabilizem igualmente novas práticas e possam constituir de fato mudanças significativas no contexto escolar em estudo.

Entendo que um projeto de intervenção, como o próprio nome sugere, parte da necessidade de se intervir num problema observado numa dada realidade, no caso específico, na realidade da minha sala de aula. Sendo assim, para pensar o projeto do qual esta pesquisa resulta, precisei refletir sobre a minha prática, minha turma, minha escola e seu entorno, a fim de compreender quais são as reais demandas desse grupo nesse espaço em que se situa o meu fazer pedagógico.

Percebi, nesses momentos de reflexão, que a escassez de trabalhos específicos para a promoção da leitura em minha comunidade escolar era um aspecto daquela realidade que me inquietava há bastante tempo e que, sendo a leitura um direito de todos os cidadãos, eu enquanto agente político dentro da escola precisava lutar junto com a minha comunidade pela transformação dessa realidade. Assim, por acreditar que a biblioteca escolar pode constituir-se num espaço importante, capaz de fazer a diferença no ambiente escolar, tanto no que diz respeito ao fomento e consolidação das práticas leitoras dos estudantes quanto a outras situações de aprendizagem e por estar ciente da ausência deste espaço – a biblioteca – em nossa escola, optei por tomá-la como objeto de estudo e pesquisa.

A bibliotecária e pesquisadora Sílvia Castrillón chama a atenção para o fato de que a leitura tem sido usada, historicamente, como instrumento de poder e de exclusão social: pelas mãos da igreja (controle dos textos sagrados), por governos aristocráticos e poderes políticos

e, atualmente, por interesses econômicos que dela tentam se beneficiar. Mas, como educadores, não podemos nos esquecer de que “ler e escrever é um direito dos cidadãos, direito que devemos fazer cumprir e que, por sua vez, implica um dever e um compromisso de muitos” (CASTRILLÓN, 2011, p. 15).

Silva (2013) também advoga a favor desse direito de todos à leitura e afirma que ler constitui direito de todos os cidadãos em função das próprias formas pelas quais as pessoas se comunicam nas sociedades letradas. Candido (2012, p. 20), por sua vez, traz contribuições para essa reflexão ao defender o direito de todos à literatura. Para tanto, ele inscreve a literatura na pauta dos direitos humanos, cujo pressuposto funda-se no reconhecimento de que “aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”.

Compagnon também entra no bojo dessa discussão ao evocar um questionamento sobre o poder da literatura na sociedade contemporânea por meio de uma pergunta de ordem crítica e política: “Literatura para quê? Ou, em outras palavras, “qual é a pertinência da literatura para a vida? Qual é a sua força não somente de prazer, mas também de conhecimento, não só somente de evasão, mas também de ação?” (COMPAGNON, 2009, p. 23-24). Ao refletir longamente sobre as diferentes concepções acerca do poder da literatura, que permearam a nossa história, o autor acredita que, entre outras funções, a literatura permite o exercício do pensamento e da reflexão, uma vez que encerra um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, isto é, um conhecimento do homem e do mundo. Sendo assim, advoga que

A literatura deve [...] ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Ainda sobre o papel da literatura, Candido lembra que “em nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 2012, p. 24).

Do meu lado, para além da discussão de qual seria a função da literatura na formação do sujeito, a minha reflexão funda-se na literatura e na leitura como um direito (como propõe o autor) e, sendo um direito humano, estou convicta de que o seu acesso precisa ser garantido a toda a sociedade. E o papel da escola, como principal agência de formação de leitores, entra na centralidade dessa discussão como aquela que deve oferecer todas as condições necessárias

para que os estudantes tenham acesso a esse bem cultural. Entretanto, em movimento contrário a essa premissa, parece-me que algumas escolas públicas de educação básica vêm usurpando esse direito através de práticas de leitura literária, se não raras, no mínimo, ineficientes.

Silva (2013), ainda na década de oitenta, já havia constatado que o acesso à leitura e aos livros nunca conseguiu ser democratizado em nossa sociedade. Hoje, três décadas depois, olhando o meu entorno, concluo que essa constatação ainda continua bastante atual. Infelizmente, a tão sonhada democratização da cultura letrada ainda não se configura uma realidade para todos os brasileiros. Para ele há

um grande fosso entre o discurso apologético sobre a importância das práticas de leitura e as condições concretas para sua realização/produção conforme vividas pela grande maioria dos brasileiros. O que se verifica na realidade concreta é a patente falta de condições para a realização de leituras (SILVA, 2013, p. 17).

Num contexto em que os livros, jornais e revistas ainda são muito caros, a escola (e dentro desta, a biblioteca escolar) acaba sendo – ou deveria ser – um dos espaços em que os estudantes, especialmente os de escola pública, podem/poderiam ter um acesso mais efetivo à leitura, pois a disponibilização desses materiais e a possibilidade de participar de diferentes práticas de leitura, em tese, estão/estariam garantidas. Consequentemente, é/seria nesse espaço que os seus hábitos de leitura têm/teriam mais chances de se consolidar. Tudo isso só aumenta a responsabilidade da escola que, como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), se propõe a formar leitores competentes, capazes de participar das diferentes práticas de leitura e escrita nas diversas instâncias sociais.

Por outro lado, cito a estudiosa mexicana Judith Kalman para enfatizar que, embora acredite na relevância do conceito de disponibilização, em função do próprio contexto em que ocorre a pesquisa (uma escola pública sem biblioteca escolar), assumindo que a disponibilidade de materiais impressos influencia a criação de oportunidades de acesso a práticas de leitura, nesse trabalho

[...] também se supõe que a *presença física* de materiais impressos não é o suficiente para disseminar a cultura escrita. Ainda que se reconheça que a escola é o lugar privilegiado para ter acesso à leitura e escrita, se defende que não é o único; portanto se promove o reconhecimento de outros contextos para aprender a ler e escrever, e empregar a leitura e escrita em situações comunicativas (KALMAN, 2004, p. 11)⁵

⁵Tradução da própria pesquisadora. No original, lê-se: (...) también supone que la *presencia física* de materiales impresos no es suficiente para diseminar La cultura escrita. Aunque se reconoce que la escuela es el lugar

Considerando a realidade brasileira de dificuldade de posse de livros e de acesso a espaços de leitura, como boas bibliotecas, por exemplo, PAIVA (2012) reitera a importância da escola na promoção da leitura de literatura, visto que é na escola que muitos estudantes têm ou terão acesso efetivo a livros literários. Sendo assim, ela recomenda que

a primeira garantia que se deve ter é [...] a possibilidade de a criança olhar e manusear esse objeto, complementada, e não menos importante, pela constituição de espaços literários (bibliotecas bem organizadas e equipadas com acervos atualizados e de qualidade) e pela qualificação do mediador dessa formação literária, que no espaço escolar, se define prioritariamente por bibliotecários, auxiliares de biblioteca e/ou professores (PAIVA, 2012, p. 20).

Assim, para concluir esta seção, tomo emprestadas as palavras da bibliotecária Lúcia Helena Maroto para dizer que é nesta visão de escola e de biblioteca que acredito e a qual desejo ver presente um dia em todas as instituições públicas de educação básica do nosso país.

Sendo a escola um espaço privilegiado para o acesso à leitura e ao conhecimento, a biblioteca escolar deverá ocupar um lugar de destaque nesse processo, atuando como centro mediador e difusor das práticas e produções, literárias e científicas, que deverão ser planejadas e desenvolvidas com o envolvimento e a participação de toda a comunidade escolar (alunos, professores, bibliotecários e outros profissionais) e dos demais segmentos sociais (MAROTO, 2012, p. 55).

Nesse sentido, quando as decisões dentro da escola forem tomadas com base na participação de todos os segmentos da comunidade escolar, certamente, teremos condição de contribuir muito mais com a qualidade da educação pública, podendo contar, assim, com uma escola mais autêntica, em que as práticas de leitura e de escrita escolares sejam mais significativas para os nossos estudantes.

privilegiado para acceder a la lectura y la escritura, se plantea que no es el único; por lo tanto se promueve el reconocimiento de otros contextos para aprender a leer y escribir, y emplear la lectura y escritura en situaciones comunicativas (KALMAN, 2004, p.11).

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem como objetivo apresentar o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes, assim como os instrumentos utilizados na geração de dados. Para tanto, faço inicialmente uma abordagem sobre os princípios dos estudos etnográficos aplicados à educação, situando o leitor acerca da natureza da pesquisa. Na sequência, trago um pouco do contexto da cidade e da escola e um breve perfil dos sujeitos participantes. Para finalizar, faço uma descrição sobre o processo de geração de dados e os instrumentos utilizados.

2.1 Uma pesquisa de cunho etnográfico

Buscando evidenciar alguns aspectos do contexto da pesquisa no que se refere à oferta de espaços culturais e de acesso à informação na cidade, bem como fazer um levantamento de alguns fatores estruturais e pedagógicos da escola e da vida dos estudantes envolvidos na pesquisa, tento traçar, nos próximos tópicos, o perfil da cidade, da escola e dos sujeitos participantes da pesquisa (gestores, professores, pais e estudantes). O conhecimento desses aspectos torna-se relevante na medida em que pode, em minha concepção, ajudar-nos a compreender quem são, onde vivem, como vivem e quais práticas de letramento fazem parte do seu dia a dia e, conseqüentemente, o que demandam de mim - professora de Língua Portuguesa e agente de letramento – no que tange às práticas de leitura a serem desenvolvidas na escola.

Para tanto, lanço mão dos princípios da pesquisa etnográfica em sala de aula por entender que a adoção desse tipo de abordagem pode resultar no “desvelamento do que acontece no dia a dia da escola, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para quem deles participam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49). Estamos tão acostumados às nossas rotinas que temos dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais estas rotinas e as nossas práticas estão assentadas. Penso, ainda, que esse desvelamento possibilita compreender a realidade escolar para agir sobre ela, tentando modificá-la.

É sabido que o termo **etnografia** surgiu no campo da pesquisa antropológica, no final do século XIX, para fazer referência a trabalhos que versavam sobre os modos de vida de

povos até então desconhecidos na cultura ocidental (BORTONI-RICARDO, 2008; ANDRÉ, 1995) e consistia, portanto, na descrição de aspectos culturais de grupos entendidos como portadores de certa unidade cultural. Posteriormente, a abordagem etnográfica deixou de ser um privilégio apenas de antropólogos e passou a ser empregada em outras áreas do conhecimento, dentre elas, a educação. Esse interesse se deve à percepção da importância de se estudar o comportamento no seu contexto social.

Nesse sentido, vale salientar que quando fazemos menção a ‘pesquisas etnográficas em sala de aula’, devemos compreender que “se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica para a geração e análise de dados” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38). A referida autora, apoiando-se nos estudos de Frederick Erickson (1990), nos informa que a pesquisa interpretativa ou qualitativa tem como objetivo “descobrir como padrões da organização social e cultural, locais e não locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Cançado (1994) também se baseia nos estudos de Erickson (1981) para afirmar que a etnografia educacional é guiada por dois princípios básicos: o princípio êmico, o qual exige que o professor-pesquisador considere o fenômeno da sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia, deixando de lado visões pré-estabelecidas, esquemas e tipologias; e o princípio holístico, para o qual todos os aspectos da sala de aula (físicos, sociais, pessoais etc) são relevantes e devem ser considerados durante a análise da interação. A coleta de dados, nesse tipo de pesquisa, pode ser feita por meio da observação participante e do uso de entrevistas, diários de bordo, utilização de questionários, estudo e análise de documentos, gravações de áudio ou vídeo, dentre outros.

Ao se propor a interpretar as ações que ocorrem em uma escola ou no microcosmo da sala de aula, por meio da pesquisa de cunho etnográfico, o professor-pesquisador deve iniciar a sua pesquisa tendo como objetivo principal responder a três questões basilares, quais sejam: o que está acontecendo aqui (na sala de aula); o que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas, ou seja, como os agentes envolvidos as interpretam e, por último, como essas ações de âmbito local (a sala de aula) se relacionam com as dimensões de natureza global (o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional) (ERICKSON, 1990 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41). Ao responder a essas três questões, o professor-pesquisador descreve, interpreta ou explica o que os sujeitos (estudantes, professores e/ou demais membros da comunidade) experienciam em um dado

contexto do ambiente escolar, assim como os resultados dessas experiências e interações e o seu entendimento acerca do que estão fazendo ou vivenciando.

Nesse sentido, ao estudar a problemática da leitura e da ausência da biblioteca na comunidade escolar em foco, procuramos compreendê-la a partir das perspectivas significativas dos sujeitos envolvidos no processo (professores, estudantes, pais e gestores), pois partimos da premissa de que os valores e significados que atribuímos às diferentes práticas de letramentos são histórica e culturalmente situados e variam conforme os sujeitos e os contextos. Como instrumentos para a geração de dados foram previstos a utilização de questionários, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, além de observações registradas no diário de campo da pesquisadora, rodas de conversa e outras atividades realizadas no âmbito dos projetos de letramento desenvolvidos juntamente com os estudantes.

Havíamos previsto a análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola para mapear as concepções de leitura que norteiam o fazer docente naquele local, porém isso não foi possível, pois o documento não foi localizado.

Além de caracterizar-se como uma pesquisa qualitativa que faz uso de princípios etnográficos, pode ser compreendida ainda como uma pesquisa intervencionista, que se mobiliza, portanto, para a ação, pois a nossa intenção não é tão somente compreender quais significados os sujeitos envolvidos atribuem à realidade estudada, mas também desenvolver ações que possam intervir nessa realidade. Assim, podemos dizer que se trata de uma pesquisa de intervenção, visto que, por meio dela, começamos a tomar consciência do problema de não ter uma biblioteca na unidade escolar em que o estudo é realizado e em que isso pode ou não implicar na formação do leitor. E em seguida, elaboramos propostas, que em nossa concepção, podem vir a promover mudanças nesse contexto relativo a falta de ambientes específicos para a formação de leitores na escola.

2.2 Um pouco da cidade de Entre Rios

O município de Entre Rios está localizado no interior da Bahia, a 128 km da capital Salvador e conta com um contingente populacional de 39.872 habitantes, de acordo com

dados do IBGE⁶. Assim como na maioria das pequenas cidades brasileiras, o acesso da população a alguns espaços de bens culturais é bastante restrito, visto que a cidade não dispõe de teatro, cinema, museu, livraria e até mesmo banca de revista. Desse modo, para que os cidadãos enterrienses tenham acesso a esses espaços culturais é preciso que se desloquem para a capital baiana ou outras cidades maiores e mais desenvolvidas economicamente.

No que tange à oferta de espaços públicos de acesso à informação e à cultura, além das instituições educacionais, a cidade dispõe apenas de uma biblioteca pública (Biblioteca Municipal Francisco Manoel da Costa), localizada na região central, na Praça Barão do Rio Branco. Embora eu reconheça a boa vontade dos profissionais que ali trabalham em torná-la atraente aos seus usuários, é inegável que a biblioteca não consegue cumprir bem a sua função, pois além de possuir um acervo desatualizado e pouco estimulante (com exceção do espaço dedicado à literatura infantil que é bastante organizado e atrativo), não promove o incentivo à leitura ou desenvolve outras atividades culturais. No que diz respeito à disponibilização do acervo, nas seções de livros para empréstimo é permitido aos usuários manusear os livros, folhear os títulos disponíveis e fazer a própria escolha, sendo sempre acompanhado por um profissional da biblioteca. Já nas seções de pesquisa, geralmente o usuário informa sobre o que está procurando e o profissional seleciona o material que pode ajudá-lo e lhe entrega.

É importante lembrar que a falta de investimento público na revitalização da biblioteca, ao longo dos anos, resultou no afastamento da comunidade que costumava frequentá-la para desenvolver atividades de pesquisa e de leitura. Relato este fato porque já houve um tempo em que a biblioteca era o ponto de encontro dos jovens e estudantes enterrienses, tanto para realização de estudos e pesquisas quanto para o usufruto da leitura, especialmente a literária. Lembro-me que foi nessa biblioteca que tive o contato, durante toda a minha adolescência, com livros da literatura brasileira e estrangeira, mesmo porque, na minha casa a disponibilização dos livros era bastante escassa, então a biblioteca pública tornou-se, para mim, o lugar onde eu poderia dispor dos livros, mediante a política de empréstimo adotada pela instituição.

Hoje, apesar de já contarmos com a presença de uma profissional da biblioteconomia à frente da gerência da biblioteca pública municipal, não podemos negar que os serviços oferecidos estão muito aquém do que demanda a sociedade contemporânea em termos de

⁶Dado disponível em:

<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=291050&search=%7Centre-rios>. Último acesso em 08/ 03/2015.

leitura, entretenimento, acesso à informação e a outros bens culturais. Em conversa com a bibliotecária, fui informada de que a maior demanda da comunidade, quando procura a biblioteca, gira em torno de pesquisas escolares, logo, a imensa maioria dos frequentadores são crianças e adolescentes.

Em face desta realidade, é possível inferir que, no que tange ao acesso à cultura e à informação, predominam, na cidade, os meios de comunicação de massa, especialmente o rádio, a TV aberta e a internet. Em pesquisa semelhante, ainda que em âmbito nacional, esses dados já haviam sido discutidos por ROJO (2009). A descrição desse contexto, em minha visão, põe em relevância ainda maior a função da escola, como espaço privilegiado de formação de leitores, de proporcionar atividades em que a disponibilização e o acesso dos estudantes à leitura e ao livro sejam garantidos para que eles possam apropriar-se cada vez mais da cultura letrada em suas mais diversas nuances e usufruir de seus benefícios. E a biblioteca escolar, nesse contexto, pode ser uma grande aliada.

2.3 A escola: Centro Cultural Domingos Machado de Almeida

Esta pesquisa foi desenvolvida juntamente com estudantes, professores, gestores e pais da Escola Municipal Centro Cultural Domingos Machado de Almeida. A escola atua no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), nos turnos matutino e vespertino, com ensino regular, e EJA – II segmento, no turno noturno. Encontra-se localizada no centro da cidade e atualmente atende a 1122 estudantes⁷, como já disse, residentes tanto nos bairros vizinhos à escola, quanto na zona rural do município.

Grande parte dos estudantes atendidos pela instituição educacional em foco vive em comunidades periféricas que enfrentam problemas sociais, como a violência, o desemprego, a falta de saneamento básico e o tráfico de drogas. E a escola, inserida nesse contexto, não está imune a esses problemas que se refletem também em seu cotidiano, tornando-se alvo constante de furto e vandalismo, por exemplo. Só no primeiro semestre de 2014, a referida escola foi alvo de furto por duas vezes, sendo que em uma delas, além de levarem alguns equipamentos eletroeletrônicos (computadores, televisor etc) ainda incendiaram o espaço da cozinha, ocasionando vários transtornos para o dia a dia da comunidade escolar,

⁷Dados coletados por meio de consulta à ficha de matrícula inicial do Colégio Centro Cultural Domingos Machado de Almeida, referente ao ano letivo de 2014.

especialmente no que diz respeito ao preparo da merenda que, em função desse fato, durante um longo tempo, ficou sendo preparada em outro espaço.

Enquanto descrevo esse cenário, flagro-me refletindo sobre quais razões justificariam tal conjuntura e o que dados como esses nos revelam. Seria a ausência de um senso de pertencimento da comunidade em relação à escola a principal causa de situações como essa? Se esta for uma hipótese plausível, como tornar, então, a escola mais próxima da comunidade para que tais eventos não sejam uma constante? Essas são questões sobre as quais precisamos refletir na tentativa de busca por soluções.

Quanto à estrutura física da escola, apesar do prédio ser grande, dispor de uma quadra poliesportiva coberta, laboratório de informática e muita área livre, no início da pesquisa, encontrava-se em condições precárias, por falta de manutenção. Atualmente, esse cenário já mudou bastante, pois boa parte da escola já foi reformada, mas infelizmente a escola ainda não dispõe de uma biblioteca nem de uma sala de leitura. Sendo assim, os livros que chegam à escola por meio do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) ficam guardados nas próprias caixas ou em um armário na secretaria da escola, por falta de espaço apropriado, o que acaba restringindo a disponibilização desse acervo aos estudantes, que dependem sempre da intermediação de alguém (professor ou técnicos administrativos) para terem acesso ao material. Acredito que a presença da biblioteca escolar poderia resolver essa situação, desde que a comunidade escolar a compreendesse como um importante espaço de aprendizagem e de leitura dentro da escola.

Embora reconheça que a presença de uma biblioteca na escola, por si só, não garanta a sua boa utilização, Montuani (2012, p. 87), citando dados apresentados no relatório do TCU (2002), considera que a ausência de um espaço apropriado para a guarda e utilização dos acervos – a biblioteca escolar – pode comprometer a qualidade do trabalho pedagógico que as escolas se proponham a realizar.

Dados do Censo Escolar 2013⁸ compilados pelo Portal QEd⁹ mostram que apenas 35% das escolas brasileiras, entre públicas e privadas, possuem biblioteca escolar. Em 2010, ano da promulgação da lei 12.244/10 que prevê a obrigatoriedade da biblioteca escolar em todas as unidades de ensino do país, o índice de escolas equipadas com bibliotecas, segundo informações constantes no portal, era de 33,1%, havendo um crescimento de apenas 1,9% em

⁸Dado disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

Último acesso em 18/ 03/2015.

⁹Dado disponível em <http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar>

Último acesso em 18/ 03/2015.

três anos. Infelizmente, a nossa escola integra o gigantesco grupo de 65% das escolas que ainda se encontram sem biblioteca escolar no Brasil.

A boa notícia é que esse cenário nada animador começa a mudar, pois, a unidade escolar já se encontra em reforma (com boa parte das obras concluídas), renovando a esperança de que, num futuro próximo, todos nós – estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar – possamos contar com um espaço melhor para estudar, trabalhar, viver e conviver de forma mais digna. E há o desejo da gestão escolar de que se aproveite a reforma para a criação a biblioteca escolar, como ilustrado no excerto abaixo:

Rafaela – (...) estamos tendo uma reforma + e aí a gente tem esse projeto + esse SONHO de que realmente aconteça + + a projeção desse espaço destinado à biblioteca na escola até porque nós temos esse espaço aqui + temos uma área ampla e a gente precisa que isso de fato venha a acontecer né? (...) ¹⁰

Penso que quando a comunidade escolar se organiza para lutar por seus direitos, essa postura pode produzir mudanças significativas sobre a realidade escolar. Sendo assim, se queremos contribuir para transformar a realidade da escola pública brasileira não podemos perder de vista a dimensão política da nossa ação profissional.

2.4 Os sujeitos participantes da pesquisa

Objetivando promover a escuta de representantes de diferentes categorias que compõem a comunidade escolar e, ao mesmo tempo, convocá-los a discutir as questões a que se propõe esse trabalho, essa pesquisa contou com a participação de gestores, professoras de Língua Portuguesa, representantes de pais, além de estudantes da Escola Centro Cultural Domingos Machado de Almeida, como já mencionado na introdução.

Assim, atuaram como representantes da gestão escolar na pesquisa, o professor Paulo¹¹ - o diretor da escola – e a professora Rafaela – vice-diretora, que aceitaram conceder-me uma entrevista. Quanto à formação acadêmica desses profissionais, foi possível constatar que ambos são licenciados em Letras e atuavam como professores de língua portuguesa na unidade escolar, antes de serem indicados, pela Secretaria Municipal de Educação, para assumir os respectivos cargos. Esse aspecto parece-me bastante relevante, pois revela que, além de gestores, os entrevistados também possuem experiência no ensino-aprendizagem da

¹⁰Trecho correspondente a um depoimento da vice-gestora da unidade escolar durante entrevista concedida à professora-pesquisadora, em agosto de 2014.

¹¹ Visando preservar a identidade dos sujeitos parceiros da pesquisa, todos os nomes dos participantes, nesse trabalho, foram substituídos por pseudônimos.

língua, podendo, muito provavelmente, contribuir bastante com as discussões empreendidas ao longo do trabalho.

Interessa-me, ainda, apresentar o perfil acadêmico e profissional das professoras de Língua Portuguesa que atuaram como nossas interlocutoras. Pelas informações que me foram dadas, foi possível verificar que as três professoras, do mesmo modo que os gestores entrevistados, também possuem graduação em Letras e contam com uma vasta experiência na área do ensino de língua na educação básica. Além disso, de um modo geral, mostraram-se bastante comprometidas com a profissão, buscando investir constantemente na formação docente. A professora Mariana é licenciada em Letras, pós-graduada na área e já atua como professora de língua portuguesa há três anos. Atualmente dá aula no turno noturno para alunos de EJA, II segmento. A professora Francisca, por sua vez, já tem aproximadamente vinte e cinco anos de sala de aula e dez anos de experiência no ensino de língua portuguesa, no ensino fundamental II. No momento, dá aulas para turmas de 6º ano, no turno matutino. E a professora Lia, além de possuir licenciatura em Letras, ter doze anos de experiência em sala de aula como professora de língua portuguesa, é mestranda em uma universidade pública. Atualmente dá aula para alunos do 9º ano, no turno vespertino. Assim, temos uma representante de cada turno de trabalho, da unidade escolar.

Por compreender também a grande relevância que a família exerce na educação das crianças e adolescentes, não poderia deixar de incluir os pais nessa pesquisa. Assim, em função das dificuldades que teria tanto na aplicação do questionário com todos os pais¹² dos alunos envolvidos na pesquisa como na posterior análise de uma quantidade expressiva de dados, optei por assegurar a sua representatividade, por meio da aplicação de questionário junto a três mães desses estudantes. No que se refere ao perfil socioeconômico e cultural dessas mães, foi possível constatar que duas delas residem no campo e atuam como trabalhadoras rurais, e a outra mora na própria cidade, atuando como dona de casa. Além disso, duas delas são estudantes da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio. Foi possível notar ainda que essas mães se mostraram bastante engajadas na educação dos filhos, estando sempre presentes nas reuniões de pais e nos eventos promovidos pela escola.

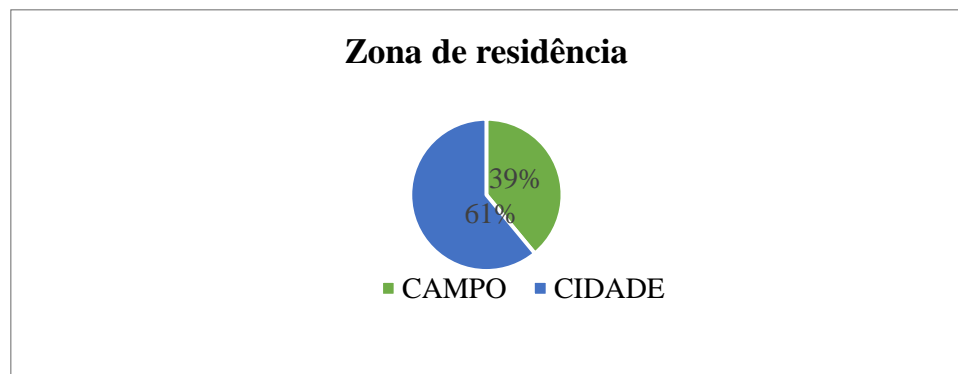
A turma escolhida para desenvolver este projeto de pesquisa e intervenção, por sua vez, é composta por trinta e seis alunos, sendo que vinte e seis (72.2%) deles são do sexo feminino e dez (27.8%) do sexo masculino. Os discentes encontram-se na faixa etária entre doze e quinze anos e estão cursando o oitavo ano do ensino fundamental, sendo que mais da

¹² Vale ressaltar que tive muita dificuldade para encontrar pais/mães que se disponibilizassem a responder o questionário e a participar da pesquisa, o que justifica a coleta de dados com apenas três mães.

metade encontra-se em defasagem idade-série (55,5%). Alguns desses alunos apresentam dificuldades no tocante à leitura e escrita. Além disso, pertencem, em sua maioria à classe menos favorecida econômica e socialmente, em cujas famílias os hábitos de leitura e de escrita estão, preponderantemente, no âmbito da utilização cotidiana¹³. Vale salientar que a turma escolhida para integrar a pesquisa figura uma das turmas de oitavo ano, em que atuei como professora de língua portuguesa. A escolha se deu devido ao fato de essa ter sido a turma com a qual eu mantive contato em 2013 e coletei dados, ainda que de modo informal, durante a construção do projeto de pesquisa.

Vinte e dois destes alunos residem na zona rural do município, distribuídos em doze povoados (Capianga, Cinco Estradas, Cabuçu, Calçada Nova, Humaitá, Catana, Rio Preto, Baixão, Bom Sucesso, Pedros, Frade e Serraria) e quatorze na zona urbana, em bairros periféricos próximos à referida escola, como evidenciado no gráfico abaixo:

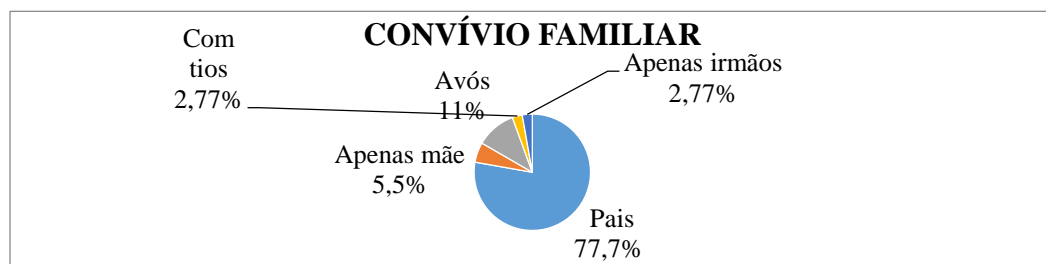
Gráfico 1 – Local de residência dos estudantes



Fonte: Dados coletados durante a pesquisa mediante aplicação de questionário¹⁴.

Quanto ao convívio familiar desses trinta e seis estudantes que compõem a turma, foi constatado que vinte e oito deles vivem com os pais, dois vivem apenas com a mãe e irmão(s), quatro com os avós, um com os tios e um com o irmão, cujos percentuais encontram-se expostos no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Convívio familiar dos estudantes



Fonte: Dados coletados pela professora pesquisadora, mediante aplicação de questionário.

¹³ Segundo informações prestadas em questionário aplicado durante a realização da pesquisa.

¹⁴ Os dados apresentados nos gráficos e tabelas desse trabalho tiveram como base de cálculo 36 estudantes.

A análise desses dados permite inferir que a maioria dos alunos (77.7%) conta com uma constituição familiar, em que tanto o pai quanto a mãe se fazem presentes em seu cotidiano e podem, em tese, contribuir para seu processo formativo. Porém, um fato chamou muito a minha atenção. Ao observar a ficha de matrícula: todos os estudantes participantes da pesquisa foram matriculados por uma mulher (mãe, avó, tia ou outra responsável). É possível notar também que nas reuniões de pais e mestres, a maior parte da plateia é constituída por mulheres. Isso parece demonstrar que as mães são as principais responsáveis por cuidar e acompanhar a educação dos filhos, na comunidade escolar em estudo. Coincidentemente, as três representantes dos pais que aceitaram participar da pesquisa também são mães, pois não consegui entrar em contato com nenhum pai para fazer-lhe o convite.

2.5 O processo de geração de dados: os instrumentos utilizados

Como já explicitado anteriormente, o processo de geração de dados estruturou-se a partir do uso dos seguintes instrumentos: aplicação de questionários, realização de entrevistas e rodas de conversa, análise de documentos, além de atividades de leitura e escrita desenvolvidas pelos estudantes.

Os questionários foram utilizados para levantar os dados que me ajudassem a traçar o perfil sociocultural dos estudantes e a relação que mantinham com a biblioteca pública da cidade, além de gerar informações sobre as práticas de letramento em que estavam envolvidos e identificar os materiais impressos de que dispunham em casa. O instrumento questionário também foi aplicado junto a algumas mães, objetivando obter dados acerca do posicionamento delas, como membros da comunidade escolar, perante o objeto da pesquisa – a biblioteca escolar.

Visando melhor atender aos objetivos do estudo, as questões contempladas no primeiro questionário aplicado com os estudantes foram divididas em dois blocos (ver apêndice A). No primeiro, os estudantes foram convidados a responder quatro questões relacionadas ao tema específico da pesquisa – biblioteca – a fim de que eu coletasse dados acerca da relação que os estudantes mantinham com a biblioteca pública, haja vista a escola não dispor de uma biblioteca escolar, buscando entender em que medida esse espaço cultural (biblioteca pública) influenciaria ou não na formação leitora desses estudantes. Assim, eles deveriam responder inicialmente se costumavam ir à biblioteca pública e com qual

frequência; em seguida, que tipo de atividade costumavam desenvolver naquele espaço e, por último, se gostariam de ter uma biblioteca na escola e como essa deveria ser em termos de espaço físico, acervo e serviços. Esses dados serão apresentados na terceira seção.

No segundo bloco – o questionário sociocultural – as questões voltaram-se para aspectos particulares da vida dos estudantes, como faixa etária; local de residência, convívio familiar; atividades de lazer; ambiente de estudo e realização dos trabalhos escolares para entender se eles usavam o espaço da biblioteca pública como opção de estudo. Ao buscar informações sobre as atividades de lazer dos estudantes, a minha intenção era perceber em que medida a leitura estaria inclusa entre suas atividades de lazer. Além disso, por meio de um segundo questionário, foi possível obter informações sobre as práticas de letramento em que os estudantes estavam envolvidos nas ações cotidianas, bem como permitiram identificar os materiais impressos ou acervos que dispunham em suas residências. Para coleta desses últimos dados, utilizei um modelo de questionário apresentado em ROJO (2009, p. 54-55), sendo composto por três questões objetivas, de múltipla escolha (ver apêndice B).

A coleta de dados junto às mães também foi realizada mediante o uso de questionário, cujas questões versaram sobre o tema biblioteca escolar e objetivaram obter informações sobre as representações que essas mães tinham acerca do tema, assim como o posicionamento de cada uma perante a ausência desse espaço cultural na escola.

O processo de geração de dados com as três professoras de língua portuguesa¹⁵, por sua vez, constituiu-se de entrevista, mediante um roteiro com perguntas semiestruturadas, que funcionaram como tópicos orientadores da interlocução. A entrevista foi gravada em áudio, cujos dados iniciais me permitiram levantar algumas informações relevantes sobre a formação acadêmica das educadoras, o modo como cada uma conduz o trabalho com a leitura na sala de aula, os materiais de leitura utilizados durante as aulas e os principais desafios enfrentados na sala de aula, como professoras de língua. Por meio desses dados foi possível inferir, ainda, sobre as concepções de leitura que norteiam o fazer docente dessas profissionais. A entrevista incluiu, também, uma parte em que as professoras deveriam indicar, por um lado, os fatores aos quais atribuíam a inexistência da biblioteca na escola e como se posicionavam frente a esse fato; e, por outro, se consideravam ser esse um espaço importante na escola. Além disso, deveriam dizer se acreditavam que a sua existência poderia melhorar as práticas de leitura na

¹⁵Gostaria de registrar aqui o meu agradecimento às professoras e gestores que gentilmente aceitaram participar da pesquisa, cujas contribuições foram fundamentais para a construção desse trabalho.

escola e de que forma. E, por fim, se usariam a biblioteca, caso houvesse uma na escola. As questões que serviram como tópicos orientadores da entrevista foram as seguintes:

- 1) Como você costuma trabalhar a leitura em sala de aula?
- 2) Que materiais de leitura você costuma usar nas aulas?
- 3) Como é de seu conhecimento, a nossa escola não tem uma biblioteca. Em sua opinião, por que não há?
- 4) Você acha importante ter biblioteca na escola?
- 5) Em sua opinião, a existência da biblioteca na escola poderia melhorar as práticas de leitura dos alunos na escola? De que forma?
- 6) Se tivesse biblioteca na escola você a usaria? Como?
- 7) Gostaria que você falasse um pouco de sua experiência como professor de LP (formação, tempo que leciona a disciplina, desafios enfrentados na sala de aula...)
- 8) Conte uma experiência bem sucedida que você já desenvolveu com seus alunos.

Vale ressaltar que no início enfrentei algumas dificuldades para selecionar as professoras que atuariam como parceiras dessa pesquisa. Entrei em contato pessoalmente com seis educadoras da unidade escolar que atuam como professoras de língua portuguesa, porém, dessas seis, apenas três aceitaram conceder a entrevista. As demais não chegaram a dizer literalmente que não queriam, mas sempre encontravam um modo de “fugir” da situação: ora diziam que estavam muito ocupadas, ora que deixássemos para outro momento e no dia combinado não compareciam, o que acabou fazendo com que eu desistisse de entrevistá-las. Por outro lado, as três professoras que aceitaram participar da pesquisa mostraram-se bastante solícitas, não medindo esforços em dialogar comigo. Vale dizer ainda que as entrevistas foram realizadas na própria escola, em momentos distintos, de acordo com a disponibilidade de cada educadora, durante o intervalo das aulas.

O instrumento entrevista também foi utilizado para gerar dados junto aos gestores da escola, representados, nessa pesquisa, pelo diretor e uma vice-diretora. Essa entrevista objetivava compreender a opinião dos gestores escolares em relação às condições de formação de leitores oferecidas pela unidade escolar, especialmente no que diz respeito à ausência de espaços específicos para a prática da leitura, como a biblioteca escolar ou sala de leitura. Para orientar os diálogos, foram elaboradas as quatro questões, apresentadas a seguir:

- 1) Como é de seu conhecimento, a nossa escola não tem biblioteca. Por que não há?

- 2) Você acha importante ter uma biblioteca na escola? Por quê?
- 3) Você acredita que a existência da biblioteca na escolar poderia contribuir para melhorar o desempenho em leitura de nossos alunos?
- 4) Para você, como deveria ser a biblioteca escolar ideal?

Com base no mapeamento do contexto escolar no que tange às condições de leitura oferecidas e numa análise geral dos dados coletados (ausência de projetos sistemáticos e duradouros de leitura na unidade escolar, pouca disponibilização e acesso ao acervo do PNBE, desejo da comunidade escolar de que houvesse uma biblioteca na escola, interesse dos estudantes pelos gêneros literários, dentre outros), fez-se necessária a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica que pudesse contemplar tanto as demandas de leitura dos estudantes participantes da pesquisa quanto, de algum modo, a questão da biblioteca escolar.

Em face desse objetivo, optei por criar uma biblioteca itinerante com vistas a desenvolver um projeto de leitura na unidade escolar, com foco na leitura de obras da literatura infantil e juvenil (dentre eles, alguns livros constantes no acervo do PNBE) e outros textos de interesse dos alunos, possibilitando a estes o contato e a leitura de textos literários ou não, e conseqüentemente, contribuir com a ampliação de sua competência leitora e repertório cultural. Para tanto, tomei como base as discussões e estudos realizados ao longo do curso no tocante às questões que envolvem a prática da leitura e da escrita na escola, e, dentre esses, os pressupostos teóricos de Cosson (2006) e Colomer (2007) referentes ao trabalho com a leitura literária na educação básica.

A autora coloca a leitura compartilhada como uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura. Nessa perspectiva, busquei contemplar essa proposta de leitura nesse projeto visando ao incentivo à leitura dos estudantes, assim como contribuir para a formação de uma comunidade de leitores na unidade escolar.

Além da leitura compartilhada, este projeto se baseou nos quatro passos propostos por Cosson (2006, p. 50) para a organização da *sequência didática básica* de letramento literário na escola, quais sejam: motivação, introdução, leitura e interpretação. O primeiro passo consiste na realização de atividades que motivem o estudante para a leitura. O segundo, por sua vez, refere-se a uma breve apresentação das obras e autores e pode ser feito chamando a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. O terceiro passo corresponde à leitura da obra propriamente dita. E o quarto passo – a interpretação – consiste na “construção de sentidos do texto dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. E deve ter como princípio a “externalização da leitura” por meio do compartilhamento e do registro. (COSSON, 2006, p. 64)

Nesse sentido, esta proposta foi organizada de modo a contemplar os passos expostos acima, cujo projeto dividiu-se em três etapas, a saber:

I – Levantamento dos interesses de leitura dos estudantes, por meio de rodas de conversa; seleção das obras com base nas demandas; apresentação das obras selecionadas e posterior escolha do livro a ser lido por cada aluno;

II – Leitura individual, leitura compartilhada e registro em diário de leitura;

III – Escrita e socialização de recomendações literárias.

Como enfatizei anteriormente, ao fazer a pré-seleção dos noventa e três títulos que compuseram o acervo do projeto, busquei contemplar, na medida do possível, os interesses dos estudantes, embora essa não tenha sido uma tarefa fácil, haja vista a heterogeneidade da turma em relação à idade, gênero e, conseqüentemente, gostos e interesses. Sendo assim, foram utilizados os acervos literários constantes na escola relativos ao Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, especialmente o de 2013, para atendimento aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, além de outros livros e revistas em quadrinhos. A aquisição de outros livros e revistas foi feita mediante a compra em livrarias, doação de colegas e dos próprios estudantes. O quadro 7 (apêndice D) apresenta a lista dos títulos selecionados.

Além do projeto de leitura, também foi elaborada outra proposta de projeto de letramento que tinha como objetivo produzir um ‘desenho’ de biblioteca escolar juntamente com os estudantes, a partir de seus interesses e demandas. O projeto consistiu de rodas de conversa, atividades de leitura, visita guiada à biblioteca municipal e palestra com a bibliotecária responsável pela instituição, exibição de vídeo, além de atividades de produção textual em grupo, com o objetivo de elaborar o ‘desenho’ de biblioteca para a nossa escola. Para organização do ‘desenho’ de biblioteca com os alunos, tomei como principal base teórica, o documento organizado pelo GEBE (Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar) da UFMG. Esse documento intitulado *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares*¹⁶ é composto de duas partes: a primeira traz um conjunto de indicadores relativos ao espaço físico, acervo e sua organização, computadores com acesso à internet, serviços, atividades e pessoal que representam o nível básico em que uma biblioteca escolar deve funcionar, assim como aponta o nível exemplar a ser alcançado, e a segunda parte apresenta instrumentos de avaliação e planejamento que permite à escola avaliar sua biblioteca e traçar metas para aperfeiçoá-la. Vale ressaltar que os

¹⁶Documento disponível em: <http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/projetos/MIOLO.pdf>.

detalhes das duas propostas pedagógicas desenvolvidas e os dados gerados serão discutidos na quarta seção.

É preciso lembrar ainda que os dados dessa pesquisa foram coletados a partir de declarações dos próprios sujeitos participantes (estudantes, professores, gestores e pais) dentro de um contexto sociocultural e ideológico específico (o escolar) e que, por se tratar de declarações, os discursos produzidos são atravessados, geralmente, por dois vieses: o da memória e o do efeito censura (BATISTA; RIBEIRO, 2004). Nesse sentido, como bem lembram os autores, em relação ao viés da memória, "as declarações supõem um esforço de rememoração pouco natural para os sujeitos, uma vez que são levados a determinar materiais e eventos presentes em práticas cotidianas, que não supõem, necessariamente, a atenção a esses aspectos, nem, muito menos, sua retenção"; já o efeito censura consiste no fato de que "essas declarações têm por objeto práticas culturais hierarquizadas em termos de sua legitimidade, o que resulta na subestimação de práticas e disposições tidas como ilegítimas ou, ao contrário, na superestimação daquelas consideradas mais desejáveis ou apropriadas" (BATISTA; RIBEIRO, 2004, p. 93). Assim, vale salientar que o que vejo/interpreto/analiso é fruto do que os sujeitos participantes declaram e do modo como se constroem discursivamente para mim, enquanto professora-pesquisadora e que, portanto, não há como garantir que as declarações dadas correspondam, de fato e em sua totalidade, às práticas de leitura e eventos culturais dos quais os sujeitos participam.

3. A BIBLIOTECA E OS LETRAMENTOS: ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA – PARTE I

Esta seção tem como objetivo apresentar uma análise dos dados coletados durante a pesquisa, por meio dos questionários aplicados com os estudantes e algumas mães e das entrevistas realizadas com professoras de língua portuguesa e gestores. Além disso, nessa análise, também constam alguns dados gerados em rodas de conversa desenvolvidas com os estudantes, no período de realização do projeto de intervenção pedagógica. Assim, a primeira parte da seção traz uma discussão acerca do perfil dos estudantes quanto ao contexto sociocultural no qual estão inseridos e as práticas de letramento nas quais se envolvem no cotidiano. Já a segunda parte apresenta uma abordagem sobre a relação que os estudantes estabelecem com biblioteca pública da cidade e algumas concepções e interesses em relação à biblioteca escolar, sobre o trabalho com a leitura na escola, revelando concepções e práticas das educadoras entrevistadas, assim como o posicionamento de educadores, gestores e mães acerca da biblioteca escolar, sua importância para o fomento à leitura e possíveis implicações de sua ausência no ambiente escolar.

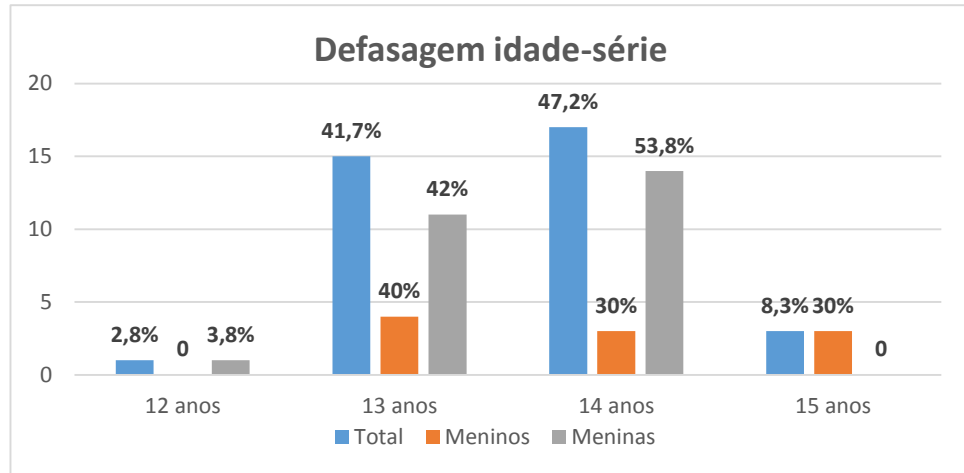
3.1 Os estudantes e as práticas de letramento: perfil geral da turma

Objetivando traçar o perfil geral da turma, começo esse tópico buscando evidenciar alguns dados coletados por meio do primeiro e segundo questionários. Esses dados, sob o meu ponto de vista, mostram-se bastante relevantes à medida que nos permitem inferir sobre o contexto social e cultural no qual estão inseridos e, talvez, compreender, ainda que superficialmente, quem são, o que fazem, como vivem e que práticas de letramento lhes são cotidianas.

Nesse sentido, o primeiro aspecto trazido para análise refere-se à defasagem idade – série apresentada pelos estudantes participantes da pesquisa. Em relação a esse aspecto, os dados mostram que vinte alunos (55,5%) se encontram em idade superior à recomendada para a série, sendo que desse total, 38,8% são meninas e 16,6% são meninos. Se levarmos em conta o número total de meninos presentes na turma, tem-se um percentual de 60% dos

meninos com idade superior à recomendada. Já entre as meninas, esse número atinge aproximadamente 53%.

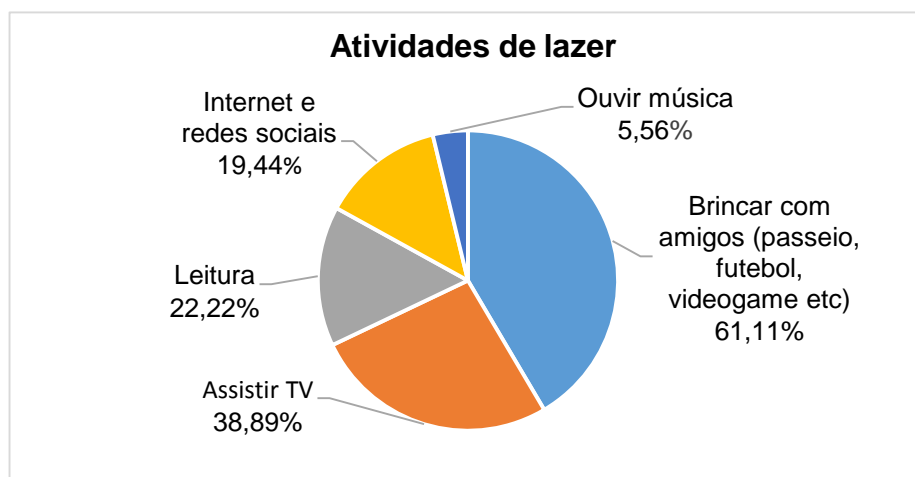
Gráfico 3 – Faixa etária dos estudantes



Fonte: Dados coletados pela professora-pesquisadora.

O segundo aspecto dessa análise diz respeito às preferências dos estudantes quanto às atividades de lazer. Os dados revelam que apenas oito estudantes (22% aproximadamente) incluíram a leitura entre suas atividades de lazer, o que a coloca na terceira posição, atrás de, hierarquicamente, brincar ou passear com os amigos (61%) e assistir à televisão (38%).

Gráfico 4 – Atividades de lazer



Fonte: Dados coletados pela professora-pesquisadora.

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2011) já havia constatado que o livro tem hoje uma série de concorrentes: 85% das pessoas preferem assistir tevê em seu tempo livre e 52% ouvir música. A opção pela leitura aparece em 7º plano, com 28%. No nosso caso, os dados nos mostram um cenário um pouco melhor no que diz respeito à posição em que a leitura de livros aparece no nível de preferência (terceiro lugar), mas se levarmos em conta o

percentual, guardadas as devidas proporções de cada pesquisa, a situação mostra-se ainda pior, com uma queda de 6% no âmbito local.

Sobre a leitura de livros, Ribeiro, Batista e Lima (2011), analisando dados do Inaf jovem (2009), demonstram que essa atividade tem se tornado cada vez mais rara na escola, uma vez que ao serem questionados acerca de quantas indicações de livros para leitura obrigatória ou opcional tinham recebido de um professor ou professora, nos últimos seis meses, 49% dos jovens que responderam ao questionário informaram não ter recebido nenhuma indicação de livro para leitura, por um professor, durante o período indicado.

Em nosso caso, a análise dos dados do gráfico parece indicar que a maioria dos estudantes parceiros e participantes da pesquisa (aproximadamente 78%) não tem a leitura como fonte de lazer e entretenimento. O que se encontra nas entrelinhas de um dado como esse? Estes estudantes não a praticam em seu tempo livre simplesmente porque não “gostam de ler” ou por que a eles não é oportunizada a construção do gosto pela leitura no ambiente escolar? Creio ser a segunda opção a mais plausível, haja vista vivermos em uma sociedade marcada por desigualdades sociais profundas em que, como afirma Silva (2013, p. 20), “a leitura se apresenta como uma questão de privilégios e não de direito para grande parte da população”.

Como justificar, por exemplo, que em pleno século XXI, uma escola de médio porte, como a nossa, não tenha uma biblioteca escolar ou minimamente um espaço (sala de leitura) em que os estudantes tenham garantidas as condições de disponibilização de materiais e de acesso à leitura?

No que tange às condições desiguais de acesso à leitura e à escrita, não posso deixar de pensar como muitas vezes a formação de leitores, no contexto da escola pública, esbarra nas condições sociais e econômicas precárias a que parte dos estudantes brasileiros estão submetidos, que muitas vezes precisa trabalhar para sobreviver, quando deveria se dedicar exclusivamente a estudar. Como ilustração do que estou dizendo, trago para reflexão parte de uma conversa que tive com um aluno durante a realização do projeto de leitura, proposto na intervenção apresentada nessa pesquisa. Ao questionar o estudante sobre a cumprimento de tarefas a serem realizadas em casa, sempre obtinha a mesma resposta: “me esqueci, professora”. Até que um certo dia esse “me esqueci, professora” veio acompanhado de um argumento que, a princípio, me tirou o chão e que tem me levado a refletir como o “não fazer” ou o “não ler” pode estar atrelado a questões sociais muito mais amplas e complexas que o simples “não querer fazer” ou “não querer ler”. Vejamos:

Professora: fez a atividade, Miguel?

Miguel: eu me esqueci, professora.

Professora: você esqueceu novamente o caderno?

Miguel: a professora pensa que a gente não tem nada pra fazer...

Professora: como assim? além de vir para a escola, você precisa cumprir com as tarefas escolares, não é?

Miguel: com qual tempo, professora? eu acordo cedo para trabalhar, quando chego em casa já é quase na hora do ônibus passar... não dá tempo não, professora.

Professora: mas eu sei que estudar é importante para você, tanto que você faz questão de estar aqui todos os dias...

Miguel: mais importante para mim é **comer**.

O que dizer diante de um argumento dessa natureza? Como reagir diante da força de tal declaração? Como cobrar que um estudante cumpra todas as tarefas escolares, leia e goste de ler, quando não são oferecidas as condições básicas para tal? Confesso que na hora não tive outra alternativa a não ser silenciar-me. Entretanto, passado o primeiro impacto, compreendi que era meu dever como educadora continuar lutando para que estudantes como esses não deixassem de acreditar em si mesmos e na escola, como o lugar que os ajuda a transcender outros mundos. E isso parte da minha convicção de que a educação e a leitura podem ser a mola propulsora para a transformação social.

Nesse sentido, concordo com o posicionamento da pesquisadora Sílvia Castrillón quando afirma que o verdadeiro problema se localiza na educação e nas possibilidades reais de acesso à leitura e à escrita. A possibilidade de se registrar mudanças significativas no atual contexto de participação da população na cultura letrada, segundo a pesquisadora, depende da atenção dedicada à educação e ao acesso à leitura e escrita. Para tanto, faz-se necessária a participação consciente da sociedade civil na luta pelo “cumprimento do direito à leitura e à escrita e a uma verdadeira inclusão na cultura letrada” (CASTRILLÓN, 2011, p. 21). A autora ainda acrescenta:

Sendo a leitura um exercício difícil, ela só será sentida como uma prática necessária quando se tiver a íntima convicção de que ler pode ser um meio para melhorar as condições de vida e as possibilidades de ser, de estar e de atuar no mundo (CASTRILLÓN, 2011, p. 20).

E a escola, a meu ver, tem um papel central nessa tarefa. É na educação e na instituição escolar que devemos empreender grande parte dos nossos esforços se queremos de fato contribuir com a verdadeira democratização da leitura em nosso país. Isso significa implementar ações que contribuam para o aperfeiçoamento não apenas da escola, mas também da biblioteca escolar e que sejam capazes de produzir transformações importantes nessas instituições. É preciso aperfeiçoar as bibliotecas escolares existentes e criá-las aonde ainda não existem, partindo de projetos que levem em conta os interesses de cada

comunidade. Talvez assim, seja possível vislumbrar as mudanças que tanto almejamos na arena da leitura.

O segundo questionário, como disse anteriormente, constituiu-se de um modelo sugerido por Rojo (2009, p. 54-55) para a elaboração de indicadores de letramento, retirados de Vóvio (2007), conforme explica a própria autora. Ele é composto de três questões, seguidas de alternativas para serem assinaladas de acordo com as atividades desenvolvidas com frequência por cada estudante e/ou seus pais. Algumas das alternativas propostas no questionário utilizado como modelo foram adaptadas para melhor atender aos nossos objetivos. As questões se apresentam na seguinte ordem:

- 1) Das atividades indicadas, quais você ou seus pais costumam fazer?
- 2) Quais desses materiais impressos há em sua casa?
- 3) Quais das atividades abaixo você ou seus pais costumam fazer no computador? (VÓVIO, 2007 apud ROJO, 2009).

A tabela 1 apresenta os dados coletados a partir da análise da primeira questão. Essa questão objetivava verificar em quais práticas e eventos de letramentos¹⁷ os estudantes parceiros estariam envolvidos cotidianamente. Por meio dos dados presentes na tabela 2, por sua vez, foi possível mapear o tipo de materiais impressos com os quais os estudantes têm contato no âmbito familiar e a tabela 3 apresenta dados ligados ao uso das novas tecnologias (mais especificamente o computador) pelos estudantes.

Tabela 1 – Atividades feitas pelos estudantes ou seus pais

Atividade	Total	Masc.	Fem.	Cidade	Campo
Verificar a data de vencimento dos produtos que compra	55,44%	30,00%	65,38%	64,28%	50,00%
Ler bulas de remédios	47,22%	10,00%	61,54%	64,28%	36,36%
Fazer lista de compras	44,44%	20,00%	53,85%	71,43%	27,27%
Fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos	44,44%	20,00%	53,85%	50,00%	40,90%
Ler revistas	41,67%	20,00%	50,00%	50,00%	36,36%
Ler manuais para instalar aparelhos domésticos	38,89%	10,00%	50,00%	50,00%	31,81%
Comparar preços de produtos antes de comprar	33,33%	10,00%	42,30%	35,71%	31,81%

(Continua)

¹⁷Chamamos de eventos de letramento “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 *apud* STREET, 2014, p. 18). As práticas de letramento, por sua vez, “incorporam não só eventos de letramento, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam” (STREET, 2014, p. 18).

Atividade	Total	Masc.	Fem.	Cidade	Campo
Ler livros de literatura (romance, contos, crônicas, poesias)	33,33%	10,00%	42,30%	50,00%	22,73%
Pagar contas em bancos ou casa lotéricas	33,33%	-	46,15%	50,00%	22,73%
Copiar ou anotar letras de música	27,78%	-	38,46%	50,00%	13,64%
Copiar ou anotar receitas culinárias	25,00%	-	34,62%	35,71%	18,18%
Ler correspondência impressa que chega em sua casa	25,00%	10,00%	30,77%	28,27%	22,73%
Fazer compras a prazo com crediário	22,22%	20,00%	23,08%	57,69%	13,64%
Escrever diário pessoal	22,22%	-	30,77%	21,43%	22,73%
Deixar bilhetes com recados para alguém da casa	13,89%	-	19,23%	21,43%	9,09%
Escrever cartas para amigos ou familiares	13,89%	-	19,23%	-	22,73%
Ler cartas de amigos ou familiares	13,89%	-	19,23%	7,14%	18,18%
Escrever histórias, poesias ou letras de música (de sua autoria)	13,89%	-	19,23%	28,27%	4,54%
Consultar catálogo telefônico	11,11%	-	15,38%	-	18,18%
Fazer listas de coisas que precisa fazer	11,11%	-	15,38%	21,43%	4,54%
Usar agenda para marcar compromissos	11,11%	-	15,38%	21,43%	4,54%
Procurar ofertas ou promoções em folhetos e jornais	11,11%	-	15,38%	21,43%	4,54%
Ler jornal	11,11%	-	15,38%	21,43%	4,54%
BASE DE DADOS	36	10	26	14	22

Fonte: Dados coletados pela professora-pesquisadora.

A análise da tabela 1 mostra que os eventos de letramentos com os quais os estudantes e/ou seus pais mais se envolvem encontram-se na esfera das tarefas domésticas, como: fazer lista de compras (quase metade dos que responderam ao questionário – 44%), ler textos para buscar informações ou instruções, como leitura de bulas de remédios (47%) e manuais de instrução (38%), verificar a data de vencimento de produtos (55%) ou ainda efetuar o pagamento de contas em bancos (33%) ou fazer saques e depósitos (44%). Esse dado é perfeitamente compreensível, haja vista vivermos em uma sociedade grafocêntrica, cujas ações cotidianas, da mais simples às mais complexas, exigem, cada vez mais, o domínio da leitura e da escrita. O cruzamento desses dados, considerando-se as variáveis sexo e local de residência, mostra que o percentual de meninas envolvidas nesses eventos de letramento é bastante superior ao de meninos, representando mais que o dobro. Já no que se refere ao local

de moradia, nota-se que os que vivem na cidade declaram se envolver mais com essas práticas do que os que moram no campo.

Além disso, é possível notar que os estudantes também participam de outros eventos de letramento que podem estar relacionados à esfera do estudo ou do lazer. No âmbito literário, por exemplo, podemos destacar a leitura de livros como romances, contos, crônicas ou poesias – 33% afirmaram praticar esse tipo de leitura. No que se refere ao perfil dos que se declaram leitores de literatura, nota-se que grande parte desses leitores são meninas e residem na cidade (aproximadamente 42% das meninas e 50% dos que moram na cidade). Em torno de 27% das meninas declararam fazer anotação ou cópia de letras de músicas e 22% disseram escrever diários pessoais. Outro aspecto a destacar diz respeito ao fato de que todas as meninas que declararam escrever diários residem no campo. Um fator que talvez contribua para o último dado apresentado refere-se ao fato de que a maioria dos estudantes envolvidos na pesquisa é composta por meninas (72%), encontra-se na faixa etária entre 12 e 15 anos de idade, fase das descobertas e dos segredos e que se costuma praticar a escrita diarista e reside no campo.

No que se refere à leitura de entretenimento ou informação, destaca-se a leitura de revistas: 41% dos que responderam ao questionário afirmaram ler revistas, enquanto apenas 11% disseram ler jornais. Semelhantemente, na última edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* realizada em 2011, a leitura de revistas ocupou o primeiro lugar na preferência dos leitores (53%), seguido da leitura de jornais (48%). Ainda segundo a pesquisa supracitada, os livros indicados pela escola, entre didáticos e de literatura, ocuparam a terceira posição com 47% da preferência, sendo que 30% correspondem aos livros didáticos e 17% à literatura em geral.

Outra pesquisa que apresenta dados interessantes sobre esse aspecto, ainda que de forma inversa à nossa, foi a realizada pelo Inaf jovem (2009). Conforme análise de Ribeiro e colaboradores, 39% dos jovens que participaram da pesquisa afirmam que nunca leem jornais e livros e 36% nunca leem revistas. (RIBEIRO; BATISTA; LIMA, 2011, p. 207).

Os nossos dados mostram ainda que a maioria dos estudantes que se envolvem nas práticas e eventos de letramento aqui abordados são meninas e reside na própria cidade, com exceção apenas para a prática da escrita de diários pessoais, cuja ocorrência só é registrada entre as moradoras do campo.

Tabela 2 – Presença de materiais impressos em casa

Material	Total	Masc.	Fem.	Cidade	Campo
Livros didáticos	100%	100%	100%	100%	100%
Bíblia ou livros religiosos	83,33%	60,00%	92,31%	78,57%	86,36%
Apostilas escolares	77,78%	40,00%	92,31%	85,71%	72,72%
Folhinha, calendários	63,89%	20,00%	80,77%	57,14%	68,81%
Álbuns de fotografias	58,33%	40,00%	65,38%	64,28%	54,54%
Dicionário	55,44%	60,00%	53,85%	42,86%	63,64%
Manuais de instrução (fogão, geladeira, som, TV, celular)	50,00%	30,00%	57,69%	35,71%	59,09%
Revistas	47,22%	20,00%	57,69%	57,14%	40,90%
Livros de receitas	36,11%	10,00%	46,15%	35,71%	36,36%
Livros de literatura	33,33%	30,00%	34,62%	35,71%	31,81%
Livros infantis	33,33%	-	46,15%	35,71%	31,81%
Histórias em quadrinhos	47,22%	20,00%	26,92%	35,71%	18,18%
Jornais	19,44%	-	26,92%	42,86%	4,54%
Catálogos e lista telefônica	16,67%	10,00%	19,23%	14,28%	18,18%
Outros. Quais? (palavras cruzadas; passatempo)	2,78%	-	3,85%	7,14%	-
Livros ou folhetos de literatura de cordel	0	-	-	-	-
Não tem nenhum desses materiais	-	-	-	-	-
BASE DE DADOS	36	10	26	14	22

Fonte: Dados coletados pela professora-pesquisadora.

Quanto à presença de materiais impressos na residência dos estudantes, uma análise da tabela acima deixa entrever que todos disseram possuir livros didáticos, independentemente do sexo (se meninos ou meninas) ou do local de residência (cidade ou campo). Ainda apontando a influência escolar, observa-se que 77% afirmaram possuir também apostilas escolares, enquanto 55% possuem dicionários. Considerando o total de dados e o local de residência, nota-se que, em relação ao primeiro aspecto (possuir apostilas escolares), 85,71% dos que declaram possuí-las, vivem na cidade e 72,72% residem no campo. Já em relação à

posse de dicionários, há um destaque para os meninos (60% deles declararam possuir dicionários contra 53,85% das meninas). É possível que a ampliação das políticas de distribuição gratuita do livro didático para estudantes das escolas públicas por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) tenha influência sobre esses números.

Analisando os dados do INAF 2001, Abreu (2003, p. 37) observou que a maior parte dos impressos presentes nas casas estava fortemente associada à cultura escolar, sendo que 59% dos entrevistados diziam ter livros didáticos, 65% tinham dicionários, 58% possuíam livros infantis e 35% contavam com enciclopédias em casa.

Outro dado importante diz respeito à presença da bíblia ou impressos religiosos, que ocupa a segunda posição, sendo citada por 83% dos estudantes (92,31% das meninas e 60%, dos meninos). Os dados mostram ainda que esses impressos estão mais presentes nas residências de quem vive no campo. No geral, esses dados parecem apontar para a influência de outras agências de letramento, como as igrejas, na constituição leitora dos estudantes, apresentando-se também como uma referência para uma parte deles. As revistas também figuram entre os impressos mais citados, perfazendo um total de 47%, enquanto 33% contam com a presença de livros literários. Cruzando esses dados de posse de livros de literatura com o local de moradia dos estudantes, não se notam diferenças muito acentuadas (35,7% dos que vivem na cidade declaram possuir livros literários, enquanto entre os que vivem no campo esse percentual é de 31,8%). Apesar das histórias em quadrinhos (HQ) serem apontadas por muitos estudantes como uma das leituras preferidas (durante a roda de conversa), apenas 25% possui esse impresso em casa. Talvez isso ocorra em função da cidade não possuir locais onde eles possam adquiri-las, como livrarias ou até mesmo banca de revistas.

Esses dados nos permitem saber com que tipo de material escrito os estudantes lidam com mais frequência. Além disso, é impossível negar os avanços quando se considera a questão do ingresso na escola e do acesso ao livro, em especial os didáticos. Mas alguns especialistas, como Failla (2012) e Rosing (2012), alertam para o fato de que, apesar de garantidas as condições fundamentais por meio do acesso aos materiais didáticos, a habilidade leitora depende das práticas e do contato frequente com a leitura. Sendo assim, pensamos que além de garantir a disponibilidade dos livros aos estudantes, é preciso também investir na formação de mediadores de leitura, para que possam desenvolver propostas de leitura significativas, capazes de contribuir para a sua apropriação, tornando-se uma prática efetiva na vida desses estudantes, para além da escola.

Por outro lado, vale ressaltar que a simples presença desses materiais nas residências dos estudantes não implica necessariamente em práticas efetivas de leitura, isto é, o fato

desses materiais encontrarem-se disponíveis em suas casas não significa que todos os leiam. A posse de uma obra pode ocorrer em função de diversos fatores; dentre eles, pode-se destacar a noção de valor que lhe é imputada social e culturalmente. Como já disse, nesse trabalho, parto da premissa de que a disponibilidade de materiais impressos implica no surgimento de oportunidades de acesso a práticas de leitura e escrita; entretanto, também acredito que a disponibilidade desses materiais, por si só, não é o suficiente para disseminar a cultura escrita e a leitura (KALMAN, 2004). Há outros condicionantes sociais, econômicos, culturais e político-ideológicos que interferem na apropriação do escrito.

Tabela 3 – Uso de novas tecnologias (Computador)

Atividades	Total	Masc.	Fem.	Cidade	Campo
Acessar o <i>Facebook</i> (ler, escrever, compartilhar...) ou outras redes sociais	36,11%	20,00%	42,31%	50,00%)	27,27%
Jogar ou desenhar	33,33%	20,00%	34,62%	42,86%	18,18%
Consultar e pesquisar	27,78%	10,00%	34,62%	57,14%	9,09%
Escrever trabalhos escolares	25,00%	-	34,62%	57,14%	4,54%
Navegar por diversos sites	25,00%	10,00%	30,77%	42,86%	13,64%
Enviar e receber e-mails	22,22%	-	30,77%	42,86%	9,09%
Copiar músicas em CD ou arquivo eletrônico (<i>pendrive</i> , cartão USB)	22,22%	10,00%	26,92%	42,86%	9,09%
Entrar em sites de bate-papo e discussão	16,67%	10,00%	19,23%	35,71%	4,54%
Escrever relatórios e outros textos	13,89%	-	19,23%	28,27%	4,54%
Comprar pela internet	13,89%	-	19,23%	28,27%	4,54%)
Escrever relatórios e outros textos	13,89%	-	19,23%	28,27%	4,54%)
Digitar dados ou informações	11,11%	-	15,38%	28,27%	-
Pagar contas e movimentar contas bancárias	5,56%	-	7,69%	14,28%	-
Elaborar planilhas ou montar bancos de dados	2,78%	-	3,85%	7,14%	-
Fazer cursos à distância	2,78%	-	3,85%	7,14%	-
BASE DE DADOS	36	10	26	14	26

Fonte: Dados coletados pela professora-pesquisadora.

Quanto ao uso das novas tecnologias, por meio dos dados da tabela 3, foi possível constatar que o acesso às redes sociais, como o *facebook* ocupa a primeira posição no *ranking* de atividades realizadas pela maioria dos estudantes e/ou seus pais por meio do uso do computador, perfazendo um percentual de cerca de 36%. Em torno de 33% afirma usá-lo para jogar ou desenhar, ocupando o segundo lugar. Na sequência, o item “consultas e pesquisas” aparece como o terceiro mais citado (27%) e a realização de trabalhos escolares (25%) ocupa a quarta posição. Foi possível notar também, mais uma vez, que as meninas se destacam

como as que mais usam o computador e que os principais usuários dessa tecnologia são residentes da cidade. Além disso, apenas nove (25%) dos trinta e seis estudantes afirmaram possuir computador com acesso à internet em casa. Isso significa que ao contrário do que se possa imaginar, o acesso às novas tecnologias da informação (no caso específico – computadores com acesso à internet) ainda é restrito nas residências dos estudantes parceiros da pesquisa. Um aspecto que pode contribuir para essa realidade, além da condição econômica, refere-se ao fato de a maioria dos estudantes residir no campo.

Diferentemente do que os nossos dados demonstram, pesquisa feita com jovens metropolitanos pelo Inaf jovem (2009) revela que o uso do computador parece ser o principal diferencial nas práticas de leitura não diretamente relacionadas à escola e ao trabalho, tendo em vista que 78% dos jovens que participaram da pesquisa afirmam usar o computador na vida cotidiana, sendo que 60% deles declaram fazer uso do computador na própria casa, e desses últimos, 84% afirmam que esse computador tem acesso à internet (RIBEIRO; BATISTA; LIMA, 2011, p. 207). Para mim, isso reafirma a minha tese de que o local de moradia da maioria dos estudantes participantes de nossa pesquisa – o campo – colabora para os resultados aqui apresentados.

Os dados presentes nos quadros 1 e 2 foram coletados por meio de uma conversa que tive com os estudantes, em maio de 2014. O tema da roda de conversa girou em torno de questões que versavam sobre a relação que mantinham com a leitura: se gostavam ou não de ler e por quais razões, os gêneros textuais com os quais mais se identificavam ou ainda se havia algum livro que gostariam de ler e não tinham tido oportunidade. Segue o quadro referente aos gêneros preferidos para leitura, organizada em ordem decrescente:

Quadro 1 – Gênero textual com o qual mais se identifica

Gênero textual	Número de alunos	%
Aventura	11	30.55
História em quadrinhos	11	30.55
Romance	9	25
Poesia	9	25
Contos	3	8.33
Crônicas	1	2.77

Fonte: Dados coletados em conversa com os alunos, realizada em maio de 2014.

A partir da análise do quadro 1, nota-se que quando os estudantes foram solicitados a citar o gênero textual com o qual mais se identificavam, houve um destaque para os gêneros aventura e história em quadrinhos, com aproximadamente 30% cada um. O romance disputa a segunda posição juntamente com a poesia, com 25% no nível de preferência, enquanto os contos e crônicas somam em torno de 11%. É interessante pensar que de todos os gêneros que aparecem na tabela, os menos citados são os que mais se encontram presentes nas aulas de leitura literária na escola, especialmente por estarem nos livros didáticos e serem textos curtos, podendo ser trabalhados durante uma aula de cinquenta minutos, por exemplo. Não podemos ignorar a necessidade de a escola considerar os interesses dos estudantes e organizar propostas de leitura na sala de aula que contemplem também os gêneros que gostam de ler fora do ambiente escolar, como os que aparecem na tabela. Talvez esse seja um modo interessante de tornar as práticas escolares de leitura mais significativas para esses estudantes e de contribuir melhor, portanto, com sua formação leitora.

Quadro 2 – Livros que os estudantes gostariam de ler

Livro que gostaria de ler
1- O menino do pijama listrado (John Boyne)
2- Adolescente, alguém te entende? (Renata Martins)
3- Ela disse, ele disse (Thalita Rebouças)
4- Querido John (Nicholas Sparks)
5- Eclipse (Saga Crepúsculo)
6- Jogos Vorazes – A esperança (Suzane Collins)
7- O retorno do jovem príncipe (A. G. Rolmmers)
8- A seleção (Kiera Kass)
9- Poemas de Vinícius de Moraes (antologia)
10- A batalha do Apocalipse (Eduardo Spohr)
11- Uma mulher sábia (Dee Brestin)
12- Revista Turma da Mônica Jovem (Maurício de Sousa)
13- Harry Potter (J. K. Rowling)
14- As aventuras de Pedro Malasarte (Júlio Emílio Braz)
15- Volta ao mundo em 52 histórias (Neil Philip)
16- Uma carta de amor (Nicholas Sparks)
17- O estrangulador (Sidney Sheldon)
18- Os jovens perguntam (autor não identificado - gospel)

(Continua)

Livro que gostaria de ler
19- Romeu e Julieta (Shakespeare)
20- Clarice Lispector (não soube dizer o nome do livro)

Fonte: Dados coletados em roda de conversa com os estudantes, realizada em maio de 2014.

Uma breve análise acerca da lista de livros que os estudantes já ouviram falar e gostariam de ler traz à tona algumas questões para reflexão, sob meu ponto de vista, bastante relevantes, principalmente pelas pistas que podem oferecer aos professores sobre o que é preciso considerar quando o objetivo é contribuir para a formação de leitores. Porém, quero concentrar a minha atenção em uma delas, pelas implicações que a mesma pode ter em relação à organização dos acervos das bibliotecas escolares. Essa questão diz respeito ao fato de que grande parte dos livros que os estudantes leem ou gostariam de ler ainda se encontra à margem da escola. Só para ilustrar o nosso posicionamento, basta citarmos o caso dos títulos da Saga Crepúsculo apontados pelos alunos como livros que gostariam de ler, mas ainda não tiveram oportunidade, muito provavelmente porque eles não estão na escola. Não quero dizer com isso que não seja obrigação da escola apresentar os alunos a outras possibilidades de leitura, como a leitura dos clássicos, por exemplo. Mas é preciso também levar em conta os interesses dos estudantes e ampliar o leque de possibilidades, buscando abarcar outras leituras, além das já legitimadas pela escola, especialmente a literatura contemporânea. O pesquisador Rildo Cosson se posiciona a esse respeito, afirmando que:

Ao selecionar um texto, o professor não pode desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos (COSSON, 2006, p. 36).

Nesse sentido, penso que se queremos, de fato, contribuir com a formação leitora dos nossos estudantes, precisamos repensar o papel da escola, de modo a elaborar propostas pedagógicas na área de leitura que possibilitem ampliar o seu repertório cultural e que, ao mesmo tempo, priorizem o diálogo com o sujeito leitor, buscando ouvir a sua voz, seus desejos e interesses. Essa mudança não é fácil, pois exige que sejamos humildes, capazes de ouvir o outro e, para isso, muitas vezes, precisamos nos despir de alguns preconceitos que ainda permeiam o nosso imaginário em relação ao universo literário.

3.2 O lugar da biblioteca no Colégio Centro Cultural Domingos Machado de Almeida

Como mencionado anteriormente, nessa parte da seção, as discussões centram-se na análise dos dados coletados com a comunidade escolar acerca do objeto principal desse estudo: a biblioteca escolar. Assim, faço inicialmente uma reflexão com base nos dados gerados com os estudantes, buscando aclarar a princípio a relação destes com a biblioteca pública, e em seguida, evidenciar suas concepções e interesses sobre a biblioteca escolar. Na sequência, proponho uma discussão com base na análise dos dados gerados por meio de entrevistas com três professoras de Língua Portuguesa que atuam na unidade escolar, buscando evidenciar as concepções de leitura que embasam suas práticas e o posicionamento de cada uma em relação às possíveis implicações que a ausência e/ou a existência da biblioteca no ambiente escolar tem sobre essas práticas. Por último, são apresentados os dados coletados com os gestores e mães.

3.2.1 A biblioteca (pública e escolar) tem lugar na vida dos estudantes?

Na tentativa de discutir a questão posta no título desse tópico, elaborei um questionário explorando, inicialmente, questões que pudessem apontar o tipo de vínculo que os estudantes mantinham com a biblioteca pública existente na cidade para, só então, inquiri-los sobre a biblioteca escolar, visto que ainda não contamos com esse espaço em nossa escola.

Antes de analisar esses dados, interessa-me, pois, distinguir esses dois espaços: a biblioteca pública e a biblioteca escolar. Para conceituar a primeira, tomo de empréstimo uma definição utilizada pelo professor Eloy Nuñez, que citando a Unesco, define a biblioteca pública como “um centro local de informação que facilita aos usuários todos os tipos de conhecimento e informação” e, sendo um espaço para todos, deve estar apta a atender a todos os cidadãos, “independentemente de sua idade, formação, sexo, classe social ou profissional (NUÑEZ, 2002, p. 244). Penso que o uso do qualificador *pública* já sinaliza para essa função que as bibliotecas públicas assumem ou devem assumir em nossa sociedade.

A biblioteca escolar, por sua vez, por se encontrar no âmbito educacional, tem um lugar determinado nesse ambiente e é pensada para atender igualmente a um público específico – a comunidade escolar. Nessa perspectiva, é concebida como um espaço de

aprendizagem (CAMPELLO, 2012) e como dispositivo fundamental para o desenvolvimento de práticas de leitura, de acordo com os PCN, que visem à formação de leitores. Para a professora Vera Aguiar, a biblioteca escolar constitui-se (ou deve constituir-se) num espaço no qual os estudantes podem interagir com os livros e outros produtos culturais como revistas, catálogos, mapas, filmes, gravações musicais, jogos, encontrando-se em constante intercâmbio com a sala de aula (AGUIAR, 2006).

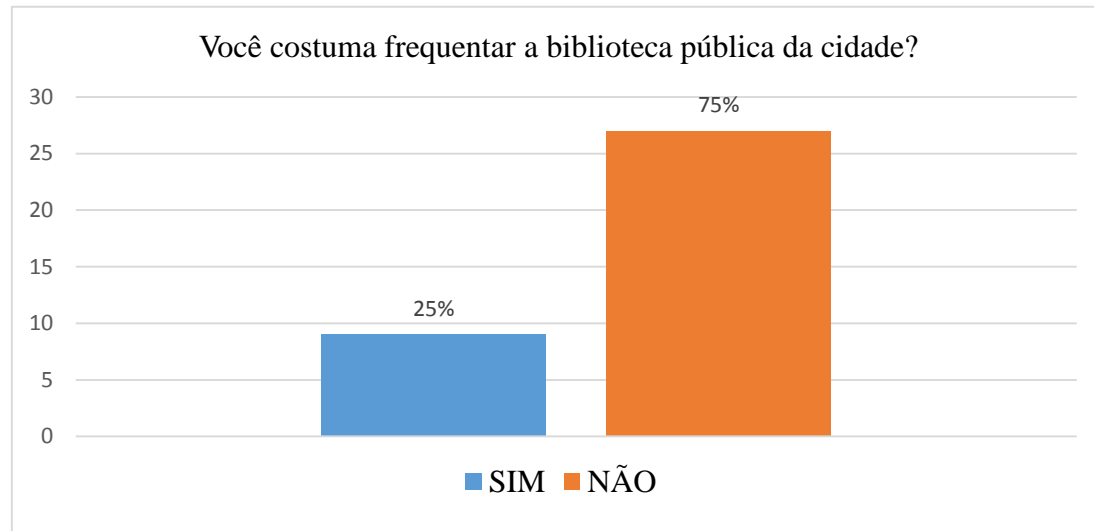
O pesquisador Ezequiel Theodoro da Silva não só concorda com esse conceito, como o amplia ao destacar que:

Pensar as bibliotecas é, hoje em dia, pensar nas diferentes tecnologias e nos diferentes suportes que fazem circular a escrita nas sociedades. Sem dúvida o livro, o jornal, a revista, etc., em decorrência de sua portabilidade, força e tradição, constituem o cerne principal de um programa voltado à promoção da leitura. Entretanto, no contexto social em que vivemos, a formação e o atendimento dos leitores deve ser multimídia, disponibilizando a eles os meios de acesso às produções que correm pelos oceanos da Internet, pelas telas da TV, pelos palcos dos teatros, etc (SILVA, 2013, p. 123).

Assim, com o intuito de coletar dados que subsidiassem as discussões apresentadas nesse tópico acerca do tipo de relação que os estudantes mantinham com a biblioteca pública existente na cidade, foi perguntado se eles costumavam ir à biblioteca pública da cidade e com que frequência; o tipo de atividade que costumavam desenvolver nesse espaço e o local onde costumavam estudar para as provas ou fazer os trabalhos escolares solicitados pelos professores. Após o levantamento de dados sobre a relação dos estudantes com a biblioteca pública, propus mais duas questões com o objetivo de verificar se os estudantes gostariam de contar com uma biblioteca escolar e como deveria ser essa biblioteca em termos de estrutura física e oferta de serviços. Para tanto, perguntei se gostariam de ter uma biblioteca na escola em que estudavam e como deveria ser essa biblioteca. Nessa última questão pedi que eles descrevessem tudo que consideravam importante, como a quantidade de salas, a cor, o mobiliário e os serviços que a biblioteca poderia prestar aos estudantes.

Em relação à primeira pergunta, observa-se que a resposta dos alunos acompanha, de certa forma, as observações concernentes à baixa frequência da população da cidade ao ambiente da biblioteca pública municipal.

Gráfico 5 – Se frequenta a biblioteca pública



Fonte: Dados coletados pela professora-pesquisadora.

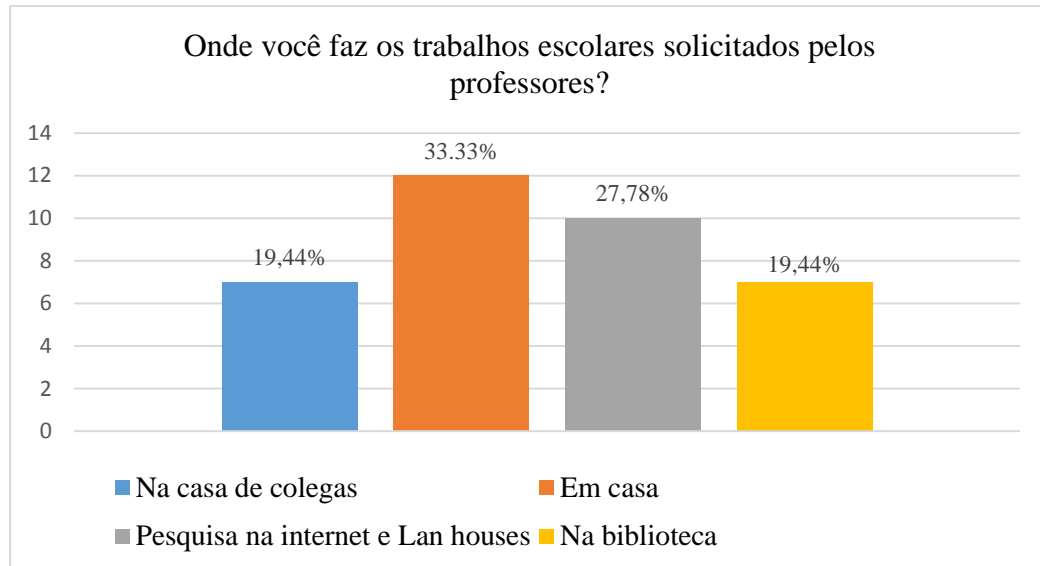
Observa-se que grande parte dos estudantes (75%) não frequenta a biblioteca pública da cidade. Apenas 25% deles afirmaram já ter ido à biblioteca ao menos uma vez. Mesmo entre aqueles que disseram usar a biblioteca pública, ficou claro que vão muito pouco a esse espaço. Apenas cinco alunos (13,8%) sinalizaram ir à biblioteca pública com bastante frequência (toda semana, quase sempre ou muitas vezes). Esse índice corrobora o já encontrado pelos pesquisadores de *Retratos da leitura no Brasil* em 2011, onde coincidentemente, 75% dos entrevistados também afirmaram não usar a biblioteca pública, especialmente porque 71% deles entendem que essa biblioteca seja destinada a quem estuda para desenvolver leituras obrigatórias, consultas e atividades de pesquisa (FAILLA, 2012, p. 48).

Nesse contexto, a associação que os estudantes estabelecem entre a biblioteca pública e os trabalhos escolares também se destacou como um dado relevante em nossa pesquisa. Todos que afirmaram frequentar a biblioteca pública (25% do total da amostra), quando questionados sobre “o que costumavam fazer lá”, declararam utilizá-la para fazer pesquisa escolar; apenas um estudante afirmou ir à biblioteca também para tomar livro emprestado.

Objetivando a triangulação dos dados, perguntei também em que local os estudantes costumavam fazer os trabalhos escolares solicitados pelos professores. Os dados nos mostraram que nessa questão apenas 19,4% dos estudantes declarou utilizar a biblioteca como espaço para realização de trabalhos escolares, como demonstrado no gráfico abaixo. Provavelmente essa diferença reitera a relação frágil que os estudantes mantêm com a

biblioteca pública, mesmo quando se trata de utilizá-la como apoio para a realização de tarefas escolares.

Gráfico 6 – Local de realização de trabalhos escolares



Fonte: Dados coletados pela professora-pesquisadora.

A esse respeito, concordo com a pesquisadora Zoara Failla ao ponderar que se a biblioteca pública é vista apenas como lugar para estudar, faz-se necessário promover mudanças nessa instituição, mostrando que a mesma pode ser um equipamento cultural voltado para toda a comunidade. Segundo a autora, “esse novo modelo exige não somente acervos, mas pessoas capacitadas para serem mediadoras de leitura e, também, abertas a identificar e organizar eventos e atividades convidativas à população” (FAILLA, 2012, p. 49).

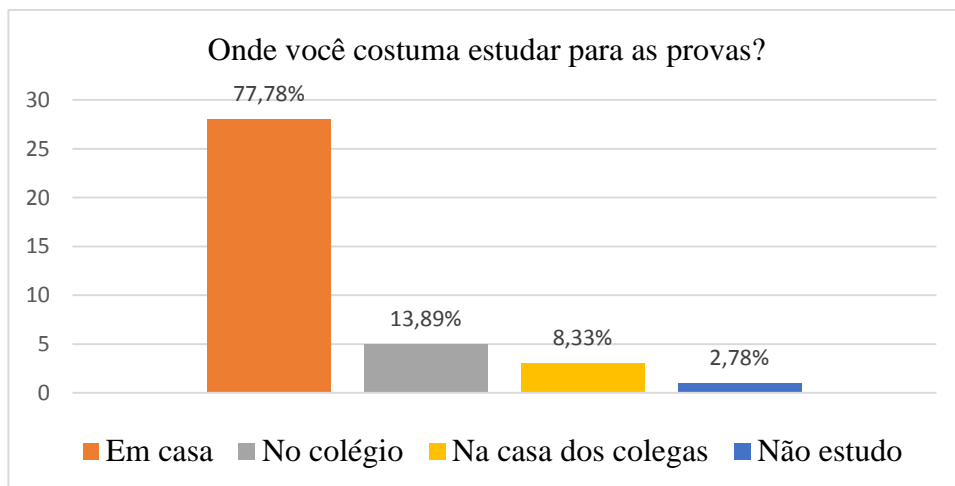
Com base nesses dados, é possível inferir que grande parte dos estudantes que responderam ao questionário não visualiza a biblioteca pública do município como espaço de acesso e apropriação da leitura, especialmente a leitura de fruição. Disseram-me que a razão para não frequentá-la com esse objetivo é porque “lá só tem livro velho”. Essa foi uma resposta recorrente na turma, quando questionados sobre a razão pela qual não procuram a biblioteca pública para fazer leitura e empréstimo de livros. É muito provável que essa biblioteca não ofereça um acervo capaz de despertar o interesse desses estudantes e de atender às suas demandas de leitura. Abreu (2003) sugere que se diversifiquem os acervos para que as mais variadas motivações de leitura possam ser atendidas no espaço das bibliotecas. Para ela:

É preciso diversificar a rede de bibliotecas e difundir a ideia de que esse pode ser um espaço de leitura, e não apenas de realização de tarefas escolares. Para tanto, é necessário pensar nos acervos que compõem as bibliotecas, dotando-os não só de enciclopédias, dicionários, didáticos e paradidáticos, mas também de livros de

entretenimento, de livros profissionais, de obras religiosas, de autoajuda etc (ABREU, 2003, p. 37).

Na tentativa de compreender se os estudantes utilizavam a biblioteca pública como espaço de estudo, foi perguntado em que local eles costumavam estudar antes da realização das provas. Os dados coletados nos permitiram concluir que nenhum desses estudantes utiliza a biblioteca como espaço de estudo antes da realização das provas: enquanto 77.7% declararam estudar em casa, 13.8% na escola, 5.5% na casa de colegas e 2.75% afirmaram não estudar para provas. Esses dados reiteram mais uma vez a pouca incidência do uso da biblioteca pública municipal pelos estudantes participantes da pesquisa, como evidenciado no gráfico abaixo:

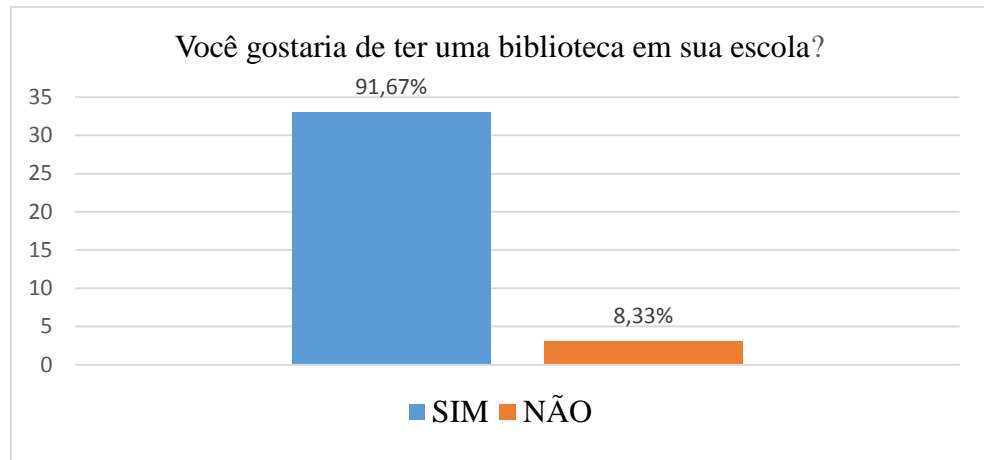
Gráfico 7 – Local de estudo para provas



Fonte: Dados coletados pela professora-pesquisadora.

O próximo gráfico mostra que quando perguntei se gostaria de ter uma biblioteca na escola em que estuda, a imensa maioria dos estudantes respondeu de forma positiva a essa questão: 91,6% afirmaram que sim e 8,4% disseram que não. Aqui temos uma aparente contradição: por um lado, uma grande parte não frequenta a biblioteca pública disponível na cidade, mas por outro, expressa o desejo de ter uma biblioteca na escola. Cabe então questionar se esse espaço cultural não é de fato importante para eles ou se o modelo de biblioteca existente na cidade (provavelmente o único que eles conhecem) não satisfaz as suas necessidades. Acredito que a última hipótese seja a mais consistente, haja vista termos indícios, em nossa pesquisa, de que o conceito de biblioteca que os estudantes têm, ainda que de forma intuitiva e com base em seus próprios desejos, já supera, de certo modo, os modelos de biblioteca vigentes.

Gráfico 8 – Desejo de ter uma biblioteca na escola



Fonte: Dados coletados pela professora-pesquisadora.

Quanto aos alunos que afirmaram não querer uma biblioteca na escola, por que não querem? São alunos que apresentam dificuldade em leitura e escrita. Esta seria a razão? Não a querem porque a leitura constitui um desafio para eles? Na tentativa de compreender melhor esse posicionamento, conversei com esses alunos, questionando-os sobre o tipo de relação que mantinham com a leitura: se gostavam ou não de ler. Segue trechos dos diálogos, com as respostas que me foram dadas:

Professora-pesquisadora: conte-me um pouco sobre como você se relaciona com a leitura. Você considera que a sua relação com os livros é boa ou ruim? Por quê?

Marcos: não muito boa...

Professora-pesquisadora: como assim, não muito boa?

Marcos: é... assim... não é boa porque eu tenho preguiça de ler.

(...)

João: ruim porque eu não gosto de ler.

(...)

Miguel: eu não leio muito, só leio na escola para fazer as atividades (...)¹⁸

A princípio, os estudantes parecem demonstrar pouco interesse pela leitura, no momento em que adotam um discurso bastante disseminado no senso comum de que “não gostam de ler”, “têm preguiça”. Entretanto, é muito provável que esses discursos sirvam para mascarar a verdadeira face do problema: é muito mais fácil dizer que não gosta de ler do que assumir para si e para o outro (no caso, o professor) que tem dificuldade de ler. Assim como Brito (2003, p. 49), partimos da premissa de que “o problema está muito mais relacionado

¹⁸Dados disponíveis no diário de campo da professora-pesquisadora.

com as condições de acesso à leitura e à informação que à vontade ou à falta de interesse das pessoas”.

O acesso é uma categoria que envolve, segundo Kalman (2004), dois aspectos essenciais: a) as vias de acesso, isto é, as relações que o estudante estabelece com outros leitores e escritores, com os textos, com o conhecimento da cultura escrita, seus objetivos e possíveis consequências de seu uso; e b) as modalidades de apropriação que têm a ver com os conteúdos, formas e convenções da escrita, assim como seus significados e modos de uso. Nesse sentido, entra no cerne da discussão, o modo (critérios, condições, estratégias) como a escola tem buscado garantir a aprendizagem da leitura.

Na presente pesquisa, também foi perguntado aos estudantes como deveria ser a biblioteca escolar, no que se refere à estrutura física, acervos e serviços. A biblioteca, na concepção da maioria, deveria ser dividida em seções e oferecer serviços de acesso à internet, sala de jogos, sala de vídeo, sala de pesquisa e de leitura. As respostas dos estudantes apontam para a necessidade de se ampliar a concepção que normalmente se tem de biblioteca, incluindo em sua composição o acesso a outras mídias próprias do mundo contemporâneo, e não apenas o livro como já têm apontado alguns pesquisadores (CASTRILLÓN, 2011; SILVA, 2013). É possível notar ainda que as concepções dos estudantes acerca do que seria uma biblioteca escolar ideal, de certo modo, superam os conceitos tradicionais de biblioteca, vista como o lugar do silêncio, o espaço sagrado dos livros, acessível a poucos.

Os excertos destacados abaixo nos mostram que muitos estudantes apontaram o tamanho do espaço e a diversidade de serviços como aspectos fundamentais na constituição da biblioteca escolar “ideal”:

Eu iria achar legal com **várias salas**, com acesso a **internet**, ter seções com novos livros, de cor branca, com pessoas para nos ajudar a encontrar os livros (Patrícia).

Com muitos livros, claro né? Com duas salas, a cor amarela, ter serviços como filmes, internet e um cantinho pra a gente ler (Fabiana).

Queria que ela fosse grande, **cheia de livros**, histórias em quadrinhos, **muitas salas**: de leitura, de pesquisa, sala de filme e espaço para brincar (Maria).

Deveria ter sala de informática, **sala de música** e sala com livros (André).

Muitos também destacaram a cor como um fator importante nesse processo de idealização, com uma predileção por cores vibrantes. As preferências de cor revelam o desejo de que esse espaço se constitua como um espaço alegre, cheio de vida, um lugar onde os estudantes sintam vontade de estar, como pode ser observado nos seguintes excertos:

Muitas salas, **cores vibrantes** e que tivesse acesso a internet e filmes (Ana).

Quatro salas todas **amarelas**, pesquisa e outros serviços que o aluno precisa (Fábio).

Queria com muitas salas, cada uma com **cores diferentes**, com seções (Jackson).

Deveria ter bastante livros, um espaço para assistirmos filmes, uma sala de informática e a cor devia ser **azul celeste** (Cátia).

Dois alunos destacaram ainda a necessidade e a importância de um mediador de leitura para ajudá-los a “achar o livro certo”. Aqui faz-se necessário discutir o papel do profissional responsável pela biblioteca escolar e do professor como mediador de leitura. Leite (2012) analisa um conjunto de dados presentes na terceira edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* sobre “quem mais influenciou o leitor a ler” e reitera a importância do professor como o principal agente mediador de leitura, responsável pelas condições que favorecem a constituição dos sujeitos como leitores, sendo citado por 45% dos entrevistados como quem mais teve influência sobre suas práticas leitoras. Sendo assim, vale ressaltar a relevância do papel do professor para a melhoria dos índices de leitura em nosso país, sendo necessário investir na qualificação desse profissional no que tange ao ensino da leitura, de modo que o mesmo possa atuar de forma cada vez mais eficiente nesse campo (SILVA, 2012, p. 110).

Eu iria achar legal com várias salas, com acesso a internet, ter seções com novos livros, de cor branca, com **pessoas para nos ajudar a escolher os livros** (Patrícia).

Eu queria que tivesse uma sala, cor azul e **uma pessoa para ajudar a achar o livro** (Francy).

Em seu livro *Os jovens e a leitura*, Michele Petit (2008) narra algumas experiências vivenciadas por jovens leitores franceses, destacando o papel do mediador de leitura (professor, bibliotecário, familiar, entre outros) e a importância de cada um deles na formação leitora desses jovens. Para ela:

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares

do saber¹⁹, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras” é essencial (PETIT, 2008, p. 154).

Nesse sentido, a autora define o papel do mediador como o de construir pontes entre o leitor e os textos, sendo aquele que o acompanha no seu trajeto leitor, ajudando-o a ultrapassar possíveis dificuldades durante o percurso de leitura. É também, segundo a autora, “aquele ou aquela que acompanha o leitor no momento, por vezes difícil, da escolha do livro. Aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas, possibilitando-lhe mobilidade nos acervos (...)” (PETIT, 2008, p. 175).

Os estudantes também expressaram o desejo de que a biblioteca tivesse um acervo diversificado, com livros novos e de qualidade. Não ficou claro o que eles chamam de “livros de qualidade”. Além disso, há a necessidade de se adaptar a biblioteca para a inclusão de portadores de necessidades especiais, como oferecer materiais em Braille e audiolivros, como demonstrado no seguinte depoimento de uma aluna cega:

Deveria ter equipamentos eletrônicos com **leitor Braille**; carteiras confortáveis; histórias com áudio descrição. (Luana)

Voltando à questão que deu origem a essa seção do capítulo, os dados apresentados e as reflexões empreendidas até aqui apontam para uma relação pouco consolidada entre os estudantes e o espaço da biblioteca pública, levando-nos a inferir que a biblioteca pública da cidade não constitui um lugar de valor na vida dos estudantes enquanto leitores em formação. Em relação à biblioteca escolar, inferimos que ela pode ocupar um lugar importante no processo formativo dos estudantes. Mas, para isso acontecer, faz-se necessário (re)pensar a sua função no fomento à leitura na escola. Tal tarefa perpassa pela necessidade de sua reinvenção, constituindo-se num espaço que venha agregar valor à escola (um lugar especial dentro da escola). E isso inclui, dentre outros aspectos: mudança na estrutura física da biblioteca escolar; ampliação e inclusão de outras mídias, serviços e atividades e adequação de acervos e serviços às demandas e desejos da comunidade escolar.

¹⁹ Infiro que a autora esteja se referindo a lugares destinados à aprendizagem que sejam legitimados socialmente, como a escola e a biblioteca, por exemplo.

3.2.2 O trabalho com a leitura na sala de aula: concepções e práticas das educadoras

Em face da importância do domínio das diferentes práticas de leitura na sociedade contemporânea e da função da escola como principal agência de letramento e de formação de leitores, torna-se relevante discutir a que práticas de leitura os estudantes têm sido expostos no ambiente escolar e as concepções teóricas que as embasam, a fim de que se torne possível entender em que medida tais práticas têm de fato contribuído para formar leitores autônomos e competentes.

Nesse sentido, alguns pesquisadores têm se dedicado, em seus estudos, a compreender o modo como a leitura vem sendo trabalhada na escola. Dentre esses pesquisadores, destacamos o trabalho de Borges (2012). Nesse estudo, a autora tomou as práticas de leitura na escola pública como objeto de estudo e constatou, entre outros aspectos, que a concepção de leitura que ainda rege algumas práticas pedagógicas, atualmente, está muito próxima da leitura como oralização da escrita, típica da época da invenção da escrita alfabética e da leitura como processo de decodificação do código escrito.

Os dados de nossa pesquisa em relação ao modo como duas das educadoras entrevistadas conduzem as aulas de leitura na unidade escolar corroboram essa constatação, como podemos observar na fala das professoras Mariana e Francisca em que elas deixam explícita a preponderância da leitura silenciosa e da leitura oral em suas práticas:

Mariana – (...) então antes de iniciar uma leitura eu sempre faço assim + busco alguma coisa + alguma dinâmica + alguma coisa pra poder movimentar + + depois geralmente eu peço pra eles **lerem silenciosamente** + mas muitos/ quando eu vejo que eles não vão fazer + que eles não estão fazendo + aí eu **começo a ler é:: oralmente** e **peço a:: participação** + **eu não exijo** + **eu peço participação**+ aí através da motivação + quando eles estão bem motivados + **todo mundo quer ler** + **o texto até acaba sendo pouco** + **pequeno pra tanta gente** ((risos))²⁰

Francisca – (...) geralmente nós fazemos a leitura + eles fazem a **leitura individual do texto** + + **silenciosamente** pra tomar conhecimento do texto + e logo após a gente faz a **leitura oral dirigida** onde **cada aluno vai lendo um trechinho** + às vezes sequencialmente é:: e as vezes cada um lê o trecho que mais gostou do texto

²⁰ Para efetuar transcrição das entrevistas realizadas nessa pesquisa utilizei as seguintes normas: + equivale a pausa breve; ++ pausa longa; (()) comentários da professora pesquisadora; :: alongamento de vogal; / ruptura brusca; LETRAS MAIÚSCULAS ênfase na entonação ; (...) corte na sequência dos dados. Tais normas são apresentadas em Borges (2012, p. 285).

É possível notar nas falas das professoras que ambas adotam uma metodologia de leitura muito semelhante: atividade de “motivação” seguida de leitura silenciosa pelos alunos, leitura oral pelo professor e leitura oral pelos alunos. Esse modelo de abordagem metodológica ainda se encontra distante da concepção de leitura como interação e construção de sentidos, já tão discutida na atualidade, especialmente nos centros acadêmicos (ANTUNES, 2009; BORGES, 2012; FOUCAMBERT, 1994; KLEIMAN, 1995; MARCUSCHI, 2008; LEFFA, 1999). Conforme Borges (2012), ele está muito mais próximo do que foi a leitura antes da imprensa e das três concepções de leitura já discutidas por Kleiman (1993), descritas a seguir: a) a leitura como decodificação - cabe ao leitor apenas extrair as informações expressas no texto, sendo a leitura propriamente dita, uma atividade dispensável; b) a leitura como avaliação - há uma preocupação em aferir-se a “capacidade de leitura”, reduzindo a aula à leitura em voz alta ou a sua realização simplesmente para elaborar resumos, relatórios ou preenchimento de fichas; e c) a concepção autoritária da leitura – parte-se do “pressuposto de que há apenas *uma* maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada” (KLEIMAN, 2013, p. 34).

O relato da professora Mariana nos faz pensar, a princípio, na importância que a referida educadora parece atribuir ao uso da motivação como estratégia de leitura, uma das estratégias de compreensão leitora que, segundo Solé (1998), deve ocorrer antes do início propriamente dito da atividade de leitura para ajudar a compreensão dos alunos. Entretanto, embora a sua intenção seja motivar os alunos para a leitura, é possível notar que as atividades relatadas pela professora não correspondem ao que a autora e demais especialistas em didática da leitura recomendam como estratégias de motivação que devem ocorrer antes da leitura. Antes, parece tratar-se muito mais de uma atividade de animação, capaz de movimentar ou despertar o grupo para a leitura do texto, do que de uma estratégia de motivação que prepare o aluno para a leitura e que tenha uma relação direta com o texto a ser lido: “antes de iniciar uma leitura eu sempre faço assim, busco alguma dinâmica... para poder movimentar”.

Mariana – então pra a **questão de incentivo** eu sempre levo alguma palavra-chave + ou início a leitura com uma dinâmica + com uma brincadeira e logo após/ ou até mesmo um verso não é? de algum autor + coloco no quadro e aí a gente reflete + depois da reflexão sobre esse tema + **para poder motivar porque** eles já chegam já cansados né? a questão do trabalho e tudo que a gente já sabe como é a educação de jovens e adultos + pra depois eu partir pra a leitura + porque **ler por ler só + eles não se sentem motivados** + não querem + ou por cansaço ou por falta de motivação mesmo + então **antes de iniciar uma leitura eu sempre faço assim + busco alguma coisa + alguma dinâmica + alguma coisa pra poder movimentar**

Em se tratando de motivação para a leitura, Solé (1998, p. 92) acredita que uma boa motivação se consegue por meio de um planejamento sistemático das atividades de leitura e da seleção criteriosa dos materiais a serem trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias que os alunos possam necessitar, evitando situações de competição e promovendo, sempre que possível, situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação.

Para Cosson (2006, p. 54-55), a motivação “consiste em preparar o aluno para entrar no texto”, por isso acredita que “as práticas de motivação mais bem-sucedidas são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler”. Para tanto, em se tratando de livros, por exemplo, o professor pode se apoiar, entre outros aspectos, em elementos paratextuais, como as informações constantes na capa (título, imagens etc), catalogação, textos de apresentação das orelhas ou contracapa, ilustrações (quando houver) ou ainda a partir da exploração temática.

A professora Lia não deixa claro qual abordagem metodológica utiliza nas aulas de leitura. O enfoque expresso em sua fala encontra-se na escolha do material de leitura, enfatizando o trabalho com textos presentes em outros suportes, além do livro didático:

Lia - (...) bom + **eu trabalho a questão da leitura não focando somente nos textos do livro didático** ++ eu trabalho com os textos do livro didático + mas geralmente toda unidade + eu faço um trabalho **com outros textos que eu levo pra a sala** + independente da escola ter a biblioteca ou não + como é o caso da minha escola que é a mesma que a sua né? não ter uma biblioteca + mas sempre eu faço um trabalho com textos + não enfocando apenas aqueles que estão no livro didático + **eu levo geralmente conto** pra a escola + **crônica** + anedotas que os alunos menores eles gostam + **histórias em quadrinhos**+ leitura e produção de histórias em quadrinhos + é:: análise de **charges** (...)

Nesse excerto, nota-se que a professora foca na diversidade textual, fazendo uso de textos que por muito tempo foram marginalizados na escola, mas que são de interesse dos alunos, como as histórias em quadrinhos, por exemplo. No enfoque dado pela professora, observamos claramente a influência das orientações propostas nos PCN em relação à necessidade de se trabalhar com a diversidade de textos que circulam socialmente.

A professora Mariana trabalha com gêneros presentes em suportes da esfera cotidiana (revistas, jornais), de interesse dos estudantes. Seu discurso parece evidenciar ainda, em alguns momentos, o uso do texto como pretexto para o trabalho de questões gramaticais –

fruto de uma concepção de língua como estrutura/sistema, a qual nos formou como estudantes e embasou por muito tempo os currículos dos cursos de Letras em nosso país.

Mariana – geralmente ++ são textos xerocados ou artigos de revista né? é:: matéria de jornal ++ alguma coisa da atualidade pra poder motivar não é? Eu sempre trabalho assim + **agora tem também questões + textos que trabalham também dificuldades gramaticais** + mas que estejam envolvidos na atualidade ++ **do texto + da leitura eu já trabalho a gramática**

A professora Francisca, por sua vez, deixa evidente a centralidade do uso de textos presentes no livro didático e, às vezes, outros textos selecionados pela professora ou pelos alunos. Um aspecto positivo encontra-se no fato da professora usar o texto que o aluno traz de casa para trabalhar a leitura, embora não deixe claro como o faz.

Professora-pesquisadora – que materiais de leitura você costuma usar nas aulas?
Francisca - é:: o **livro didático** ++ ou às vezes textos ++ xerocados + trazidos por mim e **às vezes** também eu **peço para os alunos trazerem de casa** textos pra eles fazerem a leitura na sala.

No que se refere ao trabalho com a leitura proposto nos livros didáticos, Roxane Rojo (2003) buscou traçar um perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental e constatou que, no que concerne à natureza dos textos para leitura, havia uma grande diversidade temática e de gêneros, presente em 100% e 97% das obras analisadas, respectivamente, mas que ficava “empobrecida por uma menor diversidade na abordagem das atividades de leitura dos textos” (ROJO, 2003, p. 84).

Sobre esse aspecto, a autora salienta que, embora houvesse uma diversidade de gêneros, as atividades propostas para leitura e compreensão de textos encontravam-se bem abaixo do desejável. Além disso, nem sempre as características desses gêneros eram exploradas nas atividades de leitura e produção de texto. Assim, Rojo concluiu que o trabalho com a leitura dos textos nos livros didáticos deixava a desejar, pois embora “autores e editores já estivessem escolhendo bons textos, diversificados e representativos, não conseguiam propor, a partir deles, atividades de leitura e produção de textos efetivas e eficazes” (ROJO, 2003, p. 87).

Para finalizar essa primeira parte da entrevista, pedimos que as educadoras elencassem os principais desafios enfrentados em sala de aula, como professoras de língua. Para elas, o principal desafio do trabalho com a língua portuguesa na escola pública diz respeito à carência de recursos didáticos e materiais de leitura, como revistas, jornais, livros da literatura

infantil e juvenil (pouca disponibilização dos materiais na escola) com a qual o professor lida cotidianamente, como pontuado pela professora Mariana, no seguinte excerto:

Mariana – (...) os desafios pra ensinar língua portuguesa é a **questão dos recursos** né? muitas vezes recursos existem / + muitas vezes a gente traz de casa né? revistas pra recorte + jornais + também eh:: a questão da biblioteca né? livros paradidáticos que tem mas o manuseio é complicado + é restrito + é isso+ questão de recursos

Diante das reflexões suscitadas pelos dados apresentados nesse tópico, é possível inferir que, apesar dos esforços implementados no ensino de leitura, ainda não conseguimos nos libertar de alguns ranços das concepções e práticas tradicionais do ensino de leitura que, de algum modo, permearam a nossa formação. Tais práticas encontram-se ancoradas na noção de língua como código, que concebe o sentido do texto como algo inerente ao próprio texto. Assim, salientamos que para que possamos alcançar melhores resultados em relação às habilidades leitoras dos nossos estudantes, precisamos rever as nossas concepções teóricas e, conseqüentemente, as nossas práticas, de modo que as mesmas possam refletir as novas concepções teóricas e vice-versa. Para tanto, torna-se imperativo investir na formação profissional.

3.2.3 Posicionamento das educadoras em relação à biblioteca escolar

Discutir a razão por que uma escola pública que se propõe a formar leitores não tem biblioteca pode parecer, a princípio, uma questão óbvia, cuja resposta já estaria dada. Porém, se partimos do pressuposto de que essa questão, assim formulada, cria um fato político na escola, pois obriga o sujeito interpelado a se posicionar frente a uma dada realidade, ela se torna profundamente necessária. Acredito que convocar a comunidade escolar a pensar sobre as razões por que a nossa escola ainda integra o grande contingente de instituições públicas de educação básica sem esse equipamento pode levar-nos a compreender os princípios que justificam tal conjuntura e, conseqüentemente, a questionar se essa realidade não poderia ser diferente. Isso poderia nos mobilizar ainda a lutar pela mudança desse quadro.

Para Freire (2013), uma educação crítica perpassa tanto uma compreensão do papel da objetividade quanto da consciência individual ou subjetividade e das relações entre elas. Assim, tornamo-nos críticos quando compreendemos como e o que constitui a consciência do

mundo, podendo assim transcender a realidade posta e questioná-la. Nesse sentido, apoiando-me nos pressupostos freireanos, compreendo que discutir os problemas da escola com a comunidade escolar deve fazer parte de um projeto político e pedagógico emancipador, no qual cada um de nós pode se afirmar como sujeito crítico e de direito, responsável por ler, compreender e transformar o mundo à nossa volta – e a nossa escola faz parte desse mundo. Parafraseando Castrillón (2011, p. 41), não creio que seja possível ser professor numa escola pública sem assumir um compromisso com a escola, com a mudança, com a busca de um futuro melhor. “E esse compromisso, uma vez que implica escolha e ação, é necessariamente político”.

Diante disso, na tentativa de compreender como os educadores se posicionavam em relação à ausência da biblioteca na escola, começamos a segunda fase da entrevista questionando-lhes sobre os fatores aos quais atribuíam o fato de a escola não ter biblioteca, conforme ilustrado nos excertos abaixo:

Professora-pesquisadora – como é de seu conhecimento a nossa escola não tem uma biblioteca? em sua opinião por que não há?

Mariana – bom + essa **pergunta** é um pouco:: **apimentada** ((risos)) porque lá na escola + eu tô nessa escola Centro Cultural desde o ano passado né? + + primeiramente eu ensinei o sétimo ano e:: esse ano eu estou com educação de jovens e adultos ++ bom + nesse aspecto + **eu acho assim que falta + incentivo né? das partes responsáveis** + do gestor ou alguma coisa assim + ou da coordenação + da direção + porque a nossa escola é grande + espaço ela TEM, material didático ELA recebe + mas + + não tem um espaço reservado + até os livros para nós professores é difícil da gente ter + porque é difícil de a gente manusear + porque fica guardado num local + às vezes até a gente deixa de trabalhar né? + ou retirar um texto desse livro + uma questão maior ou pedagogicamente melhor para os alunos porque a gente não vê esses livros + + então eu acho assim + que há pouco incentivo por determ/...por... não é bem determinação a palavra + por ++ ((ficou pensando em qual palavra usar)) fugiu a palavra eh:: responsabilidade mesmo né? pra que a gente pegue os livros + + como no ano passado mesmo eu perguntei + porque aqui na escola não tem biblioteca? porque eu vim de uma escola onde os alunos + o professor não precisava motivar os alunos pra pegar livro pra ler + + eles já tinham o hábito + + criou-se o hábito + + pelo exemplo dos professores lerem né? então fica difícil a gente incentivar uma leitura se o próprio aluno não ver o professor lendo + não vê + não convive com os livros (...)

Notamos que a professora Mariana sente-se incomodada em ter que responder a essa pergunta e pensa bastante sobre o que dizer, tanto que a caracteriza como “apimentada”. Mas, mesmo hesitando muito, acaba atribuindo a responsabilidade pela ausência da biblioteca aos poderes públicos (governos, gestão escolar), que não incentiva: “eu acho assim que falta incentivo das partes responsáveis, do gestor ou alguma coisa assim ou da coordenação, da direção”.

Nesse excerto, fica evidenciado, ainda, que a professora parece não se ver, aparentemente, como alguém que pode contribuir também para transformar essa realidade. Porém, é interessante observar como a própria professora aponta possibilidades interessantes de atividades que podem contribuir para que os alunos tenham acesso aos materiais impressos e ampliem suas práticas de leitura, mesmo num ambiente onde não haja biblioteca:

Mariana – (...) eu iria trabalhar com uma professora pela manhã + **nós estávamos pensando em fazer uma biblioteca itinerante** + a gente ia colocar os livros pendurados na árvore + que tem árvore lá + colocar bancos + confeccionar junto com a professora de arte + bancos + tapetes + pra na hora do intervalo todo dia da semana a gente tá lá + **fazer uma rotatividade de professor pra tomar conta** + só que a noite é mais difícil + é bem mais difícil+ a questão da iluminação + questões de logística + aí fica mais difícil (...)

É possível notar ainda que a educadora enfatiza a importância de o professor também ser um leitor para que possa atuar como mediador de leitura e incentivar os seus estudantes a ler: “então fica difícil a gente incentivar uma leitura se o próprio aluno não vê o professor lendo, não convive com os livros”. E tece ainda uma crítica ao fato dos materiais de leitura presentes na escola encontrarem-se, em sua concepção, pouco disponíveis aos professores:

Mariana – (...) até os livros para nós professores é difícil da gente ter + porque é difícil de a gente manusear + porque fica guardado num local + às vezes até a gente deixa de trabalhar né? + ou retirar um texto desse livro + uma questão maior ou pedagogicamente melhor para os alunos porque a gente não vê esses livros (...)

Enquanto a professora Mariana exclui a questão do espaço físico como um fator decisivo para a inexistência da biblioteca na escola – para ela trata-se de um problema de cunho político-ideológico, a professora Francisca justifica a sua ausência justamente à falta de espaço e de um profissional disponível para garantir a disponibilização e acesso dos alunos ao material. Concordamos que o último aspecto levantado pela professora constitui, de fato, um problema, pois geralmente, quem atua junto à biblioteca, nas escolas em que ela existe, não são profissionais especializados na área; são em sua maioria, professores que por alguma razão foram afastados de sala de aula e acabam assumindo essa função de gerir o espaço da biblioteca escolar. Isso denota o descaso com que são tratadas algumas bibliotecas escolares em nosso país.

Francisca – (...) é:: basicamente a **gente não tem uma biblioteca aqui por conta do espaço** ++ porque LIVROS nós temos + a gente tem um bom acervo a gente vem recebendo já há uns quatro anos ++ só que infelizmente a gente não tem uma sala específica para arrumar todos esses livros e ter **uma pessoa específica pra ficar disponível** pra tá + fazendo com que os alunos possam ter acesso a esse material

Analisando a situação da biblioteca escolar no contexto educacional brasileiro, Maroto (2012, p. 61) denuncia que grande parte das escolas de educação básica não conta com um espaço adequado para instalação de biblioteca e, quando ela existe, não dispõe dos recursos básicos necessários – profissionais especializados, acervos atualizados e mobiliários – para que “cumpra de fato o seu papel de organizadora e difusora da produção cultural e científica, junto às crianças e jovens que frequentam as escolas públicas brasileiras.”

A professora Lia, por sua vez, já se vê como responsável pelo que acontece na escola e acredita que não há biblioteca também porque falta envolvimento da comunidade escolar como um todo. Nesse sentido, mostra-se bastante consciente do papel do professor como agente político dentro da escola, capaz de contribuir com mudanças na realidade institucional por meio do engajamento e mobilização social. Mais uma vez fica clara a relevância de se questionar o porquê de uma escola que se propõe a formar leitores não ter biblioteca, pois quando nos deparamos com uma pergunta como essa, a reflexão sobre a própria prática torna-se inevitável. E esse já é, sem dúvida, o primeiro passo para a mudança. Então ao contrário do que possa parecer, entendemos que ela se torna politicamente viável e necessária nesse contexto.

Lia - ((a professora ficou pensativa)) ++ é uma boa pergunta viu Andréia? ((risos)) é:: **EU** ((aponta o dedo para si mesma)) **faço parte né? do corpo docente da escola** + mas **eu não posso atribuir a ausência de uma biblioteca na nossa escola** de ensino fundamental + nível II + uma escola de grande porte + não é uma escola pequena + **somente aos poderes públicos** ++ eu acho que **está faltando um pouco de envolvimento da gente** + nós funcionários + nós professores né? + de traçar objetivos + estratégias para conseguir livros + eu sei que o espaço para construção depende muito do gestor + mas independente do espaço da biblioteca + se o professor se mobilizar ele consegue é:: mesmo sem o espaço de uma biblioteca + dizer que na escola existe um lugar onde se possa encontrar livros + onde se possa trabalhar + onde possa se desenvolver determinadas atividades que normalmente são desenvolvidas em uma biblioteca

Quando questionadas se consideravam a biblioteca como um espaço importante dentro da escola, as professoras parceiras da pesquisa foram enfáticas ao destacar o potencial e a importância da biblioteca escolar como espaço privilegiado de formação de leitores.

Professora-pesquisadora – você acha importante ter biblioteca na escola?

Mariana – (...) a biblioteca é **MUITO importante** para a escola e para a leitura + mas infelizmente nós não temos (...)

Francisca – **MUITO importante** + + mesmo porque os livros que nós temos mesmo não estando em uma biblioteca + + mas a gente tem em um armariozinho alguns livros e aí à vezes + + os meninos vão na secretaria / o armário fica na secretaria + + eles vão + escolhem + e a gente anota + eles levam pra casa aí leem e depois trazem pegam outro e aí então + + se:: tivesse a biblioteca, se tivesse espaço + muitos alunos na hora que tem um + + uma aula vaga + no intervalo + provavelmente eles estariam se dedicando à leitura (...)

A professora Francisca faz questão de lembrar também que a ideia, bastante difundida e repetida muitas vezes como um modismo, de que “jovem não gosta de ler” não corresponde a uma realidade; para ela “jovem gosta de ler sim, basta ter oportunidade e incentivo”, à qual eu acrescento: basta ter oportunidade, incentivo e ser apresentado a textos que lhe sejam significativos, que lhe digam respeito. Talvez ele não goste de ler o que a escola e a cultura valorizada desejam que ele leia. Isso já foi amplamente discutido por Abreu (2003) e tem sido evidenciado em nosso projeto de intervenção. O que os alunos mais leem são os livros que não estão na escola, isto é, não são legitimados por ela.

Antônio Candido, em *O direito à literatura* (2012), defende, como o próprio título sugere, o direito de todas as pessoas à leitura e à literatura. Assim, penso que esse discurso de que “jovem não gosta de ler”, de certo modo, acaba, muitas vezes, privando os estudantes de usufruírem desse direito tão defendido pelo autor, quando a escola se aproveita dessa falsa premissa para não desenvolver um trabalho mais produtivo com a leitura literária.

Já a professora Lia enfatiza o papel do professor nessa tarefa de incentivo e formação de leitores, pois acredita que o professor pode desenvolver atividades interessantes de leitura junto a seus alunos, mesmo não tendo biblioteca na escola. A biblioteca escolar, na visão dela, é apenas um espaço, as ações do professor é que são a peça-chave do processo. A referida educadora destaca também a importância da biblioteca na formação leitora dos estudantes, por possibilitar um trabalho com a leitura fora do ambiente da sala de aula, o que se revela como um aspecto motivador para o aluno.

Lia - (...) com certeza + a existência de uma biblioteca na escola é importantíssima para o desenvolvimento da:: leitura + isso não quer dizer que sem ela a gente não consiga fazer+ mas **quando se tem um espaço onde o aluno vai+ consiga livros ele vai + ele lê + o professor trabalhe + + além de sair de sala de aula + que também é algo motivador para o aluno + não ficar fazendo atividade apenas no espaço da sala de aula** + ele vai sair + vai em busca + ele vai discutir + fazer um trabalho coletivo + vai ser bem melhor + + se tivesse um espaço assim + um espaço onde a gente possa dizer aqui é uma biblioteca

É possível observar que os relatos das professoras demonstram a crença de cada uma na potência da biblioteca escolar como instrumento capaz de mobilizar e melhorar as práticas de leitura dos alunos na escola, pois, conforme argumentam, a presença da biblioteca no espaço escolar amplia não apenas o acesso dos estudantes à leitura, uma vez que abrange uma disponibilidade maior de livros e outros materiais de leitura, como também as possibilidades de trabalho do próprio professor, como mediador de leitura:

Professora-pesquisadora – Em sua opinião, a existência da biblioteca na escola poderia melhorar as práticas de leitura dos alunos? De que forma?

Lia – com certeza! porque é:: quando o professor ele:: deseja + ele tem o objetivo de trabalhar a leitura em sala de aula + ele faz independente de ter o espaço ou não + lógico que não vai ser uma atividade é:: com o mesmo parâmetro + com a mesma dimensão se a escola tiver uma biblioteca + porque **se escola tem uma biblioteca + é:: o número de livros vai ser maior né? o trabalho do professor/ ele vai poder ter mais possibilidade de trabalho (...)**

Mariana – Ah COM CERTEZA! porque através da leitura + através de um livro + o aluno viaja né? + cria-se a imaginação + aí a busca de conhecimento é maior porque ele vai ler uma coisa que ele não entende vai procurar + aguça a curiosidade, ele vai em busca de de + conhecer né? e:: sem leitura + **sem a biblioteca + o convívio com esses livros fica muito difícil + não adianta eu dar um exemplo chegar lá lendo + SÓ eu + se eles não têm esse acesso né?** Então + seria de fundamental importância cada escola ter biblioteca porque material a gente recebe do governo + agora tá faltando aí um trabalho né? com sistemática + de coordenação né?

Acredito que a biblioteca se torna ainda mais necessária num contexto em que o acesso aos livros existentes fica restrito apenas aos estudantes com os quais o professor faz um trabalho em sala, como informado pela professora Francisca ao afirmar que os alunos que continuam procurando a escola para tomar livro emprestado são os mesmos há quatro anos, justamente aqueles com os quais desenvolveu um trabalho de leitura no 6º ano. Aqui cabe questionar: E os demais? Não procuram por que não gostam de ler? Ou nem sabem que a escola possui um acervo? Penso que é urgente fazer esses livros chegar às mãos daqueles para os quais foram adquiridos: os estudantes.

Francisca – são turmas específicas que a gente tem assim justamente turmas onde eu tinha feito o trabalho + + a primeira turma que eu trabalhei com o empréstimo de livros é:: eles estavam no sexto ano + hoje eles já estão no nono e os mesmos que pegavam continuam pegando (...)

Para a professora e pesquisadora Aparecida Paiva (2012), o grande investimento em políticas públicas de distribuição de livros de literatura para as escolas públicas brasileiras, protagonizado, principalmente, pelo PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), ainda

não se traduziu na sua apropriação pelos leitores, isto é, os livros chegam à escola, mas seu uso não se efetiva. Segundo a autora, isso se deve ao fato desse investimento não vir acompanhado de uma política de formação de mediadores de leitura. Sobre esse aspecto, ela se posiciona da seguinte forma:

Ninguém contesta que são os professores, os bibliotecários, enfim, os diferentes mediadores de leitura do contexto escolar, os que detêm o poder de fazer o livro circular. Sabe-se, por outro lado, que o clássico problema da formação de mediadores de leitura está longe de ser solucionado. Ora, esse precisamente é o problema que se apresenta e, talvez, de maneira mais aguda quando o acesso ao livro é garantido e o seu uso não se concretiza. Assim, [...] é urgente o investimento em uma política sistemática e efetiva de formação de mediadores de leitura para que se vislumbre a tão almejada democratização cultural por meio da leitura (PAIVA, 2012, p. 22-23).

Quando perguntei se as educadoras usariam a biblioteca, caso a tivéssemos em nossa escola, todas fizeram questão de afirmar que usariam a biblioteca escolar como espaço para desenvolver atividades de leitura, caso essa existisse na escola e que a mesma ampliaria as possibilidades de trabalho com a leitura no ambiente escolar.

Mariana – ah + usaria + **usaria MESMO!** pra pesquisa + aí já trabalharia a questão da + da + da gramática embutida nos livros né? eh:: além também não só da gramática (...) questões temáticas que eu acho que + com leitura + com biblioteca + com livro + com o manuseio desses livros/ não adianta ter o livro e tá fechado não é? nós temos que ter o livro e fazer o uso do livro + então é de fundamental importância + eu acho essencial para um professor de língua portuguesa + para um ensino de língua portuguesa ter a biblioteca e eu faria uso com certeza!

Lia – **com certeza né?** porque a gente já desenvolve um trabalho + eu já procuro desenvolver + mesmo dentro das limitações + é:: determinadas atividades que envolva a leitura + que trabalhe de maneira sistemática a leitura + e não a leitura somente pela leitura + mas a leitura com estratégias + objetivos claros para que o aluno ele consiga é:: adquirir mais conhecimento + a gente já faz né? é:: de maneira limitada + e se a escola tivesse uma biblioteca eu acho que:: o meu trabalho seria mais voltado na questão da organização da leitura em si + os conhecimentos linguísticos voltados / partindo da leitura e não só a gente está trabalhando em sala de aula + de maneira limitada né? com recursos menores em relação à utilização de uma biblioteca

Francisca – **COM CERTEZA!** já desenvolvo esse trabalho mesmo não tendo (...)

Os dados analisados parecem sugerir que a ausência da biblioteca interfere na condução das práticas leitoras desenvolvidas na unidade escolar e que, sua presença, por outro lado, poderia melhorar essas práticas, visto que todas as entrevistadas além de creditarem à biblioteca um lugar de valor dentro da escola, apesar desse lugar ainda ser apenas simbólico,

manifestam também o desejo de que o acesso dos estudantes aos materiais escritos existentes na escola seja ampliado mediante um trabalho sistemático com a leitura.

3.2.4 Posicionamento dos representantes da gestão escolar em relação à biblioteca escolar

Após a análise dos dados dos professores entrevistados, vejamos o que pensam os gestores escolares em relação à atual situação escolar no que tange às condições de leitura e formação de leitores.

Assim como as professoras, os gestores também foram convocados a expressar opinião sobre a razão de a escola ainda não dispor de uma biblioteca. É possível notar que diferentemente das educadoras, os gestores optaram por não responder diretamente a pergunta. Mas, por outro lado, deixam claro em suas falas que reconhecem a importância da biblioteca na escola.

Professora-pesquisadora – como é de seu conhecimento, a nossa escola não tem biblioteca. Você acha que não há por qual ou por quais razões?

Rafaela - (...) aqui na nossa escola ++ infelizmente a gente ainda não tem essa biblioteca TÃO esperada né? mas a gente espera que um dia a gente chegue lá ++ porém eu acho assim + que ++ o fato de não ter realmente uma biblioteca também não impeça que o professor procure outros métodos + de tá incentivando os seus alunos a ler (...)

Paulo – nossa escola nesse momento não dispõe de uma biblioteca + mas eu acredito que ela é muito importante para a formação de cada indivíduo + de cada cidadão e a nossa escola + devido/ apesar de ser uma escola grande + ela ainda não dispõe desse dispositivo + desse instrumento + mas acredito que ela é de grande valia sim

Outro dado bastante interessante refere-se ao fato de ambos acreditarem no potencial da biblioteca como espaço que pode contribuir para a formação de leitores na escola e de produção de conhecimento: “acho que vai melhorar a leitura, a escrita, a interpretação desses alunos”.

Professora-pesquisadora – você acha importante ter uma biblioteca na escola?

Rafaela – Eu + assim+ eu acho que a biblioteca na escola é de fundamental importância né? a gente precisa + a gente sabe que a gente precisa ter na nossa escola + espaço onde seja destinado para que esses alunos possam fazer/ ++ ter acesso aos livros realmente + e + se esbaldar mesmo na leitura porque eu acho que

isso é que vai realmente vai melhorar + tanto a leitura + a escrita + a interpretação desses alunos

Paulo - + a biblioteca é um instrumento muito importante para a escola + porque com certeza + ela dá asas ao aluno, à imaginação, ao conhecimento, à sabedoria

Assim como os estudantes, os gestores também foram convidados a pensar como deveria ser a biblioteca ideal na concepção deles. Ambos expressaram o desejo de que a biblioteca ideal contasse com um espaço arejado, aconchegante, onde o estudante pudesse se sentir à vontade e o contato sistemático com os livros fosse uma realidade, possuísse um acervo diversificado, com destaque para a função que o profissional responsável pela biblioteca (bibliotecário, auxiliares) deveria cumprir: orientar, mediar o encontro entre o estudante e os livros e incentivar a leitura, fazendo indicação de obras, por exemplo.

Professora-pesquisadora – para você como deveria ser a biblioteca ideal?

Rafaela – eu acho que o espaço + + um espaço bem adequado + arejado né? onde os alunos possam realmente ter acesso a esses livros + onde é:: eles tenham também uma pessoa o qual possa tá dando um suporte + uma orientação + + e + + fazendo mesmo + trazendo pra eles essa + esse entusiasmo de tá ali olha esse livro esse aqui tá questionando com eles e vendo as quais são suas dúvidas + até mesmo incentivando + ou indicando algum livro para que daí ele possa realmente né? ter esse contato maior e se sentir apaixonado como eu acho que todos nós professores somos + pela leitura

Paulo – quando se pensa em biblioteca ideal pensa logo assim + aquele espaço onde o aluno possa se sentir à vontade em busca do conhecimento + do saber + da diversão + aquela escola adequada mesmo + + que tenha aquele suporte com uma variedade de + + livros com uma variedade de :: maquinários também para que ele possa se sentir à vontade, ou seja, adequado em todos os sentidos que seja aquele lugar aconchegante que possa fazer com que eles desenvolvam realmente o papel de cidadão e:: nós sabemos que uma biblioteca+ livros+ claro que vai fazer com que os nossos alunos se tornem melhores

Fica claro que esse profissional precisa ser, antes de tudo, um leitor. Sobre esse aspecto, a bibliotecária Sílvia Castrillón nos convoca a não mais aceitar que o profissional responsável pela biblioteca não seja um leitor. Para ela, “todas as ações que conduzam a biblioteca a se tornar uma instituição que contribua para a mudança passam pela leitura. Sem ela é inconcebível um projeto que pretenda fazer da biblioteca um instrumento a serviço da democracia” (CASTRILLÓN, 2011, p. 47).

O professor Paulo deixa escapar, ainda, sua crença no poder dos livros (leitura) na transformação do sujeito: “uma biblioteca, livros vai fazer com os nossos alunos se tornem melhores”. A esse respeito, mais uma vez cito Castrillón (2011, p.16) quando afirma que “a leitura não é boa nem ruim em si mesma, ela é um direito histórico, e cultural e político”. E se

a escola se diz comprometida com as mudanças sociais e políticas, não pode negar aos estudantes esse direito.

Os relatos dos gestores entrevistados evidenciam a crença de que a biblioteca pode, de fato, melhorar o desempenho de leitura dos alunos, porque segundo eles quem lê escreve melhor e amplia sua capacidade de interpretação.

Professora-pesquisadora – você acredita que a existência da biblioteca na escola poderia contribuir para melhorar o desempenho em leitura de nossos alunos?

Rafaela – ah + COM CERTEZA ++ eu acho que é de fundamental importância a biblioteca é fundamental ++ o aluno que lê + ele escreve melhor + ele tem uma capacidade de interpretar melhor (...)

Paulo – SIM ++ em todos os aspectos + já tem assim+ determinadas pesquisas + avaliações onde mostra que os alunos que têm a oportunidade de:: lidar com uma variedade de livros claro que eles é:: demonstram um desempenho bem melhor + não só na família + mas na escola e na sociedade

Um último aspecto me deixou bastante animada em relação ao propósito da pesquisa. Tal aspecto diz respeito ao fato de os gestores revelarem o desejo de que a escola tenha uma biblioteca e vislumbrarem a possibilidade de sua efetivação a partir da reforma da escola.

Rafaela – bom + é assim ++ atualmente a nossa escola está em reforma né? estamos tendo uma reforma + e aí **a gente tem esse projeto** + esse SONHO de que **realmente aconteça ++ a projeção desse espaço destinado a biblioteca na escola** até por que nós temos esse espaço aqui + temos uma área ampla e a gente precisa que isso de fato venha a acontecer né? (...)

Paulo – em gestões anteriores outras pessoas já tentaram fazer biblioteca na escola + seja através de construção de mais uma sala de aula + um espaço onde pudesse equipar adequadamente + mas devido ++ ((pensou um pouco antes de responder)) outros fatores não foi possível ++ **HOJE ++ eu penso SIM em ter uma biblioteca com a redução das salas de aula e:: com a nova reforma que está sendo feita na escola né?**

É interessante como algo que parecia invisível em função da rotina escolar passa a ser foco de atenção quando começamos a pensar, refletir e falar sobre. O fato do nosso objeto de pesquisa ser a biblioteca escolar e, conseqüentemente a leitura, já provocou mudanças no modo como a comunidade escolar pensa/pensava essas questões. Por menor que pareça, a intervenção já está acontecendo, pois essas questões já se fazem presentes nas discussões. E se dispôr a pensar sobre, num ambiente em que não se tocava no assunto, para nós já é primeiro passo para a mudança.

3.3.5 Posicionamento das representantes de pais em relação à biblioteca escolar

Como disse anteriormente, a geração de dados junto às três mães que participaram da pesquisa também foi realizada por meio do instrumento questionário. As questões elencadas nesse questionário tiveram como objetivo colher informações sobre as representações que essas mães tinham acerca da biblioteca escolar, assim como o posicionamento de cada uma perante a ausência desse espaço cultural na escola e, ainda, as contribuições que a sua existência poderia trazer para o processo de aprendizagem de seus filhos.

Assim, na primeira questão solicitei que as mães apontassem por que, na concepção de cada uma, a nossa escola não tinha uma biblioteca. Na perspectiva dessas mães, não há biblioteca na escola porque falta interesse dos órgãos competentes, como podemos constatar no seguinte depoimento:

Acho que deve estar faltando uma melhor administração e que tenha interesse para que esse projeto possa ser realizado²¹.

A segunda questão, por sua vez, versava sobre a concepção de cada uma delas acerca da importância da biblioteca no contexto escolar. Assim, foi perguntado se elas consideravam importante que a escola em que seus filhos estudavam contasse com uma biblioteca escolar, ao que deveriam marcar sim, não ou tanto faz, justificando a resposta. Todas as mães responderam sim, demonstrando, por meio de suas justificativas, uma crença no fato de que a biblioteca funcionaria como aliada dos estudantes na realização das atividades escolares e na prática da leitura. As respostas abaixo ilustram esse posicionamento:

Resposta 1: Porque ajuda na hora de fazer os trabalhos que os professores passam.

Resposta 2: Porque ajuda na leitura e também nas atividades.

Resposta 3: Porque se tivesse biblioteca ele ia ler mais, então ia melhorar o aprendizado.

Por fim, nas últimas questões, foi perguntado às mães se elas gostariam que a escola tivesse uma biblioteca e, em caso de resposta afirmativa, indicassem também (assinando um x nas opções dadas) os serviços que a biblioteca deveria oferecer aos

²¹ Os depoimentos das mães estão escritos conforme constam nos questionários.

estudantes. Sobre esses aspectos, as respostas dadas demonstraram que, na concepção dessas mães, a escola deveria contar com uma biblioteca escolar que oferecesse os seguintes serviços: consulta ou pesquisa na biblioteca, empréstimo de livros, orientação à pesquisa (ter uma pessoa responsável por orientar os estudantes durante o momento de pesquisa), desenvolver atividades de incentivo à leitura e oferecer serviço de internet aos estudantes.

Considerando o conjunto dos dados apresentados nessa seção, é possível concluir que, na perspectiva da comunidade escolar envolvida na pesquisa, a existência da biblioteca no contexto da escola pode constituir-se num dispositivo que empodera a escola, no sentido de que possibilita o fomento à leitura e à prática da pesquisa, a vivência de outras práticas culturais e ainda pode contribuir para uma prática pedagógica mais eficiente. Obviamente que ela só cumprirá essa função mediante a ação, o compromisso e o engajamento político-social de toda a comunidade escolar.

4. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA - PARTE II

Ler (...) é conhecer a experiência de homens e mulheres, daqui e de outros lugares, de nossa época ou de épocas passadas, transcritas em palavras que podem nos ensinar muito sobre nós mesmos, sobre certas regiões de nós mesmos que ainda não havíamos explorado, ou que não havíamos conseguido expressar. Ao longo das páginas, experimentamos em nós, a um só tempo, a verdade mais subjetiva, mais íntima, e a humanidade compartilhada. E esses textos que alguém nos passa, e que também passamos a outros, representam uma abertura para círculos de pertencimento mais amplos, que se estendem para além do parentesco, da localidade, da etnicidade. Michèle Petit (2008, p. 94).

Esta seção tem como objetivos apresentar uma descrição detalhada sobre o desenvolvimento das propostas de intervenção pedagógica, compreendidas como projetos de letramento, que foram organizadas com os estudantes participantes da pesquisa e, ao mesmo tempo, refletir sobre o processo de desenvolvimento dessas propostas a partir da análise de alguns resultados, no que tange às discussões sobre a formação de leitores na educação básica. A primeira proposta consistiu em um projeto de leitura na biblioteca itinerante desenvolvido com a participação dos estudantes e a segunda, à construção de um desenho de biblioteca escolar pelos estudantes a partir de suas demandas. As atividades foram realizadas durante o segundo semestre de 2014, no período compreendido entre setembro e dezembro do mesmo ano. Para tanto, foram reservadas duas aulas semanais de cinquenta minutos cada (cem minutos por semana), perfazendo um total de dezesseis horas/aulas no primeiro projeto e de dez horas/aula, no segundo.

O campo conceitual no qual se inscreve a noção de projeto de letramento adotada nesse trabalho baseia-se nos estudos de Kleiman (2000), Oliveira (2008) e Santos (2008).

Para nós, tais propostas constituem projetos de letramento porque, tal como pontua Kleiman (2000, p. 238), um projeto de letramento parte de interesses reais na vida dos estudantes, representando um conjunto de atividades, cuja realização envolve o uso da escrita, ou seja, a leitura e a produção de textos que circulam socialmente. E foi isso que buscamos desenvolver.

Oliveira (2008) elenca quatro aspectos que, segundo ela, caracterizam a produção de um projeto de letramento, quais sejam: a) trata-se de uma produção que se encaixa em outras atividades de escrita (outros textos e práticas de letramento); b) é de natureza cooperativa

(está centrada numa ação conjunta, cujos colaboradores exercem papéis sociais diferentes); c) é regida por um propósito (orientado por objetivos); e d) é uma atividade dialógica (põe em cena as diversas vozes envolvidas no projeto – professor, aluno, comunidade, documentos institucionais).

Para a autora, os projetos “buscam esclarecer” e, se possível, “resolver situações-problema e/ou questões de interesse de uma determinada comunidade, visando atingir acordos ou entendimentos compartilhados a partir da coordenação de ações coletivas e do trabalho reflexivo dos sujeitos sociais” (OLIVEIRA, 2008, p. 115).

Corroborando essa discussão, Santos (2008) defende o uso de projetos de letramento nas aulas de língua, pois acredita que esses projetos podem proporcionar uma maior autonomia aos estudantes à medida que imprimem um novo significado às atividades e lhes permitem um espaço efetivo de atuação, uma vez que exigem o seu envolvimento em todas as etapas do processo. Além disso, a pesquisadora acredita que

os projetos de letramento podem ser úteis à implementação de mudanças necessárias ao trabalho com práticas discursivas voltadas para a participação social, uma vez que desenvolve nos sujeitos um espírito de cooperação e co-responsabilidade em relação àquilo que realizam, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento de sua autoestima (SANTOS, 2008, p. 124).

Assim, procuramos, por meio dos projetos, propor e desenvolver atividades em que os estudantes não figurassem apenas como meros participantes, mas como agentes de letramento, capazes de “perceber na leitura e na escrita uma poderosa ferramenta para realizar coisas e marcar presença no mundo” (SANTOS, 2008, p. 124).

Após discorrer brevemente sobre a noção de projeto de letramento aqui empreendida e suas funções, os próximos tópicos se destinam à descrição e análise do projeto de leitura e, na sequência, à apresentação do desenho de biblioteca escolar.

4.1 Projeto de leitura na biblioteca itinerante: algumas reflexões

Para desenvolver a proposta de leitura que por ora descrevo e analiso, busquei contemplar os quatro passos para a organização da *sequência básica* de letramento literário, propostos pelo professor e pesquisador Rildo Cosson (2006), em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*. Esses quatro passos consistem, conforme o autor, em atividades de **motivação** para a leitura, **introdução** da obra (pode ser feita a partir de uma breve apresentação da obra e do autor), **leitura** (a leitura da obra propriamente dita, individual ou

compartilhada) e **interpretação** (consiste de dois momentos: um interior – apreensão global da obra, e outro externo – consiste na externalização ou registro da leitura). Na primeira etapa do projeto, fiz o levantamento dos interesses de leitura dos estudantes e selecionei as obras, com base nessas demandas. Algumas dessas obras foram trazidas pelos próprios estudantes. Depois de feita a seleção, realizei atividades de motivação e apresentação de algumas obras selecionadas para que, então, os estudantes escolhessem o que ler. Na segunda etapa, os estudantes puderam realizar a leitura individual e compartilhada das obras, bem como o registro em diário de leituras. E na última etapa do projeto, os estudantes escreveram recomendações sobre os livros lidos a serem socializadas com a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a biblioteca itinerante, por sua vez, foi criada com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita capazes de oportunizar a leitura de obras da literatura infantil e juvenil e outros textos de interesse dos estudantes na escola, assim como de contribuir para a ampliação das habilidades e competências leitoras dos estudantes participantes da pesquisa a partir da leitura individual e compartilhada dessas obras.

4.1.1 Selecionando o que ler na biblioteca itinerante

A criação da biblioteca itinerante pressupunha a seleção e aquisição de obras que iriam compor o acervo. Para isso, fazia-se necessário que eu conhecesse minimamente os interesses e preferências dos estudantes quanto aos gêneros, temáticas, autores e, ainda, livros que gostariam de ler. Nesse sentido, optei por fazer esse levantamento por meio de roda de conversa com os estudantes. Na roda, conversamos sobre os gêneros que eles mais gostavam de ler (poesia, romance, aventura, terror, contos, autobiografias...); como costumavam escolher um livro para ler; o tipo de assunto que costumava interessá-los em um texto e, por último, pedi que citassem um livro que já tivessem lido e do qual tivessem gostado muito, explicando por que gostaram de lê-lo e também indicassem um que gostariam de ler, mas ainda não o tinham feito.

Na roda²², enquanto os estudantes relatavam suas preferências e interesses, eu ia tomando nota das informações que julgava mais relevantes em relação ao tema e foco da pesquisa. Em relação às preferências de leitura, foi demonstrada, como já mencionei antes, uma predileção dos estudantes pelos gêneros aventura, histórias em quadrinhos, seguidos de romance, poesia, contos e crônicas (ver quadro 1). Os excertos abaixo trazem uma breve ilustração desses dados colhidos na roda:

Professora-pesquisadora: pra começar me digam que tipo de livro vocês mais gostam de ler... quem começa?

Jackson:(...) eu gosto de ler livros de aventura, romances também histórias em quadrinhos

Mila: prefiro poesias e crônicas (...)

Tatiane: gosto muito de poesia, romance e aventura

Jonas: eu gosto de histórias em quadrinhos e livros de ação porque chama a minha atenção, desperta a curiosidade e fixa minha concentração

Viviane: o que eu gosto muito de ler é contos, romance, revistas em quadrinhos, livros de culinária e vários outros livros e revistas

Patrícia: os livros que eu mais me identifico são os de romance, quadrinhos, aventuras (...)²³

Quando as discussões giraram em torno de um livro que já tinham lido e gostado, as respostas mostraram-se bastante evasivas, muitos não se lembravam do título do livro e os que, por ventura, se lembravam, atribuíam o fato de terem gostado bastante do texto à capacidade de a leitura emocioná-los, da relação que conseguiam estabelecer entre a história lida e suas vidas, da identificação com os personagens e da questão temática. Quanto aos critérios de escolha de um livro, as discussões empreendidas na roda evidenciaram algumas estratégias adotadas pelos estudantes durante a seleção de um livro, com destaque para a indicação de amigos, professores ou familiares. Alguns indicaram a capa, as ilustrações e o título como elementos que costumavam considerar na hora da escolha da obra a ser lida. Outros apontaram ainda motivações de ordem pessoal, como a identificação com o gênero textual, por exemplo.

²² Nas rodas, as carteiras foram organizadas em círculo para facilitar as discussões por meio da interação face a face e para que todos pudessem ver uns aos outros.

²³Dados disponíveis no diário de campo da professora-pesquisadora, cuja roda aconteceu em maio de 2014. É importante ressaltar que esses dados são uma pequena amostra de como a roda aconteceu.

Quanto ao tipo de assunto que mais interessa nos textos, o amor foi o tema que mais se destacou nos discursos dos estudantes, seguido de narrativas em que os personagens se envolvem em algum tipo de aventura, ação ou suspense. Quando solicitados a indicar um livro que gostariam de ler, nem todos participaram das discussões. Assim, num universo de trinta e seis estudantes foram citados vinte livros que, segundo eles, já haviam ouvido falar e que gostariam de ler (ver quadro 2). Desse modo, vale ressaltar que durante o processo de seleção das obras, buscou-se contemplar, dentro do possível, os seus interesses (ver quadro 7, apêndice D).

Após o levantamento das demandas de leitura dos estudantes, fiz uma busca no acervo do PNBE disponível na escola para fazer uma pré-seleção dos títulos que poderiam de alguma forma contemplar os interesses apontados pelos estudantes e assim, utilizá-los na composição do acervo da biblioteca itinerante, visto que era meu objetivo também lutar para que a disponibilização desses livros do PNBE alcançasse um número cada vez maior de alunos na unidade escolar. Também foram feitas aquisições de livros e revistas em quadrinhos em livrarias²⁴ e através de doação de colegas e dos próprios estudantes, totalizando noventa e três títulos²⁵. Para organização e guarda do acervo, foi adquirida uma caixa plástica organizadora, a qual foi decorada com o nome *Biblioteca Itinerante*, letras e palavras relacionadas ao universo do livro e da leitura, como interação, leitura, diversão, literatura e conhecimento.

No dia combinado, a caixa com os livros foi levada para a sala de aula. Após explicar os objetivos do projeto, a caixa foi aberta e os livros foram expostos no chão (sobre TNT) para que os estudantes tivessem uma visão ampla dos títulos disponíveis e pudessem escolher aqueles que desejassem. Para mediar o processo de escolha, selecionei o livro *Fala comigo, pai!*, de Júlio Emílio Braz que eu já tinha lido e aproveitei para contar um pouco de minha experiência como leitora, explicitando algumas estratégias que costumo usar na hora de escolher o livro, como: a leitura da capa e contracapa, do título, dos resumos etc. Ainda objetivando motivá-los para a escolha do livro, foi exibido um vídeo publicitário, no qual a escritora Thalita Rebouças apresenta o seu livro *Ela disse, ele disse*, buscando convencer o leitor a adquirir e ler o livro apresentado. Para tanto, a autora faz uso das estratégias supracitadas. Em seguida, após a exibição do vídeo, propus uma discussão acerca do mesmo, explorando aspectos como o assunto, quem apresenta e com qual intenção, as temáticas

²⁴É importante registrar aqui que a aquisição do numeroso acervo em livrarias só foi possível graças ao auxílio financeiro que eu recebi durante o curso de mestrado, por meio da CAPES, em forma de bolsa.

²⁵ Esse total leva em conta os dez exemplares da Revista Turma da Mônica Jovem, de Maurício de Souza, adquiridos especialmente para compor o acervo da biblioteca itinerante.

abordadas no livro apresentado, os recursos utilizados pela escritora para convencer o leitor a ler o livro e se o vídeo o motivou a querer ler o livro apresentado e por quê. Muitos, especialmente as meninas, sinalizaram que o modo como o livro foi apresentado pela escritora funcionou como um elemento motivador, capaz de despertar o desejo de conhecer a obra. Inclusive, várias estudantes ficaram chateadas, pois queriam ler logo esse livro, mas outra colega já o havia escolhido.

Assim, esse exemplo nos faz pensar que o modo como a obra é apresentada ao potencial leitor influencia no processo de motivação para a leitura. Daí a necessidade de que essas atividades sejam muito bem planejadas, haja vista ser o professor o principal mediador entre os estudantes e a leitura na escola. Sobre esse aspecto, o pesquisador Rildo Cosson (2006, p. 54) defende que o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação.

Na sequência, os estudantes puderam proceder à escolha dos livros, colocando as estratégias apresentadas em prática, como evidenciado na figura abaixo:

Figura 1 – Escolhendo o que ler



Fonte: Acervo© da professora-pesquisadora.

Um aspecto que chamou bastante a minha atenção no processo de escolha da obra a ser lida por cada estudante diz respeito ao modo como os estudantes reagiram à possibilidade de escolher o que ler. Foi notório como a autonomia para decidir sobre o seu objeto de leitura contribuiu para que os mesmos se sentissem motivados e desejassem logo que chegasse a sua vez de escolher. Até porque muitos já tinham definido o livro que gostariam de ler e ficavam receosos que outros colegas o escolhessem antes.

Nessa experiência, foi possível destacar dois aspectos para reflexão a serem considerados, a meu ver, quando nos propomos a fazer um trabalho com a leitura literária na sala de aula da educação básica: 1) a autonomia para escolher o que ler funciona como um elemento motivador para a leitura; 2) parece haver uma predileção dos estudantes por livros que estão fora do ambiente escolar.

Em relação ao segundo aspecto, por exemplo, foi possível notar que dos dez títulos mais retirados (quadro 3), seis não figuram entre os livros que normalmente são encontrados no acervo da escola pública. Além disso, a lista de livros recomendados (quadro 8) também corrobora essa constatação.

Quadro 3 – Títulos mais retirados

Os dez livros mais retirados
1. Ela disse, ele disse
2. Se a memória não me falha
3. Diário de uma garota nada popular
4. Harry Potter
5. A culpa é das estrelas
6. Isso ninguém me tira
7. Branca de neve e o caçador
8. Fala comigo, pai!
9. Turma da Mônica Jovem (Quadrinhos)
10. Sete histórias de pescaria de seu Vivinho

Fonte: Ficha de controle de retirada dos livros pelos estudantes.

Essas constatações, inevitavelmente, levam-me a refletir sobre o modo como a literatura, em geral, e as obras consideradas canônicas, em particular, vêm sendo trabalhadas nas aulas de língua portuguesa na escola. Antes de prosseguir com essa discussão, julgo necessário esclarecer aqui o que estamos chamando de obras canônicas. Para tanto, me baseio em Paulino (2014, p. 162), segundo a qual, “canônicas seriam as obras que permaneceram no tempo, recebendo legitimação crítica e escolar”.

Assim, é possível pensar que há um cânone escolar (PAULINO, 2014), mas que muitas vezes esse cânone não está alcançando os estudantes, que preferem ler outros textos. Acredito que isso não se deva necessariamente a características intrínsecas aos textos literários (embora isso também possa, de alguma forma, interferir), considerados canônicos, mas à forma como esses textos chegam até os estudantes, por meio da intervenção escolar. A maneira como muitos professores impõem a leitura desses textos aos seus estudantes, sem buscar fazer uma mediação mais efetiva entre ambos, muito provavelmente influi no processo de recepção negativa dessas obras.

Realizando uma pesquisa com jovens leitores franceses, a estudiosa Michèle Petit constatou que a leitura obrigatória, normalmente nos moldes como é trabalhada na escola, desestimula o leitor, servindo muito mais para afastar do que para promover o encontro entre o leitor e os livros. Sobre esse aspecto, ela pode constatar por meio de sua pesquisa que “em todas as gerações, as leituras impostas – principalmente as de autores clássicos – causaram uma repulsa” (PETIT, 2008, p.160). Assim, acredito que o poder de escolha, sempre que possível, deve prevalecer nas atividades de leitura literária propostas na escola.

Por outro lado, é preciso pensar que nem sempre a livre escolha por si só garantirá que o aluno fará a leitura da obra, como evidenciado em uma roda de leitura compartilhada, realizada durante a nossa pesquisa, em que a aluna Maria relatou que não gostou de ler *Dom Casmurro* (Machado de Assis), mesmo adaptado para quadrinhos e decidiu parar. Quando questionei o porquê, disse-me que “a linguagem é antiga, a história não a emociona”. Nessa fala, é possível perceber que a linguagem utilizada no texto e a não identificação com a obra funcionaram como um empecilho no seu processo de leitura. Mas isso não é consenso entre os estudantes, visto que enquanto Maria preferiu não prosseguir com a leitura de *Dom Casmurro*, o aluno Fábio, por sua vez, leu *O guarani*, de José de Alencar, também adaptado para quadrinhos e se identificou tanto com a história que o elegeu como o melhor livro que já havia lido, recomendando a sua leitura na última etapa do projeto. Essas falas dos estudantes deixam ver a complexa tarefa que encerra o trabalho com a leitura literária na escola, constituindo-se um grande desafio para nós, professores de língua e mediadores de leitura. Isso porque cada leitor é único e constrói uma história igualmente única com os textos.

Outro aspecto, a meu ver, bastante relevante nessa reflexão diz respeito ao fato de que, embora já haja uma discussão bem consolidada nos centros acadêmicos, desde o início dos anos oitenta, de que trabalhar literatura não pode se restringir ao ensino da historiografia literária ou de estilos de época, essa ainda é, segundo Paulino (2014), uma prática comum nas salas de aula da educação básica, sendo endossada pelas propostas presentes nos livros

didáticos. Analisando o modo como a literatura é trabalhada na França - que não é muito diferente do que acontece aqui – Petit assevera que

Se, em certo sentido, existe uma contradição irremediável entre o ensino da literatura na escola e a leitura que fazemos por conta própria, ao menos cabe aos professores fazer com que os alunos tenham uma maior familiaridade, que sintam mais confiança ao se aproximarem dos textos escritos. Fazer com que sintam sua diversidade, sugerir-lhes a ideia de que, entre todos esses textos escritos – de hoje ou de ontem, daqui ou de outro lugar – haverá certamente alguns que dirão algo de muito particular a eles (PETIT, 2008, p.178).

Diante dessas discussões, penso que uma alternativa a essa questão seja priorizar, como propõe Petit (2008), um trabalho com a leitura que tenha a diversidade das obras como uma questão basilar. Para tanto, faz-se necessário que estejamos convencidos de sua importância para que cada um possa se construir e construir a sua própria história, como leitor. Cafiero e Corrêa (2003) trazem uma contribuição importante a respeito das discussões sobre o trabalho com a literatura na escola quando afirmam que

Não é legítimo definir que a leitura na escola deva estar circunscrita a um cânone exclusivamente, dado à multiplicidade de olhares e de interesses que permeiam o campo. Mas ao mesmo tempo os estudantes não podem ser privados do contato com determinadas obras que, por certo, vão ampliar seu horizonte literário. Só podemos gostar (ou não) daquilo que passa por nossa experiência, e essa experiência é construída a partir de relações significativas com os objetos de leitura. (CAFIERO; CORRÊA, 2003, p. 284).

Pensando nisso, defendo que a escola deve se constituir como um lugar de trânsito entre o que ela oferece e o que os estudantes comumente leem, pois assim será possível tanto estabelecer uma relação mais ampla com as diversas práticas de leituras, como não cair pura e simplesmente nas armadilhas do canônico.

4.1.2 Lendo, compartilhando e registrando

Após a escolha do livro para leitura por cada estudante, foi combinado que reservaríamos um momento (entre vinte e trinta minutos) de cada encontro (aula) para nos dedicarmos à leitura do livro na própria sala de aula, na sequência abriríamos para que alguns estudantes, aqueles que assim o desejassem, compartilhassem suas experiências de leitura, suas impressões, o que estavam achando da história, entre outros aspectos da obra, por meio de rodas de leitura compartilhada.

Partimos da premissa de que a leitura compartilhada de obras literárias na escola traz uma importante contribuição para a formação de uma comunidade de leitores no ambiente escolar (Colomer, 2007). Assim, acredito ser importante também que o professor participe ativamente dessas rodas de leitura compartilhada, aproveitando para dividir com os estudantes as suas experiências de leitura, pois, como afirma o professor Ezequiel Silva, “os nossos alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura” (SILVA, 2013, p. 113)

As figuras abaixo ilustram o primeiro momento de leitura na sala, após a realização da escolha dos livros pelos estudantes.

Figura 2 – Lendo na sala de aula



Fonte: Acervo© da professora-pesquisadora.

Nesse primeiro momento de leitura na sala de aula, notei que a maioria dos estudantes começou logo a ler o livro escolhido e apresentou facilidade em se concentrar na atividade proposta, enquanto outros não. Os que apresentaram dificuldade em se concentrar, ficaram folheando o livro ou ainda aproveitando o tempo para conversar com os colegas. Quando

questionava sobre o porquê de não estarem lendo, alegavam em sua maioria, que “não conseguiam se concentrar”, “preferiam ler em casa”, “a cadeira era desconfortável” e ainda havia aqueles que simulavam uma leitura, enquanto eu estava por perto. É possível que a falta de hábito de fazer esse tipo de leitura durante a aula de língua portuguesa na escola justifique esse comportamento de ‘recusa’ inicial de alguns estudantes. Mas ao longo do desenvolvimento do projeto, foi possível notar um avanço no nível de concentração dos estudantes durante a execução das atividades propostas, mesmo entre aqueles que inicialmente não liam na sala.

O mesmo aconteceu em relação à proposta de compartilhar as leituras. No segundo encontro, quando propus que os estudantes compartilhassem suas impressões de leitura com os colegas, fazendo um breve relato acerca da obra que estavam lendo, houve inicialmente uma resistência muito grande em se expor perante a turma. Só depois de muita insistência, uma aluna (Patrícia) decidiu começar a fazer o seu relato, sendo então seguida por outros que também narraram suas impressões.

De um modo geral, no primeiro encontro, eles começaram seus relatos apresentando brevemente a obra (nome do livro e autor, exposição de dados sobre o enredo etc). Com o passar do tempo, nos demais encontros, já passaram a emitir opinião sobre a obra lida, posicionando-se frente a alguns comportamentos e atitudes dos personagens (se concordavam ou não e por quê) e ainda expunham suas expectativas em relação ao desfecho da narrativa, procuravam estabelecer uma relação entre o texto e a vida, recomendavam ou não a leitura (quando já tinham terminado de ler), entre outros²⁶. Para não se tornar cansativo, decidimos que apenas seis ou sete alunos assumiriam a tarefa de compartilhar suas leituras a cada encontro, enquanto os demais ouviriam, fariam comentários ou perguntas, se quisessem.

Colomer (2007, p.143) enfatiza a importância da leitura compartilhada, pois acredita que esta prática permite ao educando tanto “beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender os livros” como também possibilita “experimentar a literatura em sua dimensão socializadora”, fazendo com que a pessoa se sinta parte integrante de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. Nessa perspectiva, foi possível perceber que a leitura compartilhada efetivou-se como um momento de troca de experiências de leitura entre os estudantes, possibilitando, em meu

²⁶Venho, por meio desta nota, informar ao meu leitor que infelizmente não pude contar com o áudio e a transcrição dos dados dessas rodas de leitura compartilhada, visto que o gravador que os continha foi levado durante um assalto do qual fui vítima em dezembro de 2014, na cidade de Salvador. Sei o quanto esses dados poderiam enriquecer o trabalho.

entendimento, a formação de uma rede de leitores que compartilharam suas leituras, conversaram sobre os textos que leram e indicaram textos uns aos outros, como defende a autora supracitada ao definir a leitura compartilhada como uma das dimensões mais efetivas de formação de leitores na escola.

Não poderia deixar de registrar que já no segundo encontro, muitos estudantes me procuraram para perguntar se poderiam escolher mais de um livro, o que me fez inferir que eles estavam gostando da proposta e lendo – o que era mais importante para mim naquele momento – pois, embora acreditasse muito na validade e relevância do que estava propondo, sempre havia a dúvida se, de fato, estava conseguindo contemplar os estudantes em seus interesses de leitura.

Ainda em meu entendimento, uma discussão que precisa ser feita diz respeito à dificuldade que alguns estudantes apresentaram em ouvir a narrativa dos colegas, especialmente durante a realização das primeiras rodas de leitura compartilhada, como se a fala de seus pares não fosse importante. Acredito que isso ocorra em função de alguns aspectos que normalmente caracterizam a educação tradicional, cujos resquícios ainda se fazem presentes em muitas salas de aula hoje, como: o pouco estímulo à prática do diálogo e da escuta na sala de aula e a representação do professor como o detentor e transmissor do saber, por um lado, e do aluno como um mero receptor de informação, por outro. Para a professora Maria do Socorro Oliveira (2008, p. 95), na escola tradicional, “não há lugar para a fala e o diálogo, preocupada que está com a reprodução do conhecimento da disciplina, via silenciamento da voz do aluno”.

É importante lembrar também que nem todos quiseram compartilhar oralmente suas leituras, e como todo projeto precisa ser flexível, senti a necessidade de pensar em outras atividades, além da leitura compartilhada, para poder acompanhar o percurso leitor desses estudantes, visto que ao se trabalhar com projetos tem-se como ponto de partida a incerteza, fazendo-se necessário recorrer ao recurso da criatividade, cujo trabalho vai se delineando à medida que se coloca em ação (OLIVEIRA, 2008). Foi assim que surgiu a ideia da produção de um diário de leitura (DL), pois por meio do mesmo eles poderiam fazer o registro escrito de suas leituras, impressões, dúvidas e reflexões suscitadas acerca dos livros que estavam sendo lidos. Além disso, essa atividade de registro em diário de leitura possibilitaria uma maior interação do aluno com o texto, conduzindo-o a uma compreensão mais ativa do texto (MACHADO, 2005), permitiria também um melhor acompanhamento do percurso de leitura dos alunos por mim – professora-pesquisadora e ainda oportunizaria a participação daqueles que não gostam ou têm dificuldade de se expressar oralmente perante a classe.

Para definição e caracterização do gênero discursivo *diário de leituras*, também chamado DL, e posterior análise dos diários de leitura produzidos pelos estudantes, utilizei como pressuposto teórico os estudos de Machado (1998; 2005). Para a autora, o diário de leituras é um texto produzido por um leitor, durante a leitura, que o ajuda a ter uma postura ativa, crítica e reflexiva diante do texto lido (MACHADO, 2005). Além disso, ela aponta o diálogo como uma das principais características do gênero, por se constituir como se o leitor estivesse “conversando” com o autor. Assim, acredita que sua produção possibilita não apenas um diálogo entre leitor e autor, como também contribui para que o aluno desperte para a interlocução existente entre os diversos discursos que nos constituem, sejam eles verbais ou não.

Para orientar os estudantes em relação a como proceder no registro das leituras em DL, fez-se necessário que eles conhecessem a função e as especificidades linguístico-discursivas e composicionais do gênero. Para tanto, foram desenvolvidas algumas atividades, descritas a seguir.

Inicialmente, foi feito o levantamento dos conhecimentos prévios acerca do gênero diário, por meio de uma conversa informal, sobre aspectos como: o que é, funções, tipos, linguagem, foco narrativo, interlocutor(es), por meio da qual eles expuseram os seus conhecimentos sobre o gênero, o que me permitiu traçar um diagnóstico para planejar as próximas atividades. Pude constatar que os estudantes, em suas falas, demonstravam pouco conhecimento em relação ao gênero diário de leitura, sendo muitas vezes confundido com o diário íntimo. Sendo assim, em sequência a essa atividade, propus a leitura e análise de uma página de diário íntimo (anexo I), retirada do livro *O diário de Biloca*, no qual a protagonista registra e reflete sobre acontecimentos do seu dia a dia. Após a leitura do texto, fizemos uma discussão sobre o assunto tratado, a intenção comunicativa, os interlocutores, a linguagem utilizada, além da estrutura composicional do gênero e os sentidos produzidos.

Para estabelecer uma comparação e conseqüente distinção entre os gêneros diário íntimo e diário de leitura, propus a leitura de uma página de um diário de leitura produzido por um aluno da 7ª série do Colégio João XXIII no ano de 2007 (anexo II), acerca do livro *Ana e Pedro – cartas*, de Viviana Assis e Ronald Claver, em que o aluno leitor registra as suas impressões de leitura acerca do livro lido. As discussões foram encaminhadas a partir da exploração das características do gênero, de modo que os estudantes pudessem compreender que o diário de leitura não é um diário íntimo, isto é, aquele em que se escreve sobre a vida, como em *Diário de Biloca*, e sim um diário reflexivo de leitura, produzido concomitante à leitura de um texto, no qual o leitor estabelece um diálogo com o texto e se posiciona frente

ao que lê (concordando/discordando), podendo registrar: as razões da escolha do livro; hipóteses acerca do que o texto vai tratar; dúvidas diante da leitura; reflexões sobre as dificuldades/facilidades com a leitura e tentativas de compreender suas causas ou, mesmo, reflexões suscitadas durante o processo de leitura; confirmação ou não das hipóteses levantadas; sentidos inferidos; relações que consegue estabelecer entre o texto e a vida; emissão de opinião positiva ou negativa em relação à obra, dentre outros aspectos que considere relevantes (MACHADO, 2005). A partir da atividade foi possível perceber que os estudantes, de um modo geral, apreenderam bem as especificidades do gênero, sendo capazes, conseqüentemente, de distinguir o diário íntimo do diário de leitura.

Objetivando motivá-los para a escrita do DL, após as leituras e discussões acerca dos textos supracitados, os alunos foram convocados a customizar as capas dos diários (cada aluno recebeu um caderno com capa dura para fazer o diário). Para tanto, contamos com a parceria da professora de Educação Artística, Kamilly Dantas²⁷, que nos orientou na execução da atividade artística. Ela sugeriu que fizéssemos um mosaico na capa do diário, utilizando imagens de revistas. Inicialmente, eles deveriam escolher imagens ou palavras que lhes fossem significativas. Na sequência, deveriam recortar e colá-las sobre a capa do caderno, alternando cores claras e escuras. Os alunos mostraram-se bastante envolvidos no trabalho e fizeram belas produções. Para finalizar o mosaico, os cadernos foram forrados com plástico autoadesivo. Eles também preencheram uma ficha com o perfil de cada um, contendo nome, apelido, sonhos, medos, gostos em relação à música e livros, além de listas de coisas que gostam ou não de fazer e, em seguida, colaram na primeira página do diário. Interessante pensar a parceria como uma aliada no trabalho pedagógico, pois os alunos se envolvem mais nas atividades, os professores se tornam mais próximos e o trabalho se torna mais significativo para todos os envolvidos.

É importante salientar que foi combinado com os estudantes que os diários de leitura não seriam utilizados para fins de avaliação com notas, para que eles se sentissem mais livres durante a escrita e não ficassem preocupados se o que iriam escrever sobre as obras influenciaria no processo avaliativo.

No encontro subsequente, os estudantes puderam realizar a sua primeira escrita do DL. Essa atividade ocorreu na própria sala de aula, sob a minha supervisão, pois assim, foi possível orientá-los quanto à escrita e esclarecer possíveis dúvidas quanto ao processo de

²⁷Gostaria de registrar aqui o meu agradecimento à professora Kamilly Dantas pela parceria e carinho com que aceitou nos ajudar na customização dos diários de leitura.

produção. As demais produções puderam ser realizadas também em casa, no momento em que eles estavam realizando suas leituras. Pelo que foi observado, foi possível notar que os estudantes compreenderam a proposta e o objetivo de registrar o percurso de leitura, a meu ver, foi alcançado. As reflexões empreendidas a seguir contêm exemplos dos diários de leitura produzidos por alguns deles ao longo do desenvolvimento do projeto de leitura, que, em meu entendimento, corroboram essa constatação.

Um aspecto que tomo como objeto de análise e reflexão refere-se à possibilidade de o estudante registrar seu percurso leitor a partir da produção dos diários de leitura, podendo ser acompanhado por mim como professora, dada a dificuldade que eu teria em fazê-lo de outro modo, se levado em conta que cada estudante estava lendo um livro diferente. Assim, por meio dos registros constantes nos diários de leituras foi possível identificar o livro que cada estudante estava lendo em cada momento e os mais lidos, as razões que os levaram a escolhê-lo, as possíveis expectativas e as hipóteses levantadas acerca da leitura e sua posterior confirmação ou não, perceber se conseguiam estabelecer relações entre a obra e o seu conhecimento de mundo, além de conhecer a opinião de cada um em relação à obra lida.

No que se refere às motivações apontadas pelos estudantes para escolha dos livros e registradas nos diários, encontram-se:

- a) O desejo de ler a partir da indicação de amigos: “peguei este livro porque uma amiga me indicou” (trecho de diário escrito pela aluna Fabiana, sobre o livro *Se a memória não me falha*, de Sylvia Orthof, em 08/10/14);
- b) O interesse de ler despertado pelo título: “me interessei por esse livro porque achei interessante o seu título” (trecho de diário escrito pela aluna Raissa, sobre o livro *Pescador de ilusões*, de Wesley Rodrigues, em 01/10/14);
- c) O desejo de ler despertado por uma atividade de motivação para a leitura realizada na sala de aula: “peguei mais pelo fato de a pró ter nos mostrado um vídeo que falava desse livro, aí gostei muito e fiquei com muita vontade de conhecer a história” (trecho de diário escrito por Patrícia, sobre o livro *Ela disse, ele disse*, de Thalita Rebouças, em 24/09/14).
- d) O desejo de ler despertado pelo contato com o filme baseado no livro e pela crença de que os livros são sempre melhores que os filmes a que dão origem: “escolhi esse livro porque já tinha visto o filme e gostei, mas os livros sempre são mais legais que os filmes, então quis ler” (trecho de diário escrito pela aluna Mila, sobre o livro *Branca de Neve e o Caçador*, de Lily Blake et al);

- e) A identificação pessoal com o gênero textual: “peguei a revista porque eu me identifico com as histórias em quadrinhos” (trecho de diário escrito pelo aluno Jonas, sobre uma revista em quadrinhos da série *Turma da Mônica Jovem*, de Maurício de Souza).

Penso que essas informações sobre os critérios de seleção de textos utilizados pelos estudantes podem fornecer pistas importantes para se pensar políticas públicas para a leitura e para desenvolver um trabalho mais produtivo no contexto escolar, tendo em vista contribuir com a formação de leitores. Nesse sentido, por exemplo, é possível inferir nesses trechos de DL ao menos três grandes influenciadores para a leitura: a comunidade, a escola e as motivações de ordem pessoal. Assim, torna-se imperativo que, por um lado, se conheça as práticas leitoras da comunidade e as preferências individuais e, por outro, se reconheça a importância da escola nesse contexto, visto que a mesma também exerce forte influência nessas escolhas, sendo muitas vezes a maior referência que o estudante/leitor pode ter. Se no momento em que escola/professor estiver elaborando as propostas de leitura não se esquecer de considerar essas três dimensões aqui apontadas, é provável que as atividades propostas se tornem muito mais interessantes e significativas para os estudantes.

Por meio dos diários de leitura, foi possível constatar também que os estudantes mantiveram um papel ativo diante da leitura, criando expectativas ou construindo hipóteses acerca do desenvolvimento da trama, podendo confirmá-las ou refutá-las durante a leitura, como o fez Patrícia ao levantar a hipótese de que os pais de Léo e Rosa (protagonistas do livro *Ela disse, ele disse*, de Thalita Rebouças) poderiam se tornar namorados na trama e, ao final do romance, essa hipótese não foi confirmada: “Ah, sobre os pais (de Léo e Rosa), pensei que eles iam ficar juntos, mas não ficaram...” ou quando Raíssa confirma as suas expectativas em relação à leitura do livro *Extraordinário*, de R. J. Palácio, ao dizer que: “quando olhei para esse livro me apaixonei, eu amei o título e eu estava totalmente correta porque esse é um dos melhores livros que já li em minha vida! É totalmente surpreendente!” Ou ainda, quando a aluna Mila informa que escolheu o livro *As aventuras de Alice no subterrâneo*, de Lewis Carrol porque já havia lido *Alice no país das maravilhas* e inferiu que os dois pudessem manter uma relação de intertextualidade, o que pode ser confirmado a partir da leitura: “eu escolhi este livro, pois já havia lido ‘Alice no país das maravilhas’ e como o título do livro era ‘As aventuras de Alice no subterrâneo’ imaginei que tinha algo a ver e tem mesmo”.

O último trecho de diário analisado deixa antever também que a estudante conseguiu perceber a relação intertextual existente entre a obra lida *As aventuras de Alice no subterrâneo* e outra que já conhecia *Alice no país das maravilhas*, estabelecendo, assim, uma relação entre a obra e o seu conhecimento de mundo. O que pode ser observado também no DL de Raíssa acerca do livro *Pescador de ilusões*, de Wesley Rodrigues:

Li esse livro em muito pouco tempo porque ele é bem fino, mas o seu conteúdo é bem surpreendente porque fala da realidade humana, a realidade do mundo, fala que na sociedade que vivemos hoje a maior parte da população vive e se preocupa mais com os bens materiais e por isso as máscaras da tristeza estão afligindo a todos, e também aborda o tema de uma coisa muito comum que é as crianças precisarem trabalhar (...) (trecho de diário escrito por Vanessa, sobre o livro *Pescador de Ilusões*, de Wesley Rodrigues).

A quebra de expectativa em relação à leitura de um livro, construída com base no conhecimento de mundo que permeia o imaginário dos estudantes no que se refere a algumas obras também se encontra evidenciado nos DL, como pode ser ilustrado com o que diz a estudante Raíssa acerca do clássico *Romeu e Julieta*, de Shakespeare: “Ah! Pra falar a verdade eu esperava mais de uma história considerada uma das mais românticas do mundo...”. Percebe-se, nesse trecho, que a aluna criou uma expectativa muito grande em relação ao texto, talvez por se tratar de um clássico universal e ser citado normalmente como uma referência quando se fala de histórias de amor, mas que não foi suprida a partir da relação que ela, na sua função de leitora, manteve com a obra durante a leitura.

Como disse anteriormente, outro aspecto evidenciado nos DL se refere à possibilidade de os estudantes fazerem uma avaliação subjetiva em relação às obras lidas, quando eles apontam as razões que os levaram ou não a uma identificação com o texto lido, como podemos verificar no DL de Fabiana ao se referir ao livro *Se a memória não me falha*, de Sylvia Orthof:

Gostei do livro, pois a autora fala da própria história e assim a gente pode saber como era a vida na época da infância e adolescência dela e até comparar com a nossa. Acho que todo mundo deveria ler esse livro, é bem interessante. (Trecho de diário escrito por Fabiana).

Ou ainda quando a aluna Luciana expressa a sua opinião sobre o livro *Harry Potter e o enigma do príncipe*, de J.K. Rowling: “eu não gostei desse livro porque tem luta contra a mal, agressão física e sofrimento de várias pessoas, por isso não gostei. Não faz o meu tipo de livro, que gosto de ler (...)”. Mas, que por outro lado, agradou o estudante André

quando afirmou que: “eu gostei dessa história porque tem ação e aventura”. Esse processo de pensar nas preferências pode fazer parte de um processo maior de formação crítica, necessário à plena participação na sociedade contemporânea. O sujeito que não se conhece, que não sabe do que gosta ou não gosta e as razões que o leva a preferir uma coisa à outra, não pode ser crítico a nada, nem ao seu próprio modo de estar no mundo. Assim, entendo que expressar as preferências e elaborar justificativas são atividades importantes para a formação do leitor crítico.

Houve momentos em que os estudantes ficaram livres para compartilhar as suas produções, efetuando trocas dos diários entre eles, cuja experiência permitiu que um conhecesse o percurso leitor do outro e se influenciassem mutuamente, através do compartilhamento de leituras. Isso pode ser observado quando depois de ler o diário do outro, alguns iam até a caixa procurar o livro sobre o qual o colega tinha falado ou escrito ou ainda quando ficavam discutindo e trocando informações sobre um mesmo livro.

Assim, diante das reflexões suscitadas a partir da análise dos diários de leitura, é possível inferir que a adoção desse gênero nessa experiência de leitura aqui relatada mostrou-se bastante relevante na medida em que possibilitou aos estudantes fazer o registro de suas leituras, e ao mesmo tempo, me permitiu acompanhar essas leituras de forma mais consistente, além de ter democratizado a participação daqueles que não se sentiam à vontade para compartilhar as suas leituras de forma oral. Como bem sinaliza Machado (2005), nesses diários também foi possível, dentre outros aspectos, encontrar informações sobre as estratégias de leitura que os estudantes foram utilizando durante o processo de leitura e sobre as relações que conseguiram estabelecer entre seus conhecimentos prévios, experiências de vida e o texto lido. Nesse sentido, penso que a experiência contribuiu para a formação dos estudantes como leitores.

4.1.3 Recomendando leituras

Visando promover a socialização das leituras com a comunidade escolar, decidimos na última etapa do projeto, que cada aluno escreveria uma recomendação literária acerca de um livro lido. Para isso, cada um escolheria, entre os livros lidos, aquele com o qual tivesse se identificado mais durante a leitura e, por essa razão, desejasse recomendá-lo a outros leitores. Para iniciar esta etapa, sugeri que os estudantes refletissem sobre as razões pelas quais os colegas deveriam ler o livro recomendado e quais argumentos seriam utilizados para despertar

no leitor o desejo de lê-lo. Para tanto, poderiam se apoiar nas informações constantes nos diários de leitura.


Após essa conversa inicial, sugeri a leitura de dois textos do gênero recomendação literária: um sobre a obra *Pedrinho escolheu um time*, de Odir Cunha, escrito por um leitor de treze anos e outro sobre o livro *Uma fada veio me visitar*, de Thalita Rebouças, produzido por uma leitora de doze anos, ambos disponíveis na internet. A leitura desses textos proporcionou o contato dos estudantes com o gênero em estudo, assim como uma discussão e análise acerca de suas principais características linguístico-composicionais (textos curtos, acompanhados da capa do livro, identificação do autor e da obra, presença de um breve enredo para situar o leitor acerca do assunto do texto, função dos elementos linguísticos como adjetivos e advérbios de intensidade, uso da pontuação, intencionalidade comunicativa, além de inferência sobre os sentidos produzidos pelo uso desses elementos no texto).

Feita a leitura e análise dos textos referentes ao gênero em estudo, foi solicitado que cada estudante escrevesse a primeira versão da recomendação literária. Depois de concluídos, os textos foram entregues a mim para que eu lesse e fizesse as considerações necessárias, sinalizando para os estudantes os aspectos que poderiam ser revistos, ampliados ou melhorados. Após essa etapa, os textos foram devolvidos aos estudantes para que eles os reescrevessem com base nas considerações elencadas e sob a minha supervisão.


Na sequência, eles foram digitados, formatados e impressos para posterior socialização. A minha intenção era que cada aluno digitasse o seu próprio texto, mas como o laboratório de informática existente na escola não funciona e a maioria não tem computador em casa, apenas três alunas ficaram responsáveis por digitar os textos dos colegas e enviar para o meu e-mail para serem corrigidos, formatados e impressos.

Antes da socialização das recomendações, promovi uma sessão de fotos na escola, para que os estudantes fossem fotografados com o livro recomendado em mãos, o que os deixou bastante animados. Embora alguns tenham se recusado a se deixar fotografar, o que foi respeitado, a maioria gostou e se envolveu com a atividade proposta. As fotos foram então reveladas e coladas à recomendação de cada estudante. Nas recomendações dos alunos que não tiraram fotografias, colamos uma imagem da capa do livro, como demonstrado na figura abaixo:


Figura 3 – Recomendações Literárias



DICA DO F...
O GUARANI
AUTOR: Juliano Oliveira e Sam Hart



Pra quem quer ler eu recomendo O GUARANI. Você vai ler uma história muito comovente de um índio que se apaixona por Cecília, a filha de um nobre. Eu não vou contar a história, se você gostou desse começo que eu narrei, pegue o livro e leia. Eu li e gostei muito, por isso recomendo!



CENTRO CULTURAL DOMINGOS MACHADO DE ALMEIDA

LEITOR(A): F. J. S.
8º ANO A, VESPERTINO



DICA DA L...
SE A MEMÓRIA NÃO ME FALHA
AUTORA: SYLVIA ORTHOF



O livro é maravilhoso, você vai rir, chorar e principalmente se divertir. Ele conta a história de uma menina que conta a própria história. Ela conta sobre a infância e fala muito sobre a escola. Essa parte é muito engraçada. Infelizmente os pais dela se separam e ela fica dividida... Se você quiser saber o que acontece, leia. Eu tenho certeza que vai gostar muito!



CENTRO CULTURAL DOMINGOS MACHADO DE ALMEIDA

LEITOR(A): L. G. S. P.
8º ANO A, VESPERTINO

Fonte: acervo© da professora-pesquisadora.

Como ainda não temos biblioteca escolar, no dia combinado, as recomendações foram expostas no mural posicionado no corredor à entrada da escola. Interessante observar como eles fizeram questão de apreciar as produções uns dos outros. A comunidade escolar (colegas de outras turmas, professores, gestores e pessoal de apoio administrativo) de um modo geral, também leu os trabalhos da turma, teceu elogios e comentários em relação às produções, o que proporcionou uma valorização e funcionalidade prática aos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, deixando-os bastante contentes. (ANTUNES, 2009; MARCUSCHI, 2008; KOCK, 2006).

Figura 4 – Expondo as recomendações



Fonte: Acervo© da professora-pesquisadora.

Uma breve análise acerca das recomendações literárias feitas pelos estudantes revela um quantitativo de vinte e seis títulos recomendados, sendo que desse total, seis receberam duas recomendações cada, perfazendo um total de trinta e duas produções textuais (ver quadro 8, em anexo).

Quanto ao conteúdo dessas produções, foi possível constatar que os estudantes procuram estabelecer um diálogo com o leitor, convidando-o a ler a obra recomendada. Numa tentativa de despertar no leitor o desejo de ler, se utilizaram de diferentes estratégias discursivas, como:

- a) contar um pouco da história, criando uma situação de suspense em relação ao que poderá acontecer ao longo da trama, como podemos observar nos seguintes excertos:

(...). Ela entra na sala e vê uma professora muito linda, ela pensa "será que ela é minha professora? "Ela tem uma surpresa... E agora? Ficou curioso (a)? Então não deixe de ler! Eu recomendo esse livro, é muito bom. (Fabiana, recomendando a obra *Fala sério, professor!*)

No meio do caminho algo derruba o avião e... isso você só vai saber se ler. Eu recomendo! (Jonas, recomendando a leitura da HQ *Chico Bento Moço: Perdidos no Pantanal*)

- b) contar um pouco de sua experiência leitora (a relação que estabeleceu com o texto), como demonstrada abaixo:

Eu gostei muito de ler esse diário. Ele é muito divertido e interessante. Um dos livros que mais gostei. É interessante como quanto mais a gente lê, mais sente vontade de continuar. (Ana, recomendando a leitura do livro *Diário de uma garota nada Popular*).

O livro que eu recomendo para todos lerem é ótimo! Foi um dos melhores livros que eu já li, cujo nome é “A PEDRA NA PRAÇA”. Eu nunca pensei que um livro tão fino fosse tão bom. Agora sim eu entendi que ‘tamanho não é documento’. Bem, agora vou falar um pouco sobre o que conta este livro (...) (Viviane, recomendando a obra *A pedra na praça*)

Eu amei!!!! Ele é um livro que tem tudo a ver comigo!! Super engraçado! (Maria, recomendando a obra *O chute que a bola levou*)

c) ou ainda, emitir uma opinião bastante positiva em relação à obra:

O livro é maravilhoso, você vai rir, chorar e principalmente se divertir. (Lívia, recomendando a obra *Se a memória não me falha.*)

É uma história apaixonante! (...) É muito bom esse livro! Eu recomendo para todos os adolescentes. (Sara, recomendando o livro *Ela disse, ele disse*)

A percepção desses aspectos somada ao envolvimento da maioria dos estudantes com a atividade e a valorização demonstrada pela comunidade escolar me fizeram inferir que as recomendações produzidas cumpriram a sua função social de socializar as leituras realizadas durante o projeto de leitura relatado nesse trabalho.

Por fim, gostaria de ressaltar que a avaliação do trabalho foi realizada tanto por mim quanto pelos próprios estudantes. A minha avaliação ocorreu durante todas as etapas de desenvolvimento do projeto, tendo em vista que em todos os momentos em que os estudantes estiveram realizando alguma atividade (oral ou escrita), eu busquei refletir sobre o processo, observando os êxitos e lacunas de cada atividade, redefinindo caminhos quando necessário. As discussões feitas nesse trabalho resultam dessa reflexão constante. Como disse, os estudantes também foram convocados a avaliar o processo. Para tanto, sugeri que eles fizessem uma autoavaliação na qual deveriam refletir sobre o seu processo de aprendizagem durante a realização das atividades e o significado que o trabalho desenvolvido teve em suas vidas, indicando qual era a sua relação com a leitura antes e depois do projeto.

Em seus relatos escritos, foi possível constatar que, para os estudantes, a sua participação e envolvimento nas atividades do projeto de leitura contribuíram para modificar a sua relação com a leitura na escola: a leitura deixou de ser encarada como algo chato, ‘ruim’, cansativo e, muitas vezes, sem importância e passou a ser vista como uma atividade que traz conhecimento, diversão, prazer. Para ilustrar os aspectos mencionados, trago abaixo alguns desses depoimentos:

Antes do projeto, a leitura para mim não era algo muito legal, agora eu sei que ler traz conhecimento (Mila).

Eu achava a leitura uma besteira, não gostava de ler livros, mas com o projeto eu vejo que quando a gente ler a gente aprende mais (Sara).

O projeto me ajudou porque antes eu achava que a leitura era uma chatice, hoje é uma aventura! (Joseane).

Antes a leitura para mim era muito ruim, depois com esse projeto melhorou um pouco (Miguel).

Ler era muito chato, muito ruim, cansativo, um terror, mas agora eu descobri que pode ser muito bom, interessante e muito legal (Ana).

Ler para mim era um tédio, era tudo muito sem graça. Agora eu encontro a minha diversão na leitura (Viviane).

Eu achava muito ruim, agora eu descobri que ler é legal (Fábio).

Para aqueles alunos que já tinham a leitura como uma prática diária, o projeto serviu para reforçar essa boa relação com os livros, como podemos notar a partir do que nos diz Beatriz e Raíssa, respectivamente:

A leitura para mim sempre foi um prazer, pois eu amo ler. Mas claro que com o projeto eu percebi que a leitura é aprendizado, cultura, mas não mudou muita coisa não, ler para mim é uma viagem.

Não mudou muita coisa porque eu sempre gostei de ler. Depois do projeto, ler para mim é muito mais importante.

Robson fez questão de lembrar que o projeto ampliou as suas possibilidades de ler, pois para ele: “antes era muito ruim, sem livro para a gente ler. Agora é muito legal com esse projeto porque tem vários livros para a gente ler e nós podemos até levar para casa”.

Diante dessas declarações dos estudantes e até da percepção de colegas professores que me procuravam para comentar o quanto os estudantes estavam envolvidos com a leitura, acredito que a realização desse projeto de leitura na biblioteca itinerante contribuiu para que os estudantes começassem a ter outro olhar em relação à leitura na sala de aula. Para mim, o mais importante, aconteceu: eles tiveram a oportunidade de ler livros na escola, além do livro didático, e leram.

No próximo tópico, trago um relato e algumas reflexões acerca das atividades desenvolvidas durante o processo de produção do desenho de biblioteca escolar, elaborado com a participação dos estudantes envolvidos nessa pesquisa.

4.2 Um Projeto de Letramento no 8º Ano: desenhando a Biblioteca Escolar do Centro Cultural

Ao estabelecer intercâmbio com os demais setores da escola, com a sala de aula e, também, com a comunidade, atender aos interesses dos usuários com um acervo variado, conservado e constantemente atualizado, a biblioteca escolar realiza-se como instituição democrática, que contribui para a universalização do saber e a abertura de espaço para as diferentes vozes culturais.
(AGUIAR, 2006, p. 261)

Como já é de nosso conhecimento, a escola na qual atuo ainda não dispõe de uma biblioteca escolar ou sala de leitura que sirva de apoio à prática pedagógica dos professores ou na qual possam ser desenvolvidas atividades de leitura com os estudantes e que funcione como verdadeiro espaço de aprendizagem. Assim, partindo da premissa de que *projeto* corresponde a uma forma de ação no mundo, organizada para atingir objetivos e interesses individuais e sociais, encontrando-se comumente vinculado à noção de problema (OLIVEIRA, 2008) e em face da minha/nossa crença na importância da prática da leitura para o exercício da cidadania e na relevância que a biblioteca escolar pode assumir nesse contexto e, ainda, considerando os achados dessa pesquisa em relação à atual conjuntura escolar no que se refere às condições de formação de leitores, surgiu a necessidade de intervir nessa realidade a partir da criação de um projeto/desenho de biblioteca escolar com os próprios estudantes, com base em suas demandas e interesses.

Com vistas a alcançar esse objetivo, foram realizadas várias atividades com os estudantes, que culminaram na elaboração de um ‘desenho’ da biblioteca escolar que queremos para a nossa escola. Essas atividades foram desenvolvidas num período de dez aulas de cinquenta minutos cada e consistiram de: a) rodas de conversa para o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes em relação às representações do que seria uma biblioteca escolar e sua função no âmbito educativo (uma aula); b) visita guiada à biblioteca pública para conhecer o acervo e serviços prestados e palestra com a bibliotecária responsável pela biblioteca pública para entender como funciona uma biblioteca (três aulas); c) atividades de leitura e discussão de textos (documento, vídeo) que tratam da biblioteca escolar com vistas à ampliação dos conhecimentos dos estudantes (duas aulas) e d) atividades de produção de texto em grupo para elaboração do desenho da biblioteca escolar (quatro aulas).

A seguir busco narrar como se deu a realização de cada uma dessas atividades, assim como apresentar os resultados e algumas reflexões dessa experiência.

4.2.1 Levantando os conhecimentos prévios

Projetar um desenho de biblioteca escolar na sala de aula pressupõe que os envolvidos no processo (professor e alunos) a compreendam como um espaço importante e necessário na escola. Para tanto, faz-se necessário que o professor conheça as representações que permeiam o imaginário dos estudantes em relação a esse espaço de aprendizagem para então elaborar e propor atividades que possam contribuir para a ampliação desses conhecimentos, bem como para a criação de um desenho coerente com o que se espera de uma biblioteca. Assim, visando levantar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao que imaginam ser a função de uma biblioteca escolar e qual a importância desta dentro da escola, propus como primeira atividade a realização de uma roda de conversa na sala de aula. Para atingir o objetivo a que me propus, comecei a roda questionando os estudantes sobre a função da biblioteca na escola, se eles julgavam ser esse um espaço importante e, ainda, se sentiam falta desse espaço no ambiente escolar.

Durante as discussões pude observar que todos os estudantes, de um modo geral, compreendem a biblioteca escolar como um espaço de leitura e pesquisa para realização de trabalhos escolares e acreditam na sua importância dentro da escola, o que pode ser ilustrado a partir do que afirmam Tina, Jonas e Fábio, respectivamente:

Tina: é importante porque uma biblioteca ajuda no nosso desenvolvimento (...) nos trabalhos da escola, na leitura (...)

Fábio: (...) a importância é que na biblioteca a gente pode ler mais.

Jonas: eu acho importante porque na biblioteca a gente pode pesquisar, ler. A biblioteca estimula a nossa criatividade (...)

Visando contribuir com as discussões acerca da função educativa da biblioteca na escola, Campello (2003) fez uma análise sobre a maneira como o papel da biblioteca escolar se revelava no discurso dos especialistas que a tomavam como objeto de pesquisa no Brasil, cujos estudos apontavam para dois aspectos centrais: a biblioteca escolar como centro de *leitura* e de *pesquisa*. No que concerne à leitura, pondera que pesquisas recentes confirmam o

avanço do desempenho da biblioteca escolar com relação a essa prática social, demonstrando uma “superação da fase de ações esporádicas e improvisadas” (CAMPELLO, 2003, p. 8). Além disso, reitera que as escolas que privilegiam a leitura têm na biblioteca o seu ponto forte.

A pesquisa, por sua vez, é o segundo aspecto a integrar a ação educativa da biblioteca escolar, conforme constata a autora ao analisar alguns trabalhos da área. Segundo ela, é possível notar nesses estudos que, embora as atividades de pesquisa desenvolvidas na escola mantenham uma relação intrínseca com a leitura, há uma tendência em se tratar essas duas questões a partir de dois enfoques distintos: de um lado a leitura de fruição ou de lazer e de outro a leitura informativa própria à atividade de pesquisa, utilizada para a obtenção de informações destinadas a trabalhos escolares. Nessa perspectiva, a biblioteca era vista como um espaço que poderia contribuir para “o desenvolvimento de habilidades de estudo, pesquisa e consulta, o que possibilitaria ao aluno exercitar sua autoaprendizagem” (CAMPELLO, 2003, p. 10-11).

É possível inferir, desse modo, que o imaginário dos estudantes sobre qual seja a função da biblioteca escolar corrobora a análise da pesquisadora. Outro aspecto evidenciado na roda diz respeito à reflexão que podemos fazer com base no que nos diz a aluna Alice: “para mim é importante ter uma biblioteca na escola porque eu acho que nós precisamos ler outras coisas interessantes (...)”. Quando ela se refere à leitura de **outras coisas interessantes**, parece apontar para o caráter mais dinâmico e livre da biblioteca escolar no que concerne às práticas de leitura que pode proporcionar, para além do que é proposto na sala de aula. A fala de Vera também ilustra bem esse posicionamento: “a biblioteca é um lugar interessante porque tem livros legais”.

É notável que assim como os estudantes, há um consenso não só entre os pesquisadores da área, mas na sociedade brasileira em geral, de que a biblioteca escolar pode trazer vasta contribuição para a formação de leitores na escola, sendo necessário, portanto, que a mesma seja organizada de modo a atender as demandas de leitura de seus usuários. Sobre esse aspecto, vejamos o que diz a professora Vera Aguiar:

À biblioteca escolar, porque ligada à instituição responsável pela educação formal, atribuímos a responsabilidade de formação de leitores. A composição de seu acervo, por conseguinte, deve ser adequada ao público jovem, atenta a sua experiência de leitura, seus interesses e suas necessidades escolares, voltada, no entanto, não só à informação ampla, mas ainda ao lazer. A organização e a classificação dos livros e dos outros materiais vai considerar a facilidade de manuseio pelo usuário, como condição fundamental para que ele seja capaz de movimentar-se livremente na

pesquisa e na fruição de obras literárias e de todos os produtos culturais ali existentes, tomando decisões (AGUIAR, 2006, p. 258).

Essa noção também se apresenta nos discursos oficiais, como os PCN, que concebem a biblioteca escolar como um espaço favorável à formação de leitores, sendo considerada fundamental para o desenvolvimento de um trabalho com a leitura como o proposto no documento (BRASIL, 1997, p. 61).

Os PCN ressaltam também a função da escola e, principalmente do professor, na promoção a leitura autônoma, utilizando para tanto, os recursos da biblioteca escolar.

O papel da escola (e principalmente do professor) é fundamental, tanto no que se refere à biblioteca escolar quanto à de classe, para a organização de critérios de seleção de material impresso de qualidade e para a orientação dos alunos, de forma a promover a leitura autônoma, a aprendizagem de procedimentos de utilização de bibliotecas (empréstimo, seleção de repertório, utilização de índices, consulta a diferentes fontes de informação, seleção de textos adequados às suas necessidades, etc.), e a constituição de atitudes de cuidado e conservação do material disponível para consulta. (BRASIL, 1997, p. 61).

Vale ressaltar ainda que a análise dos dados coletados na roda me fez concluir que os estudantes sentem falta da biblioteca escolar, pois ao questioná-los sobre esse aspecto, todos mantiveram o posicionamento já demonstrado anteriormente: a maioria confirmou que sentia falta desse espaço em nossa escola e apenas três continuaram dizendo que não (os mesmos alunos que declararam não querer uma biblioteca na escola). Para Viviane, “uma biblioteca faz muita falta na escola e é uma das partes mais interessantes”. Já Raíssa acredita que “a biblioteca faz falta sim porque se aqui (na escola) tivesse uma biblioteca, nós poderíamos ter aula de leitura lá”.

Assim, considerando o conjunto dos aspectos mencionados pelos estudantes, é possível inferir que as representações dos estudantes sobre a função da biblioteca escolar convergem com o que muitos pesquisadores têm constatado por meio de seus estudos, visto que os estudantes atribuem grande importância à possível presença da biblioteca na escola, tanto por propiciar a leitura quanto a prática da pesquisa para realização de tarefas escolares. Embora nessas falas não apareçam aspectos que demonstrem uma expectativa dos estudantes em relação a outras funções que a biblioteca possa vir a cumprir no universo escolar, isso é perfeitamente perceptível quando eles traçam um perfil da biblioteca escolar ideal, com já discutido anteriormente.

4.2.2 (Re)conhecendo a biblioteca pública da cidade

A ideia de visitar a biblioteca pública da cidade juntamente com os estudantes surgiu em função de duas razões principais: primeiro a partir da constatação de que a maioria dos estudantes não conhecia a biblioteca pública da cidade e segundo porque vislumbrava nesse evento uma possibilidade de ampliarmos os nossos conhecimentos em relação ao funcionamento de uma biblioteca, na prática. Assim, combinamos que faríamos uma visita a essa biblioteca para que eles pudessem conhecer as instalações e os serviços oferecidos, além ter uma visão geral do acervo disponível (ainda que minimamente, visto que não seria possível conhecê-lo amplamente numa tarde de visita). Como já havia convidado a bibliotecária para ministrar uma palestra sobre o funcionamento de uma biblioteca para os estudantes, foi combinado que a mesma aconteceria na própria biblioteca, no mesmo dia da visita.

Sendo assim, quando chegamos à biblioteca, no dia combinado, tanto a bibliotecária como os demais funcionários já estavam à nossa espera. Na ocasião fomos muito bem recepcionados por todos eles, o que nos alegrou bastante. Após as devidas apresentações e mensagens de boas-vindas proferidas pelos funcionários, fomos conduzidos inicialmente para uma sala equipada com cadeiras, pufes, esteiras, que fica nas dependências da biblioteca, onde fomos convidados a nos acomodar para que a bibliotecária iniciasse a palestra.

Ela começou a palestra parabenizando os estudantes por estarem ali naquele espaço e convidando-os a frequentar mais assiduamente a biblioteca a partir daquele momento. Na sequência, ela aproveitou para chamar a atenção dos estudantes para a importância da leitura e da biblioteca pública como um lugar em que eles podem encontrar vários materiais de leitura, de forma gratuita. Também apresentou os serviços oferecidos (seção de empréstimo e sala de consulta local, além de uma sala ambiente para a leitura da literatura infantil). Importante ressaltar que cada seção fica em uma sala específica da biblioteca. Também explicou como funciona o setor de empréstimo da biblioteca: antes de escolher o livro que deseja levar para casa, o usuário do serviço precisa fazer um cadastro na biblioteca, contendo nome completo, número de um documento (RG ou certidão de nascimento), foto (se houver) e endereço. Com esse cadastro, o usuário da biblioteca então recebe um cartão e já pode utilizar o serviço de empréstimo. Ao retirar um livro para ler, tem uma semana para devolvê-lo, caso termine o prazo e ele não tenha finalizado a leitura, pode retornar à biblioteca e renová-lo por mais uma semana.

A bibliotecária também fez questão de explicar o caminho que um livro percorre até chegar na prateleira de uma biblioteca e ficar disponível ao usuário, seja por meio da compra ou da doação. Assim, fez uma explanação breve sobre o processo de catalogação do livro, explicando para os estudantes o significado das letras e números disponíveis na etiqueta de catalogação de cada livro. Esse foi um momento muito interessante, pois os estudantes tiveram oportunidade de aprender como funciona esse processo dentro de uma biblioteca. Os estudantes ficaram bastante atentos à fala da bibliotecária e muitos afirmaram que não sabiam para que servia a etiqueta de catalogação fixada em cada livro, ficando surpresos com as informações.

Figura 5 – Palestra com a bibliotecária



Fonte: acervo© da professora-pesquisadora.

Após a palestra, a bibliotecária nos convidou para conhecer as demais dependências da biblioteca. A sala destinada ao acervo da literatura infantil foi a que mais chamou a atenção dos alunos, sendo alvo de muitos elogios, pois encontra-se estruturada com mobiliário e decoração adequados ao público a que se destina, além de possuir espaço para a realização de leitura. Os estudantes também puderam realizar o cadastro na biblioteca. Quando combinamos o dia da visita, pedi que eles trouxessem um documento e comprovante de residência. Assim, vários estudantes realizaram o cadastro e puderam escolher livros no setor de empréstimo. Aqui faço uma ressalva para o fato de que nem todos que efetuaram o cadastro, levaram livros para casa, pois como já havia sinalizado antes, disseram não encontrar obras de seu interesse. Penso que isso ocorra em função da não atualização constante do acervo.

Figura 6 – Explorando o acervo, espaço infantil



Fonte: acervo© da professora-pesquisadora.

Ao fazer uma avaliação acerca da visita à biblioteca pública, percebo que esse foi um momento bastante proveitoso para todos nós. Tanto a visita como a palestra nos proporcionaram momentos de aprendizagem sobre o funcionamento de uma biblioteca (pública) e isso é muito importante para nós, já que tentamos construir um desenho de uma biblioteca para nossa escola, pois embora saibamos que os contextos de uma e de outra são diferentes, há pontos em comum. Além disso, por meio da visita, os estudantes, especialmente aqueles que nunca tinham ido à biblioteca, puderam conhecer as suas dependências, seções disponíveis, serviços e sistema de funcionamento.

Acredito ainda que visitar a biblioteca pública juntamente comigo, na condição de professora, agregou significado aos eventos de letramento vivenciados por eles nesse ambiente e pode contribuir para que a reconheçam como mais um lugar que eles podem usar para expandir seus horizontes de conhecimento, modificando, assim, a relação de distanciamento que mantêm com a biblioteca.

4.2.3 Ampliando os conhecimentos

Em face do reconhecimento da importância da biblioteca escolar como espaço de aprendizagem, ainda que no campo discursivo (CAMPELLO, 2011), por um lado, e da situação de precarização vivenciada por grande parte das bibliotecas escolares na rede pública brasileira, por outro (CAMPELLO, 2011; SILVA, 1995), algumas ações vêm sendo

implementadas já há algum tempo, no âmbito das políticas públicas de educação, no intuito de contribuir para modificar essa realidade.

Duas dessas ações dizem respeito à criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em 1997 e, mais recentemente, à promulgação da lei 12.244, em 24 de maio de 2010. O PNBE tem como objetivo principal atuar na democratização do acesso a obras de literatura brasileiras e estrangeiras infantis e juvenis, além de fornecer materiais de pesquisa e de referência para professores e alunos das escolas públicas brasileiras (PAIVA, 2012, p. 14). Assim, preocupa-se com a composição e distribuição de acervos para as bibliotecas escolares da rede pública brasileira que atendem estudantes da educação básica – desde a educação infantil até o ensino médio e, mais recentemente, a educação de jovens e adultos. A lei 12.244/10, por sua vez, dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares e prevê sua obrigatoriedade em todas as instituições de ensino do país até 2020. Além disso, determina a aquisição de um acervo mínimo de livros por biblioteca escolar (um livro para cada aluno matriculado) e prevê a contratação de profissionais especializados, ou seja, de bibliotecários.

Não resta dúvida de que ações como essas demonstram um esforço dos programas oficiais em construir políticas que possam contribuir para a melhoria da educação brasileira, especialmente no âmbito da leitura. Significa ainda o reconhecimento e valorização da biblioteca escolar como um espaço fundamental no fomento à leitura na escola, constituindo-se numa peça-chave do processo educativo.

Assim, com a intenção de que os estudantes percebessem que ter uma biblioteca na escola é um direito de todos, amparado por lei, e para que eles se sentissem mais motivados na construção do desenho da biblioteca escolar que desejam, visto que ele tem grande chance de sair do plano discursivo e se tornar real, em cumprimento a essa lei, sugeri que fizéssemos a leitura da referida lei.

Como atividade de motivação para a leitura, propus uma discussão sobre a importância das leis para o bom funcionamento de uma sociedade. Nesse momento eles puderam citar exemplos de leis que conheciam e suas funções sociais. As leis mais citadas foram as leis de trânsito, com destaque para a Lei Seca, a Lei Maria da Penha e a lei municipal que proíbe o uso do celular na sala de aula. Sobre esta última, as opiniões se dividiram entre quem a considerava correta (a minoria) e quem achava que o celular não deveria ser proibido na aula (a maioria). De um modo geral, percebi durante as discussões que os estudantes concebiam as leis como um mecanismo criado apenas para punir quem cometia infrações e não para garantir direitos, que é o seu objetivo maior. Assim, busquei mediar a discussão para que eles percebessem essa outra função das leis.

Após esse primeiro momento de discussão e reflexão sobre o gênero lei e suas funções, propus, então, a leitura compartilhada da lei 12.244/2010. Para tanto, fiz a distribuição de cópias do texto entre os estudantes.

Durante a leitura, aproveitei para explicar aos alunos as características e estrutura composicional e elementos linguísticos recorrentes no gênero lei, como os artigos, incisos e parágrafos. Além disso, sugeri que pensássemos em que medida essa lei poderia nos ajudar a pensar uma biblioteca para nossa escola e qual deveria ser a nossa contribuição (que parte nos compete) para que essa lei se faça cumprir em nossa escola. Concluímos que o desenho da biblioteca já poderia trazer uma contribuição importante nesse sentido, visto que colocaria em evidência o nosso interesse em contar com esse espaço na escola e ainda nos daria a possibilidade de que ela fosse estruturada com base em nossos desejos.

Durante as discussões, alguns alunos sinalizaram não acreditar que essa lei possa ser cumprida em nossa escola. Esse posicionamento deixa implícita a noção de que esses estudantes leem criticamente o seu entorno e não mais acreditam na “boa vontade” do poder público. Por outro lado, houve quem ficasse surpreso ao saber que havia uma lei criada, em tese, para garantir a presença da biblioteca como um espaço de aprendizagem dentro do ambiente escolar, o que ficou evidenciado quando, durante a discussão, Patrícia perguntou-me com os olhos brilhando: “oh, professora, então a nossa escola vai ganhar uma biblioteca mesmo?!”. O que dizer a Patrícia? Depois de pensar um pouco sobre o que responder àquela estudante e entender que a minha resposta deveria ser de esperança, disse-lhe que eu acreditava muito nessa possibilidade e que se cada um dos responsáveis cumprisse com a sua parte (comunidade escolar e órgãos competentes), esse desenho poderia sim sair do papel e se tornar realidade e que, caso isso não acontecesse, cabia a nós reivindicar, visto se tratar de um direito garantido em lei.

Finalizada essa atividade, sugeri também que assistíssemos a um vídeo²⁸ sobre a Biblioteca de São Paulo, que traz uma proposta inovadora de biblioteca coerente com as novas demandas da sociedade contemporânea. Essa atividade objetivou oportunizar aos estudantes conhecer outro tipo de biblioteca, bem diferente daquele que normalmente permeia o nosso imaginário quando pensamos em biblioteca.

Inaugurada em fevereiro de 2010, a Biblioteca de São Paulo conta com um amplo acervo de livros e outras mídias e foi estruturada de modo a incentivar e acolher leitores de todas as faixas etárias. Ela chama a atenção pelo colorido da decoração e disposição do

²⁸Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vUSuP9bDFek>

mobiliário, as estantes são baixas, o que permite que os livros fiquem ao alcance da mão de qualquer leitor e o uso de equipamentos que garantem a acessibilidade (como equipamentos de ampliadores de visão para quem tem baixa visão e ferramentas que transformam qualquer texto em som ou em braile). Além disso, possibilita ao usuário participar de várias atividades num mesmo espaço, desde a leitura em variados suportes, jogos, oficinas de leitura e de música, filmes, até acessar a internet, tornando-se um espaço democrático de aprendizagem e de entretenimento.

Por meio da exibição do vídeo e das discussões levantadas com base em seu conteúdo, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer mais uma proposta de biblioteca bastante diferente da biblioteca pública que temos em nossa cidade. As discussões, com base no vídeo, nos levaram à constatação de que aquela biblioteca que eles idealizaram, na época da aplicação do questionário, já discutida anteriormente nesse trabalho, existe e aqui no Brasil. Isso despertou ainda mais o desejo de que a escola possa um dia contar com uma biblioteca que atenda aos seus interesses, o que serviu de motivação para pensarmos no tipo de biblioteca que queremos em nossa escola, o que será discutido no próximo tópico.

4.2.3 Desenhando a biblioteca que queremos

Para elaborar as atividades propostas nessa etapa, que culminaram na criação do desenho da biblioteca escolar que queremos para nossa escola, me baseei nas informações constantes nos *Parâmetros para Bibliotecas Escolares*, um referencial produzido pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) da Escola de Ciência da Informação da UFMG²⁹, que como o próprio nome sugere, apresenta parâmetros para a criação e avaliação de bibliotecas escolares.

Conforme Campello (2011, p. 107), a iniciativa de criar esses parâmetros para bibliotecas escolares surgiu da percepção de que, embora haja um reconhecimento da importância da biblioteca na escola, “há no país um desconhecimento generalizado das características que definem o que constitui realmente uma biblioteca escolar”. Assim, visando a apoiar as escolas no processo de implementação da lei 12.244/2010, o GEBE optou por

²⁹Segundo a própria Bernadete Campello (2011), coordenadora do grupo, participam do GEBE (<http://gebe.eci.ufmg.br/>) professores e estudantes, desenvolvendo atividades de pesquisa, ensino e extensão, voltadas para a função educativa da biblioteca escolar.

definir padrões que dessem à comunidade escolar um ponto de partida para “criar bibliotecas nas escolas que ainda não dispusessem desse recurso, e para avaliar e aperfeiçoar as bibliotecas já existentes”.

Nessa perspectiva, são propostos alguns padrões como condições básicas para que a biblioteca escolar possa atuar como verdadeiro centro de aprendizagem. Esses padrões são, conforme expostos no próprio documento (CAMPELLO et al, 2010, p. 9):

- a) A biblioteca escolar deve contar com espaço físico exclusivo, suficiente para acomodar o acervo, os ambientes para serviços e atividades para usuários e os serviços técnicos administrativos;
- b) Deve possuir materiais informacionais variados que atendam aos interesses e necessidades dos usuários:
- c) Possuir um acervo organizado de acordo com normas bibliográficas padronizadas, permitindo que os materiais sejam encontrados com facilidade e rapidez;
- d) Fornecer acesso a informações digitais (internet).
- e) Funcionar como espaço de aprendizagem;
- f) Ser administrada por bibliotecário qualificado, apoiado por equipe adequada em quantidade e qualidade para fornecer serviços à comunidade escolar.

O documento em questão é composto por duas partes: a primeira apresenta um conjunto de indicadores relacionados ao espaço físico, acervo, computadores com acesso à internet, organização do acervo, serviços e atividades e recursos humanos que representam o *nível básico* em que uma biblioteca deve funcionar (ver quadro 4), e aponta para o nível a ser alcançado, chamado de *nível exemplar*; e a segunda traz um instrumento de avaliação e planejamento, cujo objetivo é auxiliar a escola no processo de análise e avaliação de sua biblioteca, com base nos indicadores apontados.

Quadro 4 – Indicadores para criação de bibliotecas escolares

Indicadores	Nível básico	Nível exemplar
Espaço físico	Área: 50m ² a 100m ² ; Assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, além de usuários avulsos; Um balcão de atendimento, uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à internet para uso exclusivo do(s) funcionário(s).	Área: acima de 300m ² ; Assentos suficientes para acomodar uma classe inteira, usuários avulsos e grupos de alunos; Um balcão de atendimento e ambiente específico para atividades técnicas, com uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à internet, para uso exclusivo de cada funcionário.

Acervo	A partir de um título por aluno (como previsto na lei 12.244/2010);	A partir de quatro títulos por aluno, não sendo necessário mais do que cinco exemplares de cada título;
Computadores ligados à internet	Pelo menos um computador ligado à internet para uso exclusivo de professores e alunos em atividades de ensino/aprendizagem;	Computadores ligados à internet para uso exclusivo de professores e alunos, em atividades de ensino/aprendizagem, em número suficiente para uma classe inteira.
Organização do acervo	O catálogo da biblioteca inclui pelo menos os livros do acervo, permitindo recuperação por autor, título e assunto.	O catálogo da biblioteca é informatizado e possibilita o acesso remoto a todos os itens do acervo.
Serviços e atividades	Consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa;	Consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa, exposições e serviços específicos para professores, tais como levantamento bibliográfico e boletim de alerta.
Pessoal	Um bibliotecário supervisor, além de pessoal auxiliar em cada turno;	Um bibliotecário responsável pela biblioteca e pessoal auxiliar em cada turno, conforme o número de alunos da escola.

Fonte: Parâmetros para bibliotecas escolares (2010).

Sendo assim, foi com base nesse conjunto de indicadores que elaborei o roteiro, chamado de ‘Projeto de Biblioteca Escolar’ que auxiliaria os estudantes na descrição de como deveria ser a biblioteca. Nesse roteiro, eles deveriam recomendar um nome para a biblioteca, justificar a sua necessidade em nossa escola e a função dessa biblioteca, além de indicar como deveria ser a biblioteca em relação ao espaço físico, indicando a quantidade de salas, a cor, o tipo de mobiliário e equipamentos eletrônicos, a composição do acervo tanto impresso quanto em outras mídias, os tipos de serviços e atividades a serem oferecidos e as características do profissional que deveria atuar como responsável pela biblioteca.

Nesse primeiro momento (duas aulas), a turma foi dividida em seis grupos, pois o trabalho em grupo facilitaria a categorização posterior das informações que seriam apresentadas pelos estudantes e o gerenciamento dos interesses, tendo em vista que no final do processo deveríamos apresentar apenas um desenho de biblioteca escolar, produzido coletivamente. Assim, cada grupo elaborou e registrou as suas ideias, cujos dados foram categorizados por mim e reapresentados aos estudantes no encontro seguinte, para que produzíssemos coletivamente o desenho final, buscando, para isso, contemplar os interesses de cada grupo.

Figura 7 – Trabalho em grupo



Fonte: acervo© da professora-pesquisadora.

A seguir, passo a apresentar uma visão geral dos dados coletados nos diferentes grupos e, na sequência, um quadro-síntese de como ficou o desenho final. Começo mostrando o quadro contendo as sugestões de nomes:

Quadro 5 – Nomes sugeridos pelos grupos de trabalho

Grupos	Nomes sugeridos
Grupo I	Biblioteca Cultural
Grupo II	Biblioteca Cultural Carlos Drummond de Andrade
Grupo III	Canto Bibliotecário Centro Cultural
Grupo IV	Biblioteca Centro Cultural
Grupo V	Biblioteca Cultural Clube da Leitura
Grupo VI	Biblioteca Domingos Machado de Almeida

Fonte: dados coletados por meio de produção escrita

Analisando a lista de nomes sugerida pelos estudantes, observei que, embora cada grupo tenha apresentado um nome diferente para a biblioteca, todos eles mantiveram uma ligação forte com o nome da escola por meio da palavra ‘cultural’, que só não apareceu no nome sugerido por apenas um grupo, porque decidiu atribuir à biblioteca o nome completo da própria escola. Para evitar conflitos na escolha final, optamos em fazê-la por meio de votação. Na primeira votação, o impasse continuou, pois cada grupo defendeu a sua indicação. Assim, sugeri que a escolha fosse feita utilizando-se o seguinte critério de eliminação: faríamos a votação de dois em dois nomes, eliminando um de cada vez, até chegarmos à escolha final. E foi assim que obtivemos como nome vencedor, a sugestão dada pelo quinto grupo, ou seja, Biblioteca Cultural Clube da Leitura.

Quanto à natureza dos argumentos utilizados para justificar a necessidade da biblioteca em nossa escola, foi possível notar que os grupos procuraram defender a sua importância argumentando que a presença da biblioteca iria contribuir para a melhoria da aprendizagem de um modo geral, porque possibilitaria a prática da pesquisa, e da leitura em particular, tendo em vista que, por meio da biblioteca, eles poderiam ter mais livros à sua disposição, o que funcionaria como um incentivo para a prática leitora na escola. Além disso, ainda possibilitaria o lazer, como ilustrado a partir do que os grupos I, V e VI escreveram, respectivamente, em resposta à seguinte orientação do roteiro: aqui o grupo deve dizer por que é importante que a nossa escola tenha uma biblioteca. Para isso, pense qual será a função dessa biblioteca na escola:

Para facilitar as pesquisas, para pegarmos livros emprestados porque a biblioteca nos incentiva a querer ler mais. E o mais importante, para influenciar outras pessoas que não sabem nem o que é pegar um livro e ler.

Porque podemos ter acesso a livros e assim ter mais conhecimento, também para podermos ter um pouco de lazer.

Para ampliar os conhecimentos dos alunos.

Ao traçar o perfil da biblioteca escolar no que tange à constituição do espaço físico, o primeiro aspecto apresentado por cada grupo, conforme proposto no roteiro, referiu-se à quantidade de salas que a biblioteca deveria conter. Todos reiteraram o desejo de que a biblioteca contasse com um espaço bastante amplo (aspecto já apontado nos questionários), no qual poderiam ser oferecidos vários serviços e atividades. Nesse sentido, três grupos (I, III e VI) sugeriram que o espaço da biblioteca contasse com quatro salas (recepção, sala de leitura, sala de pesquisa e espaço multimídia), dois grupos (II e V) sugeriram três salas, sendo que um grupo apenas justificou que seria ótimo que a biblioteca fosse espaçosa, mas não indicou para que serviria cada ambiente e um (IV) expressou o desejo de que a biblioteca tivesse cinco salas (sala de leitura, de pesquisa, de jogos e projeção, espaço para realização de atividades culturais e de informática).

Ao categorizar esses dados e rerepresentá-los aos estudantes (no encontro seguinte) para decidirmos o que iria para a versão coletiva do nosso desenho, encaminhei a discussão de modo que eles refletissem sobre a real necessidade de cada espaço sugerido, buscando adequá-la à nossa realidade social e econômica. Assim, depois de muita discussão, ficou combinado que no desenho final, a nossa biblioteca deveria contar com três ambientes distintos: a) uma sala para a realização de atividades de leitura individual ou em grupo, onde

deveria ficar o acervo para leitura na própria escola e para empréstimo e na qual poderiam ser realizadas outras atividades culturais propostas pela biblioteca e/ou professores; b) uma sala de pesquisa para apoio na realização de atividades de consulta e trabalhos das diferentes disciplinas e c) uma sala multimídia na qual pudessem ter acesso à internet e outras mídias, como filmes, música e jogos educativos.

O segundo aspecto referente ao espaço físico apontado pelos grupos diz respeito à cor da biblioteca. Embora, alguns grupos ainda tenham demonstrado uma predileção por cores vibrantes, como amarelo, vermelho, verde e azul, houve a indicação de cores claras como o branco e o bege. Outro aspecto bastante relevante nesse sentido diz respeito à indicação de que a biblioteca fosse pintada com mais de uma cor, como vermelho e branco, verde-claro e branco. Considerando as cores indicadas e sua combinação, decidimos que em nosso desenho, cada ambiente da biblioteca contemplaria o branco e outra cor sugerida pelos diferentes grupos (verde-claro e branco, amarelo e branco, azul-celeste e branco).

Quanto ao mobiliário, os grupos demonstraram o desejo de que a biblioteca conte com assentos confortáveis para a leitura, como poltronas, além de mesas, cadeiras, pufes e prateleiras em quantidade suficiente para organizar e expor o acervo. Considerando que a quantidade de cadeiras e mesas deve ser em número suficiente para, no mínimo, abrigar uma classe inteira de uma vez, concluímos que a nossa biblioteca deve contar com no mínimo seis mesas com seis cadeiras cada, tendo em vista que o número de alunos por turma ultrapassa a média de trinta cinco. Segundo eles, a sala de leitura pode ser mobiliada com mesas e cadeiras, pufes e poltronas. Os equipamentos eletrônicos citados pelos estudantes foram: TV (seis indicações), datashow (quatro indicações), leitor braile (uma indicação) e computadores para uso dos alunos, professores e funcionários da biblioteca (seis indicações).

Conforme consta nos PCN,

a organização do espaço físico – iluminação, estantes e disposição dos livros, agrupamentos dos livros no espaço disponível, mobiliário, etc. — deve garantir que todos os alunos tenham acesso ao material disponível. Mais do que isso: deve possibilitar ao aluno o gosto por frequentar aquele espaço e, dessa forma, o gosto pela leitura (BRASIL, 1997, p. 61).

Núñez (2003, p. 245) enfatiza a importância de as bibliotecas serem desenhadas de modo a favorecer as condições de leitura. Assim, elas devem se preocupar em oferecer um espaço confortável. Para ele, a sala de leitura, por exemplo, “tem um aspecto mais lúdico, mais de leitura de ócio e relaxamento, razão pela qual é mais cômoda, tem poltronas e quem ali entra para ler fica muito tempo”. Sugere ainda que no espaço dedicado a atividades de

consulta e pesquisa, por ser lugar de trabalho, as mesas e cadeiras sejam duras à semelhança das existentes nas salas de aula, “com mesa onde se podem dispor os documentos e fazer anotações” [...], devendo “estar perto de livros de consulta porque as pessoas podem levantar-se várias vezes para fazer consultas, e [...] assim não precisam atravessar a biblioteca”.

Depois de elaborar propostas para o espaço físico, os estudantes se dedicaram a pensar em como deveria ser feita a composição do acervo da biblioteca. Sobre esse aspecto, os grupos mantiveram o posicionamento já sinalizado antes, isto é, o de que o acervo seja bastante diversificado e constantemente atualizado (“livros novos”), contendo livros da literatura brasileira e estrangeira, de gêneros variados e que atendam aos seus interesses, revistas, jornais, HQs, dicionários, enciclopédias, mapas além de outros livros para auxiliar na pesquisa escolar e outras mídias como DVD, audiolivros, materiais impressos em Braille e jogos educativos.

No que se refere aos gêneros literários, constituíram indicação dos grupos: aventura, romance, contos e diário (seis indicações cada); poesia e crônicas (três indicações cada); autobiografia (duas indicações) e novela (uma indicação). Entre as revistas que deveriam compor o acervo da biblioteca, foram citadas: Capricho (quatro indicações), Mundo Estranho e revistas culinárias (uma indicação cada), revistas informativas e Ciência Hoje (duas indicações cada). Dois grupos fizeram também a indicação de jornais, sendo que desses dois, somente um sugeriu os nomes dos jornais (Correio, Massa e A Tarde). Os seis grupos fizeram indicação de revistas em quadrinhos, sendo citadas: Turma da Mônica Jovem (seis indicações) e Mangá (duas indicações). Os dicionários também foram lembrados por todos os grupos, destacando-se entre eles, os de Língua Estrangeira Moderna (inglês e espanhol). Cinco grupos sinalizaram a importância de que a biblioteca também contasse com mapas e outros livros para pesquisa das diferentes disciplinas que compõem o currículo dos últimos anos do ensino fundamental.

Quanto à presença de outras mídias, não houve a indicação específica de quais filmes ou cantores em DVD deveriam fazer parte do acervo, apenas citaram o termo ‘DVD de filmes e músicas’ para fazer referência a mídias desse tipo. Já em relação aos jogos educativos, citaram: quebra-cabeça, xadrez e jogo Banco Imobiliário (duas indicações cada), jogo da memória (três indicações), dominó e dama (uma indicação cada). Dois grupos sinalizaram a necessidade de a biblioteca conter audiolivros e materiais impressos em Braille. Sendo assim, ficou combinado que a composição do acervo deveria conter todas as sugestões dadas pelos diferentes grupos.

Como já sinalizei antes, os estudantes também manifestaram a vontade de que a biblioteca disponibilize computadores com acesso à internet para uso dos alunos e professores em atividades propostas durante as aulas. Inicialmente os grupos pensaram em um quantitativo elevado de computadores, porém ao chamar a atenção deles para a necessidade de pensarmos no ideal, mas também de avaliarmos o que teria mais chance de ser posto em prática, o grupo coletivamente chegou a um consenso e reduziu o número para um mínimo de doze computadores, o que possibilitaria que os professores desenvolvessem atividades em pequenos grupos, com no máximo três alunos em cada computador.

Sobre os serviços e atividades que a biblioteca deveria oferecer, na compreensão dos grupos, encontram-se: consulta local, empréstimo domiciliar, orientação à pesquisa e atividades de incentivo à leitura (seis indicações cada); atividades culturais (quatro indicações) e um grupo ainda sinalizou o atendimento especializado aos estudantes com necessidades especiais. Quanto ao tipo de atividades de incentivo à leitura, citaram concursos literários (de poesia), as rodas de leitura na biblioteca (“parecida com a que a senhora fez com a gente, só que na biblioteca”) e atividades de leitura no espaço virtual (quatro indicações). A sessão cinema (quatro indicações), a organização de peças teatrais (duas indicações) e o festival de música (uma indicação) foram os exemplos de atividades culturais indicadas pelos grupos.

No que diz respeito ao uso do espaço virtual como ferramenta de leitura na biblioteca, Nuñez (2003, p. 249) destaca que, por meio da internet, amplia-se o espaço de leitura, pois possibilita ao usuário dispor de um mundo inteiro como fonte de acesso à leitura. Nesse sentido, é possível mudar o discurso da internet como concorrente do livro, responsável pela sua extinção, como muitos defendem, para o de aliada da escola no processo educativo e na formação leitora dos estudantes. Penso que precisamos romper com essa noção que dicotomiza a leitura do livro e a leitura no espaço virtual, como se a existência de uma significasse o desaparecimento da outra, e pensarmos que elas podem coexistir num mesmo ambiente, como a biblioteca escolar, por exemplo. Penso, inclusive, na riqueza de práticas de leitura que essa abertura da biblioteca para as novas tecnologias pode proporcionar. Para isso, a ação do mediador (professor, bibliotecário, auxiliar) torna-se imprescindível.

E, por fim, ao traçar o perfil do profissional responsável pela biblioteca, os grupos apontaram a competência e a capacidade de se relacionar bem com os estudantes como características fundamentais desse profissional, como bem demonstra o grupo I, ao pontuar que o responsável pela biblioteca deve ser “uma pessoa formada e preparada para nos ajudar e também educada para nós termos como exemplo” e o quinto grupo reitera esse

posicionamento, expressando o desejo de que essa pessoa “seja responsável, alegre e saiba orientar a gente na pesquisa e na leitura”. O perfil desse profissional pode ser sintetizado pelo que propõe o grupo III: “uma bibliotecária, que saiba orientar bem os alunos e organizar a biblioteca”. De fato, também defendo que, para que a biblioteca possa cumprir o seu papel como centro de aprendizagem (e a leitura encontra-se inclusa), faz-se necessário que a mesma seja administrada por profissional habilitado (bibliotecário), como recomenda a lei 12.244/2010.

O quadro abaixo traz uma síntese do que propomos como desenho de biblioteca escolar e que acreditamos ser adequada às nossas necessidades.

Quadro 6 – Síntese do desenho de biblioteca escolar

Indicadores	Propostas
Nome	Biblioteca Cultural Clube da Leitura
Espaço Físico	a) A biblioteca contará com três ambientes: sala de leitura, sala de pesquisa e sala multimídia; b) cor: cada ambiente será pintado a partir da combinação de duas cores: verde-claro e branco, amarelo e branco e azul e branco; c) o mobiliário será composto de: seis mesas com seis cadeiras cada, poltronas, pufes e prateleiras para organização e exposição do acervo, além de uma mesa, cadeira e computador exclusivo para uso dos funcionários da biblioteca. d) equipamentos eletrônicos: TV, datashow e leitor Braille.
Composição do acervo	O acervo deverá ser composto por no mínimo 1122 títulos ³⁰ , e contemplará: <ol style="list-style-type: none"> a) Livros de literatura brasileira e estrangeira, de gêneros variados (aventura, romance, contos, diário, poesia, crônicas, autobiografia, novela, entre outros); considerando-se os interesses e necessidades da comunidade escolar. b) Revistas (Capricho, Mundo Estranho, Ciência Hoje, revistas informativas e culinárias); c) Jornais (Correio, Massa e A Tarde); d) HQ (Turma da Mônica Jovem e Mangá); e) Dicionários (Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol); f) Mapas; g) Livros para pesquisa das diferentes disciplinas curriculares; h) Outras mídias: <ul style="list-style-type: none"> • DVDS de filmes e músicas; • Jogos educativos (xadrez, jogo da memória, quebra-cabeça, dama, Banco Imobiliário e dominó); • Audiolivros e materiais impressos em Braille.

(Continua)

³⁰Número de alunos matriculados em 2014.

Indicadores	Propostas
Computadores ligados à internet	Doze computadores com acesso à internet para uso exclusivo de professores e estudantes em atividades de ensino-aprendizagem;
Serviços e atividades	A biblioteca deve promover: <ul style="list-style-type: none"> a) Consulta local; b) Empréstimo domiciliar; c) Orientação à pesquisa; d) Atividades de incentivo à leitura (concursos literários de poesia, rodas de leitura na biblioteca e atividades de leitura no espaço virtual); e) Atividades Culturais (sessão cinema, organização de peças teatrais e festival de música); f) Serviços de atendimento especializado para portadores de necessidades especiais.
Pessoal	A biblioteca deverá ser administrada por bibliotecário e três auxiliares (um em cada turno).

Fonte: atividade realizada durante a aula de Língua Portuguesa.

Como sabemos, esse desenho é resultado de uma atividade desenvolvida durante a aula de língua portuguesa numa classe de oitavo ano do ensino fundamental. Sendo assim, embora eu reconheça as possíveis lacunas que o mesmo apresenta, em função do próprio contexto em que foi produzido (na sala de aula, por alunos do ensino fundamental, sob a supervisão de uma professora de língua portuguesa e sem a ajuda de profissionais especializados nas áreas de biblioteconomia, arquitetura etc), acredito que a proposta torna-se relevante na medida em que delinea alguns encaminhamentos e critérios que poderão ser considerados no momento em que a escola juntamente com os órgãos competentes estiverem elaborando o projeto da biblioteca que deverá ser construída na escola, em cumprimento à lei 12.244/2010, caso se deseje levar em conta os interesses da comunidade escolar nesse projeto.

Outro aspecto a destacar nesse processo refere-se aos possíveis significados que a realização dessa atividade teve para os estudantes. Primeiro, foi perceptível o quanto eles se envolveram com a proposta, chegando ao ponto de a aula terminar e alguns grupos permanecerem na sala para terminar a atividade, o que não acontecia em outras situações de aula. Segundo, a realização dessa atividade partiu de interesses reais na vida dos estudantes, apresentando uma função social muito bem definida, o que pode ter contribuído para despertar-lhes o interesse. E, terceiro, a proposta possibilitou aos estudantes protagonizarem o papel de agentes sociais, que podem contribuir para realizar coisas que vão transformar o seu mundo (OLIVEIRA, 2008). Nessa perspectiva, acredito que o uso do espaço da aula de língua para desenvolver propostas dessa natureza – que tenham a prática social como ponto de partida e de chegada – contribui para ressignificar as práticas de leitura e de escrita na sala de aula, aspecto tão debatido e aclamado por pesquisadores do contexto educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas ao longo da escrita desse memorial certamente contribuíram para o meu processo formativo como professora de língua portuguesa da educação básica, tendo em vista as discussões que intentei fazer e as reflexões suscitadas a partir das escolhas teórico-metodológicas e político-ideológicas que fui tecendo ao delinear os caminhos dessa pesquisa. Espero que o conteúdo dessas reflexões tenha igualmente contribuído para reiterar a importância da biblioteca escolar no contexto da escola pública brasileira e a relevância de sua inscrição na pauta das políticas públicas que visem a contribuir com a formação do leitor, como muitos estudos citados nesse trabalho já têm tentado demonstrar. E mais especificamente, é meu desejo também que esse estudo sirva para sensibilizar a comunidade escolar e o poder público local para a real necessidade de se promover ações que viabilizem a implementação da biblioteca em nossa escola.

Vale ressaltar que esse não foi um processo fácil. Muitas foram as dúvidas, incertezas e intempéries que atravessaram o meu percurso; mas, com certeza, todas, de uma forma ou de outra, constituíram momentos significativos de aprendizagem. Assim, gostaria de apresentar, na última etapa desse memorial, uma síntese das principais reflexões empreendidas ao longo desse estudo. Para tanto, retomo as questões sobre as quais debrucei o meu olhar de professora pesquisadora – que pesquisa a sua própria prática – com vistas a ampliar a minha compreensão acerca da conjuntura escolar no que se refere às condições de formação de leitores e, assim, poder entender de que modo a minha prática poderia contribuir para a sua transformação.

Saliento que, ao trazer para o centro das discussões, na primeira parte dessa pesquisa, a(s) razão(ões) por que uma escola pública que se propõe a formar leitores não tem biblioteca e convocar os diferentes setores da comunidade escolar a pensar sobre essa questão, mais do que respondê-la, meu objetivo consistiu em problematizá-la, uma vez que mesmo a escola não possuindo uma biblioteca, isso não era objeto de reflexão entre os membros da comunidade escolar, como se não ter biblioteca na escola fosse algo natural, o que a meu ver terminava por ‘invisibilizar’ a contribuição que esse espaço, certamente, pode promover no processo educativo, como um todo, e na promoção de leitura, em particular.

Os dados gerados na pesquisa me levam a pensar que esse objetivo foi alcançado, tendo em vista que atualmente (após a pesquisa), esse assunto já figura no discurso da comunidade escolar, havendo, inclusive, um desejo de que se aproveite a reforma escolar para

se projetar a construção desse espaço na escola. Além disso, para mim, a questão, assim formulada, cria um fato político, exigindo um posicionamento dos sujeitos no processo interlocutivo, o que inclusive pode mobilizá-los para lutar pela mudança desse quadro.

Outro aspecto sobre o qual me propus a discutir, com base numa análise dos dados gerados nessa pesquisa, refere-se às implicações que a ausência desse espaço na escola – a biblioteca escolar – teria sobre as práticas leitoras dos estudantes. Os dados obtidos por meio das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa sugerem que a ausência da biblioteca escolar interfere na condução das práticas leitoras propostas e desenvolvidas no ambiente escolar, uma vez que, na concepção das professoras, a biblioteca escolar ampliaria as práticas de leitura dos alunos na escola, pois não só garantiria uma maior disponibilidade de livros de literatura e outros materiais de leitura como também aumentaria as possibilidades de trabalho do próprio professor, como mediador de leitura. Além disso, ao menos do ponto de vista discursivo, foi possível notar que tanto as professoras quanto os gestores atribuem grande relevância ao papel da biblioteca escolar na formação do leitor.

A meu ver, o contexto social e cultural no qual essa pesquisa se inscreve – uma escola pública localizada numa cidade do interior baiano (que carece de uma biblioteca pública bem equipada e adequada às necessidades da comunidade e de outros espaços de acesso à leitura e outros bens culturais, como livrarias, banca de revistas, teatro, cinema etc), põe em evidência ainda maior a importância que a biblioteca na escola poderia assumir nesse contexto e o impacto que a vivência de práticas leitoras nesse espaço poderia gerar na vida do leitor em formação. Ressalto que a biblioteca escolar, ao possibilitar práticas de leitura mais autônomas poderia contribuir, inclusive, para ampliar a concepção que esse estudante-leitor normalmente tem da leitura na escola, vista geralmente como algo obrigatório, feita apenas para cumprir atividades escolares e não como uma prática social que está a serviço da vida e das relações que estabelecemos com as outras pessoas e com o mundo.

É importante salientar também que, embora o foco principal desse trabalho tenha sido refletir sobre a função educativa da biblioteca escolar no fomento à leitura, defendo, tal como propõe Campello (2012), que a mesma não deve ser compreendida apenas como um espaço de promoção da leitura, mas num sentido mais amplo, como espaço de aprendizagem, o que enfatiza ainda mais a sua relevância nesse contexto.

Sendo assim, os dados coletados com os estudantes acerca do que seria uma biblioteca escolar ideal apontam para a necessidade de que essa biblioteca seja reinventada, passando por uma mudança não apenas no que se refere ao espaço físico, mas também em

relação aos serviços e atividades, como a inclusão e ampliação do uso das novas tecnologias e adequação dos acervos aos interesses da comunidade escolar.

Foi com base em uma das orientações recebidas no âmbito do Profletras – a de que, na condição de professores pesquisadores, desenvolvêssemos uma proposta de intervenção pedagógica com base no estudo do contexto escolar e levantamento do perfil dos estudantes quanto aos seus interesses e necessidades, que me propus a pensar, na segunda parte da pesquisa, em alternativas pedagógicas que poderiam contribuir para incentivar a leitura num contexto de uma escola que não tem biblioteca como a minha. Assim, parti do pressuposto de que a criação de um projeto de leitura na biblioteca itinerante consistia em uma alternativa interessante, pois, além de colocar os estudantes em contato direto com livros da literatura infantil e juvenil brasileira e estrangeira e outros textos de seu interesse, ainda possibilitaria a leitura autônoma, dando a eles a possibilidade de escolher o que ler, dentre as opções oferecidas, e de trocar o livro/texto, caso não se identificassem com a leitura, o que poderia motivá-los a ler. Esse aspecto, por si só, já a diferenciou das práticas comumente vivenciadas por eles durante a aula de língua portuguesa, em que a professora sempre decidia sobre o texto a ser lido por todos. Além disso, o modo como a maioria dos estudantes reagiu à proposta e se envolveu com as atividades desenvolvidas parecem confirmar esse pressuposto, pois, o uso dessa estratégia promoveu uma aproximação entre as práticas leitoras com as quais se envolveram durante o projeto e as que fazem fora da escola, funcionando, de fato, como um elemento motivador para a leitura.

Outro aspecto a destacar diz respeito à opção de adotar a prática da leitura compartilhada como umas das atividades desenvolvidas no projeto de leitura. Embora, nem todos os estudantes tenham compartilhado oralmente as suas leituras e impressões sobre os livros que leram, acredito que esse momento de troca de experiências leitoras entre os estudantes e de influências mútuas gerou um sentimento de pertença no grupo (estreitando os laços de amizade) e contribuiu para que eles se sentissem integrantes de uma rede de leitores na escola.

As ressonâncias dessa experiência foram sentidas, inclusive, em outras turmas, cujos estudantes, influenciados pelas conversas que tinham com os alunos participantes do projeto, também procuravam a mim ou os próprios colegas, expressando o desejo de também lerem algumas obras. Além disso, outro fator positivo dessa experiência, em meu entendimento, se refere à mudança de comportamento apresentada por alguns estudantes no que concerne à prática da escuta dos colegas na sala de aula. Foi perceptível como aos poucos eles começaram a compreender o quanto era importante ouvir o outro, independentemente se esse

outro era o seu colega ou professor, pois todos nós sempre temos muito o que aprender uns com os outros.

Para mim, as atividades de registro de leitura proporcionadas pela escrita dos diários e a sua posterior socialização com a comunidade escolar, por meio das recomendações literárias, também constituíram momentos significativos de aprendizagem, agregando valor e unidade ao projeto de leitura. Pelas experiências vivenciadas nesse projeto, acredito que o gênero diário de leituras pode ser uma excelente opção de trabalho com a leitura na escola, desde que se tenha clareza de sua função social, para que não seja encarado apenas como mais uma tarefa escolar a ser cumprida para se obter uma nota, por exemplo. As recomendações, por sua vez, possibilitaram aos estudantes socializar com a comunidade escolar algumas de suas experiências de leitura, o que trouxe um significado a mais para as atividades propostas, atribuindo uma função social aos textos produzidos, aspecto fundamental num projeto de letramento.

Mais especificamente em relação ao trabalho com a literatura na escola e suas implicações na formação de leitores, os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de a escola se despir de alguns preconceitos em relação a alguns textos e sua legitimação no ambiente escolar e priorizar um trabalho com a leitura que tenha como princípio norteador a diversidade de textos, buscando promover um trânsito entre o cânone escolar e os outros textos que os estudantes leem fora do espaço de sala de aula.

Por entender que a escola, como instituição social, também é o lugar para se exercitar a cidadania é que propus o desenvolvimento de um conjunto de atividades que culminaram em um desenho da biblioteca escolar com base nas demandas e interesses dos estudantes. O meu objetivo principal, nessa proposta, era que os estudantes se percebessem como sujeitos protagonistas de sua própria história, capazes de contribuir com a construção das mudanças que desejam ver em sua escola, cidade, país.

Vale ressaltar também que a realização dessas atividades não teve a pretensão de construir um projeto de biblioteca escolar na verdadeira acepção da palavra, mesmo porque nos faltam os conhecimentos especializados necessários para tal tarefa, mas de fazer minimamente um desenho que levasse em conta os nossos anseios e necessidades, como venho enfatizando. Acredito que esse desenho torna-se relevante no atual contexto das políticas públicas, em que as escolas estão sendo forçadas a fazer esse espaço acontecer, seja por meio da reestruturação das bibliotecas existentes ou de sua criação, como é o nosso caso. Além disso, para nós, esse desenho ganha importância na medida em que evidencia aspectos a serem considerados no momento de estruturação da biblioteca escolar.

Diante de tudo que foi exposto nesse texto, penso que essa pesquisa promoveu dois tipos de intervenção: uma de cunho mais político, na qual, por meio de entrevistas e questionários, convocamos a comunidade escolar a pensar as implicações de uma escola que não tem biblioteca escolar, no que concerne às práticas leitoras nela desenvolvidas e, conseqüentemente, na formação leitora; e a outra, de cunho mais pedagógico, em que nos propomos a desenvolver atividades de leitura de textos da literatura infantil e juvenil e outros de seu interesse com os estudantes que participam da pesquisa e a criar, ainda, um desenho de uma biblioteca escolar a partir das demandas da comunidade escolar.

Para finalizar esse texto, reitero que repensar ambientes de leitura como a biblioteca escolar talvez signifique colocar as necessidades da comunidade escolar em primeiro lugar, o que, certamente fará com que esse espaço ocupe, do ponto de vista da prática, um lugar essencial na escola pública: o de contribuir para formar leitores. Reafirmo ainda a minha convicção de que se a leitura é um direito de todos os cidadãos, cabe à escola criar os meios e condições necessárias para garantir que todos possam usufruir desse direito. E isso, no mínimo, exige um compromisso político de todos os envolvidos no processo (governos, instituições formadoras e comunidade escolar) com a transformação social. Quem sabe assim, num futuro não muito distante, tantos Joões, Marias, Franciscos... espalhados em nossas escolas públicas de educação básica não mais precisem escolher entre ler e trabalhar, comer e estudar. Afinal, como dizem os Titãs,

A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte ...³¹

³¹ Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/titas/comida.html#ixzz3esp9wtd>

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- AGUIAR, V. T. O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade. In: AGUIAR, V. T.; MARTHA, A. A. P. (Org.) **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BORGES, S. B. As Múltiplas Faces da Formação em Leitura. In: FIGUEIREDO, D; BONINI, A; FURLANETTO, M. M.; MORITZ, M. E. W. **Sociedade, Cognição e Linguagem**. Ed. Insular: Florianópolis, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua portuguesa, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de educação Fundamental, Brasília, 1997.
- BRITO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- CAFIERO, D.; CORRÊA, H. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: ROJO R.; BATISTA, A. A. G. **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- CANÇADO, M. **Um Estudo sobre a Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 23, n.2, p. 55-69, 1994.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350.
- CAMPELLO, B. **Biblioteca Escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- CAMPELLO, B. et al. **Parâmetros para Bibliotecas Escolares Brasileiras**: fundamentos de sua elaboração 1. Informação & Sociedade: Est., João Pessoa, v.21, n.2, p. 105-120, maio/ago. 2011.

- _____. **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento:** parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- CANDIDO, A.; BAPTISTA, A. B. **O direito à literatura e outros ensaios.** Angelus Novus Editora, 2004.
- CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e escrever.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- COLOMER, T. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CORDEIRO, V. M. R.; LIMA, E. G. (Org.) **Modos de ler:** oralidades, escritas e mídias. Curitiba: Arte & Letra, 2014.
- CORDEIRO, V. M. R.; SOUZA, E. C. (Org.) **Memoriais:** Literatura e práticas culturais de leitura. Salvador: EDUFBA, 2010.
- COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil 3.** São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 36ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 271p.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FINO, C. N. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais.** Disponível em: www.uma.pt/carlosfino/publicações/22pdf. Último acesso em: 20 de abril de 2013.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAULT, M. **A escrita de si.** In: Ditos e escritos. Vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- HAGE, S. M. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.
- KALMAN, J. **El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir.** Rev. Bras. Educ., Ago 2004, nº.26, p. 5-28.

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Campinas: UNICAMP, 2005.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas SP: Pontes, 2ª ed., 2001.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.15-61.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

KOCH, I. V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. P. 13-37.

LEITE, S. Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, A. R. **Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula**. Linha D'Água, n. 18, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAROTO, L. H. **Biblioteca escolar, eis a questão!** Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MONTUANI, D. F. B. Acervos de literatura chegam na escola? In: PAIVA, A. (Org.) **Literatura fora da caixa: O PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

NUÑEZ, E. M. Espaços de leitura: projetos, conteúdos e animação cultural. In: ROSING, T. M.; BECKER, P. **Leitura e animação cultural, repensando a escola e a biblioteca**. Passo Fundo: UPF, 2002.

PAIVA, A. (Org.) **Literatura fora da caixa: O PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PASSEGGI, M. C. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, V. M. R.; SOUZA, E. C. (Org.). **Memoriais: Literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p 19-42.

PAULINO, G. Ensino de Literatura e formação docente. In: CORDEIRO, V. M. R.; LIMA, E. G. (Org.) **Modos de ler: oralidades, escritas e mídias**. Curitiba: Arte & Letra, 2014.

PERES, L. M. V. **Movimentos (auto) formadores por entre a pesquisa e a escrita de si**. Revista de Educação, Porto Alegre, V. 34, n. 2, p.73-179, maio/ago, 2011.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2008.

OLIVEIRA, F. P. Memória na formação docente: compreensão e interpretação. In: CORDEIRO, V. M. R.; SOUZA, E. C. de (Org.). **Memoriais: Literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 65-78.

OLIVEIRA, M. S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. (Org.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2008. p. 93-118.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; BATISTA, A. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSING, T. Esse Brasil que não lê. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

ROSING, T. M.; BECKER, P. **Leitura e animação cultural, repensando a escola e a biblioteca**. Passo Fundo: UPF, 2002.

SANTOS, I. B. A. Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. (Org.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2008.

SILVA, M. J. A.; BRANDIM, M. R. L. **Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa, Ano 1, nº 1, jan./jun. 2008. p. 51-56.

SILVA, J. Q. G. **O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 601-624, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>.

SILVA, A. L. G.; SERPA, L. F. S. P. O gênero memorial como dispositivo de formação e autoformação: reflexões iniciais. In: CORDEIRO, V. M. R.; SOUZA, E. C. (Org.). **Memoriais: Literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 79-107.

SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca**. São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2013.

SILVA, W. C. **Miséria da Biblioteca Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6^aed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33- 53.

VÓVIO, C. L. **Entre discursos**. 2007. 337 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário I (para os alunos)

Colégio Centro Cultural Domingos Machado de Almeida

Olá!

Você está sendo convidado a participar da Pesquisa: **Biblioteca na escola: repensando ambientes de leitura**. Para participar, você só precisa responder a este questionário.

01. Você costuma frequentar a biblioteca pública da cidade?

Sim Não

02. Se você respondeu sim, marque com que frequência visita a biblioteca da cidade.

- 1 vez
 2 a 5 vezes
 1 vez por ano
 muitas vezes
 quase sempre
 toda semana
 todo dia
 outra (especificar: _____)

03. Se você frequenta a biblioteca, que tipo de atividade você costuma fazer lá?

- fazer pesquisa escolar
 ler livros de literatura
 ler revistas e jornais
 ler revistas em quadrinhos
 tomar livro emprestado
 encontrar amigos.
 outros (especificar qual) _____

04. Você gostaria de ter uma biblioteca na sua escola?

Sim Não

05. Se sim, como deveria ser a biblioteca? (descreva tudo que você achar importante: quantas salas, cor, mobiliário e serviços que a biblioteca poderia prestar aos estudantes)

06. Agora, conte-me um pouco sobre você:

a) Onde você mora? (Colocar endereço completo)

b) Qual a sua idade?

c) Com quem você mora?

d) O que você faz para se divertir?

07. Onde você costuma estudar para as provas?

08. Onde você faz os trabalhos escolares solicitados pelos professores?

Obrigada!

APÊNDICE B – Questionário II (para alunos)

01. Dessas atividades, quais você (ou seus pais) costumam fazer? (Pode assinalar mais de uma)

- a) Consultar catálogo telefônico
- b) Fazer listas de coisas que precisa fazer
- c) Usar agenda para marcar compromissos
- d) Deixar bilhetes com recados para alguém da casa
- e) Escrever cartas para amigos ou familiares
- f) Ler cartas de amigos ou familiares
- g) Ler correspondência impressa que chega em sua casa
- h) Fazer lista de compras
- i) Procurar ofertas ou promoções em folhetos e jornais
- j) Verificar a data de vencimento dos produtos que compra
- k) Comparar preços de produtos antes de comprar
- l) Fazer compras a prazo com crediário
- m) Pagar contas em bancos ou casa lotéricas

- n) Fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos
- o) Ler manuais para instalar aparelhos domésticos
- p) Ler bulas de remédios
- q) Copiar ou anotar receitas
- r) Copiar ou anotar letras de música
- s) Escrever histórias, poesias ou letras de música (de sua autoria)
- t) Ler livros de literatura (romances, contos, crônicas, poesias...)
- t) Escrever diário pessoal
- u) Ler revistas
- v) Ler jornal

02. Quais materiais impressos há em sua casa? (Pode assinalar mais de um)

- () Álbuns de fotografias
- () Bíblia ou livro religiosos
- () Livros didáticos
- () Livros ou folhetos de literatura de cordel
- () Dicionário
- () Folhinha, calendários
- () Catálogos e lista telefônica
- () Jornais
- () Livros de receitas
- () Livros de literatura
- () Apostilas escolares
- () Livros infantis
- () Manuais de instrução (geladeira, fogão, som, TV, celular...)
- () Revistas
- () Histórias em quadrinhos
- () Outros. Quais? _____
- () Não tem nenhum desses materiais

03. Quais atividades abaixo você ou seus pais costuma(m) fazer no computador? (Pode assinalar mais de uma)

- () Escrever relatórios e outros textos
- () escrever trabalhos escolares
- () digitar dados ou informações
- () Elaborar planilhas ou montar bancos de dados

- () Consultar e pesquisar
- () Fazer cursos à distância
- () Pagar contas e movimentar contas bancárias
- () Enviar e receber e-mails
- () Comprar pela internet
- () Jogar ou desenhar
- () Navegar por diversos sites
- () Copiar músicas em CD ou arquivo eletrônico(pendrive, cartão USB)
- () Entrar em sites de bate-papo e discussão
- () Acessar o *Facebook* (ler, escrever, compartilhar...) ou outras redes sociais

Questionário sugerido por ROJO (2009), retirado de Vóvio (2007), com pequenas adaptações.

Obrigada por responder a esse questionário!

APÊNDICE C – Questionário aplicado com as mães

Colégio Centro Cultural Domingos Machado de Almeida

Olá!

Como pai (mãe), você está sendo convidado a participar da Pesquisa: **Biblioteca na escola: repensando ambientes de leitura**. Para participar, você só precisa responder a este questionário. Obrigada!

Idade: ____ (anos) Sexo: () masculino () feminino Local onde mora_____

Escolaridade:_____.

01. Como é de seu conhecimento, a nossa escola não tem uma biblioteca. Em sua opinião, por que não há?

02. Você acha importante ter biblioteca na escola que seu (sua) filho(a) estuda? Por quê?

() Sim () Não

03. Em sua opinião, a existência da biblioteca na escola poderia melhorar as práticas de leitura do(a) seu filho(a)? De que forma?

04. Você gostaria de ter uma biblioteca na sua escola em que seu filho estuda?

() Sim () Não

05. Se sim, que tipo de serviços a biblioteca deveria oferecer aos estudantes, em sua opinião? Pode marcar mais de uma opção.

() Consulta ou pesquisa na biblioteca.

() empréstimo de livros para casa.

() ter alguém responsável para orientar o seu filho(a) durante a pesquisa.

() desenvolver atividades de incentivo à leitura.

() Permitir que os estudantes frequentem a biblioteca escolar em outros turnos para fazer trabalho escolar ou ler.

() Oferecer serviço de internet aos estudantes.

() Outros: _____

APÊNDICE D – Quadro 7 – Lista dos títulos selecionados para o projeto de leitura

LIVRO	AUTOR
01. Os livros que devoraram meu pai	Afonso Cruz
02. Histórias arrepiantes de crianças-prodígio	Linda Quilt
03. Chifre em cabeça de cavalo	Luiz Raul Machado
04. O leão da noite estrelada	Ricardo Azevedo
05. O guarani (adaptação em quadrinhos)	Juliano Oliveira e Sam Hart
06. Sete histórias de pescaria de seu Vivinho – Cordel em quadrinhos	Fábio Sombra e João Marcos
07. Moça lua e outras lendas	Walmir Ayalla
08. O flautista de Hamelin	Robert Browning - Marcos Bagno (tradução)
09. O cara	Philippe Barbeau
10. As aventuras de Max e seu olho submarino	Luigi Amara
11. O gato do xeique e outras lendas	Malba Tahan
12. Estação dos bichos	Alice Ruiz e Camila Jabur
13. A ilha do tesouro	R. L. Stevenson
14. A reforma da natureza	Monteiro Lobato
15. Livro dos recados	Paulinho Assunção
16. O doente imaginário	Molière
17. Yuka, Pescador de ilusões	Wesley Rodrigues
18. A roda do vento	Nélida Piñon
19. Com certeza tenho amor	Marina Colassanti
20. O chute que a boa levou	Ricardo Azevedo
21. Mary Shelley: o mistério da imortalidade	Elena Guiochins

22. Meu coração é tua casa	Federico Garcia Lorca
23. Isso ninguém me tira	Ana Maria Machado
24. Justino, o retirante	Odete de Barros
25. A fantástica fábrica de chocolate	Roald Dahl
25. O mistério do cinco estrelas	Marcos Rey
26. Três mistérios (O fantasma de Canterville, Os irmãos Corsos, Sonhos Perigosos)	Oscar Wilde; Alexandre Dumas; Tema Guimarães e Castro Andrade)
27. Fala comigo, pai!	Júlio Emílio Braz
28. Se a memória não me falha	Sylvia Orthof
29. Diário de Biloca	Edson Gabriel Garcia
30. Signo de câncer	Silvana de Menezes
31. Ana e Pedro	Viviana de Assis
32. Poesia de bicicleta	Sérgio Caparelli
33. A princesa flutuante	George Macdonald
34. A distância das coisas	Flávio Carneiro
35. Kamazu	Carla Caruzo
36. O nome da fera	Celso Gutfriend
37. Maroca e Deolindo	André Neves
38. O comandante Russi	Jorge Araújo
39. A primeira vez que vi meu pai	Márcia leite
40. Um sonho no caroço de abacate	Moacyr Scler
41. Um na estrada	Caio Riter
42. O outro passo da dança	Caio Riter
43. Dom Casmurro (adaptação em quadrinhos)	Ivan Jaf/Rodrigo Rosa
44. Três aventuras: (A volta ao mundo em oitenta dias; O escaravelho de ouro; O manuscrito de Phileas Fogg)	Júlio Verne; Edgar Allan Poe; Júlio Emílio Braz)
45. Quarto de despejo	Maria Carolina de Jesus
46. A culpa é das estrelas	John Green
47. Harry Potter e o prisioneiro de Azkabon	J. K. Rowling
48. Fala sério, pai!	Thalita Rebouças
49. A criação das criaturas	Tacus (Dionísio Jacob)
50. Diário de um banana 2 – Rodrik é o cara	Kinney
51. O diário de Dan: Que danado!	Ivan Ledesma
52. Fala sério, mãe!	Thalita Rebouças
53. Fala sério, professora!	Thalita Rebouças
54. A gata do rio Nilo	Lia Neiva
55. Diário de uma garota nada popular 4	Russel
56. Viagem ao centro da terra	Júlio Verne
57. Ela disse, ele disse	Thalita Rebouças
59. O nome da fera	Celso Gutfreind/Ruben Filho
60. Turma da Mônica Jovem (dez exemplares)	Maurício De Sousa
61. Extraordinário	R. J. Palacio
62. Três Amores (Romeu e Julieta, O morro dos ventos uivantes, Amor em dez minutos)	W. Shakespeare, Emily Bronte, Marcia Kupstas)
63. O pequeno príncipe	Antoine de Saint-Exupéry
64. Branca de neve e o caçador	L. Blake, E. Daugherty, J. L. Hancock; H. Amini
65. Eu tenho um segredo	Lara Bergen
66. Aventuras de Alice no subterrâneo	Lewis Carrol

67. Pretinha, Eu?	Júlio Emílio Braz
68. Diário de um banana 6 – Casa Dos Horrores	Kinney
69. Poesia Fora Da Estante 1	Vera Aguiar/ Simone Assumpção (Org.)
70. Poesia Fora Da Estante 2	Vera Aguiar/Simone Assumpção (Org.)
71. Harry Potter e o enigma do Príncipe	J. K. Rowling
72. O menino do pijama listrado	John Boyne
73. A seleção (Trilogia)	Kiera Cass
74. Eclipse	Stephenie Meyer
75. Antologia poética	Vinícius de Moraes
76. Miss popularidade	Francesco Sedita
78. A pedra na praça	Tatiana Mariz
79. A volta ao mundo em oitenta dias	Júlio Verne
80. Fantasmagorias	Flávia Muniz
81. Louca por música	Rowan Mcauley
82. Três aventuras (A volta ao mundo em oitenta dias, O escaravelho de ouro e O manuscrito de Phileas Fogg)	Júlio Verne; Edgar Allan Poe e Júlio Emílio Braz
83. Felicidade clandestina	Clarice Lispector
84. Três cavaleiros (Rei Arthur, Ivanhoé e O guerreiro dos cabelos de fogo)	Thomas Malory, Walter Scott e Lourenço Cazarré

APÊNDICE E – Quadro 8 – Lista dos livros recomendados

Título	Autor	Número de recomendações
1. Isso ninguém me tira	Ana Maria Machado	2
2. Ela disse, ele disse	Thalita Rebouças	2
3. Fala sério, pai!	Thalita Rebouças	2
4. Fala sério, mãe!	Thalita Rebouças	2
5. A culpa é das estrelas	John Green	2
6. Harry Potter	J. K. Rowling	2
7. Se a memória não me falha	Sylvia Orthof	1
8. A ilha do tesouro	R. L. Stevenson	1
9. A pedra na praça	Tatiana Mariz	1
10. A volta ao mundo em oitenta dias	Júlio Verne	1
11. Chico Bento Moço: Perdidos no Pantanal	Maurício de Souza	1
12. Fala sério, professor!	Thalita Rebouças	1
13. Diário de uma garota nada popular	Rachel Renee Russel	1
14. Miss Popularidade	Francesco Sedita	1
15. Três Aventuras (A volta ao mundo em oitenta dias, O escaravelho de ouro e O manuscrito de Phileas Fogg)	Júlio Verne; Edgar Allan Poe e Júlio Emílio Braz	1
16. Fantasmagorias	Flávia Muniz	1

17. Pretinha, eu?	Júlio Emílio Braz	1
18. Louca por música	Rowan Mcauley	1
19. A princesa flutuante	George MacDonald/Menè Lópes	1
20. O chute que a bola levou	Ricardo Azevedo	1
21. Branca de Neve e o caçador	Hossei Amini; Lily Blake e outros	1
22. A seleção	Kiera Cass	1
23. Segredos Spy Girl	Christine Harris	1
24. Fala comigo, pai!	Júlio Emílio Braz	1
25. Três Cavaleiros (Rei Arthur, Ivanhoé e O guerreiro dos cabelos de fogo)	Thomas Malory, Walter Scott e Lourenço Cazarré	1
26. O guarani (adaptação da obra de José de Alencar para quadrinhos)	Juliano Oliveira e Sam Hart	1

APÊNDICE F: Projeto de leitura literária na biblioteca itinerante

APRESENTAÇÃO

A proposta de material didático apresentada a seguir integra um conjunto de atividades elaboradas no âmbito do projeto de pesquisa e intervenção do qual resulta este memorial e foi desenvolvido com a participação de estudantes do oitavo ano do Colégio Centro Cultural Domingos Machado de Almeida, localizado em Entre Rios, no interior da Bahia.

PROJETO

I - TEMA: LEITURA LITERÁRIA NA BIBLIOTECA ITINERANTE

II – OBJETIVOS:

- ✓ Ampliar as habilidades e competência leitora a partir da leitura compartilhada de obras da literatura infantil e juvenil na escola.
- ✓ Conhecer obras da literatura infantil e juvenil.

III – PÚBLICO ALVO:

- ✓ Alunos do 8º Ano A, vespertino, do Colégio Centro Cultural Domingos Machado de Almeida, localizado na cidade de Entre Rios, no interior da Bahia.

IV – TIPO DE MATERIAL:

- ✓ Projeto de leitura literária;

V - TEMPO ESTIMADO:

- ✓ As atividades serão desenvolvidas num período aproximado de 16 aulas de 50 minutos.

VI – RECURSOS NECESSÁRIOS:

- ✓ Caixa plástica organizadora;
- ✓ Adesivos (letras, palavras, imagens...)
- ✓ Livros da literatura infantil e juvenil e outros (quantidade superior ao número de alunos);
- ✓ Cadernos pequenos;
- ✓ Revistas, cola, tesouras;
- ✓ Câmera fotográfica;
- ✓ Papel metro;
- ✓ Computadores;
- ✓ Catálogos de editoras;
- ✓ Vídeo.
- ✓ Papel ofício.

VII – DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:

Etapa I: *Selecionando o que vou ler*

- ✓ Objetivos do professor:
 1. Identificar as demandas e interesses de leitura dos estudantes;
 2. Selecionar obras da literatura infantil e juvenil e outros textos que irão compor a biblioteca itinerante;
 3. Apresentar aos estudantes as obras selecionadas.
- ✓ Objetivos do aluno:
 1. Selecionar, entre as opções apresentadas, uma obra que deseja ler.
 2. Conhecer e explorar estratégias que ajudam na escolha e seleção de obras, conforme interesses do leitor.

✓ Descrição das atividades:

- a) Inicialmente, o professor deve fazer o levantamento das demandas e interesses de leitura dos alunos, por meio de uma roda de conversa, e anotar as respostas no quadro ou providenciar a gravação para posterior consulta, propondo as seguintes questões:
1. *Que tipo de livro você mais gosta de ler? (De poesia? Romance? Aventura? Terror? Contos? Autobiografias? ...)*
 2. *Cite um livro que já tenha lido e do qual tenha gostado muito. Por que você gostou de ler esse livro?*
 3. *Como você costuma escolher um livro para ler?*
 4. *Você se interessa mais por textos que tratem de qual assunto?*
 5. *Tem algum livro que você gostaria de ler, mas ainda não leu? Qual?*
6. Com base nessas demandas, o professor então selecionará juntamente com os livros da literatura infantil e juvenil e outros textos que irão compor a biblioteca itinerante. O acervo poderá ser montado utilizando-se os livros distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), assim como aqueles indicados pelos próprios alunos e levantamento feito pelo professor, mediante empréstimo de acervos particulares ou aquisição em livrarias. É importante que o acervo tenha uma quantidade de livros superior ao número de alunos da turma para que eles de fato tenham o direito de escolher o que gostariam de ler, dentre as possibilidades oferecidas. Feito isso, organizar todos os livros em uma caixa previamente ilustrada com o nome da biblioteca e palavras relacionadas à leitura (ex. interação, conhecimento, diversão, informação), além de letras e imagens que remetam ao universo do livro e da leitura.
7. No dia combinado, o professor deve levar a caixa com os livros para a sala de aula e fazer a exposição das obras para os alunos (na mesa ou no chão, sobre tapete, esteira, TNT). Após explicar os objetivos do projeto, deve solicitar que cada aluno escolha o livro que deseja ler. Para ajudá-los na escolha, é importante que o professor explicita algumas estratégias de leitura que podem ajudá-los nesta tarefa: leitura da capa e contracapa, do título, dos resumos das orelhas do livro, da sinopse e apresente algumas obras fazendo uso dessas estratégias ou ainda contando um pouco de suas experiências de leitura acerca de algumas obras que estejam na biblioteca itinerante.

8. Para motivá-los na escolha e no engajamento com o projeto, exibir o vídeo publicitário *Ela disse, ele disse* (disponível em: www.youtube.com/watch?v=XQmq7oWGA4I), no qual a escritora Thalita Rebouças apresenta o seu livro “Ela disse, ele disse”, explorando as estratégias supracitadas e outros recursos para convencer o leitor a adquirir e ler o livro apresentado. Propor uma discussão acerca do vídeo, a partir das seguintes questões:
- 1) *Qual o assunto do vídeo?*
 - 2) *Quem apresenta o vídeo? Com qual intenção?*
 - 3) *Quais temáticas são abordadas no livro apresentado no vídeo?*
 - 4) *Que recursos a escritora utiliza para convencer o leitor a ler o livro?*
 - 5) *Ao assistir ao vídeo, você se sentiu motivado a ler o livro apresentado pela escritora? Por quê?*
 - 6) *Você já conhecia a escritora?*
 - 7) *Você conhece algum livro escrito por ela?*
 - 8) *Você já leu algum livro da Thalita Rebouças? Qual?*
 - 9) *Se não, gostaria de ler? Por quê?*
9. Na sequência, o professor reserva um tempo para que cada estudante escolha o primeiro livro a ser lido.

Etapa II: Lendo, compartilhando e registrando

a) *Lendo o livro que escolhi*

✓ Objetivo do aluno:

1. Ler textos da literatura infantil e juvenil durante as aulas de língua portuguesa e em outros espaços que não apenas na escola.

✓ Descrição da atividade:

Depois que todos os alunos realizarem a escolha do livro que desejam ler, explicar que a cada aula terão entre 20 e 30 minutos para se dedicarem à leitura e que poderão levar o livro para casa para continuarem efetuando a leitura mesmo quando não estiverem na escola. Além disso, o professor deve informá-los que quando terminarem a leitura do livro escolhido, devem devolvê-lo e escolher outro para ler ou ainda trocá-lo com os colegas. É importante garantir que os alunos efetuem a troca do livro escolhido, caso não tenham se identificado com a leitura.

b) *Compartilhando leituras*

✓ Objetivo do aluno:

1. Compartilhar, oralmente, as experiências de leitura dos textos na sala de aula.

✓ Descrição da atividade:

A cada aula, além do momento da leitura em sala de aula, o professor deve reservar também um tempo para que os estudantes, por meio de uma roda de conversa, compartilhem suas experiências de leitura, suas impressões, o que estão achando da história/livro, de modo a contribuir para a formação de uma comunidade de leitores na escola (COLOMER, 2007). É importante que o professor aproveite esse momento para também compartilhar com os alunos as suas próprias experiências de leitura. Essa atividade poderá ser conduzida da seguinte forma:

Vamos conversar um pouco sobre as nossas leituras? Nesse momento, cada um de vocês deve compartilhar conosco as suas impressões acerca do livro que está lendo: dizer qual é o livro, o autor, falar um pouco sobre a história que está sendo contada, se concordam ou discordam do comportamento e atitudes dos personagens, o que estão achando do livro, se estão gostando ou não e por quê, expor expectativas em relação ao desfecho da narrativa, se conseguem estabelecer uma relação entre o texto e a vida, se recomendam a leitura e por quê (no caso de já terem terminado de ler o livro), entre outros.

c) *Registrando as impressões de leitura*

✓ Objetivo do professor:

1. Acompanhar o percurso de leitura dos estudantes.

✓ Objetivos do aluno:

1. Estabelecer distinção entre diário de leitura e diário íntimo;
2. (Re)conhecer as características do gênero diário de leitura;
3. Registrar, em diário e por escrito, seu percurso leitor.

✓ Descrição da atividade:

Propor a criação de um diário de leitura (DL) para cada aluno, no qual cada um possa registrar, por escrito, as impressões, dúvidas e reflexões suscitadas acerca dos livros que estão sendo lidos. Para que os alunos registrem suas leituras de modo mais produtivo, faz-se necessário que conheçam a função e especificidades linguístico-discursivas e composicionais do gênero diário de leitura. Para orientá-los na produção, propor as seguintes atividades:

- a) **Motivação:** Objetivando motivar os alunos para a escrita do diário de leitura e fazer o levantamento dos seus conhecimentos prévios acerca do gênero diário, propor uma conversa informal sobre os seguintes aspectos: o que é, para que serve, tipos de diários

que eles conhecem, se tem ou já tiveram um diário, o que costumam escrever nesses diários, como é a linguagem, foco narrativo, quem é o seu interlocutor, para que/quem escrevem, o que pensam sobre um diário de leitura (DL) e do que imagina que ele trata.

- b) Leitura de página de diário: Após o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero, propor a leitura de um texto que corresponde a uma página de diário íntimo (anexo I), do livro *O diário de Biloca*, no qual a protagonista registra e reflete sobre acontecimentos do seu dia a dia. Após a leitura, abrir uma discussão sobre o assunto do texto, intenção comunicativa, interlocutores, linguagem utilizada, estrutura composicional do gênero, sentidos que podem ser inferidos.
- c) Objetivando estabelecer uma distinção entre os gêneros diário íntimo e diário de leitura, propor então a leitura do texto1 (anexo II), em que o autor/leitor registra as suas impressões de leitura acerca de um texto que leu. Encaminhar a discussão explorando as características do gênero, levando-os a compreender que o diário de leitura não é um diário íntimo, isto é, aquele em que se escreve sobre a vida, como em *Diário de Biloca*, e sim um diário reflexivo de leitura, produzido concomitante à leitura de um texto, no qual o leitor estabelece um diálogo com o texto e se posiciona frente ao que lê (concordando/discordando), podendo registrar: as razões da escolha do livro; hipóteses acerca do que o texto vai tratar; dúvidas diante da leitura; reflexões sobre as dificuldades/facilidades com a leitura e tentativas de compreender suas causas ou, mesmo, reflexões suscitadas durante o processo de leitura; confirmação ou não das hipóteses levantadas; sentidos inferidos; relações que consegue estabelecer entre o texto e a vida; emissão de opinião positiva ou negativa em relação à obra, dentre outros aspectos que considere relevantes.
- d) Produção escrita: cada aluno deve ter um caderno pequeno que servirá como diário para a realização dos registros de leitura. Inicialmente, o professor deve propor que os estudantes personalizem a capa do diário, ilustrando-a com imagens e palavras retiradas de revistas, montando um mosaico, de acordo com a preferência de cada um. Na sequência, cada aluno cria o próprio perfil (exemplo no Anexo III) que será colado na primeira página do diário. É importante garantir que primeira escrita diarista aconteça na própria sala de aula, durante um dos momentos de leitura, para que o professor possa esclarecer as possíveis dúvidas dos alunos quanto ao processo de produção. As demais podem ser feitas durante a leitura tanto na escola quanto em casa.
- e) Socialização: prever um momento para que os estudantes socializem os seus diários com os demais colegas da classe, se assim o desejarem. Eles podem ler uma ou mais páginas

que queiram compartilhar com a turma ou trocar os diários entre si, para que um leia o diário do outro. O professor deve fazer a leitura dos diários para poder acompanhar e avaliar o processo.

Etapa III: Recomendando um livro

✓ Objetivo do aluno:

1. Escrever uma recomendação literária.
2. Socializar as recomendações produzidas com a comunidade escolar.

✓ Descrição da atividade:

- a) Para finalizar o projeto, visando a socializar as leituras feitas com a comunidade escolar, o professor irá propor que os estudantes escrevam uma recomendação literária acerca de um livro lido. Cada um deve escolher, dentre os livros lidos, aquele com o qual mais se identificou e que, portanto, desejam recomendar a leitura a outros leitores. Para iniciar esta etapa, propor a discussão das seguintes questões:

- 1) *Dos livros que você leu, qual foi o que mais gostou e deseja recomendar a leitura para outros colegas da turma e da escola?*
- 2) *Por que outros colegas deveriam ler esse livro?*
- 3) *O que ele tem de tão interessante?*
- 4) *Que argumentos você iria usar para despertar no leitor o desejo de ler esse livro?*

- b) Lendo e caracterizando o gênero recomendação literária:

Após essa conversa inicial, o professor deve proporcionar aos alunos o contato com o gênero. Para isso, propor a leitura os textos *Uma fada veio me visitar* e *Pedrinho escolheu um time* (Anexo IV), aproveitando para discutir aspectos específicos da linguagem utilizada nesse tipo de texto e demais características do gênero (o fato de serem curtos e estarem acompanhados da capa do livro, identificação do autor e da obra, a presença de um breve enredo para situar o leitor acerca do assunto da obra), observando que recursos linguísticos o(a) autor(a) usa para despertar no leitor o desejo de leitura (o uso dos adjetivos, advérbios de intensidade, pontuação, por exemplo) e os sentidos produzidos pelo uso desses elementos no texto; que informações trazem, que informações omitem, com qual intenção.

Solicitar que os estudantes pesquisem exemplos de recomendações na internet, sinopses, catálogos de editoras e tragam para a sala de aula, a fim de ampliar a familiaridade com o gênero em estudo. No dia combinado, solicitar que os estudantes socializem suas

pesquisas, promovendo uma discussão sobre as mesmas. Na sequência, montar um painel com as recomendações pesquisadas e afixar na parede da sala.

c) Produção escrita:

Após as atividades propostas em (b), o professor então solicitará que cada estudante produza a primeira versão da recomendação literária do livro escolhido. Depois de concluída, a tarefa deverá ser entregue ao professor para que leia e faça a apreciação, sinalizando aspectos que podem ser revistos, ampliados ou melhorados.

d) Reescrita da produção:

Nessa etapa, o professor orienta os estudantes no processo de reescrita da recomendação literária, revendo, ampliando ou melhorando os aspectos sinalizados. Após a reescrita, o professor levará os alunos para a sala de informática para que eles digitem o texto. Para enriquecer ainda mais a produção da recomendação e incentivar os estudantes, o professor deverá fotografar cada um com o livro recomendado em mãos. Feito isso, é só anexar a foto ao texto e estará pronta a recomendação. Na sequência, providenciar a impressão para posterior socialização, conforme exposto abaixo.

e) Socialização das recomendações:

Depois de prontas, as recomendações poderão ser expostas no mural da escola ou da biblioteca (se houver) ou ainda postadas no blog da escola para motivar outros estudantes a praticarem a leitura, proporcionando uma funcionalidade prática aos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes.

AVALIAÇÃO:

A avaliação do trabalho, pelo professor, se dará de forma processual, isto é, em todos os momentos em que os estudantes estiverem participando das discussões e atividades propostas, por meio da realização das atividades orais e escritas. Também contará com uma autoavaliação do aluno em que o mesmo deve refletir tanto sobre o seu processo de aprendizagem durante a realização do projeto, quanto sobre o impacto e significado que o trabalho desenvolvido tem/teve em sua vida.

Sites e blogs:

www.youtube.com/watch?v=XQmq7oWGA4I

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=13295>

<http://www.divertudo.com.br/dicas/dicadoleitor83.htm>

Anexos do projeto de leitura:

Anexo I – Textos referentes a páginas de diário, retirado do livro: *Diário de Biloca*, de Edson Gabriel Garcia; Ilustrações de Sônia Magalhães, publicado pela Editora Saraiva em 2003.

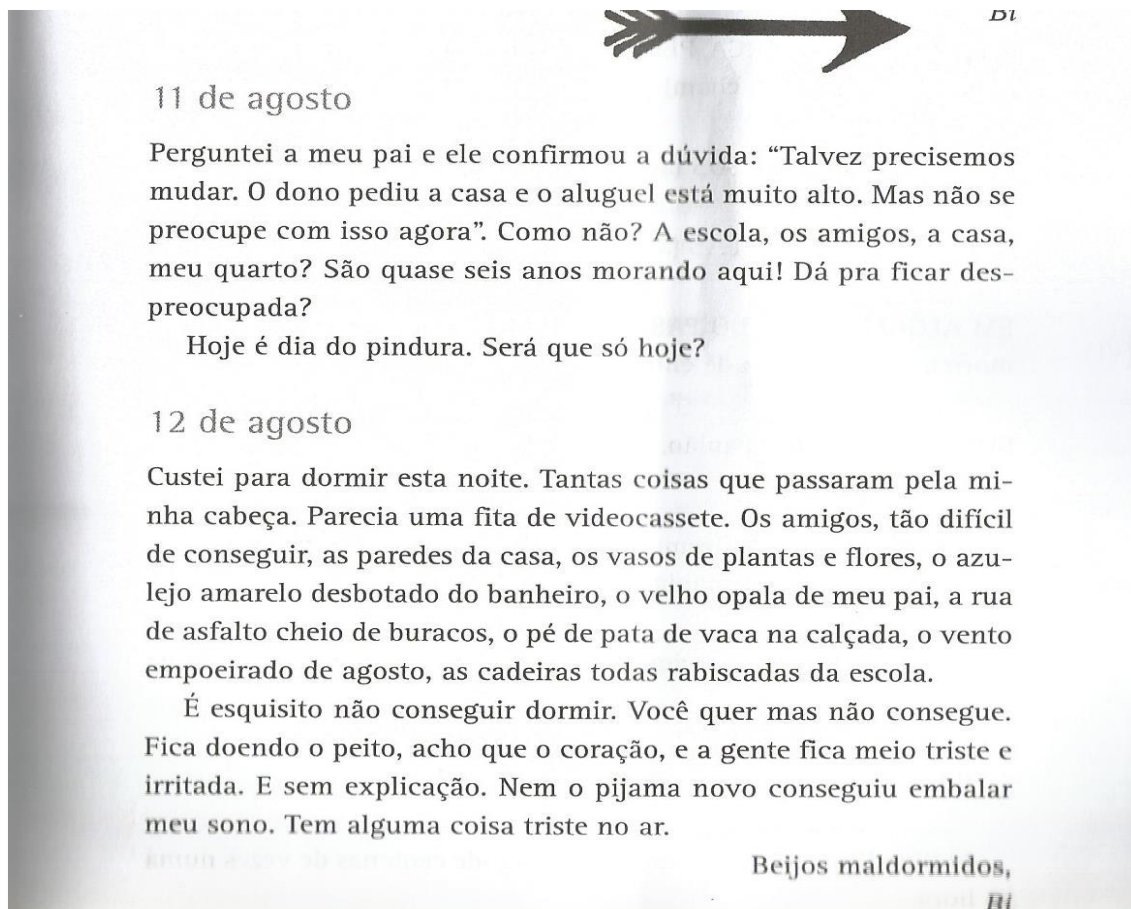
29 de julho

Acabei de acordar. Hoje vou mudar minha rotina com você. Como é um dia especial, especial para mim, vou gravar esse dia, hora por hora. Das sete até...

7 horas

Acordei, devagar, fiz onda de preguiça e chamei minha mãe. Ela veio e me deu um abraço gostoso, gostoso, tão gostoso que eu queria que nunca acabasse, daqueles abraços que a gente gostaria de receber um por dia, todo dia, durante a vida toda. Depois do abraço uma frase só, uminha tão pequena mas tão cheia de gostoso: "13 aninhos!"





Anexo II – Diário de leitura

Texto 1: Diário de leitura

Livro: Ana e Pedro - cartas

Autores: Viviana de Assis Viana e Ronald Claver

Não peguei esse livro por causa do título, eu peguei mesmo foi porque na biblioteca chegaram livros novos e esse é um deles.

Ao ir lendo o livro, vi que ele era muito interessante, pois não era igual aos livros que estou acostumada a ler, ele era em forma de cartas. Ana começa a trocar cartas com Pedro; ela de São Paulo, ele de Belo Horizonte, e daí começa a fluir a história.

Já no meio de livro, adorei o que os autores quiseram ensinar, e até associei ao que vimos em algumas aulas de Português. No decorrer da história, Ana e Pedro acabam se apaixonando. É aí que os autores mostram que as pessoas podem se apaixonar através das palavras, o que eu particularmente acho lindo. E associei novamente às aulas de Português, pois vimos a questão da beleza. Ana e Pedro se apaixonam sem mesmo terem se visto, o que mostra que beleza não é nada fundamental quando a gente se gosta.

Acho que esse livro deveria ser lido por pessoas que acham que beleza é fundamental e não acreditam no amor verdadeiro, que pode existir sem ao menos vermos a pessoa fisicamente.

Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=13295>

Anexo III – Sugestão de roteiro para o perfil que ficará na primeira página do diário:

MEU DIÁRIO DE LEITURA

FOTO/DESENHO

MEU PERFIL

1. NOME: _____
2. APELIDO: _____
3. COISAS DE QUE MAIS GOSTO: _____
4. COISAS DE QUE NÃO GOSTO: _____
5. UM SONHO: _____
6. UMA MÚSICA: _____
7. UM LIVRO: _____
8. UM MEDO: _____

Anexo IV – Exemplos de recomendações literárias:

DICA DO JANELSON



Pedrinho Escolheu um Time

Autor: Odir Cunha. Editora: Duna Duetto.

"É um livro bem legal, pois conta a história de um garoto que quer escolher um time de futebol para torcer. Ele mora em São Paulo, em uma casa grande, com um jardim, e o seu avô mora em uma edícula no fundo do seu quintal. O avô já jogou futebol e foi jornalista esportivo. Ele conta para o neto a história dos times grandes de São Paulo: São Paulo, Santos, Palmeiras, Corinthians e Portuguesa. O Pedrinho ainda fica em dúvida, mas quando há um campeonato de futebol na escola, ele acaba se decidindo por um time. A história é legal e dá vontade de escolhermos um time também. Bem, eu já tenho o meu e é o mesmo que o Pedrinho escolheu."

(Janelson Dias Araripe, 13 anos, Garanhuns-PE)

Disponível em: <http://www.divertudo.com.br/dicas/dicadoleitor83.htm>

DICA DA BRUNA

Uma Fada Veio me Visitar

Autora: Thalita Rebouças. Editora: Rocco.



Um livro muito divertido! Divertidíssimo! Vou contar um pouco sobre esse livro: no meio de uma noite, véspera de prova de matemática, Luna, uma menina de 13 –quase -14 que não acredita em fadas, recebe justamente a visita de uma ... fada. Tagarela e desastrada, Tatu esteve por aqui pela última vez na década de 60, o que a deixou um tanto desatualizada quanto às gírias e costumes do século XXI. Em busca de uma promoção no mundo das fadas, Tatu precisa da ajuda de Luna para cumprir uma missão que envolve Lara - a patricinha do colégio -, que Luna não gosta muito. Vai dar certo? Só lendo para saber. Mas não tenha dúvida: a vida de Luna vai virar de cabeça para baixo. *(Bruna Coutinho de Oliveira, 12 anos, Rio de Janeiro -RJ)*

Disponível em: <http://www.divertudo.com.br/dicas/dicadoleitor>