UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

MÁRCIA SOARES DE ARAÚJO FEITOSA

**O AMBIENTE E AS INTERAÇÕES NA SALA DE LEITURA
EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO: HISTÓRICO,
LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A CONSTITUIÇÃO
DE LEITORES NESTE INÍCIO DO SÉCULO XXI**

São Paulo
2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

MÁRCIA SOARES DE ARAÚJO FEITOSA

O ambiente e as interações na sala de leitura em escolas públicas de São Paulo: histórico, limitações e perspectivas para a constituição de leitores neste início do século XXI

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Idmea Semeghini-Siqueira

Versão Corrigida

São Paulo

2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Fa Feitosa, Márcia Soares de Araújo
O ambiente e as interações na sala de leitura em escolas públicas de São Paulo: histórico, limitações e perspectivas para a constituição de leitores neste início do século XXI / Márcia Soares de Araújo Feitosa; orientadora Idmea Semeghini-Siqueira. -- São Paulo, 2019.
306 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Leitura. 2. Sala de Leitura. 3. Literatura - textos gerais. 4. Biblioteca Escolar. 5. Prática de ensino. I. Semeghini-Siqueira, Idmea, orient. II. Título.

FEITOSA. Márcia Soares de Araújo. O ambiente e as interações na sala de leitura em escolas públicas de São Paulo: histórico, limitações e perspectivas para a constituição de leitores neste início do século XXI. 2019. 306f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.(a.) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.(a.) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.(a.) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.(a.) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.(a.) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

A Deus seja a Glória!
Todas as coisas foram feitas por
Ele, e sem Ele nada do que foi feito se fez.
João 1:3

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, agradeço o dom da vida, a saúde, a sabedoria, o amor, e as amizades, sem as quais este trabalho não se tornaria uma realidade.

Ao meu amado esposo Simão, sempre presente, me dando apoio, incentivo e carinho em todo o meu percurso.

Aos meus pais, Armindo e Raquel (*in memorium*), que me ensinaram as primeiras letras, cultivaram em mim o amor aos livros e me deram a oportunidade para crescer profissionalmente.

Aos meus irmãos, Mirian, Armindo, Bruno e Juliana, aos meus cunhados, Edson e Gislene, aos meus sobrinhos, Raquel e Gustavo, e à esposa de meu pai, Maria José, que torceram por mim e me acompanharam nesta trajetória.

À Profa. Dra. Idmea Semeghini-Siqueira, que com empenho me orientou na realização desta pesquisa. Agradeço seu carinho, apoio e confiança, que foram para mim imprescindíveis.

Às amigas Profa. Ms. Claudia Elisabete Silva e Profa. Dra. Gema Galgani Rodrigues Bezerra, sempre companheiras e conselheiras, cuja ajuda foi fundamental na realização desta pesquisa.

Às amigas que me acompanham de perto desde a época de minha atuação na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), Maria José Gonçalves da Silva Irmã, Soraia Calderoni Statonato e Vasti Maria Evangelista, pelo incentivo e amizade. Ao amigo Ilton Campos Cavalcanti, sempre presente e disposto a auxiliar-me.

Aos colegas de trabalho da Diretoria de Ensino e do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Leste 1 (NPE Leste 1) e da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA – SEE-SP) que com carinho me acolheram e me incentivaram.

À Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEE-SP) pela bolsa-doutorado, que contribuiu para a realização dessa pesquisa.

Aos amigos e irmãos em Cristo que oraram por mim e sempre tiveram palavras de carinho e incentivo nos momentos difíceis.

RESUMO

FEITOSA, Márcia Soares de Araújo. *O ambiente e as interações na Sala de Leitura em escolas públicas de São Paulo: histórico, limitações e perspectivas para a constituição de leitores neste início do século XXI*. São Paulo: FEUSP, 2019. (Tese de doutorado)

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o ambiente formado e as interações empreendidas nas salas de leitura, no âmbito do PROGRAMA SALA DE LEITURA (PSL), implantado pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE-SP), em 2009. Visamos compreender se as diretrizes estabelecidas pela SEE-SP, para a organização e funcionamento das salas de leitura na rede estadual de São Paulo, são definidoras do ambiente e das interações propiciadas pelos professores nesses locais e para a utilização desses espaços, tanto pelos alunos como pela comunidade. A justificativa para esse trabalho repousa na constatação de que, com o advento das novas tecnologias da informação, vivemos em um contexto de significativas mudanças nos modos de produção, circulação e uso dos textos e uma demanda social e educacional por leitores e escritores mais críticos, que saibam navegar no ciberespaço. Nesse contexto, além da sala de aula, a biblioteca escolar / a sala de leitura e o laboratório de informática são espaços que assumem uma importância ímpar, pois trazem em si o potencial para re (inventar), re (criar) os cenários de aprendizagem, locais privilegiados para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita diferenciadas. Como fundamentação teórica, discutimos os princípios educativos do PSL: os multiletramentos, a aprendizagem colaborativa e o protagonismo juvenil (ROJO, 2012; VYGOTSKY, 1987; TORRES E IRALA, 2014; COSTA, 2002), refletimos sobre a prática leitora na sociedade pós-moderna e a organização de atividades de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e em diversas mídias (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015; ROJO, 2014; LERNER, 2002; BRÄKLING, 2003) e apresentamos uma reflexão sobre a história da biblioteca e a revisão bibliográfica inerente à biblioteca escolar / sala de leitura. A pesquisa de cunho etnográfico foi realizada em uma sala de leitura de uma escola do ensino fundamental e médio da rede estadual de São Paulo, na qual investigaram-se a organização e o funcionamento da SL e como eram desenvolvidas as propostas pedagógicas adotadas pela SEE-SP. Os resultados obtidos indicam que as diretrizes estabelecidas para o PSL exercem influência significativa na constituição da práxis pedagógica e no trabalho cotidiano da docente responsável pela SL, que, em vista de seu comprometimento pessoal, político e ético, busca formas de superação, situando suas práticas entre liberdades cerceadas e limitações transgredidas, possibilitando a constituição de sujeitos leitores.

Palavras-chave: Leitura. Sala de Leitura. Literatura. Biblioteca Escolar. Multiletramentos. Aprendizagem Colaborativa. Protagonismo Juvenil.

ABSTRACT

FEITOSA, Márcia Soares de Araújo. The environment and the interactions in the Reading Rooms in public schools in the State of São Paulo: historical background, limitations and perspectives to produce active readers in the beginning of the XXI century. São Paulo: FEUSP, 2019 (Doctoral Thesis)

This research aims to investigate the environment created and the interactions undertaken in the reading rooms, within the scope of the READING ROOM PROGRAM “*PROGRAMA SALA DE LEITURA*” (PSL), implemented by the OFFICE OF EDUCATION OF THE STATE OF SÃO PAULO “*SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO*” (SEE-SP) in 2009. We intend to understand if the guidelines established by the SEE-SP for the organization and operation of the reading rooms in the chain of public schools in the state of São Paulo are defining factors of the environment and the interactions provided by the teachers in these places, as well as their use, both by students and by the community. The justification for this work lies in the fact that, due to the advent of new information technologies, we live in a context of significant changes in the ways in which texts are produced, spread and used, along with a social and educational demand for more critical readers and writers who know how to navigate in the cyberspace. In this context, the school library / reading room and the computer lab are spaces that, in addition to the classroom, play a unique importance as they bring in the potential to re (invent) and re (create) the learning scenarios, being privileged places for the development of distinguished reading and writing practices. As a theoretical basis, we discuss the educational principles of the PSL: multiliteracies, collaborative learning and youth protagonism (ROJO, 2012; VYGOTSKY, 1987; TORRES E IRALA, 2014; COSTA, 2002); we reflect on the reading practice and on the organization of oral, reading and writing activities in different genres and media in postmodern society (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015; ROJO, 2014; LERNER, 2002; BRÄKLING, 2003) and we also present a viewpoint on the history of the library and the bibliographic review inherent to the school library / reading room. The ethnographic research was carried out in a reading room of a school belonging to the chain of public schools in the state of São Paulo, where both elementary and high school years are offered. This research investigated the organization and the operation of the reading rooms, along with how the pedagogical proposals adopted by SEE- SP operated. The results indicate that the established guidelines for the PSL played a significant role in the constitution of the pedagogical praxis and in the daily work of the teacher responsible for the reading room, who, due to their personal, political and ethical commitment, seeks ways of overcoming difficulties, by settling their practices between constrained freedoms and transgressed limitations, making way for the creation of active readers.

Key words: Reading. Reading Rooms. Literature. School Library. Multiliteracies. Collaborative learning. Youth protagonism.

SUMÁRIO

MEU PERCURSO	15
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1. Educação no início do século XXI: multiletramentos, aprendizagem colaborativa e protagonismo juvenil	32
1.1 Cenário atual	32
1.2 Novas competências educacionais	33
1.3 Nova escola para os novos tempos	34
1.3.1. Pedagogia dos Multiletramentos: cultura e diversidade de linguagens	36
1.3.2 Aprendizagem colaborativa	43
1.3.3 Protagonismo juvenil	50
1.3.3.1 O conceito protagonismo juvenil	50
1.3.3.2 A pedagogia do protagonismo juvenil	53
CAPÍTULO 2. Leitura no século XXI: funções, concepções e implicações educacionais	56
2.1 Leitura no século XXI	56
2.2 Concepção de linguagem / língua	58
2.2.1 Oralidade-LEITURA-escrita: imbricamentos e prioridade nesta pesquisa	60
2.3 Magia / Arte & Informação / Ciência: dois eixos	63
2.3.1 Literatura: conceito e funções	64
2.3.2 Relações entre literatura e escola	69
2.3.3 O foco direcionado ao eixo Magia / Arte: os textos literários	71
2.3.4 O foco direcionado ao eixo da Informação / Ciência à construção do conhecimento	74
2.4 Os processos envolvidos no ato de ler	76
2.4.1 Ato de ler: dimensão cognitiva	76
2.4.2 Ato de ler: dimensão dialógica	79
2.4.2.1 Procedimentos de leitura	80
2.4.2.2 Comportamento leitor	81
2.4.2.3 Capacidades de leitura	82

2.4.3 O ato de ler e as modalidades didáticas de leitura	83
2.4.3.1 Modalidades didáticas de leitura: reflexão final	87
CAPÍTULO 3. Aspectos históricos, terminologia e revisão bibliográfica	89
3.1 De onde partimos?	89
3.2 Bibliotecas: dos primórdios à atualidade	90
3.2.1 Biblioteca de Alexandria	92
3.2.2 Idade Média: as bibliotecas monacais, universitárias e particulares	94
3.2.2.1 Bibliotecas monacais	94
3.2.2.2 Bibliotecas universitárias	95
3.2.2.3 Bibliotecas particulares	96
3.2.3 Bibliotecas na Idade moderna: da invenção da imprensa à Revolução Francesa	97
3.2.4 As bibliotecas da idade contemporânea à atualidade	100
3.3 Biblioteca no Brasil	101
3.3.1 Os Gabinetes de Leitura	102
3.3.2 Dos Clubes de Leitura às Bibliotecas Públicas	104
3.3.3 Políticas públicas e Mídias: interferência nas representações sobre os espaços de leitura	106
3.4 Biblioteca escolar no Brasil	109
3.4.1 Políticas públicas e a instituição de espaços de leitura nas escolas brasileiras	111
3.4.2 Programas de aquisição e distribuição de livros	116
3.4.2.1 Programa Nacional de Incentivo à leitura (PROLER)	117
3.4.2.2 Programa Nacional do Livro e Leitura (PNLL)	118
3.4.2.3 Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)	120
3.4.2.4 Panorama dos programas e projetos de leitura da SEE-SP, no âmbito do PSL	123
3.4.3 Biblioteca escolar e sala de leitura, em busca de identidade e reconhecimento	128
3.5 Biblioteca escolar do futuro	130
3.6 Revisão bibliográfica: biblioteca escolar e sala de leitura	134
3.6.1 Biblioteca escolar e a pesquisa acadêmica	135
3.6.2 Sala de leitura e a pesquisa acadêmica	145

CAPÍTULO 4 - Programa Sala de Leitura: entre o idealizado e o implantado	150
4.1 Contexto histórico – o idealizado	150
4.2 Instituto Ayrton Senna	153
4.2.1 Propostas pedagógicas do IAS ao PSL: objetivos e concepções	155
4.2.2 Nove Atitudes que impactam a Sala de Leitura	157
4.2.3 Desafio de Leitura	159
4.2.4 Três ações para fortalecer a sala de leitura pela comunidade escolar	163
4.3 Proposta pedagógica da Equipe Técnica CGEB ao PSL: Projeto “Mediação e Linguagem”	164
4.4 Professor do programa sala de leitura: perfil, atribuições, formação inicial e situação funcional	165
4.4.1 Perfil	165
4.4.2 Atribuições	166
4.4.3 Formação inicial e situação funcional	167
4.5 Formação Continuada do Professor de Sala de Leitura	170
4.5.1 Formação Regional - Núcleo Pedagógico	170
4.5.2 Formação central - Plataforma Ayrton Senna, SEE-SP e Diretorias de Ensino	171
4.6 Acompanhamento institucional das Salas de Leitura	171
4.6.1 Acompanhamento das Diretorias de Ensino e do IAS às SL	171
4.7 Acervo	173
4.8 Espaço Físico	174
 CAPÍTULO 5. Metodologia da pesquisa: a escola e os sujeitos	 178
5.1 A pesquisa e o método	178
5.2 Problema e objetivos da pesquisa	180
5.3 Critérios de escolha da sala de leitura pesquisada	182
5.4 Entrada em campo	183
5.5 Caracterização da escola pesquisada	185
5.6 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	187
5.6.1 A professora	187
5.6.2 Os alunos	190
5.7 Laboratório de Informática	191

CAPÍTULO 6. Apresentação dos dados coletados: ambiente / interação na Sala de Leitura e as inter-relações com o Laboratório de Informática	192
6.1 Sala de leitura: organização e funcionamento	192
6.2 Formação do IAS \ SEE-SP e da Diretoria para os professores da SL em 2015	197
6.2.1 Videoconferências – Projeto Mediação e Linguagem SEE-SP	197
6.2.2 Orientações Técnicas – Diretoria de Ensino	199
6.2.3 Formação a distância: Videoconferências (IAS e SEE-SP) e Fóruns de discussão	205
6.3 Projetos desenvolvidos na Sala de Leitura	207
6.3.1 Desafio de Leitura	208
6.3.1.1 Nível 1 – Todo jovem tem potencial para ser protagonista e leitor conectado	212
6.3.1.2 Nível 2 – Minicircuito de leituras compartilhadas	217
6.3.1.3 Nível 3 – 1ª Intervenção protagonista	221
6.3.1.4 Nível 4 – Histórias de leitores	224
6.3.1.5 Nível 5 – Foi o Coronel Mostarda, com o candelabro, na sala de estar: O caso das narrativas de enigma!	228
6.3.1.6 Nível 6 – 2ª Intervenção protagonista	230
6.3.1.7 Nível 7 – A crônica nossa de todo dia!	230
6.3.1.8 Nível 8 - 3ª Intervenção protagonista	231
6.3.1.9 Nível 9 – Retrospectiva do leitor conectado!	233
6.3.2 As 9 Atitudes que impactam a sala de leitura - em foco a Mobilização da Comunidade Escolar	233
6.4 Projeto “Mediação e Linguagem” - Transposição da linguagem literária para a audiovisual [Sala de Leitura & Laboratório de Informática]	242
6.4.1 Etapa inicial – Organização do projeto e roda de conversa	243
6.4.2 Etapa 2 – Leitura compartilhada	244
6.4.3 Etapa 3 – Produção do roteiro/script	246
6.4.4 Etapa final - Elaboração da maquete e do <i>storyboard</i>	249

Capítulo 7. Análise dos dados	258
7.1 Categorias de Análise	259
7.1.1 Dimensão atitudinal/comportamental	259
7.1.1.1 Protagonismo profissional	261
7.1.1.2 Comprometimento pessoal, ético e político	262
7.1.2 Dimensão pedagógica / organizacional	264
7.1.2.1 Ambiente da SL	265
7.1.2.2 Interações	267
7.1.2.3 Organização de atividades de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e mídias	269
7.1.2.4 Princípios metodológicos do PSL: os multiletramentos, a aprendizagem colaborativa e o protagonismo juvenil	270
7.1.2.5 Resultados alcançados: a emergência do leitor, entre liberdades cerceadas e limitações transgredidas	274
7.1.3 Dimensão administrativa/institucional	276
7.2 Reflexões finais: as hipóteses de pesquisa	277
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	279
REFERÊNCIAS	285
 ANEXOS	301
 ANEXO 1 – O espelho	302

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Diagrama dos multiletramentos	42
Figura 02	Diferenças entre grupos de trabalho tradicional e de aprendizagem colaborativa	49
Figura 03	Q 01. Linguagens não verbais fortemente imbricadas em linguagem verbal	61
Figura 04	Q 02. Magia/Arte & Informação/Ciência: dois eixos para propostas de atividades de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e em diversas mídias	63
Figura 05	PNBE Literário 2013 / 2014	122
Figura 06	PNBE Professor 2013	123
Figura 07	PNBE Periódicos 2013 /2014	123
Figura 08	Preferência de leitura dos alunos participantes da pesquisa da SEE-SP	127
Figura 09	Atitudes que impactam a Sala de Leitura	158
Figura 10	Capa e contracapa do Caderno do estudante	160
Figura 11	Capa e contracapa do Caderno do professor	161
Figura 12	Layout 1 Sala de Leitura	175
Figura 13	Layout 2 Sala de Leitura	176
Figura 14	Percentual de alunos da EE Dom Éder de Araújo com nível de desempenho abaixo do básico/insuficiente - SARESP 2012/2015	187
Figura 15	Sala de Leitura da EE Dom Éder de Araújo	193
Figura 16	Mural Permanente de Leitura	194
Figura 17	Rotina da professora da SL em 2015	196
Figura 18	Ações formativas em 2015	197
Figura 19	Preferência Leitora dos alunos do time	227
Figura 20	Planejamento da vídeo animação	244
Figura 21	<i>Story board</i> 1 – Desenho 1 “O Espelho” de Machado de Assis	252
Figura 22	<i>Story board</i> 1 – Desenho 2 “O Espelho” de Machado de Assis	252
Figura 23	<i>Story board</i> 1 – Desenho 3 “O Espelho” de Machado de Assis	253
Figura 24	<i>Story board</i> 1 – Desenho 4 “O Espelho” de Machado de Assis	253
Figura 25	<i>Story board</i> 2 – Maquete 1 “O Espelho” de Machado de Assis	254
Figura 26	<i>Story board</i> 2 – Maquete 2 “O Espelho” de Machado de Assis	254
Figura 27	<i>Story board</i> 2 – Maquete 3 “O Espelho” de Machado de Assis	255
Figura 28	<i>Story board</i> 2 – Maquete 4 “O Espelho” de Machado de Assis	255
Figura 29	<i>Story board</i> 2 – Maquete 5 “O Espelho” de Machado de Assis	256
Figura 30	Empréstimo de livros de 2010 a 2016	274

MEU PERCURSO

Os caminhos percorridos por um pesquisador, particularmente no cenário político-educacional, são diversos e revelam como sua trajetória pessoal pode ressignificar seu trabalho investigativo ao mesclar história individual, subjetiva a uma história social, coletiva. Dessa forma, torna-se imprescindível iniciar esse trabalho delineando minha vida acadêmica e profissional, pois, ao longo desse período, vivenciei as mudanças do sistema educacional brasileiro e, em especial, da rede estadual de ensino de São Paulo, que me impulsionaram a pesquisar programas e projetos voltados à formação de leitores e sua articulação com as novas tecnologias.

Meu percurso acadêmico teve início em 1982, quando ingressei na ESCOLA PAULISTA DE MEDICINA, aos 18 anos, para cursar Obstetrícia. Essa escolha teve influência direta de meu pai que, desde aquela época, era um respeitado professor de Língua Portuguesa, mestre em Línguas Vernáculas pela UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FFLCH-USP). Para ele, nenhum filho deveria formar-se para ser professor, pois considerava essa carreira muito difícil, desgastante e mal remunerada. Assim, não demorei muito a descobrir que esse era o seu sonho e não o meu. Ainda que tirasse boas notas nas disciplinas, não encontrava sentido para mim na área da saúde e, em dois anos, abandonei a faculdade e ingressei na área da Química Industrial. Formada em 1989, trabalhei por algum tempo em uma renomada indústria do polo petroquímico de São Paulo, mas fui obrigada a abandonar a carreira por sérios problemas de saúde advindos do manuseio de produtos químicos. Mas, em meio a idas e vindas por diferentes áreas do conhecimento, um sentimento jamais me abandonou – meus pais já haviam plantado em mim o amor à leitura, às línguas e à educação.

Dediquei-me, então, com afinco, ao estudo de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) e à leitura. Em 1996, ingressei na FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS da UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FFLCH-USP) e iniciei meu percurso como pesquisadora, ao integrar um grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Ieda Maria Alves, que, na época, estava envolvida em dois projetos subsidiados pelo CNPq: elaboração de um dicionário especializado em economia e outro em neologismos. Para mim, esses projetos eram desafiadores, por dois motivos: não tinha conhecimentos referentes a pesquisas científicas e não estava habituada ao uso das novas tecnologias - o computador era o principal recurso para coleta e cotejo de dados e parecia me desafiar em todos os sentidos. Lembro-me de solicitar ajuda, inúmeras vezes, aos colegas pesquisadores que também buscavam aprender como lidar mais e melhor com essa ferramenta.

Em 1999, último ano da graduação e da licenciatura na FE-USP, passei a atuar como Professora de Língua Portuguesa em um projeto subsidiado pela SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE de Jundiaí (SMECE), que, em parceria com a FUNDAÇÃO DE APOIO À FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAFE-USP), oferecia cursos voltados à Formação Continuada em Conteúdos Específicos para professores das séries iniciais do ensino fundamental. Na mesma época, iniciei minha participação no Grupo de Pesquisa “DIVERSIDADE CULTURAL, LINGUAGEM, MÍDIA E EDUCAÇÃO” (DiCLiMEduc), [USP-0301 / PI. Lattes], coordenado pela Profa. Dra. Idmea Semeghini-Siqueira, ministrante de uma das disciplinas que cursei na licenciatura – Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I.

Naquela época, interessava-me pesquisar, particularmente, o papel que a leitura de textos literários exercia na formação de leitores e a maneira pela qual os professores trabalhavam essa modalidade leitora com seus alunos, já que, por vivência e conversas informais com professores, acompanhava o afastamento gradativo dos alunos da leitura literária. Perguntava-me como as práticas empreendidas em sala de aula produziam sujeitos não leitores e a influência que os professores, enquanto leitores mais ou menos assíduos, exerciam sobre seus alunos na formação do comportamento leitor.

Tendo em vista meus questionamentos relativos à influência das escolas na formação de leitores, quando fui convidada, em 1999, a integrar a equipe de um programa especial de formação universitária para professores dos Anos Iniciais não graduados, o PEC - Formação Universitária, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), em parceria com três universidades paulistas – a USP, a UNESP e a PUC-SP, apliquei um questionário aos alunos-professores que buscava aferir sua experiência leitora. Dessa forma, novos questionamentos agregaram-se aos primeiros: de que forma profissionais que demonstravam uma restrita experiência leitora poderiam motivar o interesse dos educandos pela obra literária? Como esses profissionais, em sua prática em sala de aula, atenderiam, no cotidiano das salas de aula, à especificidade de um texto literário?

Instigada pela possibilidade de encontrar respostas às minhas indagações, em 2005, ingressei no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), na Área Temática LINGUAGEM E EDUCAÇÃO, sob a orientação da Profa. Dra. Idmea Semeghini-Siqueira. O foco principal de meu projeto de mestrado era refletir sobre as práticas docentes de leitura de textos literários no ensino fundamental, no âmbito de um programa de enriquecimento curricular da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE-SP), o HORA DA LEITURA, cujo objetivo era despertar e cultivar a prática e o desejo da leitura de maneira lúdica e prazerosa. Buscávamos compreender o por que o professor de Língua Portuguesa sentia dificuldades em trabalhar o texto literário de forma diferenciada. Para isso, realizamos um estudo sob a

perspectiva da etnografia educacional em uma 5ª série do ensino fundamental de uma escola pública estadual, observando de forma sistemática como eram processadas as atividades de leitura de textos literários na sala de aula, procurando apontar seu desenvolvimento, os recursos utilizados pelo educador, as indicações, os rituais de leitura, as estratégias de socialização da leitura e a organização do tempo e do espaço. Visava, dessa forma, investigar se esse ambiente proporcionava ao educando o acesso ao universo da sensibilidade, da imaginação e da estética, contribuindo para o desenvolvimento do gosto pela leitura (FEITOSA, 2008).

Os resultados obtidos a partir da investigação indicaram que a dificuldade do professor de Língua Portuguesa, em implementar práticas diferenciadas de leitura, ocorre por uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos à escola: o educador está habituado a cultivar crenças já arraigadas em nossa sociedade, segundo as quais as crianças não gostam de ler, especialmente os clássicos; limitado por uma formação inicial e contínua deficiente, e, também, por uma vivência insuficiente com a leitura, o professor tem demonstrado, em sua prática pedagógica, as implicações metodológicas das suas concepções, por meio da escolha das obras trabalhadas, do ambiente criado para leitura e da abordagem realizada, que não possibilitam à criança criar uma intimidade maior com os livros e a leitura. Além disso, pude observar que um entrave encontrado no interior das escolas é já endêmico em nosso país: a falta de recursos físicos e humanos, principalmente nos espaços propícios para a leitura, como a biblioteca escolar, dificulta, sobremaneira, um trabalho de cunho lúdico-artístico com o texto literário. Ademais, notei que o professor enfrenta uma resistência velada dos alunos ao abordar a obra literária, já que os educandos do século XXI, face às grandes transformações sociais, tecnológicas e culturais, têm construído uma nova relação com a leitura e a literatura (FEITOSA, 2008).

No mesmo ano em que iniciei o Mestrado, 2005, ingressei, por concurso público, na rede estadual de ensino paulista, como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio. Logo que assumi o cargo, solicitei o direito de participar do PROJETO BOLSA MESTRADO/DOUTORADO, pelo Inciso II, e fui afastada da sala de aula para uma Diretoria de Ensino, onde passei a exercer o cargo de Assistente Técnico-Pedagógico Bolsa Mestrado, na Oficina Pedagógica, em jornada de 24h semanais. Assim, comecei a participar, diretamente, da formação de professores dos anos iniciais, finais e médio e a auxiliar no desenvolvimento de projetos voltados à formação de leitores, como CRÔNICA NA SALA DE AULA, TECENDO LEITURA, A HORA DA LEITURA, LER E VIVER, entre outros. Esse envolvimento me permitiu conhecer de que forma a SEE-SP atuava junto aos professores para potencializar práticas leitoras e vivenciar a precariedade do espaço de leitura, denominado BIBLIOTECA ESCOLAR, de uma parte considerável das escolas que acompanhava: falta de recursos materiais, físicos e humanos e, em especial, de condições

institucionais de funcionamento. Ao finalizar o Mestrado, assumi a função de Assistente Técnico-Pedagógico dos Anos Iniciais e, alguns meses depois, fui convidada, pela SEE-SP, a integrar a Equipe Técnica dos Anos Iniciais da COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS (CENP), atual COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (CGEB).

A partir do ingresso na SEE-SP, em 2008, acompanhei, no decorrer dos anos, uma série de mudanças significativas na gestão educacional paulista que, segundo meu parecer, têm tido reflexos importantes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas SALAS DE AULA das escolas estaduais de São Paulo. Dentre elas, destacamos as que mais nos chamam a atenção, pelo potencial que possuem de provocar transformações substanciais: uma ênfase acentuada às avaliações, decorrente de avaliações internacionais (particularmente o PISA), ao controle de resultados da aprendizagem, concebido por alguns gestores da SEE-SP; o crescimento paulatino da influência dos reformadores empresariais (Parceiros da Educação, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Lemann, Universia Brasil, Gol de Letra...) nos rumos da educação paulista, particularmente, na formação dos professores, na adoção de materiais didático-pedagógicos estandarizados e no incentivo ao uso de técnicas didáticas padronizadas, sinalizando uma disposição à educação neotecnista, sob o viés da qualidade mercadológica, e à privatização. Na esteira dessas transformações, vi consolidar-se a responsabilização vertical dos diferentes atores envolvidos no processo educacional, por meio de uma política de meritocracia e de instituição de avaliações em diferentes instâncias, a denominada avaliação 360º, prática adotada internacionalmente no ramo da administração.

Como fruto das parcerias com empresários, assisti ao lançamento, em 2011, do PROGRAMA EDUCAÇÃO COMPROMISSO DE SÃO PAULO, uma iniciativa integrada entre o setor público e a sociedade civil do país, visando, de acordo com seus idealizadores, superar o *imenso desafio da qualidade da educação pública*. Assim, o Governo do Estado de São Paulo, em conjunto com mais 15 organizações da sociedade civil, dentre elas a PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, implanta um programa que tem como uma de suas bases o *aprimoramento das ações e da gestão pedagógica com foco nos resultados dos alunos*. Questionava, como educadora, a influência que a sociedade civil poderia exercer nas práticas de leitura e escrita empreendidas nas salas de aula, tendo em vista o prisma, a ênfase nos resultados e na qualidade da educação.

Como consequência natural desse movimento de mudanças previsto, foi gerado, na SEE-SP, um cenário de discussões, reflexões, tendo em vista a necessidade de reformulação da proposta pedagógica, da elaboração de documentos orientadores que contemplassem novas expectativas de aprendizagem e contribuíssem para transformar métodos pedagógicos pouco instigantes em práticas que auxiliassem as crianças e os jovens a melhorar suas aprendizagens de leitura e escrita, sob o viés de novos paradigmas

educacionais bastante enfatizados pelos parceiros da sociedade civil (protagonismo juvenil, multiletramentos, aprendizagem colaborativa, educação socioemocional e, particularmente, a integração das novas tecnologias ao currículo).

Na esteira desses debates, as discussões relativas à obrigatoriedade das salas de leitura nas escolas brasileiras (consolidada, em 2010, com a Lei Federal 12.244) influenciaram a implantação do PROGRAMA SALA DE LEITURA (PSL) nas escolas estaduais paulistas. Nesse processo, participei das reuniões que visavam a apresentar/discutir sua implantação/implementação. Assim, em janeiro de 2009, assisti a bibliotecária Maria Sales, coordenadora do CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS (CRE) e do PSL, juntamente com sua equipe, composta por bibliotecários e arte-educadores do CRE, em reunião na COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS (CENP), anunciar a nós técnicos da CENP o estabelecimento do programa na rede estadual. Tomando por base o Programa Sala de Leitura da prefeitura Municipal de São Paulo, que implantou as Salas de leitura desde a década de 1970, como um ambiente cultural de incentivo à leitura (que articula múltiplos recursos e linguagens – TV, DVD, CD-ROM, vídeos, músicas, livros, computadores com acesso à internet...), disponibilizando um acervo significativo de gêneros literários e não-literários, em diferentes portadores, e admitindo professores mediadores de leitura de diferentes disciplinas e segmentos (nível I e II efetivos), a SEE-SP instituiu, oficialmente, pela Resolução SE - 15, de 18/02/2009, em cada unidade escolar da rede pública estadual, uma sala de leitura, como extensão da sala de aula.

Na época, seus idealizadores anunciaram o início da formação dos futuros professores da Sala de Leitura e dos demais profissionais que seriam envolvidos no processo de consolidação das SL (Supervisores de Ensino, Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas e Dirigentes Regionais de Ensino). Essa capacitação tinha como principal objetivo ampliar os conhecimentos sobre o “ato de ler” e “produzir cultura” em diferentes mídias, abrindo espaço para reflexões sobre a necessidade de mudanças. Para essa formação, a SEE-SP estabeleceu uma parceria com o INSTITUTO AYRTON SENNA, idealizador das propostas pedagógicas que seriam adotadas: DESAFIO DE LEITURA e AS 9 ATITUDES QUE IMPACTAM A SALA DE LEITURA, que têm como base conceitual os novos paradigmas educacionais: os multiletramentos, a aprendizagem colaborativa e o protagonismo juvenil.

Face ao contexto, em 2009, com o início da implantação das salas de leitura nas escolas estaduais paulistas, entendi que estava frente a uma ação diferenciada que visava à formação de leitores, por uma série de fatores. Esse programa demonstrava algum potencial desde seu nascedouro, pois, pela primeira vez, na história da rede estadual de São Paulo, estava prevista a criação de salas de leitura amparadas por legislação, regidas por normas e diretrizes próprias para sua organização e funcionamento. Além disso, o programa

apresentava outro aspecto inovador: dava condições às escolas de atribuir até dois professores mediadores de leitura, dedicados exclusivamente à sala de leitura, a quem a lei previa orientações técnicas presenciais e virtuais para o exercício de suas funções. Finalmente, os responsáveis pela implementação das salas de leitura seria o CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS, órgão vinculado à SEE-SP, idealizado para ser um referencial pedagógico na disseminação da informação educacional e coordenado por bibliotecários, e não a antiga CENP, atual CGEB, integrado por profissionais educadores da rede estadual de São Paulo.

Assim, em agosto de 2014, ao re-ingressar no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), na Área Temática LINGUAGEM E EDUCAÇÃO, sob a orientação da Profa. Dra. Idmea Semeghini-Siqueira, considerei pertinente investigar os complexos caminhos percorridos entre a idealização desse programa e sua efetivação nas escolas estaduais de São Paulo, levantando de que forma a organização e o funcionamento das salas de leitura implantadas e as práticas de leitura nelas adotadas, no âmbito dessa ação, contribuem para o alcance da principal meta do programa – a formação de leitores.

Posteriormente, as disciplinas cursadas na pós-graduação permitiram-me ampliar o cabedal teórico sobre o tema, contribuindo para que o projeto inicial fosse melhor delineado. Além desses cursos, pude acompanhar eventos, participar de debates e refletir sobre pesquisas concernentes às práticas de leitura empreendidas nas SALAS DE AULAS e, conseqüentemente, nas BIBLIOTECAS ESCOLARES, ou seja, nos espaços de leitura instituídos ao longo dos anos, nas escolas públicas brasileiras. Tais práticas são decorrentes, de algum modo, da formação dos professores, dos planos / das propostas de políticas públicas nesse processo e, certamente, da concepção de cultura e educação predominante em um país em desenvolvimento.

No decorrer desse período, o contato com experiências educacionais vivenciadas em outro país e com professores estrangeiros de renomada universidade contribuiu para ampliar minhas reflexões relativas à importância da leitura e dos ambientes organizados para seu incremento. Essas experiências ocorreram na Holanda, onde tive a oportunidade de visitar a Universidade de Roterdã e escolas dos anos iniciais, finais e ensino médio, representando a SEE-SP, em 2012, e, em São Paulo, onde participei de curso de 40h ministrado por professores finlandeses da TAMPERE UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES – TAMK, intitulado TENDÊNCIAS EMERGENTES PARA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI, no Colégio Rio Branco, atendendo ao convite da SEE-SP.

Tais observações estimularam-me a realizar uma pesquisa documental e de cunho etnográfico, a fim de refletir sobre como as diretrizes estabelecidas pela SEE-SP para a organização e funcionamento do “espaço de leitura”, baseadas nas premissas dos

multiletramentos, da aprendizagem colaborativa e no protagonismo juvenil, no âmbito do PROGRAMA SALA DE LEITURA, interferem no ambiente e nas interações entre professores e alunos, viabilizando a constituição de sujeitos leitores.

INTRODUÇÃO

Reflexões sobre a importância da leitura e do seu ensino, nas últimas décadas, constituem discursos recorrentes em diferentes esferas da sociedade brasileira: educacional, acadêmica, da biblioteconomia, política, familiar, jornalística... Entre os diversos atores que circulam nesses meios, há um consenso segundo o qual ler é uma atividade imprescindível para o exercício da cidadania, no contexto do século XXI. Afinal, vivemos em uma sociedade grafocêntrica, alicerçada no poder da informação (CASTELLS, 2003) e do conhecimento (HARGREAVES, 2003), marcada pela ascensão das novas tecnologias, e cujas práticas sociais são cada vez mais intermediadas pela articulação entre a linguagem verbal e não verbal.

Contudo, o discurso de valorização da leitura não tem sido suficiente para formarmos uma geração de leitores. Pelo contrário, pesquisas nacionais e internacionais apontam o afastamento paulatino dessa geração da prática da leitura e a diminuição de sua capacidade leitora. Configura-se, nessa perspectiva, uma situação paradoxal, pois se, socioculturalmente, reconhece-se a relevância da leitura, se as práticas sociais demandam que leiamos cada vez mais e melhor, e apontam a necessidade de adquirirmos conhecimentos mais consistentes relativos à leitura, vivemos, por outro lado, uma crise da leitura, já vaticinada, há muitos anos, por acadêmicos, educadores e pesquisadores (PERROTTI, 1990; SILVA, 1983; BRITO, 2003).

A escola brasileira do século XXI se democratizou, garantindo a maioria da população brasileira o acesso à educação pública e gratuita, e à possibilidade de aprender a ler e escrever, mas, na contramão dos direitos inerentes aos cidadãos, criou condições propícias para que novas diferenças, novos abismos sociais e culturais surgissem. Atualmente, os educandos não vislumbram a articulação entre as exigências impostas pela sociedade pós-moderna e o que aprendem nos bancos escolares. Dessa forma o “analfabetismo” adquiriu novas características, tornou-se mais perverso, já que as demandas sociais aumentam de maneira exponencial, em progressão geométrica, enquanto que a escola e suas práticas se transformam em progressão aritmética ou permanecem inalteradas. Há um descompasso claro entre o cidadão que o mundo atual demanda e aquele que a escola forma.

No Brasil, apesar da busca pela universalização do ensino, com um aumento substancial do acesso e da permanência no Ensino Fundamental e Médio (o percentual de jovens brasileiros de 15 a 24 anos com pelo menos seis anos completos de estudo passou de 59,9% em 1990, para 84% em 2012, de acordo com o PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD) é patente a não universalização da aprendizagem.

Corroborar essa constatação o INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF-2011/2012) ao apontar que somente $\frac{1}{4}$ da população pode ser considerada plenamente alfabetizada, com habilidades para fazer um resumo, entender um texto simples, e comparar textos.

Ainda que, nos últimos 10 anos, segundo dados do INAF, tenha ocorrido uma redução substancial do nível de analfabetismo absoluto, de 12% para 6 %, e da alfabetização rudimentar, de 27% para 21%, e uma melhoria do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática, de 34% para 47%, a proporção dos que alcançam um nível adequado de habilidades, com capacidade de ler textos mais longos, analisar e relacionar suas partes, comparar e avaliar informações, distinguir fato de opinião, realizar inferências e sínteses, tem se mantido praticamente inalterada, em torno de 25%, no período de uma década (2001 a 2011). É fato, portanto, que a democratização da escola não garantiu a uma parcela significativa da população a possibilidade do exercício pleno da cidadania, ou seja, a abertura da escola a todos os extratos da população não desencadeou a criação de condições propícias de ensino para que todos, indistintamente, adquirissem capacidades básicas.

As demandas colocadas à escola, nesse contexto, são inúmeras, particularmente porque ser “alfabetizado”, no século XXI, não é o mesmo que no início do século XX. Hoje, não basta saber assinar o nome e decodificar algumas palavras e/ou frases. É preciso que os indivíduos tenham capacidades leitora e escritora mais complexas em uma era em que emergem diferentes usos e práticas de leitura e escrita, a cada momento. Em outras palavras, o nascimento do texto eletrônico/digital tem sido considerado a *revolução das revoluções*. Com ele surgiram mudanças substanciais nos modos de produção, circulação e uso dos textos e uma demanda social e educacional por leitores e escritores proficientes e mais críticos, que saibam navegar no ciberespaço, ambiente incerto e de múltiplas possibilidades, configurado por um “novo metacontexto que modifica as instituições, os Estados e a vida cotidiana dos cidadãos dentro de uma era de globalização e interdependência” (GOMÉZ, 2015, p. 15).

Nesse cenário, emergem também desafios didático-pedagógicos, tendo em vista que os nativos digitais, nascidos e criados sob o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação, conseguem realizar várias atividades ao mesmo tempo, é a geração multitarefas, com tendência a dispersão e a ter intervalos cada vez mais curtos de atenção, que necessitam aprender a aprender, trabalhando em equipe, levantando informações e ao mesmo tempo se questionando, desafiando e resolvendo problemas.

Para atender a esses objetivos, teóricos da educação comungam da mesma opinião segundo a qual são necessárias mudanças urgentes, no processo de ensino e de aprendizagem, que atendam aos desafios da era digital. Na concepção de Goulão (2011, p.

4) há a necessidade de que surjam “novas concepções do processo educativo, do desenvolvimento de novas estratégias de ensino-aprendizagem, de novas práticas mais flexíveis, em termos de tempo, espaço, conteúdos e processo”.

Vivemos, portanto, em um novo mundo que instiga/conclama a nós educadores a buscar uma nova escola para novos alunos, pois as desigualdades e as contradições permanecem e os desafios se multiplicam. Mas, se a escola necessita ser mudada, sob quais bases iremos (re) inventá-la, (re) criá-la? Como mudar? Como educar na perspectiva dessa sociedade em constante mudança? Para Gómez (2015, p. 29), “as escolas devem se transformar em poderosos cenários de aprendizagem”, pois se insistirem “nas práticas convencionais, obsoletas, que definem a maioria das instituições de ensino atuais, distantes e ignorantes do fluxo de vida que transborda à sua volta, correm o risco de se tornarem irrelevantes” (GÓMEZ, 2015, p. 29).

Nesse contexto, além da sala de aula, a biblioteca escolar / a sala de leitura e o laboratório de informática são ambientes que assumem uma importância ímpar, pois trazem em si o potencial para re (inventar), re (criar) os cenários de aprendizagem, na medida em que são, simultaneamente, locais privilegiados para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita diferenciadas e “a faceta da educação que mudará mais substancialmente na era digital” (PALFREY E GASSER, 2011, p. 280).

Em nosso país, contudo, as desigualdades sociais são extremas, delineiam o contexto sócio-econômico-cultural da maioria das famílias em que se desenvolvem crianças e jovens (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015). A esse contexto, se somarmos a falta de incentivo à leitura e de condições propícias de acesso à leitura nos espaços que poderiam dinamizar, potencializar as práticas leitoras, particularmente as bibliotecas escolares, nota-se que temos um longo caminho a percorrer.

De acordo com a pesquisa RETRATOS DE LEITURA NO BRASIL – 2015, somente 11% da população brasileira costuma ler livros em bibliotecas (públicas, de escolas ou comunitárias). Da mesma forma, observa-se que as principais formas de acesso aos livros continuam sendo as compras em lojas físicas ou pela internet (43%), presentes (23%) e empréstimos por alguém da família ou amigos (21%). Quanto ao empréstimo de livros em bibliotecas escolares, apenas 18% costumam fazê-lo. Isso se deve, em especial, ao fato de que a biblioteca continua representando, prioritariamente, para a população brasileira, local de estudo e pesquisa (71%), e não um espaço para lazer (14%), para participar de concertos, exposições e eventos (5%), lugar para acessar áudio-livros, assistir a filmes e escutar música (3%).

Para reverter esse quadro desfavorável, que mostra o *espaço periférico* ocupado pela biblioteca na vida do brasileiro, a pesquisa RETRATOS DE LEITURA NO BRASIL – 2015 sinaliza que não basta a distribuição gratuita de livros a escolas e o abastecimento de

bibliotecas. Tais ações têm se mostrado insuficientes para formar leitores, visto que não incidem significativamente sobre os índices que apontam. É preciso o estabelecimento de políticas públicas que concorram, conjuntamente, sobre os diversos fatores que, historicamente, inviabilizam às bibliotecas cumprirem seu papel social: falta de condições institucionais, ausência de profissionais qualificados, espaços físicos inadequados, carência de recursos materiais e tecnológicos, promoção de atividades descontextualizadas, representações equivocadas do que são e para que servem as bibliotecas...

Em face dessas demandas, governos, em diferentes instâncias de nosso país – federal, estadual e municipal – têm promovido políticas públicas voltadas à instituição de ambientes de leitura em que seus usuários vivenciem um funcionamento e organização condizentes com as demandas da atual sociedade, com vistas à constituição de leitores contumazes e proficientes. No âmbito federal, o Ministério da Educação (MEC) apresenta um padrão mínimo nacional de infraestrutura, as diretrizes básicas a serem seguidas para a constituição e funcionamento de ESCOLAS em todos os estados nas diferentes redes de ensino: pública (estadual e municipal) e particular.

No Estado de São Paulo, na REDE MUNICIPAL da cidade de São Paulo (RMSP), por exemplo, desde a década de 70, iniciou-se um projeto voltado ao incremento da leitura que culminou com a criação de 300 Salas de Leitura, em fevereiro de 1983, por meio do Decreto nº 18.576. Naquele momento, considerando as concepções de leitura e educação da época, a literatura foi tomada como forma de concretizar o currículo e meio para a aprendizagem da leitura, contudo essa iniciativa representou um importante passo para que o projeto Sala de Leitura conquistasse espaço cada vez maior e se firmasse, a despeito de mudanças político-institucionais, como um projeto de envergadura que viabilizou a incorporação gradativa da Sala de Leitura ao cotidiano das escolas (POLIDO, 2012), buscando a melhoria das condições leitoras de alunos, por meio de uma proposta diferenciada que tem por base os seguintes eixos: formação de professores dos diferentes segmentos – ensino fundamental e médio em todas as áreas, que são selecionados e/ou indicados para assumir a função de PROFESSOR ORIENTADOR DE SALA DE LEITURA (PSOL); integração das atividades ao currículo, ao Projeto Político-Pedagógico; atendimento a todos os alunos do ensino fundamental - 1º ao 9º ano; acervo com gêneros diversos; e foco maior na leitura de textos literários, mais propícia à formação do gosto pela leitura.

Tendo em vista que textos literários e informativos pressupõem algumas estratégias de recepção distintas e que o ACERVO da Sala de Leitura é constituído prioritariamente por livros de LITERATURA, viabiliza ao professor um trabalho diferenciado com textos literários que possibilitam despertar o interesse dos alunos, desenvolver a fluência, tornando a leitura uma atividade prazerosa (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015).

Consolidado como política pública que promove e valoriza a leitura, na cidade de São Paulo, o PROJETO SALA DE LEITURA da RMSP tem resistido às descontinuidades políticas, adequando-se, no decorrer dos anos, às diferentes concepções de leitura adotadas pelas propostas pedagógicas da gestão municipal (MENDES, 2006; POLIDO, 2012).

Na REDE ESTADUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, a situação é diversa, particularmente pela amplidão, pelo número de escolas existentes no estado de São Paulo¹. Observa-se, por meio de estudos historiográficos, que nunca houve a instituição oficial, por legislação, de um PROJETO PARA UNIFICAR O FUNCIONAMENTO das bibliotecas escolares e/ou ambientes de leitura, nas escolas estaduais paulistas, tampouco a criação de diretrizes e normas para sua organização e funcionamento.

No final do século XIX, a criação e manutenção de espaços de leitura, nas unidades escolares de São Paulo, eram de responsabilidade dos diretores de escolas. No entanto, apesar da falta de amparo político-institucional, no século XX, nota-se o aumento do número de bibliotecas escolares, no estado de São Paulo, que se deve mais a iniciativas pontuais do que a ações governamentais. Ao levantarmos as escassas pesquisas relativas às bibliotecas escolares paulistas, percebe-se que a ausência de ações governamentais efetivas voltadas à criação de espaços de leitura e a normatizar sua organização e funcionamento contribuiu para que a biblioteca escolar não fosse legitimada, reconhecida como um ambiente necessário e indispensável à aprendizagem e ao desenvolvimento cultural. É possível concluir, portanto, que a biblioteca escolar não era vista como um dever do poder público e um direito do cidadão (SOUZA, 2009; LEMOS, 2005).

Nos últimos 20 anos, contudo, a SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE-SP), em face dos baixos índices de aprendizagem da leitura e da escrita, detectados tanto em avaliações externas nacionais, como o SARESP (SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO), e o SAEB (SISTEMA NACIONAL DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA), e internacionais, como o PISA (PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES), vem propondo ações específicas voltadas à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem da leitura, como alternativas para superar as condições institucionais que, direta ou indiretamente, têm influenciado esses resultados.

Dentre essas alternativas, instituiu, na última década, vários programas e projetos voltados a incrementar as práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas pelos professores, nas salas de aula – TECENDO LEITURA (2004), LER E VIVER (2007), CRÔNICA NA SALA DE AULA (2007), HORA DA LEITURA (2006), entre outros. Todavia, a descontinuidade dessas ações

¹ De acordo com a COORDENADORIA DE INFORMAÇÃO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO (CIMA - SEE-SP), em 2018, faziam parte da rede estadual de São Paulo 5.148 escolas e 192 mil professores.

somada à falta de recursos humanos e materiais adequados e de acompanhamento sistemático parece ter inviabilizado o alcance da principal meta esperada – a constituição de leitores efetivos (FEITOSA, 2008). Ao contrário das expectativas, a análise comparativa do SARESP de 2011 a 2015, em Língua Portuguesa, mostra que há um significativo contingente de alunos concentrados em um nível de proficiência abaixo do básico, em todos os anos avaliados do Ensino Fundamental II e Ensino Médio (7º ano – em média, 21%; 9º ano, em média 26%; 3ª série do EM, em média, 37%). Além disso, nota-se que essa proporção de alunos aumenta com o nível de escolaridade. São alunos que desenvolvem competências leitoras limitadas, insuficientes para prosseguir seus estudos e exercer práticas básicas de leitura e escrita na sociedade em que vivem.

Face à realidade enfrentada, a SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SP, em 2009, considerando que a escola se apresenta como um dos espaços privilegiados de desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita; que o desenvolvimento dessas competências e habilidades requer local e ambientes apropriados, **exigência constante no padrão mínimo nacional de infraestrutura previsto no Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001**; e que a formação escolar do educando não pode prescindir do atendimento às exigências do mundo contemporâneo que demandam acesso cotidiano a fontes de informação e cultura atualizadas e diversificadas, resolve implantar o PROGRAMA SALA DE LEITURA (PSL), por meio da Resolução SE - 15, de 18.02.2009, instituído, **em cada unidade escolar da rede pública estadual**, uma SALA DE LEITURA, como extensão da sala de aula, que objetiva oferecer aos alunos de todos os cursos e modalidades de ensino:

- *oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares, quando houver;*
- *espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de leitor crítico, criativo e autônomo.*

Com a instituição oficial das Salas de Leitura, por meio da Resolução SE-15 de 18.02.2009, publicada em 19.02.2009, a SEE-SP tornou pública uma Instrução Conjunta Cenp/DRHU, em 04.03.2009, com a finalidade de nortear o processo seletivo dos professores responsáveis pelas SL. Em função disso, foi estabelecido o perfil docente e os requisitos para o desempenho das atribuições que já haviam sido delineadas na Resolução SE-15 de 18.02.2009. De acordo com as expectativas dos idealizadores do PSL, os docentes responsáveis pelas SL, no desempenho de suas atribuições, deveriam sugerir e executar *ações inovadoras e criativas*, em consonância com a Proposta Pedagógica da Unidade Escolar, que incentivassem a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos, sendo, portanto, imprescindível para este desempenho que o docente: *seja leitor assíduo, mantendo-se sempre informado e atualizado por meio de*

jornais e revistas; conheça e demonstre estar inserido nas atividades do cotidiano escolar; e domine programas e ferramentas de Informática. Como parte integrante das atribuições dos professores das salas de leitura, está, também, a participação em Orientações Técnicas centralizadas, promovidas pela SEE-SP e o Instituto Ayrton Senna (IAS), e descentralizadas, coordenadas pelos responsáveis pelo PSL nas Diretorias de Ensino, e em reuniões técnicas de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) realizadas na escola.

Instituiu-se, assim, um programa com características inovadoras, na medida em que, conforme pontuamos, na história da rede estadual de São Paulo, não há registro de programa e/ou projeto voltado à formação de biblioteca escolar/salas/ambientes de leitura, regido por legislação própria e que previsse um professor designado responsável pelo espaço e um conjunto de ações articuladas pela Secretaria DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE-SP) e por uma instituição civil (INSTITUTO AYRTON SENNA) para sua organização e funcionamento, a saber:

- propostas pedagógicas específicas delineadas pelo IAS em seu material de apoio ao PSL, disponibilizado física e virtualmente aos alunos (Caderno do Aluno) e professores (Caderno do Professor) – *O Desafio de leitura e as Nove Atitudes que impactam a Sala de Leitura*, como formas de viabilizar, ao mesmo tempo, o aprimoramento das capacidades de leitura e produção textual, na perspectiva dos multiletramentos, da aprendizagem colaborativa e do protagonismo juvenil, em favor do *desenvolvimento pessoal dos estudantes e para seus engajamentos na vida cidadã*; e pela SEE-SP, o PROJETO MEDIAÇÃO E LINGUAGEM, que tem o intuito de propiciar o incentivo à criatividade e ao gosto por variadas formas de expressão artística, como a produção de vídeos de animação e radionovelas a partir da transposição da linguagem literária para a cinematográfica ou audiovisual, por meio de recursos tecnológicos da WEB 2.0 (*stopmotion, audacity, moviemaker, podcast*, entre outros).
- orientações voltadas à organização e ao funcionamento das Salas de Leitura (mural, acervo, controle de usuários, ações de mobilização, acolhimento, formação de times, desafio de leitura, de protagonismo e de estudo e pesquisa, diário de leitura...);
- formação de professores mediadores responsáveis pelo espaço de leitura, por meio de orientações presenciais e virtuais (Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA) coordenadas pelo CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS (SEE-SP) e o INSTITUTO AYRTON SENNA;
- acompanhamento sistemático do CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS, Equipes técnicas da SEE-SP e das Diretorias de Ensino, de forma virtual e presencial, às 2.853 escolas com sala de leitura oficializadas, até 2013.

Assim, dada a importância histórica, política e educacional, desse contexto em que se insere o PSL, detectamos um problema que requer investigação: como as diretrizes estabelecidas pela SEE-SP para a organização e funcionamento das salas de leitura, baseadas nos multiletramentos, na aprendizagem colaborativa e no protagonismo juvenil, no âmbito do PROGRAMA SALA DE LEITURA, interferem no ambiente e nas interações propiciadas nas salas de leitura e viabilizam o alcance da principal meta desse programa – a constituição de sujeitos leitores? A partir dessa questão-problema outros questionamentos emergem:

- Qual o papel mobilizador exercido por esses espaços (organizados mediante normas e diretrizes pré-fixadas) no sentido de favorecer práticas mais contextualizadas e motivadoras de leitura?
- De que forma a capacitação dos professores voltada, particularmente, à transposição da linguagem literária (clássicos da literatura) para a linguagem audiovisual (videoanimações, radionovelas), por meio de recursos tecnológicos se reflete nas práticas de leitura desenvolvidas nas salas de leitura?

A pesquisa a ser desenvolvida, portanto, tem como objetivo investigar o ambiente formado e as interações empreendidas nas salas de leitura, no âmbito do PROGRAMA SALA DE LEITURA, implantado pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE-SP), em 2009.

Partimos do pressuposto de que as diretrizes estabelecidas pela SEE-SP / CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS e o INSTITUTO AYRTON SENNA, para a organização e funcionamento das salas de leitura na rede estadual de São Paulo, não são definidoras do ambiente e das interações propiciadas pelos professores nesses locais e para a utilização desses espaços, tanto pelos alunos como pela comunidade. Acreditamos que as representações do que é e para que serve uma sala de leitura, em cada espaço escolar singular, implicam maior interferência no seu funcionamento.

Da mesma forma, há a hipótese de que a formação dos professores, por meio de orientações técnicas, presenciais e virtuais, realizadas no âmbito do Programa Sala de Leitura, exerce influência não permanente no ambiente e nas interações propiciadas nas salas de leitura. Parece-nos que fatores de diferentes ordens (política, social, representações...) interferem, conjuntamente, para o desenvolvimento das práticas de leitura, no âmbito do PSL. Tais práticas se situam, portanto, entre *a liberdade cerceada e a limitação transgredida*².

² Cabe destacar que, ao utilizarmos a expressão “limitações transgredidas e liberdades cerceadas”, empregamos o mesmo jogo de palavras usado por Roger Chartier, na obra Roger Chartier entrevistado por Robert Darnton Roger Chartier interviewed by Robert Darnton matrizes Ano 5 – nº 2 jan./jun. 2012 - São Paulo - Brasil – Roger Chartier p. 159-1

A fim de atingirmos nosso objetivo, paralela ao estudo bibliográfico, realizamos uma pesquisa de caráter etnográfico, durante um ano, em uma escola da rede estadual paulista que atende aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, acompanhando o percurso formativo do professor do PROGRAMA SALA DE LEITURA, pela SEE-S /Diretoria de Ensino e o IAS, e o ambiente e as interações propiciadas na SL.

Para tratar de aspectos relativos ao funcionamento dos espaços de leitura, em especial as interações durante as práticas de leitura, e sua influência na constituição de sujeitos leitores, focalizaremos os estudos que situam a relevância de diferentes elementos que caracterizam as bibliotecas/espços de leitura e interferem na constituição de sujeitos leitores: fatores históricos, políticos e sociais de sua instituição, representações que suscitam, sua localização na escola, mobiliário, acervo, formas de utilização, mediação de leitores mais proficientes, cultura escolar, recursos físicos e humanos, entre outros. Pois, parece-nos que é na conjunção desses fatores que poderemos perceber, nas salas de leitura, o ambiente e as interações propiciadas e o leitor que emerge entre a *liberdade cerceada e a limitação transgredida*.

No capítulo 1 **[Educação no início do século XXI: multiletramentos, aprendizagem colaborativa e protagonismo juvenil]**, focalizamos o contexto de mudanças em que vivemos no início do século XXI e suas implicações no sistema educacional, tendo em vista, particularmente, o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Para isso, inicialmente, discorreremos sobre o cenário atual em que se insere nossa sociedade e as crescentes demandas educacionais que emergem desse contexto. Em consonância com esse panorama de mudanças, situaremos as novas concepções de ensino e de aprendizagem e os princípios dos multiletramentos, da aprendizagem colaborativa e do protagonismo juvenil.

No capítulo 2 **[Leitura no século XXI: funções, concepções e implicações educacionais]**, refletiremos sobre a prática leitora na sociedade pós-moderna e as implicações educacionais, a partir das concepções de linguagem (verbal e não verbal), de língua (a modalidade oral e a escrita, que envolve o ler e o escrever). O foco se voltará, também, para as especificidades dos eixos Magia / Arte & Informação / Ciência (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015) como base para a organização de atividades de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e em diversas mídias em suportes impressos e digitais (multiletramentos, multimodalidades, ambientes hipermediáticos).

A fim de melhor compreendermos a realidade atual das salas de leitura instituídas na rede estadual paulista, por meio do Programa Sala de Leitura, no capítulo 3 **[Aspectos históricos, terminologia e revisão bibliográfica]**, realizamos uma reflexão sobre a história da biblioteca, dos primórdios à atualidade, e da biblioteca escolar no Brasil e, em especial, no estado de São Paulo. Consideramos que refletir sobre a constituição desses espaços de

leitura, tendo em vista os motivos de seu surgimento, as concepções que fundamentaram sua formação, a influência das políticas públicas em sua organização e funcionamento e as práticas de leitura e representações por eles suscitados, com base nos princípios da Nova História Cultural (CHARTIER, 1990, 1994, 1999; HUNT, 1992; LE GOFF, 1995, 2008; BURKE, 1992, 2002; DARNTON, 1992, 2010), pode contribuir para lançar luzes sobre a pesquisa ora empreendida. Além disso, empreendemos a revisão bibliográfica inerente à biblioteca escolar e à sala de leitura.

No capítulo 4 **[Programa Sala de Leitura: entre o idealizado e o implantado]**, discorremos sobre o PROGRAMA SALA DE LEITURA da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE-SP), desde sua instituição, em 18.02.2009, por meio da Resolução SE – 15, até os dias atuais. Visamos apresentar o contexto histórico em que se deu sua criação, os aspectos relativos ao estabelecimento de uma legislação própria que regulamentou o funcionamento das Salas de Leitura (objetivos, seleção e atribuições dos profissionais envolvidos e instalação dos ambientes), nas escolas estaduais paulistas, e a parceria instituída entre a COORDENADORIA DE GESTÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA (CGEB/SEE-SP) o CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS (SEE-SP) e o INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS), órgãos cujos técnicos estabeleceram as propostas pedagógicas do PSL, base da organização e do funcionamento das salas de leitura.

No capítulo 5 **[Metodologia da pesquisa: a escola e os sujeitos]**, discorremos sobre os princípios metodológicos adotados na investigação da Sala de Leitura de uma escola estadual de São Paulo que atende ao Ensino Fundamental II e Médio, no âmbito do Programa Sala de Leitura da SEE-SP. Inicialmente, descrevemos o método de investigação científica utilizado, o problema averiguado e as hipóteses iniciais e delineamos o objeto de pesquisa, assim como os objetivos esperados e as estratégias escolhidas. Em seguida, relatamos a entrada em campo, caracterizamos a ESCOLA pesquisada, refletindo sobre sua localização, infraestrutura, recursos e índices de aprendizagem. Quanto aos sujeitos da pesquisa – os SUJEITOS-LEITORES - apresentamos os alunos e “os times de trabalho”, os grupos de 10 alunos que trabalham na construção de cada projeto.

No Capítulo 6 **[Apresentação dos dados coletados: ambiente / interação na Sala de Leitura e as inter-relações com o Laboratório de Informática]**, discorremos sobre as observações efetuadas, na SL pesquisada, refletindo sobre seu ambiente e as interações propiciadas, considerando, particularmente, as propostas pedagógicas da SEE-SP e do Instituto Ayrton Senna, baseadas nos *multiletramentos, na aprendizagem colaborativa e no protagonismo* juvenil, com vistas a levantar categorias de análise que nos permitam perceber como essas diretrizes norteiam a organização e o funcionamento da SL e interferem na constituição de sujeitos leitores.

No Capítulo 7 **[Análise dos dados]**, confrontamos e discutimos os diversos aspectos observados na Sala de Leitura pesquisada, na EE Dom Éder de Araújo, procurando sistematizar os dados coletados, o ambiente da SL e as interações propiciadas, no âmbito do Programa Sala de Leitura, cuja maior prerrogativa é um trabalho centrado nos multiletramentos, na aprendizagem colaborativa e no protagonismo juvenil. Pretendemos, assim, refletir sobre as hipóteses iniciais da pesquisa.

Finalmente, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas. Assim, face à abrangência do estudo ora empreendido, esperamos contribuir para as discussões relativas à importância do ambiente e das interações nos espaços de leitura como forma privilegiada para a constituição de sujeitos leitores, de um país em desenvolvimento, no início do século XXI.

CAPÍTULO 1. Educação no início do século XXI: multiletramentos, aprendizagem colaborativa e protagonismo juvenil

Neste capítulo, focalizamos o contexto de mudanças em que vivemos no início do século XXI e suas implicações no sistema educacional, tendo em vista, particularmente, o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Para isso, inicialmente, discorreremos sobre o cenário atual em que se insere nossa sociedade e as crescentes demandas educacionais que emergem desse contexto. Em consonância com esse panorama de mudanças, situamos as novas concepções de ensino e de aprendizagem e os princípios dos multiletramentos, da aprendizagem colaborativa e do protagonismo juvenil.

1.1 Cenário atual

O impacto das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) na sociedade pós-moderna é, atualmente, um fato inquestionável. Vivemos imersos em um contexto complexo de rápidas e significativas mudanças estruturais de diferentes ordens – cultural, política, social, educacional..., que têm afetado a forma como nos relacionamos, aprendemos, nos comunicamos, agimos e pensamos.

Como parte desse cenário de transformações, a internet, a partir da década de 90, passou a compor a vida cotidiana dos cidadãos e vimos surgir os *nativos* e os *imigrantes digitais* (PALFREY E GASSER, 2011). Os primeiros, denominados pelos sociólogos de geração Z, nasceram após 1995, com as novas tecnologias instaladas, já os segundos, a geração Y, nascida entre 1977 e 1997, assistiram ao surgimento das TICs. Ambas as gerações apresentam características similares: têm contato com múltiplas linguagens, realizam diferentes tarefas de maneira simultânea – acessam a rede, ouvem música e assistem à TV ao mesmo tempo - e têm “dependência tecnológica”, já que vivem em um mundo cujas relações sociais, políticas e econômicas têm sido cada vez mais marcadas pelo uso das TICs - comunicam-se, relacionam-se e mobilizam-se por meio de *e-mails*, *facebook*, *whatsapp*, *twitter*, *orkut*, *myspace*, *youtube*...; pesquisam, compram, vendem e trocam mercadorias via *e-commerce*; compartilham opiniões, arquivos, pastas e fotos nas redes; acessam a internet de suas casas e de seus aparelhos móveis (celular, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*...), sem restrições espaciais e/ou temporais. Tornamo-nos *homo sapiens geração líquida* (BAUMAN, 2009).

Esse ambiente pleno de recursos e possibilidades permite o acesso irrestrito a informações, aprimora a interação entre pessoas de todo mundo e fortalece a participação

cidadã, mas sinaliza, paradoxalmente, para um cenário de incertezas, riscos e desigualdades que advém, particularmente, do excesso de informações e da maneira como as coletamos e processamos. Para o sociólogo Zygmunt Bauman (2009, p. 7) estamos vivendo uma *vida líquida* em uma *sociedade líquido-moderna*, onde “em um piscar de olhos, os ativos se transformam em passivos, e as capacidades, em incapacidades”. Essa vida considerada precária e de constantes incertezas aponta para a importância e a necessidade da aprendizagem ao longo da vida, do aprender a aprender.

Em sentido convergente, Bauman (2009) e Palfrey e Gasser (2011) atestam que, nesse contexto, corre-se o risco de se aprofundarem as desigualdades sociais, na medida em que há muitas pessoas que nasceram na era digital, mas não estão se apropriando de habilidades mais sofisticadas, para “coletar, processar e criar informações, baseadas no que aprendem e compartilham com os outros” (PALFREY e GASSER, 2011, p. 21).

Nesse cenário, desafios sociais, éticos, ideológicos e educacionais advindos da globalização digital emergem, tendo em vista que

[...] a capacidade para usar a tecnologia da informação é cada dia mais decisiva, pois muitos dos serviços, do trabalho e dos intercâmbios estão e estarão cada vez mais acessíveis por meio da rede. Por isso, aparece com maior clareza e urgência a necessidade de formação de **novos cidadãos** para viver em um **novo ambiente digital** de possibilidades e riscos desconhecidos. (GOMÉZ, 2015, p. 16, grifo nosso)

1.2 Novas competências educacionais

Em face dessas crescentes transformações, um cenário de aprendizagem diferenciado tem sido delineado, fora dos muros escolares. Se antes, aprendia-se de forma linear, organizada, em espaços e tempos delimitados, hoje, o acesso à informação tem se dado de maneira fácil e sem restrição temporal e/ou espacial.

Desse panorama multifacetado e complexo, emergem desafios educacionais que não têm respostas prontas nem soluções fáceis, mas sobre os quais teóricos da educação, professores e pesquisadores se debruçam. A partir das reflexões de Gómez (2015) é possível delinear alguns desses desafios:

- Como desenvolver habilidades para organizar as informações cada vez mais instantâneas e fragmentadas, transformando-as em conhecimento relevante e significativo, já que “o mosaico de dados” (GOMÉZ, 2015, p. 18) existente na rede pode dificultar a aquisição de conhecimento estruturado e produzir perplexidade, desorientação e desinformação ao invés de formação?

- De que forma pode-se propiciar condições adequadas para que os alunos aprendam a se relacionar no ambiente digital de aprendizagem, complexo por natureza e aberto a oportunidades imprevistas?
- Como favorecer a alfabetização digital, necessária para a aprendizagem da linguagem das telas?
- Como lidar com as transformações no desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo que marcam os nativos digitais?

Na mesma esteira de Gómez (2015), Palfrey e Gasser (2011) sinalizam as preocupações de professores e pais sobre como lidar, na escola, com a maneira pela qual os jovens e as crianças estão aprendendo por meio das tecnologias. Os nativos digitais realizam várias atividades ao mesmo tempo, é a geração multitarefas, com tendência a dispersão e a ter intervalos cada vez mais curtos de atenção.

Pesquisadores se dividem na busca por respostas aos desafios de se educar na era digital, mas todos compartilham da mesma ideia: faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades mais complexas, de ordem superior, que envolvem a criatividade e as relações sociais para lidar em um ambiente complexo de aprendizagem, marcado pelas incertezas e riscos, para que os nativos digitais aprendam a aprender, trabalhando em equipe, levantando informações e ao mesmo tempo se questionando, desconfiando, resolvendo problemas e transformando-as em conhecimento. Para isso, são necessárias mudanças urgentes nos processos de ensino em função de novas demandas e, portanto, de novas concepções de aprendizagem. É mister *reinventar a escola*, remodelá-la, integrando as novas tecnologias às práticas pedagógicas, de forma reflexiva, crítica, com cautela e intencionalidade pedagógica. Só assim, poderemos vislumbrar uma nova escola, para os novos tempos e os novos alunos.

1.3 Nova escola para os novos tempos

Para atender a esses objetivos, pesquisadores da educação comungam da mesma opinião segundo a qual são necessárias mudanças urgentes no processo de ensino, para viabilizar aprendizagens que atendam aos desafios da era digital. Na concepção de Goulão (2011, p. 4), é mister que surjam “novas concepções do processo educativo, do desenvolvimento de novas estratégias de ensino-aprendizagem, de novas práticas mais flexíveis, em termos de tempo, espaço, conteúdos e processo”. Nessa mesma perspectiva, Araújo (2011) aponta que é necessário “reinventar a educação”, considerando nesse processo as “dimensões complementares de **conteúdo**, de **forma** e de **mudanças nas relações entre docentes e discentes**” (p. 39), e adotar novas arquiteturas pedagógicas,

“novas perspectivas, que incluem sistemas educativos baseados em ‘open and distance learning’ (ODL) e a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)” (p. 33, grifo do autor).

No que se refere às *dimensões complementares de conteúdo, forma e de mudanças nas relações entre docentes e discentes*, cumpre salientar que consideramos *innovar* a palavra-chave no processo de reinvenção da educação, referindo-nos a aspectos diversos e convergentes no processo de ensino e de aprendizagem: na forma como se organizam os tempos e espaços, conferindo maior flexibilidade e possibilidades de interação; na maneira como é abordado um determinado conteúdo, procurando não partir de conceitos, mas de situações-problema; na forma como os professores se relacionam com os alunos e o conhecimento, buscando assumir a posição de mediadores do conhecimento, facilitadores, “que não mais transmitem conhecimento”, mas que reconhecem o papel central do aluno como protagonista da sua própria aprendizagem.

Do ponto de vista cognitivo, essas novas perspectivas vêm ao encontro das pesquisas recentes. Há algumas décadas, as pesquisas no âmbito da ciência cognitiva ressaltam que o processo de ensino e de aprendizagem pressupõe um sujeito ativo, que indague, levante e teste hipóteses, investigue, desconfie e um professor que guie, facilite esse processo. Nessa perspectiva, tem sido proposto um modelo educacional inovador, bastante usado no ensino superior - *Problem-based Learning* (PBL). Voltado ao aluno e à construção do conhecimento, ele prevê que os aprendizes “*managing their own learning processes and organizing their own activities to solve problems*” (ARAÚJO et al, 2014, p. 87). Gómez (2015, p. 115), um dos principais pesquisadores dessa “metodologia pedagógica baseada na investigação e na elaboração de projetos, problemas e situações”, argumenta que:

[...] os problemas, projetos ou situações devem ser apresentados de forma aberta e pouco estruturada, de modo que permitam a investigação livre e criativa e a formulação de múltiplas hipóteses e caminhos de busca, e não como problemas simples que podem ser abordados por meio de soluções mecânicas ou algorítmicas.

Da mesma forma, tem sido incorporada a essa teoria, a metodologia de resolução de problemas, o *Design thinking*, que agrega às pesquisas “*the principle of building prototypes based on the needs of the participating subjects in search for solutions to the problems faced in their daily lives*” (ARAÚJO et al, 2014, p. 88). Inovação e criatividade surgem, nesse contexto, como palavras-chave, habilidades que permitem combinar elementos existentes, técnicas, objetos e materiais para (re) criar, tornar ideias tangíveis e/ou gerar soluções para os desafios diários.

Na esteira desses debates sobre a reinvenção da escola e de suas práticas, o uso das novas tecnologias desponta como peça-chave, alternativa *sine qua nom*, no contexto

em que vivemos. Palfrey e Gasser (2011) consideram que a escola precisa incorporar as novas tecnologias às práticas pedagógicas de forma consciente e mais eficiente, como forma de dar suporte aos objetivos pedagógicos, propiciando situações de aprendizagem que encorajem os alunos a “aprender fazendo em ambientes digitais”, “a criar algo novo ou melhorar algo antigo”, à “aprendizagem em equipe” (p. 277; 278). Trata-se de um modelo educativo inovador que coloca os alunos como sujeitos de suas aprendizagens e o professor como mediador desse processo. Segundo Araújo (2011), a promoção desta “aventura do conhecimento”:

[...] pressupõe dar voz e espaço de ação aos estudantes, promove a aprendizagem coletiva e cooperativa, incita-lhes a curiosidade e o questionamento da vida cotidiana e dos conhecimentos científicos e, acima de tudo, dá-lhes condições para que encontrem as respostas para as suas próprias perguntas e as da sociedade em que vivem. (p. 42)

De forma complementar, a inserção das novas tecnologias como apoio ao processo de ensino e de aprendizagem pode responder aos ideais basilares da democracia moderna: a igualdade e a equidade, pois traz em si o potencial para acolher a todos, independente das diferenças sociais, ideológicas, políticas e/ou cognitivas, permitindo a ampliação do ensino a todos com qualidade.

Face a essas discussões relativas à necessidade de mudanças na escola, é preciso salientar o desafio que elas representam para os educadores, já que concepções, conteúdos e práticas precisam ser revistos, particularmente, os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, práticas sem as quais a escola não poderá se reinventar, tendo em vista que são elas as principais ferramentas de comunicação da sociedade da informação e da comunicação. Mas dessa premissa emerge uma série de questionamentos: de que forma as práticas e os espaços de leitura podem contribuir para reinventar a escola? Como redimensionar o ensino da leitura e da escrita no contexto do século XXI? De que modo as práticas de leitura e escrita podem ser incorporadas às novas tecnologias, alavancando o processo de ensino e de aprendizagem das competências leitora e escritora? Como a leitura e a escrita podem contribuir para formar cidadãos no cenário de incertezas em que vivemos? Qual a influência das novas concepções de ensino e de aprendizagem nesse processo?

1.3.1 Pedagogia dos Multiletramentos: cultura e diversidade de linguagens

Em função das demandas educacionais surgidas com as crescentes transformações políticas, econômicas e culturais que têm marcado a humanidade, nas últimas décadas, muito se tem discutido, no meio educacional, sobre a importância de situarmos de forma coerente o processo de alfabetização, considerando as pesquisas de distintas áreas do

conhecimento: psicologia, psicolinguística, sociolinguística..., com vistas à compreensão de sua natureza e das implicações sociais, políticas e pedagógicas advindas dessas reflexões.

No âmbito da sociolinguística, os estudos partem do pressuposto segundo o qual a alfabetização precisa ser compreendida como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua. Por outro lado, as pesquisas na área da psicologia, à luz da teoria de Jean Piaget sobre a aquisição do conhecimento, apontam que a alfabetização é um processo complexo, ancorado em operações cognitivas do sujeito aprendente, cujo ensino não pode ser mecânico, linear e descontextualizado.

Em face dessas discussões, houve um processo natural e, a nosso ver, salutar, tendo em vista as reflexões suscitadas, de revisão de conceitos que pudesse dar conta da complexidade dos fatos observados. Para o poeta uruguaio Eduardo Galeano, *o nome é a coisa que o nome chama*. Nessa perspectiva, a pesquisadora Magda Soares (2003), ao refletir sobre o nome “alfabetização”, entendido, historicamente, como a aquisição da habilidade de ler e escrever, compreendeu a necessidade da existência de outro termo que fizesse alusão a um novo fenômeno: no contexto em que vivemos, já não basta aos indivíduos aprender a ler e escrever, é preciso adquirir competências para utilizar a linguagem escrita em situações comunicativas mais complexas, nas práticas sociais que demandam a leitura e a escrita. A autora ressalta a importância do uso do termo “letramento”, que faz referência direta ao impacto social da escrita sobre os indivíduos, ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2003, p. 44). Já o termo “alfabetização”, na concepção da autora, é compreendido como a ação de ensinar / aprender a ler e escrever.

Importante pontuar que o termo *letramento*, no Brasil, foi cunhado por Kato (1986), a partir da tradução literal de *literacy*, palavra em inglês que abarca vários sentidos (Alfabetização, *letramento*, *alfabetismo*). Não por acaso, nos anos 80, “alfabetismo e *letramento* (assim no singular) recobriram significados muito semelhantes e próximos, sendo, por vezes, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos” (ROJO, 2009, p. 98). Todavia, houve uma separação dos conceitos, alfabetização e *letramento*, com o intuito de distinguir dois fenômenos: *letramento*, no meio acadêmico, passou a ser usado para dissociar, separar os estudos relativos à alfabetização. Neste termo, se destacavam as competências individuais no uso e na prática da escrita, naquele, o impacto social da escrita (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2012).

Assim, ainda que os termos, em determinado momento, tenham abarcado significados próximos, para Rojo (2009) vale a pena insistir na distinção entre eles, na medida em que:

[...] o termo *alfabetismo* tem um foco no individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (*letramentos* escolares e acadêmicos), numa

perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

De forma divergente, Emília Ferreiro (2002, 2013), psicóloga e pedagoga argentina, rejeita o termo *letramento* e defende a ampliação do conceito de alfabetização, compreendido como um processo complexo que tem início fora dos muros escolares, portanto, diretamente vinculado a outros círculos sociais responsáveis por sua promoção: familiar, religioso, do trabalho, dos meios de comunicação, de amizade, entre outros. Para Ferreiro, a cisão entre alfabetização e *letramento* gera uma dissociação entre algo que é visto como um código, um sistema de marcas, e os usos, práticas da escrita, e cria formas diferenciadas de tratar esses componentes, contribuindo para enfatizar a aprendizagem do código e as práticas tradicionais de ensino da língua materna.

Na esteira das reflexões de Soares (2003) e Ferreiro (2002, 2013), quebra-se a histórica dicotomia estanque entre os conceitos de alfabetizado e analfabeto, mostrando que, do ponto de vista conceitual, há impregnações mútuas entre essas palavras. Consequentemente, novos conceitos emergem (alfabetismo, analfabetismo, letrado, iletrado, pouco letrado, *letramento(s)*, multiletramentos, *letramento* emergente, analfabeto funcional, alfabetismo pleno, básico, elementar...), assim como uma nova compreensão política, social e educacional da “alfabetização” em nosso país.

Nesse contexto de reflexões relativas aos conceitos que envolvem as práticas de leitura e escrita, é preciso considerar que esses termos são sócio-historicamente constituídos e que, portanto, todas essas discussões foram potencializadas em função da ampliação do acesso às novas tecnologias digitais e a consequente transformação nos *letramentos* dominantes e escolares (ROJO, 2009), devido a uma série de mudanças. O incremento do uso de computadores, celulares, TV digital, entre outras tecnologias digitais propiciou, de acordo com Rojo (2009): a crescente diversificação e intensificação da circulação da informação, modificando nossa maneira de ler e de produzir textos; a diminuição das distâncias espaciais que desconstruiu identidades e desenraizou populações; a diminuição das distâncias temporais, tornando quase instantânea a disseminação de informação e de produtos culturais; a ascensão dos textos multissemióticos, em meio digital e analógico, nos quais múltiplas linguagens e diversas semioses são relacionadas (imagens estáticas - fotos, ilustrações - e em movimento - cinema, TV, vídeos -, música, sons, fala...).

Outro aspecto que merece destaque, no incremento às discussões sobre os conceitos de alfabetização e *letramento*, em nosso país, é a quase universalização da

educação pública no ensino fundamental que causou relativos impactos nos letramentos escolares (ROJO, 2009). O ingresso de alunos e professores de classes populares “trouxe para os intramuros escolares letramentos locais ou vernaculares antes desconhecidos e ainda hoje ignorados, como o rap e o funk, por exemplo” (ROJO, 2009, p. 106), criando um conflito entre práticas letradas não valorizadas e valorizadas.

Assim, com o crescente incremento das tecnologias, o aprofundamento das discussões relativas ao seu impacto na sociedade, particularmente, as transformações das práticas de leitura e escrita, e a democratização das escolas, pesquisadores apontam para a necessidade de ampliar o conceito de letramento, já que começam a ser notadas as múltiplas e variadas práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral (ROJO & MOURA, 2012). Desponta, nesse contexto, o conceito de letramentoS (múltiplos). O termo letramento passa a ser entendido no plural, como “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos” (ROJO, 2009, p. 10). Nota-se, portanto, que, em diferentes contextos da vida, utilizamos várias práticas de letramento. Ao observarmos, por exemplo, um dia na vida de um profissional trabalhador, *chef* de cozinha, é possível levantar essa multiplicidade de práticas letradas das quais nos falam Rojo e Moura (2012).

Tiago, que se identifica como pardo, tem 30 anos e é formado em gastronomia, exerce, em um dia de trabalho, variadas práticas letradas. Levanta-se, assiste ao jornal televisivo, pega seu carro para trabalhar e o abastece, observando na bomba de gasolina o quanto gastou e comparando com a nota fiscal emitida. No trajeto até seu local de trabalho, observa as placas, *outdoors*, propagandas eleitorais afixadas nos postes. Quando para em um semáforo, aproveita para ler suas mensagens nos grupos de *whatsapp* dos quais participa e responde a algumas. Ao chegar ao restaurante, discute com o gerente sobre uma lista de produtos que precisam ser comprados, fazem contas, refletem sobre as frutas e legumes da época. Tiago aproveita para pesquisar na internet receitas novas, conferindo os ingredientes para que possa adquiri-los, navegando por vários *sites* de busca, assistindo a vídeos de *chefs* famosos para aprender mais sobre seu ofício. No decorrer do dia, atende a vários pedidos escritos pelos garçons com atenção às quantidades e à qualidade dos pratos. À noite, vai ao cinema com um grupo de amigos, assiste a um filme estrangeiro de super-heróis e termina seu dia em um barzinho ouvindo música sertaneja.

Durante seu dia, Tiago lida com uma série de gêneros discursivos e linguagens, situados em diferentes esferas de atividade social: jornalística, ao assistir as notícias do dia, publicitária, como consumidor de produtos, cotidiana, ao ler e responder mensagens no *whatsapp*, observar placas e *outdoors*; comercial, comparando listas de compra e pesquisando na internet em *sites* que demandam a articulação de múltiplas linguagens

verbais e não-verbais; e de entretenimento, ao assistir filmes estrangeiros e ouvir músicas que, muitas vezes, não são valorizadas pela sociedade. De acordo com Rojo (2009, p. 110), essas “esferas de atividade e de circulação de discursos não são estanques e separadas, pelo contrário, interpenetram-se o tempo todo em nossa vida cotidiana, organizando-a e organizando nossas posições, logo, nossos direitos, deveres e discursos em cada uma delas”.

Sob esse ponto de vista, os *letramentos múltiplos* passaram a ser compreendidos em uma nova perspectiva: multicultural. É cunhado assim o conceito *multiliteracies* (*multiletramentos*), publicado pelo *New London Group* (Grupo Nova Londres – GNL) - equipe de dez acadêmicos, incluindo os educadores James Gee e Allan Luke, que se reuniu, em 1996, em Nova Londres (Connecticut – EUA), preocupada em definir novas perspectivas para a educação, considerando as crescentes mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas, nas últimas décadas, devido à globalização, ao uso das novas tecnologias e à diversidade cultural e social. Para Rojo (2012):

...o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a **multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos** por meio dos quais ela se informa e se comunica. (p. 13, grifo nosso)

Constatada essa multiplicidade cultural e semiótica existente, considera-se que, atualmente, não basta aos indivíduos, para viver em sociedade, adquirir competências relativas ao texto verbal – oral e escrito, mas é necessário desenvolver habilidades para lidar com as práticas letradas contemporâneas que envolvem diferentes mídias, diversas linguagens, das variadas culturas. Nessas práticas estão envolvidas múltiplas linguagens: gráficos, esquemas, fotografias, imagens, fórmulas, áudios, vídeos... Nessa mesma perspectiva, o conceito dos *multiletramentos* abarca o conceito do *multiculturalismo*, ao considerar as práticas letradas de culturas diversas em diferentes contextos, valorizando a pluralidade cultural e a liberdade de expressões e tradições. Afinal, como pontuam Rojo e Moura (2012), vivemos em uma sociedade, já pelo menos desde o início do século XX, em que as produções culturais são um conjunto de textos **híbridos impuros, fronteiriços**, de “diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos ‘popular/ de massa/erudito), desde sempre híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes ‘coleções’” (ROJO; MOURA, 2012, p.13, grifo dos autores).

Os estudos relativos aos multiletramentos apontam características importantes desse termo para a pesquisa ora empreendida, seja no sentido da diversidade cultural de produção e circulação de textos ou da diversidade de linguagem:

- (a) Eles são **interativos**: mais que isso, são **colaborativos**;
- (b) Eles fraturam e **transgridem as relações de poder** estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) Eles **são híbridos**, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23, grifo nosso)

Para Rojo (2012), depreende-se, a partir da análise dessas características, que o melhor local para os multiletramentos existirem é “nas nuvens” e a melhor forma de se apresentarem é no formato de hipertextos e hipermídias, já que são interativos em diversos aspectos (nos espaços em rede, na interface...), diferente das mídias anteriores, impressas e analógicas, como o cinema, o rádio e a fotografia, que não permitem ao usuário a interação em diferentes níveis e com diversos interlocutores.

A partir dessas reflexões, surge um importante questionamento: como preparar os indivíduos para transitar nesse universo multiletrado, marcado pela multiplicidade de linguagens, culturas e práticas letradas? O Grupo Nova Londres (1996) propõe a pedagogia dos multiletramentos, por meio do manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“UMA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS – DESENHANDO FUTUROS SOCIAIS”), a fim de possibilitar aos alunos uma “percepção sobre como padrões de significação são produtos de diferentes contextos” (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 205). Sugere, portanto, uma pedagogia que insere o sujeito aprendente em contextos culturais variados, em que se consome e se produz cultura, de forma interativa e colaborativa (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012). Sob essa perspectiva, o GNL espera formar um sujeito com múltiplas capacidades, que seja, simultaneamente (Figura 1): *usuário funcional*, com competência técnica e conhecimento prático (saber-fazer); *criador de sentidos*, com capacidade para entender a maneira como diferentes textos e tecnologias operam; *analista crítico*, capaz de analisar as diferentes formas de significação e os diferentes contextos sociais e culturais nos quais se inserem; e *transformador*, dotado de competências para utilizar o que foi aprendido em outros contextos (ROJO, 2012, p. 29).

Figura 1 – Diagrama dos multiletramentos

Diagrama elaborado por nós para explicitar os imbricamentos dos princípios de uma “pedagogia” dos multiletramentos.

Fonte: Mapa dos Multiletramentos adaptado de DECS & UniSA, 2006, apud Rojo (2012, p. 29)

Em face dessas reflexões, emergem discussões sobre como trabalhar na escola sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos. Para Rojo (2009), essa multiplicidade de práticas e textos que podem e devem ser objeto de estudo e crítica levanta problemas, dificuldades para a organização curricular e do espaço-tempo da escola. Afinal, “como organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas? Que eventos de letramento e textos selecionar? De que esferas? De que mídias? De quais culturas? **Como abordá-los?**” (ROJO, 2009, p. 120, grifo nosso). Nesta questão, considera-se que articular as variadas linguagens com as quais os alunos têm contato (verbal e não verbal) com as novas tecnologias, a partir, por exemplo, da criação de *makerspaces*, estimulando ideias inovadoras se constitui em uma forma privilegiada para o desenvolvimento dos multiletramentos. Nesse contexto, são requeridas:

[...] uma **nova ética e novas estéticas**. Uma nova ética que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos, de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da web), mas no diálogo (chancelado, citado), entre outros interpenetrantes (os *remixers*, *mashupers*). Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou *design*, baseie-se nos letramentos críticos [...] (ROJO, 2012, p. 16, grifo da autora)

Educadores também vislumbram a necessidade de repensar as práticas de ensino da modalidade escrita da língua materna – o LER e o ESCREVER - destinadas aos alunos “reais”, nos diferentes espaços do ambiente escolar, locais em que terão oportunidades para que ocorra uma aprendizagem significativa. Para tanto, há que se pensar nos usos efetivos da linguagem verbal e não-verbal, na leitura e na escrita com propósitos sociais, por meio de propostas lúdico-artísticas e/ou sequências didáticas mais desafiadoras, dialógicas, que

considerem o letramento emergente (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011), permitindo aos alunos estabelecer relações com suas vidas, valores e saberes. A partir dessa apreensão, é possível não somente transformar o fazer pedagógico, mas também ressignificar, redefinir o papel da escola, enquanto instituição privilegiada para formar indivíduos capazes de participar de diferentes práticas letradas. Sobre isso, trataremos de forma mais aprofundada no Capítulo 2.

Nota-se, a partir das reflexões empreendidas sobre a pedagogia dos multiletramentos que ela se constitui como um desafio para a instituição escolar, particularmente se considerarmos que, nesse ambiente, em que se articulam múltiplas linguagens e culturas, a aprendizagem colaborativa e o protagonismo juvenil despontam como peças-chave.

1.3.2 Aprendizagem colaborativa

Em um mundo interconectado e marcado por mudanças significativas na forma como nos relacionamos, lemos e escrevemos, apresenta-se um grande desafio educacional: pensar em práticas educacionais de leitura e escrita que dialoguem com um modelo de ensino e de aprendizagem adequado ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para se viver no século XXI, já que pesquisas apontam, há algum tempo, que os espaços organizados e as práticas empreendidas em sala de aula, na sua maioria, conversam com modelos tradicionais que não atendem às demandas formativas das crianças e jovens, na contemporaneidade.

Nesse contexto, têm sido alvo de estudos e discussões, por parte de educadores e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, as teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano do psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896 – 1934) e de Jean Piaget (1896 – 1980), que contribuem para a melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

No que se refere à aprendizagem da língua materna, o paradigma sócio-histórico de Vygotsky (1987) suscita reflexões fundamentais, pois traz em sua base a importância das relações sociais e das interações humanas na construção do conhecimento. Para o autor, o aprendizado tem um **caráter social e interpessoal** que impulsiona o desenvolvimento, que se intensifica quando a criança aprende. Dessa perspectiva, a **interação** situa-se como ponto determinante, nevrálgico para a aprendizagem da língua (grifo nosso).

Do ponto de vista pedagógico, a ação docente se constitui tendo por base os conhecimentos teóricos e práticos sobre a relação do ensino, da aprendizagem e do objeto de conhecimento. Nessa intrincada rede, é possível vislumbrar, à luz da teoria de Vygotsky (1987), uma condição indispensável para que o professor facilite a aprendizagem da língua

materna - o domínio dos processos de gestão da sala de aula, de um conjunto de *princípios orientadores* necessários à formação das *funções mentais superiores*, que permite trabalhar em um nível denominado por Vygotsky de *zona de desenvolvimento proximal*, distância entre o que o aluno pode realizar por si mesmo (o *nível de desenvolvimento real*) e o que realiza com a ajuda de sujeitos mais capazes (o *nível de desenvolvimento potencial*). Dessa perspectiva, o desenvolvimento situa-se em dois planos: primeiramente no interpsicológico, entre pessoas, na interação, e no intrapsicológico, no indivíduo, por meio da reflexão e da autoregulação. Assim, “(...) aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível do desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1987, p. 54).

Entrar na “zona de desenvolvimento proximal” significa abrir um universo de possibilidades para a ação docente, que possibilita ao professor a utilização de instrumentos de aprendizagem diversos, como o contexto histórico, cultural e social do aluno, a linguagem e a mediação, ferramentas essenciais a serviço do desenvolvimento e da aprendizagem. Ao privilegiar esses instrumentos, enfatiza-se a necessidade de considerar os aspectos interacionais e linguísticos como interdependentes.

Já os estudos psicológicos do biólogo e pesquisador Jean Piaget (2007), herdeiro dos princípios filosóficos de Immanuel Kant, buscam compreender a gênese, a origem do conhecimento, seu processo de construção, e, em consequência, lançam luzes sobre a aprendizagem. Intitulada Epistemologia Genética, a teoria de Piaget, com base no interacionismo, considera o desenvolvimento psíquico um processo que se inicia quando nascemos e termina na vida adulta, sendo, portanto, uma *equilibração progressiva*, “uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 2007, p. 13).

Nesse processo de equilibração, Piaget (2007) distingue seis estágios ou períodos de desenvolvimento que assinalam o surgimento de estruturas mentais originais sucessivamente construídas. Anterior ao período de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, Piaget (2007) aponta a existência de um período constituído por três estágios, que se inicia quando nascemos e se estende até a idade de um ano e meio a dois anos. São eles: o estágio dos reflexos, período das primeiras emoções e tendências instintivas, como a nutrição; o estágio dos primeiros sentimentos diferenciados e de hábitos motores e percepções organizadas; e o estágio da inteligência sensorio-motora, marcado pelas regulações efetivas elementares e as primeiras fixações elementares da afetividade. Posterior a esse período de lactância, Piaget situa mais três estágios que se estendem até a adolescência: o estágio da inteligência intuitiva (de dois a sete anos), em que se dá o surgimento dos sentimentos interindividuais espontâneos e de relações sociais de submissão ao adulto; o estágio das operações intelectuais concretas, em que começa a

lógica (de sete a onze-doze anos); e, finalmente, o estágio das operações intelectuais abstratas, em que se dá a formação da personalidade e a inserção intelectual e afetiva na sociedade.

De acordo com a teoria piagetiana, num movimento contínuo de reajustamento, de equilíbrio, a ação humana, em todos os diferentes níveis, sempre supõe um interesse, uma “necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual” (PIAGET, 2007, p. 14) que, por sua vez, é sempre a manifestação de um desequilíbrio. Dessa forma, “toda necessidade tende: 1º a incorporar as coisas e as pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, ‘assinalar’ o mundo exterior às estruturas já construídas, e 2º a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, ‘acomodá-las’ aos objetos externos” (PIAGET, 2007, p. 17). Assim, ocorre a adaptação, o equilíbrio entre as assimilações dos objetos e a acomodação, o reajuste mental face a cada variação exterior.

Dessa forma, os postulados de Piaget (2007) nos mostram que, na construção do conhecimento, ocorrem dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, nos quais a interação do sujeito com o meio ambiente – físico e social - ocupa papel central. Nessa construção, o sujeito cognoscente exerce uma função ativa, pois, por sucessivas aproximações ao objeto do conhecimento, constrói o conhecimento. É preciso considerar, portanto, que não basta ao indivíduo ter uma estrutura mental (biológica) para que construa o conhecimento, é condição *sine qua nom* sua interação com o meio. Depreende-se, portanto, que o conhecimento, na concepção de Piaget, não está nem no sujeito que aprende, nem no objeto a conhecer, mas situa-se na interação entre esses dois polos. Nessa perspectiva, Piaget vai de encontro a duas teorias que têm inspirado modelos de ensino diferenciados: a teoria inatista, que considera somente as capacidades congênitas do sujeito para aprender, e a empirista, que ressalta a importância das experiências externas para a aquisição do conhecimento.

Ainda que a teoria do biólogo suíço Jean Piaget, a Epistemologia Genética, relativa à construção do conhecimento, não esteja vinculada, diretamente, a questões educacionais, talvez nenhuma outra teoria proferida no século XX apresentou bases tão sólidas para que fossem desvelados os mecanismos por meio dos quais as crianças aprendem a ler e escrever.

À luz dos postulados do epistemólogo suíço, Emília Ferreiro (2001), por exemplo, pôde pesquisar como a criança compreende o sistema de escrita, de que forma interage com esse objeto de representação complexo, de natureza social – distinguindo letras de desenhos e números, refletindo sobre com quantas e quais letras se escreve, construindo hipóteses, testando-as, analisando a função da escrita, tendo como base suas experiências cotidianas – para chegar à almejada escrita alfabética. Ferreiro, por meio das *poderosas lentes* que a teoria de Piaget lhe mostra, pôde concluir que *por trás de uma mão que*

escreve há sempre um cérebro que se esforça, que busca compreender, que pensa, reflete, testa e conclui.

Dessa forma, os aportes teóricos de Piaget e Ferreiro são, atualmente, base para refletirmos sobre as práticas adotadas no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna que merecem a atenção de todos os educadores, por isso perguntamo-nos:

Se a criança aprende por sucessivas aproximações, refletindo e levantando hipóteses, por que a escola ainda insiste em ensinar por meio de técnicas mecânicas?

Se a criança traz experiências de vivências cotidianas sobre o uso e a função da escrita, por que tratá-la como receptáculo vazio que precisa ser preenchido, desconsiderando sua interação com textos, com a linguagem que se escreve anterior ao período escolar, adotando uma postura aditiva de aprendizagem?

Se a criança aprende levantando hipóteses, cometendo erros construtivos, por que a escola persiste em considerar o produto como a essência de uma aula e não busca refletir, analisar sobre o processo de construção do conhecimento, a qualidade dos erros dos alunos, para mediar a aprendizagem?

Na resposta refletida a essas questões está a possibilidade de vislumbrarmos uma escola que propicie condições didáticas para que os alunos exercitem a capacidade de reconstruir, reinventar, analisar (em face aos diferentes objetos do conhecimento que lhe cabe tratar) e aprendam a se **tornar autônomos**.

Nessa perspectiva, as descobertas de Jean Piaget e, em sua esteira, as da psicolinguista argentina, além de contribuírem para contrapormos formas mecânicas e arcaicas de ensinar a práticas que colocam no centro do processo de ensino e de aprendizagem um sujeito cognoscente capaz de adquirir conhecimento, apontam para uma perspectiva político-social, uma filosofia educacional. Sobre isso Rosa (2002) nos adverte:

Ainda que não tenha feito parte das preocupações imediatas de Piaget a proposição de uma nova pedagogia, é perfeitamente possível, a partir dos pressupostos da epistemologia genética, deduzir a sua filosofia de educação. Conquistar a **autonomia moral através da autonomia cognitiva** é, sem sombra de dúvida, seu principal objetivo, o que, por sua vez, permite apontar para a concepção política e social da perspectiva construtivista. (ROSA, 2002, p. 42, grifo nosso)

Essa filosofia de educação de que nos fala Rosa (2002), que colocou em evidência a autonomia cognitiva, tem por base as reflexões dos teóricos construtivistas Piaget e Vygotsky, que, em sua essência, ofereceram suporte para que fosse quebrada a histórica hegemonia do ensino sobre a aprendizagem, na medida em que ambos “não têm por princípio, pensar o polo ‘ensino’, e sim, o polo ‘aprendizagem’”. De modo mais preciso, não estão voltados à questão do ‘como ensinar’, mas ao ‘como o indivíduo aprende’” (ROSA,

2002, p. 48). Sob esse ponto de vista, há sérias implicações pedagógicas nos pressupostos desses pesquisadores. O foco está posto sobre a aprendizagem e não sobre o ensino. Dessa forma, os denominados métodos ocupam um segundo plano, pois o indivíduo, o sujeito cognoscente, aprende em detrimento a qual seja a metodologia adotada. Assim,

Entre as mais recentes descobertas dos processos mentais envolvidos na aprendizagem e a prática de sala de aula, há um espaço a ser ocupado pela pedagogia propriamente dita. De modo objetivo, o que é preciso dizer é que não existem fórmulas prontas, o tal guia prático tão sonhado! (ROSA, 2002, p. 48)

Todavia, apesar de os pressupostos de Piaget e Vygotsky não nos remeterem a metodologias de ensino, tomando por base as reflexões das teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano, as discussões relativas a como potencializar as interações entre alunos e/ou professores e melhorar a qualidade da presença pedagógica e da mediação do professor em sala de aula ganharam força nos últimos anos e, nesse contexto, têm sido defendidas formas diferenciadas de gestão de sala de aula, privilegiando a promoção de uma aprendizagem mais ativa e interacional, dentre elas a aprendizagem colaborativa. Ainda que o princípio que embase essa metodologia não seja novo, já que desde a Grécia Antiga, com os pensadores gregos, passando pelos educadores do Movimento da Escola Nova, John Dewey, Maria Montessori, Freinet, Cousinet, e os psicólogos da Gestalt, Kurt Koffka e Kurt Lewin, discute-se a aprendizagem colaborativa/cooperativa, a perspectiva das pesquisas atuais sobre a aprendizagem colaborativa não busca somente estudar as variáveis envolvidas nesse processo (tamanho do grupo, composição do grupo, natureza da tarefa, mídia de comunicação, dentre outros aspectos) e ressaltar a importância do aprender na interação, mas busca entender o papel exercido por essas variáveis no processo de interação/mediação (DILLENBOURG *et al.*, 1996 *apud* TORRES e IRALA, 2014) para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais requeridas para viver no século XXI.

A grosso modo, de acordo com Dillenbourg *et al.* (1996, *apud* TORRES e IRALA, 2014), a aprendizagem colaborativa pode ser compreendida como uma situação específica de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas, em parceria, tentam aprender ou aprendem algo. Nessa perspectiva, ela pode ser entendida de diferentes maneiras, pois o número de indivíduos pode variar – de duas a milhares de pessoas; o aprender algo pode significar o participar de um curso ou de diversas atividades, como as envolvidas na resolução de um problema. Por outro lado, o aprender em parceria, em conjunto, pode ser visto de formas diversas, presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas, esforço conjunto ou por meio da divisão de tarefas.

Em uma visão mais ampla do que significa aprender colaborativamente, na concepção de Torres e Irala (2014, p. 65), “pode-se dizer que, de maneira geral, espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor”, dessa forma, a aprendizagem se torna mais colaborativa, interativa e, portanto, mais eficiente. Para Torres e Irala (2014), no âmbito escolar, a aprendizagem colaborativa se dá quando duas ou mais pessoas, reunidas em grupos com objetivos compartilhados, auxiliam-se, mutuamente, na construção do conhecimento. Nesse contexto, não basta ao professor simplesmente reunir os alunos em grupos, é preciso “**criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas** entre os alunos e entre estes e o professor” (TORRES e IRALA, 2014, p. 65, grifo nosso).

No que concerne à divisão de tarefas em um grupo colaborativo, Torres e Irala (2014) consideram que, na aprendizagem colaborativa, há um engajamento dos participantes e, em consequência, ocorre a responsabilização solidária de todos os envolvidos no processo de resolução de um problema, seja no sucesso ou no fracasso do grupo. Todos os alunos se tornam, portanto, corresponsáveis por um empreendimento colaborativo, sem hierarquias. Dessa forma, são também desenvolvidas, de forma intencional, as denominadas habilidades socioemocionais (*skills* sociais), como a persistência, a capacidade de trabalhar em parceria, de arriscar-se na solução de um problema, sem medo de errar, a colaboração, o saber ouvir e interagir, a autonomia, o autoconhecimento, dentre outras. Considera-se, nesse sentido, o elo existente entre desenvolvimento socioemocional e cognitivo, em contextos de aprendizagem significativos.

A fim de sistematizarmos as discussões relativas ao trabalho em grupos em aprendizagem colaborativa, convém situar o quadro proposto por Freitas e Freitas (2003, p. 37 *apud* TORRES e IRALA, 2014, p. 66) que, ao refletirem sobre o trabalho no âmbito dessa proposta pedagógica, apontam as diferenças entre grupos de trabalho tradicional e de aprendizagem colaborativa.

Figura 2 – Diferenças entre grupos de trabalho tradicional e de aprendizagem colaborativa

DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS DE TRABALHO TRADICIONAL E DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA	
Grupos em aprendizagem colaborativa	Grupos de trabalho tradicional
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interdependência positiva ✓ Responsabilidade individual ✓ Heterogeneidade ✓ Liderança partilhada ✓ Responsabilidade mútua partilhada ✓ Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo ✓ Ênfase na tarefa e também na sua manutenção ✓ Ensino direto dos <i>skills</i> sociais ✓ Papel do professor: observa e intervém ✓ O grupo acompanha a sua produtividade 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não há interdependência ✓ Não há responsabilidade individual ✓ Homogeneidade ✓ Há um líder designado ✓ Não há responsabilidade partilhada ✓ Ausência de preocupação com as aprendizagens dos elementos do grupo ✓ Ênfase da tarefa ✓ É assumida a existência dos <i>skills</i> sociais, pelo que se ignora seu ensino ✓ O professor ignora o funcionamento do grupo ✓ O grupo não acompanha sua produtividade

(Adaptado de Johnson, Johnson, Holubec & Roy, 1984, p.10 e Putman, 1997, p. 19)

Fonte: Freitas e Freitas (2003, p. 37 *apud* TORRES e IRALA, 2014, p. 66).

A análise desse quadro permite-nos levantar as principais implicações pedagógicas do princípio educativo da aprendizagem colaborativa: os alunos são o centro do trabalho, ensinando uns aos outros, mutuamente, com responsabilidade partilhada; o professor assume o papel de facilitador, indivíduo que não somente organiza o espaço, mas que observa e intervém no processo de ensino e de aprendizagem; as competências cognitivas são desenvolvidas atreladas às socioemocionais, aos *skills* sociais. Nesse contexto, o processo de realização da tarefa torna-se mais importante que o produto final, situando a tentativa e o erro como aspectos intrínsecos à aprendizagem.

Importante pontuar que, na esteira das discussões relativas à aprendizagem colaborativa, à formação de grupos de trabalho colaborativo, as mídias digitais, como os *chats* e os fóruns, têm sido consideradas ferramentas privilegiadas ao seu desenvolvimento, pois “é essa característica interativa fundante da própria concepção da mídia digital que permitiu que, cada vez mais, a usássemos mais do que para a mera interação, para a produção colaborativa” (ROJO, 2012, p. 24). Dessa perspectiva, a Internet apresenta-se, na atualidade, como instrumento propício para a prática das pedagogias colaborativas (CORD, 2000, p.1, *apud* TORRES e IRALA, 2014, p. 41), na medida em que a colaboração no ciberespaço é “a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre *links* territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns” (LÉVY, 1999, p.130).

1.3.3 Protagonismo juvenil

Conforme viemos apontando, desenvolver competências para viver no século XXI, marcado pela ascensão das novas tecnologias da informação e do conhecimento, tem sido uma tarefa perseguida pela escola na atualidade. Educar no ambiente virtual, na *cibercultura*, conforme Pierre Lévy (1999) denomina, implica formar indivíduos aptos para lidar em um contexto complexo, em que se faz necessário (re)criar formas de aprender, ensinar, conviver e interagir. Sobre isso refletiu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, ao elaborar e publicar o relatório da Unesco, em 1996, intitulado Educação para o século XXI: um tesouro a descobrir, que sinalizava a necessidade de a escola adequar o processo de ensino e de aprendizagem aos novos tempos, propondo uma educação baseada em quatro pilares: aprender a fazer, a ser, a viver com os outros e a conhecer.

Passados mais de vinte anos de publicação do relatório, o impacto das novas tecnologias na sociedade foi potencializado e, em decorrência, as discussões relativas a como educar sob a perspectiva dessas quatro premissas basilares foram ampliadas, redimensionadas e novos princípios educativos vieram agregar-se a essas reflexões.

1.3.3.1 O conceito protagonismo juvenil

Nesse contexto, emerge um conceito que tem causado discussões, polêmicas no meio acadêmico: o protagonismo juvenil. Nascido no exterior, o discurso sobre protagonismo juvenil foi produzido e reproduzido pelo Banco Mundial, organizações não governamentais, agências das Nações Unidas e governos de países europeus e americanos, entre eles o Brasil, que, a partir da década de 90, incorpora esse discurso à participação social da juventude brasileira (SOUZA, 2006). A Fundação Odebrecht é considerada, de acordo com Souza (2006), a organização pioneira no uso e na consolidação do termo em terras brasileiras, ao mencioná-lo no artigo intitulado “Protagonismo juvenil: projetos estimulam adolescentes a atuarem como agentes de ações voltadas à comunidade”, em março/abril de 1996. Nele, há uma síntese das principais ideias vinculadas ao conceito de protagonismo juvenil: projetos como a principal estratégia ao seu desenvolvimento, a noção de *atuação* (que supõe o jovem não como figurante, mas como ator social, principal ator) ligada à de atividade (o *fazer*) como modelo de participação na sociedade e uma “mal definida ideia de ‘comunidade’, que tem a função de indicar que se trata de atividades locais, dirigidas a segmentos populacionais específicos e demarcados (uma ‘comunidade’ e não a ‘sociedade’, mais ampla, mais geral e, supõe-se, fora de

alcance)” (SOUZA, 2006). Há, nesse artigo, de acordo com Souza (2006), uma defesa clara da participação da sociedade civil na formulação e implementação de políticas públicas.

No final da década de 90, outro fato contribuiria para consolidar o discurso sobre protagonismo juvenil em nosso país. Em outubro de 1997, ocorre, no Memorial da América Latina, o Fórum Internacional sobre Protagonismo Juvenil, ação protagonizada pela Fundação Odebrecht, o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. No contexto desse evento, emerge a definição do termo protagonismo juvenil atribuída ao pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa, considerado o autor pioneiro na escrita sobre o tema no Brasil. Na esteira dessas discussões, em maio de 2000, a Fundação Odebrecht publica o livro de Costa *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*, que já estava no prelo desde 1997 e que tinha como principal incumbência apresentar o trabalho com adolescentes desenvolvido pela Fundação Odebrecht. Importante pontuar, contudo, que, anterior a esse período, Costa já havia publicado duas obras sobre o mesmo tema: *O adolescente como protagonista* (COSTA, 1999) e *Protagonismo Juvenil: educação para cidadania* (COSTA, 1997/1998).

Por meio de suas obras, o educador Costa, um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao refletir sobre o tipo de jovem que se quer formar – autônomo, competente e solidário, cunha o termo protagonismo juvenil, no Brasil, com vistas a preencher, segundo ele, uma lacuna teórico-prática. Desse ponto de vista, propõe o protagonismo juvenil como uma ação, uma proposta que traz em seu bojo a concepção segundo a qual, por meio da participação ativa, construtiva e solidária, o adolescente possa envolver-se na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na sociedade (COSTA, 2000), criando assim um quadro de participação genuína no contexto escolar ou sócio-comunitário.

Considera-se que, a partir de **ações protagônicas** o jovem torne-se **autônomo**, pois será capaz de avaliar e decidir, baseado nas suas crenças, valores e interesses; **competente**, porque estará preparado para compreender as exigências do novo mundo do trabalho e apto para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o seu Projeto de Vida; **solidário**, na medida em que será capaz de envolver-se como parte da solução e não do problema; **fonte de iniciativa, de liberdade e compromisso**, pois será capaz de agir, não sendo apenas um expectador do processo pedagógico, mas um indivíduo capaz de responder por seus atos, sendo consequente nas suas ações, assumindo a responsabilidade tanto pelo que faz quanto pelo que deixa de fazer como parte intrínseca do seu processo de crescimento como pessoa e como cidadão.

Nota-se que Costa (2000) assume uma forte posição política ao colocar o *indivíduo* como principal ator de suas ações, como aquele que precisa estar preparado (ser competente) para o *mundo do trabalho* e que pode *exercer atividades* (ser produtivo) para

transformar a sociedade. Sobre isso, Souza (2006) tece uma crítica, ao situar a forma pela qual o IAS defende o trinômio autonomia, competência e solidariedade como desafio para as futuras gerações:

[...] a junção de autonomia, solidariedade e competência está voltada, essencialmente, à sobrevivência do indivíduo numa sociedade em que não há mais garantias, especialmente em relação à inserção e permanência no mercado de trabalho. Numa sociedade sem garantias, cabe ao indivíduo desenvolver certas habilidades (tornar-se “competente”) para entrar em atividade isoladamente, isto é, sem o respaldo dos direitos sociais (na qualidade, portanto, de “empreendedor” e não de trabalhador assalariado) e sem filiar-se a ideologias e movimentos coletivos, situação classificada como de “autonomia”. O indivíduo isolado (“autônomo”) que desenvolveu suas habilidades (e tornou-se “competente”) entra em atividade (tornando-se um “sujeito ativo”) e relaciona-se com os outros indivíduos. Mas a relação entre os indivíduos ativos ocorre em função de objetivos particulares, o que não altera, portanto, o estado de isolamento individual e supõe uma peculiar noção de “solidariedade”. Eis aí o ator social contemporâneo. (SOUZA, 2006, p. 129)

Em que pese a conotação política dos pressupostos de Costa (2000), há que se situar, também, de forma clara, em seu discurso, uma oposição ao ensino tradicional (SOUZA, 2006) que, baseado na memorização e no acúmulo de informações, vincula o aluno a uma posição passiva na aquisição do conhecimento. Considera-o, ao contrário, sujeito ativo, capaz de construir seu conhecimento, de agir e de exercer sua autonomia com competência. Nesse sentido, sua abordagem traz em sua base uma concepção atual de ensino e de aprendizagem que se coaduna, por exemplo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, que fazem menção não somente ao protagonismo do aluno mas também do professor, e pressupõem o desenvolvimento de habilidades e competências a fim de que o aluno “construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade” (BRASIL/PCNEM, 2000, p. 21). Esse, por sua vez, conversa com a proposta de educação explicitada no Relatório Delors, que preconiza a aprendizagem constante e para vida, face à evolução tecnológica e às transformações sociais, por meio de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a fazer, a ser, a viver com os outros e a conhecer. Nesse sentido, o relatório, de acordo com Souza (2006, p. 175), explicita que “não só ‘a leitura, e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas’ são passíveis de aprendizagem, mas também os ‘conhecimentos, habilidades, valores e atitudes’”. Sob esse ponto de vista, a aquisição de conhecimentos cognitivos e não-cognitivos deve caminhar de forma concomitante.

1.3.3.2 A pedagogia do protagonismo juvenil

Sob essa perspectiva, o protagonismo passa a ser considerado um método pedagógico para o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida, referência para toda ação pedagógica, ferramenta de trabalho com adolescentes e jovens, faixa etária compreendida entre 12 e 18 anos, conforme aponta o ECA, que incide sobre o período do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. O protagonismo juvenil emerge, portanto, como um princípio educativo capaz “de ajudar o adolescente a construir sua autonomia, através da geração de espaços e situações propiciadoras de sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais” (COSTA, 2000, p. 3).

Tal abordagem demanda, de acordo com Costa (2000), um compromisso ético entre educador e aluno. A este cabe uma participação autêntica, não manipulada, simbólica e/ou decorativa e àquele o papel de educar para a participação, criando espaços para que o educando possa empreender, por ele mesmo, a construção de si mesmo. Na concepção de Costa (2000), na vivência dessa pedagogia, o educador já não pode limitar-se à docência, “mais do que ministrar aulas, ele deve atuar como líder, organizador, animador, facilitador, criador e cocriador de acontecimentos por meio dos quais o educando possa desenvolver uma ação protagônica”. Justifica-se, assim, a adoção da palavra protagonismo, pois sua etimologia traz duas raízes gregas – *proto* (o primeiro, o principal), *argon* (luta) e *agonistes* (lutador). Significa, portanto, personagem principal, ator principal ou lutador principal.

Na concepção de Costa (2000), as formas de participação do jovem na sociedade e, portanto, na instituição escolar, pode ser: **manipulada** - os adultos determinam e controlam o que o jovem vai fazer; **decorativa** - os jovens apenas marcam presença, sem influir no seu curso, sem transmitir nada; **simbólica** - a participação é nela mesma apenas uma mensagem; e **operacional** - os jovens participam apenas da execução da ação. Para o autor, há que se buscar a participação **autêntica**, ativa, construtiva e solidária do jovem, de forma voluntária e espontânea, para que ele se torne autor de sua própria história e co-autor da história da comunidade e da sociedade na qual vive. Somente assim, ele poderá se ver como parte da solução e não do problema, e desenvolverá características de um líder: liderança, capacidade para lidar com as diferenças, responsabilidade, gestão e trabalho em equipe.

A fim de propiciar uma participação autêntica do jovem, Costa (2000) propõe uma evolução específica do trabalho com grupo de adolescentes empenhados em decidir a partir de uma ação protagônica. Essa evolução segue, a grosso modo, as seguintes etapas:

1. Apresentação da situação-problema do modo mais realista e desafiante possível. Para isso, Costa considera necessário embasá-la com dados e informações, situando os objetivos almejados.

2. Levantamento de proposta de alternativas ou vias de solução. Nessa etapa, o mediador deve procurar extrair do grupo o maior número possível de alternativas de solução para o problema apresentado.
3. Discussão das alternativas de solução apresentadas. Nesse momento, é preciso propiciar um ambiente adequado para que os jovens discutam as propostas e as critiquem livremente. O grupo deve estar consciente de que são ideias e não as pessoas que as apresentaram que estão em julgamento.
4. Tomada de decisão. Nessa etapa, Costa propõe que, durante a discussão, o grupo vá descartando as alternativas mais inviáveis e inconsistentes até chegar à decisão final, que poderá ser unânime ou majoritária. Essa, contudo, para o educador, é uma situação indesejável, que deve ser evitada ao máximo.

Essa evolução das etapas dá-se no contexto de *projetos*, linha mestra de estratégia de trabalho adotado por ONGs, nos últimos 20 anos, “que se lançaram no campo da educação não-formal” (SOUZA, 2006, p. 203). Essa proposta tem sido também adotada de formas diversas pela pedagogia. Como situação didática, modalidade organizativa do tempo escolar, forma de superar a fragmentação do conhecimento instituída, historicamente, pela escola e de articular atividades de leitura e escrita em um contexto significativo, que culmina com a apresentação de um produto final (LERNER, 2002). Além disso, essa estratégia se faz presente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que preveem a integração dos projetos à parte diversificada do currículo das escolas. Nos PCN, o projeto é visto como uma das “metodologias alternativas ao ‘ensino tradicional’, que devem compor os currículos das escolas de modo que ‘estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores” (SOUZA, 2006, p. 204). Nesse contexto, espera-se a mobilização do aluno para que deixe de ser um expectador passivo para se tornar um participante ativo, protagonista na aquisição do seu conhecimento e na solução de problemas atuais e futuros.

Sob esse ponto de vista, constitui-se papel do educador, de acordo com Costa (2000), ajudar o jovem a identificar a situação-problema e posicionar-se diante dela; empenhar-se para que o jovem não desanime e nem se desvie dos objetivos propostos; favorecer o estabelecimento de vínculos entre os membros do grupo; zelar permanentemente para que a iniciativa do jovem seja compreendida e aceita pelos outros jovens e pelos adultos; e colaborar com seu apoio e incentivo. Considera-se que, por meio dessas atitudes, a instituição escolar será capaz de formar um jovem que possua um conjunto de capacidades necessárias para se viver no século XXI: autonomia, autodeterminação, capacidade de iniciativa e planejamento, autoconfiança, altruísmo e perseverança. Por outro lado, há a crença de que, com a formação desse jovem, a sociedade poderá encontrar alternativas para enfrentar e resolver problemas que a desafiam

permanentemente e, nesse processo, poderá descobrir e valorizar o perfil generoso, energético, empreendedor e criativo da sua juventude.

Conforme nos propusemos, no início desse capítulo, refletimos sobre o contexto de mudanças em que vivemos no início do século XXI e suas implicações no sistema educacional, tendo em vista, particularmente, o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Para isso, inicialmente, discorremos sobre o cenário atual em que se insere nossa sociedade e as crescentes demandas educacionais que emergem desse contexto. Em consonância com esse panorama de mudanças, situamos as novas concepções de ensino e de aprendizagem e os princípios dos multiletramentos, da aprendizagem colaborativa e do protagonismo juvenil.

No próximo capítulo, refletiremos sobre a prática leitora na sociedade pós-moderna e as implicações educacionais, a partir das concepções de linguagem (verbal e não verbal), língua (a modalidade oral e a escrita, que envolve o ler e o escrever), ensino e aprendizagem, e os pressupostos de Semeghini-Siqueira (2015), Rojo (2009), Bräkling (2003) e Lerner (2002).

CAPÍTULO 2. Leitura no século XXI: funções, concepções e implicações educacionais

Nesse capítulo, refletimos sobre a prática leitora na sociedade pós-moderna e as implicações educacionais, a partir das concepções de linguagem (verbal e não verbal), língua (a modalidade oral e a escrita, que envolve o ler e o escrever), ensino e aprendizagem. O foco se volta, também, para as especificidades dos eixos Magia / Arte & Informação / Ciência (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015) como base para a organização de atividades de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e em diversas mídias em suportes impressos e digitais (multiletramentos, multimodalidades, ambientes hipermediáticos) e os pressupostos de Rojo (2009, 2004), Lerner (2002) e Bräkling (2003) com respeito aos conteúdos de leitura (capacidades, procedimentos e comportamento leitor) e as modalidades didáticas privilegiadas para o seu desenvolvimento.

2.1 Leitura no século XXI

Durante a história da humanidade, o homem adquiriu diferentes formas de ler de acordo com o ambiente cultural no qual estava inserido e os avanços tecnológicos. No mundo atual, a internet mudou o modo pelo qual as crianças e os jovens leem, transformou as relações dos indivíduos com a leitura. Para Palfrey e Gasser (2011, p. 269), a internet está modificando “a maneira com que as crianças coletam e processam informações em todos os aspectos de suas vidas”. Aprender hoje já não é como há 30 anos. Ir à biblioteca para pesquisar algo está se tornando cada vez mais raro. Os nativos digitais navegam pela internet, buscam informações em *sites*, nas redes sociais com seus amigos virtuais, raramente compram jornais, revistas para saber dos últimos acontecimentos, pelo contrário, percorrem *posts* do *facebook*, *tweets*, *e-mails*, *blogs*, jornais digitais...

Os efeitos da leitura digital, mediada pela tela do computador, principalmente nas gerações Y e Z, têm sido alvo de discussão e preocupação por parte de sociólogos, educadores, pesquisadores, professores e pais em busca de respostas a uma série de questionamentos relativos às implicações da leitura em suporte digital na capacidade de aprender das crianças e dos jovens. Será que eles estão aprendendo mais e melhor, qual o papel dos pais, dos espaços analógicos de leitura e dos professores nesse processo? Nessas discussões não há consenso, pelo contrário, muitos são os embates.

Esses leitores das mídias digitais, de acordo com alguns pesquisadores (ARMSTRONG e CASEMENT, 2001; GÓMEZ, 2015), estão mais expostos a ter menor poder de concentração, a não recordar os detalhes do que foi lido e a não desenvolver

habilidades analíticas ao ler, pois, por hábito, “zapeam” por diferentes espaços virtuais, lendo textos curtos e fragmentados. Outra corrente de pesquisadores contrapõe esse prognóstico e afirma que essas suposições subestimam a profundidade dos conhecimentos que os nativos digitais têm obtido na WEB, já que eles estão interagindo no mundo virtual de maneira construtiva (PALFREY e GASSER, 2011). Sob esse ponto de vista, tem havido um aperfeiçoamento na arte de navegar. Os nativos digitais coletam informações, por meio de um processo que envolve etapas que se complementam. Primeiro, navegam por vários *sites*, selecionando informação e notícias de forma veloz e não restritiva, temporal e espacialmente falando. Em seguida, fazem um mergulho profundo, buscando agregar conhecimento sobre o que foi lido, acessando outras fontes de informação confiáveis, por exemplo, as agências de notícias como a CNN, a BBC e o New York Times, que ampliam as notícias, agregando informações. Finalmente, realizam um *feedback looping* do que é coletado, ou seja, retornam à notícia, reagem a ela, se posicionam, publicam comentários, repassam notícias, escrevem uma matéria, uma mensagem para os amigos, engajando-se de forma efetiva com o que foi lido (PALFREY e GASSER, 2011).

Tendo em vista os argumentos apresentados, para os pesquisadores Palfrey e Gasser (2011, p. 271), “o simples fato de os Nativos Digitais não aprenderem as coisas da mesma maneira que seus pais aprenderam não significa que eles não estejam aprendendo”. Mas acrescentam, “as pessoas com as quais temos que nos preocupar são aquelas que estão crescendo em uma era digital, mas não estão aprendendo as habilidades sofisticadas de coletar, processar e criar informações, baseadas no que aprendem e compartilham com os outros.” Nessa perspectiva, e considerando o lugar social do qual os pesquisadores falam, professores de renomadas universidades americanas que citam exemplos de alunos de Harvard e de jovens da classe média americana ao defender suas teses, é preciso considerar a realidade dos jovens nativos digitais brasileiros sob dois aspectos: esses jovens também têm aperfeiçoado a arte de navegar, conforme preconizam os pesquisadores Palfrey e Gasser? De que forma o grau da exclusão digital em nosso país pode estar afetando esse desenvolvimento (se efetivamente ele existe)?

Assim, em face desse contexto de mudanças na forma como lemos, nos motivos pelos quais lemos e das transformações de ordem cognitiva e comportamental que essas mudanças podem estar acarretando, muito se tem discutido, no meio educacional, sobre a importância de situarmos de forma coerente o processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, considerando as atuais concepções de língua e linguagem e as pesquisas de distintas áreas do conhecimento: psicologia, psicolinguística, sociolinguística..., com vistas à compreensão de sua natureza e das implicações sociais, políticas e pedagógicas advindas dessas reflexões. É bem verdade que, de acordo com Smith (1989), a leitura desafia uma análise simplista, exatamente como o ensino desta confunde soluções

simplistas, mas para que ela seja compreendida há que se levar em consideração os fatores perceptivos, cognitivos, linguísticos, e sociais, não somente da leitura, mas do pensamento e aprendizado em geral.

2.2 Concepção de linguagem/língua

No final da década de 80, João W. Geraldi, em sua obra *O Texto e a sala de aula* (1989), já nos advertia sobre a importância de considerarmos a articulação entre a metodologia de ensino e a opção política do educador, antes de tecermos comentários específicos sobre o ensino da língua materna. Na concepção de Geraldi, precisamos ter clareza sobre *para que ensinamos o que ensinamos e para que os alunos aprendem o que aprendem*, pois é a resposta a estas questões que norteará toda ação pedagógica: o que, como e quando ensinamos.

A partir das considerações de Geraldi (1989) e da análise diacrônica da evolução dos estudos linguísticos é possível vislumbrar as diferentes concepções de língua e linguagem, construídas ao longo dos anos, e a forma com a qual essas concepções foram moldando, delineando as práticas pedagógicas de leitura e escrita. À concepção da linguagem como expressão do pensamento, por exemplo, atrelam-se práticas pedagógicas que dissociam o ato da enunciação da linguagem, como se a enunciação fosse um “ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 1996, p. 21). O foco dessas práticas, baseadas no ensino de conceitos, é a gramática normativo-prescritiva. Essas trazem em seu bojo a valorização da norma culta da língua, tanto na modalidade escrita como falada, desconsiderando o contexto sócio-histórico no qual os educandos se constituem como falantes e usuários da língua. Conceber a leitura nessa perspectiva, significa entendê-la como uma atividade de captar as ideias do autor, “sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 10). O sentido, dessa forma, centra-se no autor e suas intenções.

Por outro lado, na concepção de linguagem como instrumento de comunicação e da língua como um código, o texto é visto como “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 10). A essa concepção vinculam-se práticas de leitura e escrita repetitivas, ascendentes, que partem da letra para chegar ao texto. A adoção dessa concepção produz na escola atividades linguísticas impregnadas de exercícios mecânicos, estruturados, voltados à memorização, ao ler pelo ler sem finalidade definida, decodificando grafemas em fonemas, à utilização do texto como pretexto para aprendizagem gramatical

(fatiamento sintático), ao ensino e valorização da língua culta em detrimento dos diferentes falares etc. Nessa perspectiva, cabe ao leitor reconhecer o sentido das palavras e as intenções do autor.

Já a concepção de linguagem como forma de interação, concebida pelo Círculo de Bakhtin, grupo multidisciplinar de intelectuais russos, dentre eles Bakhtin, Voloshinov e Medvedev (FARACO, 2009), pressupõe a linguagem como espaço privilegiado de um processo constante e sistemático de interação, como atividade social por excelência, por meio da qual interagimos uns com os outros, em contextos sócio-históricos definidos. Essa visão apresenta caráter intrinsecamente dialógico e, nesse sentido, (re) significa o processo de ensino e de aprendizagem das competências básicas da língua: o falar, o escutar, o ler e o escrever, no contexto do século XXI, pois concebe a língua como um “conjunto indefinido de vozes sociais” (FARACO, 2009, p.57), que convivem em uma rede responsiva, na qual todo enunciado é e espera sempre uma réplica. Nessa corrente comunicacional infinita, o texto se constitui o meio privilegiado pelo qual o discurso se manifesta, espaço de interação, onde tanto o autor como o leitor são “sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 10). Nessa perspectiva,

[...] os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (“não há uma palavra que seja a primeira ou a última”), provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e discordâncias, revalorizações etc [...] não há limites para o contexto dialógico). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move **como se** fosse um grande diálogo. (FARACO, 2009, p. 58)

Em face dessas reflexões, é importante pontuar que adotamos, nesta tese, a dimensão discursiva, sociointeracional da linguagem para situar as práticas de ensino da leitura, da produção de textos, sejam eles orais ou escritos, e da análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. Isso significa defender a organização de situações didáticas significativas de leitura e escrita, que colocam o texto como objeto social. Situações nas quais os alunos possam ler vivenciando as diferentes práticas sociais de leitura: ler por prazer; ler buscando informações; ler atribuindo sentido ao texto, relacionando-o a outros discursos, replicando-o, confrontando significações, criando novos discursos, se colocando, dessa forma, frente aos discursos monologizantes típicos dos espaços escolares, em um processo de *compreensão responsiva*, conforme proposto por Voloshinov (FARACO, 2009). Da mesma forma, consideramos a importância do entrelaçamento entre as linguagens verbais e não verbais, na prática pedagógica, do trabalho com a linguagem verbal (oralidade, leitura e escrita) imbricada em linguagens não verbais (gestos, música, dança,

artes cênicas, artes plásticas, artes gráficas...) desde o início da escolarização, em diferentes mídias, conforme proposto por Semeghini-Siqueira (2015).

2.2.1 Oralidade-LEITURA-escrita: imbricamentos e prioridade nesta pesquisa

No âmbito do trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa, articula-se, a um só tempo, a oralidade, a leitura e a escrita. Nesse contexto, busca-se a ampliação da capacidade comunicativa dos alunos, com vistas a sua maior e melhor participação nas práticas letradas. Dessa perspectiva, a oralidade, a leitura e a escrita se apresentam como ferramentas, recursos para a inserção social, em um mundo em que os gêneros discursivos se multiplicam a cada dia, em meios impressos e eletrônicos.

É preciso, portanto, que, no ensino da língua materna, se considere essa diversidade comunicacional, as distintas práticas de leitura e escrita nela inseridas e, em especial, as fortes imbricações existentes entre linguagens verbais e não-verbais no século XXI, marcadas pelo uso das tecnologias de comunicação e informação. Para Semeghini-Siqueira (2015), essa ligação estreita entre linguagem verbal e não-verbal dá-se na interação oral, face a face ou somente sonora, nos poemas verbivocovisuais e nos livros/*e-book* de Arte Visual & Literatura Infantil (**Figura 03**). Nos poemas verbivocovisuais, por exemplo, o poeta trabalha de forma integrada o som, a visualidade e os sentidos das palavras, demandando do leitor-vedor-ouvidor, para sua compreensão, o uso de inúmeras competências linguísticas. Da mesma forma, as mídias digitais exigem proficiências mais refinadas, na medida em que, por sua própria natureza “‘tradutora’ de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (web)”, hipertextos e hipermídias, “permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc)” (ROJO, 2012, p. 23). Face a essa realidade, há um desafio a enfrentar: como desenvolver práticas contextualizadas e significativas envolvendo a escrita, a leitura e a oralidade, com foco nessa multiplicidade de linguagens em meios digitais, se as práticas escolares têm se mostrado “restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’”? (ROJO, 2012, p. 22). Na esteira desse questionamento, há outro de similar importância: como se constitui um sujeito leitor, no espaço escolar, marcado, historicamente, por práticas mecânicas de leitura, considerando as dimensões dialógicas e interacionistas da linguagem?

Figura 3

As pesquisas relativas à leitura, nos últimos anos, podem lançar luzes a esses questionamentos, pois nos permitem refletir sobre alguns aspectos imprescindíveis. Se ao ler estabelecemos relações com outras leituras, com experiências vividas, é necessário que os educadores considerem as práticas de leitura dos educandos, tornando-as visíveis nas salas de aula. Os alunos, em seu cotidiano, leem em diferentes suportes, por motivos diversos e em distintas circunstâncias. Para o pesquisador francês Max Butlen (2015, p. 559), “rejeitar as leituras invisíveis dos alunos é rejeitar sua cultura e finalmente eles próprios”. Em agindo dessa forma, a escola cria uma resistência aberta dos alunos às leituras consideradas por eles como típicas da escola: textos clássicos da literatura nacional e mundial, poemas, textos de divulgação científica etc, na medida em que, em contrapartida a essa rejeição, muitos alunos “rechaçam também os textos e os autores que à escola parecem essenciais, mas que a eles se mostram muito distantes de suas vidas e de sua língua” (BUTLEN, 2015, p. 559), criando um impasse pedagógico. É preciso, portanto, quebrar a dicotomia existente – e criada pela própria escola – entre leitura escolar e leitura da vida e para a vida. Caso contrário, cada vez mais teremos alunos como o personagem Pilar, da obra CONTO DE ESCOLA de Machado de Assis, que estão sentados em bancos escolares, mas cujos corações e mentes sonham em empinar um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, no Morro do Livramento, pois não veem sentido na escola e em suas práticas.

Na mesma perspectiva, faz-se necessário que a escola re (crie), re (invente) suas práticas de mediação leitora, a fim de, como bem situa Butlen (2015, p. 560), *organizar e estabelecer pontes* entre a cultura da geração Y e Z, marcada pelo uso das novas tecnologias, e a cultura legitimada pelas instituições escolares. Para isso, consideramos importante refletir sobre alguns conceitos teóricos que podem contribuir para (re) vermos, (re) criarmos as práticas de mediação leitora, organizando e estabelecendo pontes entre a geração Y e Z. Dentre eles, se destacam os pressupostos teórico-metodológicos de Semeghini-Siqueira (2015) (**Figura 04**), que situa as especificidades de dois eixos - Magia / Arte & Informação / Ciência – como base para a organização de atividades de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e em diversas mídias (suportes impressos e digitais, sistemas hipermidiáticos), práticas significativas e instigantes que podem motivar o aluno a ler, escrever e interagir, possibilitando o avanço no domínio das linguagens verbais e não verbais.

2.3 Magia/Arte & Informação/Ciência: dois eixos

Figura 4

MAGIA / ARTE & INFORMAÇÃO / CIÊNCIA: especificidades e imbricamentos desses DOIS EIXOS em projetos para constituição de LEITORES EFICIENTES Idmea Semeghini-Siqueira (*)	
Foco em PROJETOS que mobilizem competências para pleno exercício da cidadania, por meio de atividades de ORALIDADE, LEITURA e ESCRITA significativas em diferentes gêneros, ampliando oportunidades de acesso a suportes tanto impressos como hiper midiáticos, que propiciem impactos no grau de letramento de estudantes em cada contexto identitário sócio-econômico-cultural.	
Nos DOIS EIXOS, a probabilidade de CRIANÇAS e JOVENS se motivarem e se engajarem em projetos e/ou disciplinas na ESCOLA aumentará SE professores e alunos tiverem acesso a recursos tecnológicos apropriados, SE as ATIVIDADES forem compartilhadas, permeadas por DESAFIO, LUDICIDADE, JOGO, PESQUISA, COLABORAÇÃO, IMAGINAÇÃO, EXPECTATIVA, CRIAÇÃO, EXECUÇÃO , recorrendo à LINGUAGEM VERBAL e NÃO VERBAL (graus de imbricamento), em diferentes suportes e mediadas por EDUCADORES apaixonados / entusiastas .	
FOCO → TEXTOS LITERÁRIOS [imaginário – estética] +← opção por privilegiar o estranhamento, a plurissignificação	FOCO → TEXTOS INFORMATIVOS [pesquisa - inovação] busca intensa de objetividade para produção do significado → +
←----- DIVERSAS POSSIBILIDADES E GRAUS DE IMBRICAMENTOS DOS DOIS EIXOS NOS DIFERENTES GÊNEROS ----->	
MAGIA / ARTE Os objetos-estéticos multimodais deste eixo contemplam a diversidade cultural, oportunizam brincadeiras de “faz de conta”, estimulam a compreensão , respeitando e privilegiando interpretações pessoais / subjetivas, pois mobilizam vivências, emoções... Propiciam manifestações artísticas diversificadas e inovadoras em suportes impressos ou digitais, envolvendo crianças, jovens e adultos . Esse ENCANTAMENTO é a alavanca, a mola propulsora para o desenvolvimento da FLUÊNCIA ao ler . Ênfase na CULTURA , de modo que, ao mediar, subjacente à concepção da atividade , o EDUCADOR poderá PRIORIZAR X , tendo em mente um conjunto de palavras-chave , como: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> BRINCAR/FRUIR ... singularidade / intersubjetividade recordação / estranhamento / caos / ruptura fruição / emoção / fantasia / brincadeira / prazer percepção / entrelinhas / sedução / consciência desconstrução / encantamento / fluência IMAGINAÇÃO / CURIOSIDADE / INCERTEZA / CRIATIVIDADE </div>	INFORMAÇÃO / CIÊNCIA O APRENDER a lidar com uma complexidade de ações requer um LEITOR que compreende o texto, desenvolveu habilidades para sintetizar, para discutir questões científicas e/ou filosóficas. Pesquisas envolvendo memória sensorial, de trabalho [intradiscursivas] e de longo prazo [interdiscursivas] subsidiam estratégias, considerando tempo/velocidade para constituição de LEITOR PROFICIENTE / COMPETENTE , apto a compreender , articular informações, aprender, criticar e inovar. Neste eixo, o COMPREENDER propiciará APRENDIZAGEM . Ao planejar uma atividade, o EDUCADOR poderá PRIORIZAR Y , tendo em mente um conjunto de palavras-chave , como: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> INVESTIGAR/APRENDER ... hipóteses / generalizações / princípios / fórmulas dados / resolução colaborativa de problemas dúvidas / inferências / evidências / opinião raciocínio / argumentação / crítica / consciência atenção / concentração / precisão IMAGINAÇÃO / CURIOSIDADE / INCERTEZA / CRIATIVIDADE </div>
Macroprojeto: ARTE & LINGUAGEM Projeto: <i>O livro impresso e o livro digital de Arte Visual & Literatura Infantil: leitura, criação e produção cultural desde a infância</i>	Macroprojeto: LINGUAGEM & CONSTRUÇÃO do CONHECIMENTO Projeto: <i>Aprender a ler e a escrever envolvendo diversas disciplinas do Ensino Fundamental I e II: atividades (inter) (multi) (trans) disciplinares</i>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> ESTRATÉGIAS LÚDICO-ARTÍSTICAS </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> ESTRATÉGIAS LÚDICO-FUNCIONAIS </div>
Oratura (contos, lendas, mitos, cantigas ...) Poesia/Poemas Musicados... Se LITERATURA é ARTE , é obra aberta a interpretações, inviabilizando respostas “corretas”. Quanto à MAGIA , há muitas histórias: Ficção Científica, Ficção Educativa, Temáticas diversas (mística, existencial, amorosa...) HQ, RPG ... SE CANÇÕES, LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS , desde a mais tenra idade, nutrirão a “memória discursiva-afetiva”, então LETRAMENTO EMERGENTE LÚDICO → “ALFABETIZAÇÃO” eficaz. LIVRE ACESSO a LIVROS com IMAGEM e TEXTO impressos e digitais. RELATOS ORAIS de vivências pelas CRIANÇAS: expressão da subjetividade. HISTÓRIA DE VIDA: desenhos, fotos... AUTORIA-PRODUÇÕES ARTÍSTICAS MULTISSEMIÓTICAS: arte visual, música, dança, teatro, cinema, vídeos, saraus, <i>slam</i> , poemas concretos <i>verbivocovisuais</i> em murais ... PRIORIDADE: Organização de ambientes propícios à interação e à mediação para viabilizar a LEITURA APRAZÍVEL de imagens e textos (“o direito de não ler”) e a expressão criadora.	Concepções referentes a SUPORTES (IMPRESSOS E DIGITAIS) , a PRÁTICAS individuais e em grupos colaborativos... [A] INDIVÍDUO ↔ grupo. LEITURA de artigos científicos, notícias de jornal, instruções, questionários, formulários, praticando os MODOS DE LER: 1º) “SOBREVOO... RÁPIDO” (interesse ou abandono), 2º) “SALTOS” (busca de pontos relevantes, ainda com predominância dos conhecimentos prévios) e 3º) “PASSOS... DEVAGAR” (o novo em foco, reorganização dos conhecimentos, gerando aprendizagem) /// [B] GRUPO ↔ indivíduo. ORALIDADE: debates após LEITURA , reflexões para elaboração de PROJETO, visando solucionar problemas PRODUÇÃO ESCRITA (PE) em GRUPO... LEITURA e REESCRITA de cada parágrafo. REVISÃO: por outro grupo, para esclarecimentos finais (Momento posterior→) [A] INDIVÍDUO: PE manuscrita como “rascunho” e reescrita na TELA , viabilizando participação. PRIORIDADE: Mediação desafiadora e lúdica na busca de informação, em colaboração, visando desenvolver LEITURA PROFICIENTE que possibilite reter e produzir conhecimento, inovar.
AMBIENTES que propiciam EQUIDADE de OPORTUNIDADES , desde o nascimento, para ALFABETIZAÇÃO lúdica e eficaz: (1) CONTEXTO FAMILIAR XYZ; (2) EDUCAÇÃO BÁSICA→ EDUCAÇÃO INFANTIL (creche e pré-escola): Brinquedoteca, SALA DE LEITURA , Cantinhos, Espaço externo/aberto etc.; ENSINO FUNDAMENTAL I e II... ENSINO MÉDIO: Sala de Aula, SALA DE LEITURA e/ou Biblioteca Escolar, Laboratório de Informática (Midioteca ou Espaço Multimídia), Quadra Poliesportiva etc.; (3) OUTROS AMBIENTES→ Museus, Centros Culturais, Biblioteca Pública, Biblioteca Infanto-Juvenil, Bibliotecas Comunitárias, Saraus, <i>Slam</i> , Livrarias, Teatro, Cinema, TV, Redes Sociais, Espaços para Debates sobre Cidadania, Espaços Religiosos, Espaços em Escolas de Samba, Clubes Esportivos etc.	
(*) SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. Magia / Arte & Informação / Ciência na educação de crianças e jovens neste início do século XXI no Brasil. São Paulo: USP-Faculdade de Educação [tese de Livre Docência em Educação], 2015 (revisado em 19-09-2019).	

Fonte: Semeghini-Siqueira (2015).

Desde a década de 80, Semeghini-Siqueira (1987) já sinalizava a falta de atitudes favoráveis à leitura, nas escolas brasileiras, e apontava os obstáculos socioeconômicos e político-culturais à democratização da leitura. Aos debates instaurados na época, acrescentava um item que merecia a atenção dos educadores e pesquisadores, tendo em vista sua relevância e implicações para a constituição de sujeitos leitores: o tratamento não diferenciado dispensado a duas categorias de textos, os ficcionais (literários) e os informativos, que “pressupõem algumas estratégias de recepção distintas” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 1987, p. 47).

Com o objetivo de ensinar a ler, o professor de língua materna lança mão, cotidianamente, de textos organizados em diferentes gêneros, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.262), criados e modificados de acordo com as necessidades humanas de comunicação, e caracterizados por três aspectos: *estilo* (marcas linguísticas do texto), *forma composicional* (estrutura em que se organiza), e *conteúdo temático*. “Indissoluvelmente ligados no todo do enunciado” e “igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262), esses aspectos são dependentes da situação comunicacional em que se concretiza um ato de elocução. Os gêneros, portanto, sejam eles orais ou escritos, possuem especificidades.

Tomando como referência os conceitos bakhtinianos, os estudos da Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística, a concepção de LITERATURA como ARTE, proveniente de contribuições da Teoria Literária, Semeghini-Siqueira (2015) propõe uma abordagem diferenciada no que tange a textos literários e não literários desde a Educação Infantil.

A fim de aprofundarmos as discussões relativas a essa diferenciação, tendo em vista a finalidade desta pesquisa, convém refletir, antes de tudo, sobre o que vem a ser um texto literário, qual sua especificidade, e as relações estabelecidas entre literatura e instituição escolar, delimitando, assim, uma das premissas que subjaz aos pressupostos de Semeghini-Siqueira (1987, 2006, 2015) e o contexto em que se inserem.

2.3.1 Literatura: conceito e funções

Discorrer sobre a natureza da literatura, suas características e funções, ao longo da história, tem sido tarefa empreendida por filósofos, críticos literários, historiadores e escritores. Já no século IV a.C., o filósofo Aristóteles, no início de sua obra *Poética*, “que representa a primeira aparição da estética da recepção” (ECO, 2003, p. 224), sinalizava essa preocupação: “Falemos da poesia, – dela mesma e das suas espécies, da efetividade de cada uma delas, da composição que se deve dar aos mitos...” (ARISTÓTELES, 1966, p. 68). Ao enfatizar a expressão “dela mesma”, apontava seu intuito de refletir sobre a

essência da literatura, tratada aqui como poesia. Afinal, o que é literatura, do que é feita, como é feita, como contribui para a própria constituição do homem?

Inaugurando os estudos ontológicos da literatura, Aristóteles a situa sob os próprios elementos que a compõem: forma e linguagem. Para isso, lança mão das formas da literatura grega, a epopeia, considerada a arte da narrativa, e, no âmbito da dramaturgia, a tragédia e a comédia, e as diferencia segundo três aspectos: os *meios como se dava a imitação (a linguagem)*, o *modo de imitar (a ação dramática)* e o *objeto em si* (as ações humanas), que, harmonicamente ordenados e conjugados, representam uma realidade, imitam as ações humanas e a natureza.

Assim se constitui, para o filósofo estagirita, a Arte Poética, pois, ao criar pontes entre o universo ficcional e o real (*mimesis*), proporciona um alívio prazeroso, a *katarsis*, uma purificação ou purgação, por meio da piedade e/ou do terror. Em outras palavras, o engenho do poeta, sua capacidade criadora, permite a ele imitar a vida, a felicidade e a infelicidade (ARISTÓTELES, 1966), ao criar fábulas e mitos, que, embora ficcionais, são verossímeis, plausíveis, e vinculam o homem às ações retratadas, tornando a arte literária uma experiência única, interior e libertadora.

Se, para Aristóteles, a arte literária é forma bem-estruturada que propicia purificação, na concepção de Candido (2004) a literatura pode ser vista de uma forma mais ampla, como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (p. 174). É, nessa perspectiva, “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 2004, p. 175). Já Eco (2003) considera que a literatura vincula-se aos poderes imateriais “que não se limitam ao que denominamos por valores espirituais, como uma doutrina religiosa” (ECO, 2003, p. 9). Poderes estes que não podem ser avaliados a peso, mas que de alguma forma *pesam*, na medida em que a tradição literária é um

[...] complexo de textos que a humanidade produziu e produz não para efeitos práticos (como ter registros, anotar leis e fórmulas científicas, fazer atas de sessões ou estabelecer horários ferroviários) mas antes *gratia sui*, por amor de si própria — e que se leem por prazer, elevação espiritual, ampliação dos conhecimentos, se calhar por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo (se excetuarmos as obrigações escolares). (ECO, 2003, p. 10)

Contudo, para Eco (2003), o prazer propiciado pela arte literária não pode ser reduzido àquele obtido em um *jogging* ou pela simples prática de fazer palavras cruzadas. É preciso considerar que ela assume várias funções para os indivíduos e a sociedade. A literatura, contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade, na medida em

que o texto literário a mantém em exercício como patrimônio coletivo. Afinal, o que teria sido da civilização grega sem Homero, da identidade alemã sem a tradução da Bíblia feita por Lutero, da língua russa sem Puchkin, da civilização indiana sem os seus poemas de fundação (ECO, 2003). Da mesma forma, a tradição literária também possibilita que a língua individual se mantenha em exercício.

Ainda que Eco (2003) tenha a clara percepção de que o poder da literatura não consegue atingir a maioria da população mundial, e afirma não ser “idealista a ponto de pensar que às imensas multidões às quais faltam pão e remédios, a literatura poderia trazer alívio” (p. 11), reconhece que, por meio da reflexão, a arte literária pode conscientizar aqueles que estão imersos na violência sobre os valores da humanidade.

Mas uma observação eu gostaria de fazer: aqueles desgraçados que, reunidos em bandos sem objetivos, matam jogando pedras dos viadutos ou ateando fogo a uma menina, sejam eles quem forem afinal, não se transformaram no que são porque foram corrompidos pelo ‘newspeak’ do computador (nem ao computador eles têm acesso), mas porque restam excluídos do universo do livro e dos lugares onde, através da educação e da discussão, poderiam chegar até eles os ecos de um mundo de valores que chega de e remete a livros. (ECO, 2003, p. 11-12)

Nessa perspectiva, falar de literatura é refletir, também, sobre os direitos básicos do ser humano, embora esse possa parecer um problema descolado das dificuldades concretas vivenciadas pelo homem: como a fome, a miséria, a falta de moradia e de saneamento básico (CANDIDO, 2004).

Vivemos tempos paradoxais. Quanto mais nos tornamos civilizados, maior é o nível de exclusão. Para Candido (2004), nossa época se apresenta “profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização” (CANDIDO, 2004, p. 170). O progresso industrial aumentou, significativamente, o conforto, em níveis jamais sonhados, mas excluiu as grandes massas da possibilidade de usufruí-lo. Prova disso é que, em países subdesenvolvidos como o Brasil, na proporção em que cresce a riqueza, não poucos são condenados à miséria absoluta. Há, nesse sentido, uma distribuição desigual de bens.

E ainda que hoje se reconheça, pelo menos no discurso, que todos temos o direito à comida, à moradia, à instrução e à saúde, Candido faz um questionamento: será que se reconhece que o semelhante pobre tem o direito de ler Dostoiévski e/ou de apreciar a música de Beethoven?

Ao refletir sobre isso, Candido (2004) lança mão dos postulados do sociólogo francês, o dominicano Padre Louis-Joseph Lebret, fundador do movimento Economia e Humanismo, para quem há “bens incompressíveis”, sem os quais nenhum ser humano pode

viver, como a moradia, o alimento, a vestimenta, e os “bens compressíveis”, como enfeites e cosméticos. Na esteira dos postulados de Lebrecht, Candido (2004) pondera que são bens incompressíveis não apenas os que assegurem sobrevivência física em níveis considerados decentes, mas os que garantem a integridade espiritual, como o direito ao lazer e à crença e, particularmente, à arte e à literatura. A produção literária, nessa perspectiva, desponta como um bem incompressível, na medida em que responde a necessidades intrinsecamente humanas, que, se satisfeitas, podem assegurar ao homem uma organização interior, um bem-estar que o salva da frustração. Constitui-se, assim, como ator indispensável de humanização, confirmando o homem na sua própria humanidade, inclusive por atuar no seu subconsciente e no inconsciente. Portanto, a humanização é compreendida nesse contexto como:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p.180)

Contudo, é mister situar que a função humanizadora da literatura está diretamente vinculada à sua natureza complexa que lança luz sobre seu “papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório” (CANDIDO, 2004, p.176). Sua complexidade reside no fato de que possui três faces distintas:

- (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;
- (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2004, p.176)

Na atuação simultânea dessas faces, situa-se o poder da arte literária, a força da organização da palavra, que tem a capacidade de ordenar nosso espírito, nosso caos interior, e, em seguida, o mundo em que vivemos. Nessa perspectiva, para Candido (2004) a literatura exerce três funções: a psicológica, a pedagógica e a social.

A psicológica surge de uma necessidade universal de fantasia e de ficção, presente no homem de forma indistinta, não importando a idade e/ou o gênero e/ou a condição social.

Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 2004, p.175)

A literatura, desse ponto de vista, se constitui como uma forma de resposta, uma satisfação, tanto nas formas mais curtas e simples da tradição literária, como as anedotas, adivinhas, os trocadilhos, como nas mais complexas, como os mitos, as lendas e os romances, que podem trazer ao homem um equilíbrio, pois, “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2004, p.176).

A literatura também tem uma função pedagógica que não pode ser confundida com uma função formativa do tipo educacional.

A sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, – o verdadeiro, o bom, o belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. (CANDIDO, 1972, p. 805)

Nesse sentido, a literatura não deve servir de manual de virtude e/ou de boa conduta, mas sim ser lida “*gratia sui*, por amor a si própria” (ECO, 2003, p.10), pois, dessa forma, atuará como uma iniciação para a vida, em toda sua dimensão, trazendo livremente o bem e o mal, de forma não previsível, humanizando no sentido mais profundo da palavra.

Mas, para além das funções psicológica e formativa, Candido ainda situa: “teria a literatura uma função de conhecimento do mundo e do ser” (CANDIDO, 1972, p. 806). Ainda que possua autonomia de significados, elaborando sugestões de personalidade e do mundo, a literatura pode exercer influência no mundo real? Para o autor, “esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele” (CANDIDO, 1972, p. 806), pelo contrário, ao representar uma realidade social e humana, confere maior inteligibilidade a esta realidade, contribuindo para que o homem a compreenda de forma mais ampla e objetiva e atue de forma a modificá-la e/ou perpetuá-la. Ou seja, por meio das histórias, as crianças, os jovens e os adultos podem compreender mais amplamente a realidade. Nessa perspectiva, ao invés de fantasiar a realidade, a literatura tem o potencial para conferir-lhe uma visão mais clara. A título de ilustração, recorro às palavras da escritora Simone de Beauvoir em sua obra *Balanço Final* (1990 [1972]).

Na infância, na adolescência, **a leitura** não era apenas minha distração predileta, mas também a chave que **me abria o mundo**. Ela **me anunciava meu futuro**: identificando-me com heroínas de romance, através delas pressentia meu destino. Nos momentos ingratos de minha juventude, salvou-me da solidão. Mais tarde, **ajudou-me a ampliar meus conhecimentos, a multiplicar minhas experiências, a compreender**

melhor minha condição de ser humano e o sentido de meu trabalho de escritora. (BEAUVOIR, 1990 [1972], p. 153-154, grifo nosso)

Assim, a arte literária, ao atuar de forma diversa

[...] tem sido um instrumento poderoso de **instrução e educação, entrando nos currículos**, sendo proposta a cada um como **equipamento intelectual e afetivo**. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1989, 113)

Das considerações de Candido (1989), surgem importantes questionamentos para a pesquisa aqui empreendida: se a literatura se tornou um *instrumento de instrução e educação, entrando nos currículos*, quais relações têm sido estabelecidas entre literatura e escola, ao longo dos anos, enquanto *equipamento intelectual e afetivo*? Como e para que tem adentrado nos currículos escolares? As práticas de leitura empreendidas em nossas escolas têm possibilitado às crianças e jovens encontrar na literatura prazer, uma forma de viver mais e melhor, enfrentando dialeticamente as contradições do mundo em que vivemos, ou tem sido instrumento de inculcação de valores e condutas?

2.3.2 Relações entre literatura e escola

Compreender as relações estabelecidas entre escola e literatura, na história da humanidade, ao longo dos anos, implica situá-las no contexto de transformações políticas, econômicas e sociais vivenciadas no último século. Marcados pela crescente industrialização e o advento das novas tecnologias, os dois últimos séculos assistiram ao nascimento de fenômenos intrinsecamente imbricados que contribuem, conjuntamente, para explicar a parceria entre a instituição escolar e a literatura: a valorização da infância e da leitura, a reorganização da escola e o surgimento da literatura infantil como fenômeno de mercado.

Com a ascensão da família burguesa, durante os séculos XVIII e XIX, foi concedido um novo status à infância. Anterior a esse período, a “infância”, conforme a concebemos, não existia. Ela não tinha o status de “faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de formação específica” (ZILBERMAN, 2003, p. 15), pelo contrário, as crianças eram adultos em miniatura, que participavam do mundo dos mais velhos, trabalhando e vivenciando de forma igualitária todos processos inerentes à vida pública. Contudo, a configuração da família burguesa promove a valorização das crianças, dos filhos, e os diferencia enquanto faixa etária e membros da sociedade vigente, mas, nesse processo, separa-os do universo adulto e da realidade do mundo exterior. Neste contexto, a

escola adquire um novo significado, tornando-se a principal agência responsável por restabelecer uma unidade perdida entre a infância e o mundo. Dessa forma, à emergência da família burguesa se associam, concomitantemente,

[...] a formulação do conceito atual de infância, modificando o status da criança na sociedade e no ambiente doméstico, e o estabelecimento de aparelhos ideológicos que visarão preservar a unidade do lar e, especialmente, o lugar do jovem no meio social. (ZILBERMAN, 2003, p. 34)

Com o encargo de doutrinar esse jovem que assumia um papel social até então desconhecido, a escola precisava criar formas e instrumentos para efetivar sua incumbência. A literatura infantil e a pedagogia despontam, nesse contexto, como peças-chave, “meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão” (ZILBERMAN, 2003, p. 15). Contudo, ainda que compartilhem uma função, escola e literatura não se identificam, na medida em que a primeira intensifica o enclausuramento das crianças e dos jovens e a segunda sintetiza, por meio da fantasia, da ficção, uma realidade que se vincula à vida cotidiana dos alunos. Fica assim estabelecida uma relação problemática entre literatura e ensino, de um lado, “o vínculo de ordem prática prejudica a recepção das obras; o jovem pode não querer ser instruído por meio da arte literária; e a crítica desprestigia globalmente a produção destinada aos pequenos, antecipando a intenção pedagógica, sem avaliar os casos específicos” (ZILBERMAN, 2003, p. 16), mas, por outro lado, não podemos perder de vista que a sala de aula é o local privilegiado para a constituição de sujeitos leitores, para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Nessa perspectiva, convém situar que, à medida que a leitura se torna socialmente valorizada, meio para a ascensão social, símbolo de civilidade, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 17) e a literatura infantil assume um novo status: “instrumento para a emergência de um novo hábito, o da leitura” (ZILBERMAN, 2003, p. 55), e passa a existir para propagá-lo. Nesse contexto, o livro assume uma importância singular e, como consequência, expande-se o mercado editorial. Assim, fecha-se um circuito, que permite à literatura infantil assumir uma tarefa educativa, complementar à atividade pedagógica, que pode ser examinada, de acordo com Zilberman (2003, p. 64), “em dois sentidos: incute na criança certos valores, sejam eles de natureza social ou ética (ou ainda, ambas)” e “propicia a **adoção de hábitos** que podem ser de dois tipos: de consumo, incluindo-se aqui a frequência ao texto literário, ao estimular a aquisição de livros com certa constância e a leitura permanente”, e “de comportamentos socialmente preferidos”.

No Brasil, a tarefa que incide sobre a instituição escolar, “que se mostra simultaneamente cultural e política” (ZILBERMAN, 1988, p. 16): formar o hábito da leitura, parece ainda mais árdua, pois uma série de fatores contribuem conjuntamente para dificultar esse processo: ausência de políticas públicas efetivas, eficientes e contínuas, em prol da leitura, da constituição de espaços propícios à prática leitora, na escola e fora dela; a alta taxa de analfabetismo; a crescente influência dos meios de comunicação de massa que angariaram uma audiência singular, fazendo com que a população brasileira migrasse de uma cultura oral à dominação das mídias, sem experimentar a escolarização coletiva. Assim, a leitura, segundo se afirma um prazer, acaba se convertendo em uma obrigação: “o Estado precisa prover os leitores com livros, equipando bibliotecas e escolas; o professor deve fazer com que os alunos leiam e gostem; aos editores compete baratear o preço das obras publicadas”, além disso, “é necessário combater e eliminar o analfabetismo” (ZILBERMAN, 1988, p. 9).

Nota-se que, nesse contexto, as práticas de leitura de textos literários, no âmbito escolar, nascem com um duplo compromisso: criar *habitus* e incutir valores e, não por acaso, assumem um caráter normativo (é preciso ler...tem que ler) e, naturalmente, dissociado do prazer, afinal, como diz Pennac (1998, p. 13), “o verbo ler não suporta o imperativo”.

Assim, refletir sobre as especificidades do texto literário e a difícil relação estabelecida entre literatura e escola, contribui, conjuntamente, para melhor situar e compreender a relevância dos pressupostos teórico-metodológicos de Semeghini-Siqueira (1987, 2006, 2015), referentes ao tratamento diferenciado que precisa ser dado aos textos literário e informativo, no âmbito escolar, propostos para organização de atividades de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e em diversas mídias (suportes impressos e digitais, sistemas hipermidiáticos), com base nos estudos provenientes da Psicologia Cognitiva, da Psicolinguística entre outras áreas do conhecimento. Para a autora, se os textos literários e informativos são concebidos de forma distinta e detêm especificidades, “há fortes evidências, portanto, de que devam merecer tratamento diferenciado, no que concerne a práticas pedagógicas” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006, p. 175).

2.3.3 O foco direcionado ao eixo Magia / Arte: os textos literários

A fim de focalizar essas diferenças e caracterizar o tratamento que precisa ser dado a esses textos, Semeghini-Siqueira (2015) considera que, se literatura é arte, o texto literário permite ao leitor uma experiência estética, é pleno de vazios, aberto a múltiplas interpretações, à participação e à interação do leitor e precisa, portanto, ser compreendido e tratado como tal. Nesse processo, recorre-se “à sensibilidade, ao analógico, à recriação, à

intuição, à subjetividade e, conseqüentemente, ao pensamento divergente para abordá-lo” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 1987, p. 49). Dessa perspectiva, Semeghini-Siqueira propõe que, no eixo da Magia/Arte, seja priorizada a organização de **ambientes propícios à interação e à mediação**, a fim de viabilizar a leitura aprazível de imagens e textos (“sem cobranças”) e a expressão criadora (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015). Criar um ambiente propício à interação e à mediação significa, antes de mais nada, privilegiar atividades em que a subjetividade, o imaginário, a sedução, o prazer, a liberdade, a criatividade sejam o mote. Para isso, na concepção de Semeghini-Siqueira (2015), é preciso garantir o livre acesso a livros, CDs/DVs, *tablets*, relatos orais de vivências e recontos de histórias lidas/ouvidas/apreciadas pelo professor e colegas como expressão de subjetividade; escrita criativa mediada de forma lúdico-artística tanto de textos prosaicos como poéticos, e produções artísticas em música, arte visual, dança e teatro. Semeghini-Siqueira (2015) as denomina de propostas lúdico-artísticas (PLAs), na medida em que abrangem objetos-estéticos que contemplam a diversidade cultural e possibilitam/privilegiam interpretações e manifestações artísticas divergentes e inovadoras.

Cumpra salientar que Semeghini-Siqueira (2015), além de propor atividades diferenciadas, as PLAs, no âmbito do eixo Magia/Arte, situa, também, a importância dos ambientes propícios ao desenvolvimento dessas atividades, considerando as **especificidades do público** a quem se destinam: faixa etária e o ano/série. Para o ensino fundamental I e II e médio, aponta a sala de aula regular e/ou sala ambiente, Biblioteca Escolar e, ou Sala de Leitura como locais privilegiados para o trabalho com as propostas lúdico-artísticas. Além disso, considera os ambientes fora do muro escolar, responsáveis por viabilizar o acesso à produção cultural, por democratizar o direito ao usufruto dos bens produzidos pela humanidade, como os Teatros, Cinema, Centros-Culturais, Museus, Livrarias, Bibliotecas Públicas, TV, dentre outros.

A proposta de Semeghini-Siqueira (2015), no eixo da Magia/Arte, traz em seu bojo uma perspectiva cognitivo-sociológica, aberta a experiências diversificadas, interações, à articulação de diferentes linguagens no tratamento do texto literário. Nesse contexto, a concepção de aprendizagem assume um papel relevante, tendo em vista que é preciso ter noções de como os jovens leitores desenvolvem comportamentos leitores, “para a realização de propostas educativas que sejam significativas, desafiadoras e, portanto, provoquem mudanças e promovam o desenvolvimento” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011a). Parte-se, nessa perspectiva, dos pressupostos teóricos de Vygotsky (1984), para quem o aprendizado tem um caráter social e interpessoal que impulsiona o desenvolvimento, que se intensifica quando a criança aprende. Em outras palavras, no contexto social, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível do desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer

sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 98). Nesse processo, a *interação com o outro, a linguagem e a mediação – aspectos interacionais e linguísticos* - assumem um caráter primordial, pois contribuem, conjuntamente, de forma efetiva, para aproximar o aprendiz daquilo que ele poderá vir a realizar.

Com base nos postulados de Vygotsky (1984), as atividades que privilegiam a diversidade de linguagens (verbal e não-verbal) e as interações despontam como elementos-chave das propostas lúdico-artísticas, no âmbito do eixo *Magia&Arte*. Nesse contexto, Semeghini-Siqueira (2015) considera, por exemplo, a importância da leitura sensorial, que traz referenciais considerados elementares ao ato de ler: a visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto, ao colocar em evidência a música, a arte visual, a dança e o teatro, no tratamento ao texto literário, e, em especial, a liberdade, que se vincula, naturalmente, à escolha do que ler e como ler, da sedução e do prazer que o contato com os livros, particularmente, com as obras literárias, pode provocar, aguçando a curiosidade, desenvolvendo nos jovens leitores comportamentos leitores. Sobre isso Martins (2006, p. 42 - 43) nos fala:

Antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas. [...] na criança essa leitura através dos sentidos revela um prazer singular, relacionado com a sua disponibilidade (maior que a do adulto) e curiosidade (mais espontaneamente expressa). O livro, esse objeto inerte, contendo estranhos sinais, quem sabe imagens coloridas, atrai pelo formato e pela facilidade de manuseio; pela possibilidade de abri-lo, decifrar seu mistério e ele revelar – através da combinação rítmica, sonora e visual dos sinais – uma história de encantamento, de imprevistos, de alegrias e apreensões [...] surgem as primeiras escolhas: o livro com ilustrações coloridas agrada mais; se não contém imagens, atrai menos. E só o fato de folheá-lo, abrindo-o e fechando-o, provoca uma sensação e possibilidades de conhecê-lo; seja para dominá-lo, rasgando-o num gesto onipotente, seja para admirá-lo, conservando-o a fim de voltar repetidamente a ele.

Finalmente, é importante apontar que o não reconhecimento das especificidades do texto literário, no contexto das salas de aula, repercute de forma negativa até mesmo na recepção dos textos informativos, conforme assegura Semeghini-Siqueira (1987), na medida em que as práticas de leitura de texto literário têm servido como forma para exercitar o pensamento convergente por meio de fichas de leitura, provas e questionários. Tais práticas, ao invés de instigar os alunos para que leiam mais e melhor, afasta-os, paulatinamente, da prática leitora.

2.3.4 O foco direcionado ao eixo da informação/ciência: construção do conhecimento

Se no eixo da Magia & Arte situa-se o trabalho com os textos literários, articulado às linguagens diversificadas, no eixo da informação/ciência, o foco volta-se para o tratamento dos textos informativos e a aquisição do conhecimento, e, portanto, para o desenvolvimento de atividades de leitura com ênfase na objetividade e na precisão. Parte-se do princípio de que o acesso aos textos informativos demanda leitura crítica e requer habilidades linguísticas específicas, já que privilegiam fatos. Nessa modalidade leitora, ao determinar qual é o objetivo de sua leitura, o leitor poderá optar por um certo nível de compreensão - geral, dos pontos principais ou detalhada. Nessa perspectiva, subjaz uma concepção de que ler não se constitui uma atividade passiva, em que se registram informações na memória, mas sim um processo ativo no qual o leitor, de acordo com suas finalidades, elege procedimentos diversos ao ler. Contudo, é preciso considerar que

Desde a decodificação de signos, interpretação de itens lexicais e gramaticais, agrupamento de palavras em blocos conceituais, identificação de palavras-chave, seleção e hierarquização de ideias, associação com informações anteriores, antecipação de informações, elaboração de hipóteses, construção de inferências, compreensão de pressupostos, controle de velocidade, focalização da atenção, avaliação do processo realizado, **até a reorientação dos próprios procedimentos mentais para a compreensão efetiva e responsiva, há um longo e acidentado percurso.** (GARCEZ, 2000, p. 585, grifo nosso)

Dessa perspectiva, as atividades propostas por Semeghini-Siqueira (2015), nesse eixo, abrangem exercícios específicos em que velocidade e tempo estejam imbricados, para o desenvolvimento da reflexão, do raciocínio, da compreensão, da argumentação, atividades que depreendem a ativação de modos de ler específicos. A autora explicita que foram realizadas pesquisas com crianças, jovens e professores, a fim de que a seleção dos termos a serem usados nos exercícios fosse significativa para os alunos. Nessas pesquisas, houve a participação dos alunos da disciplina METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I E II ministrada no curso de Licenciatura da Faculdade de Educação da USP. Além das aulas teóricas e dos trabalhos em grupo no LABORATÓRIO DE LEITURA E EXPRESSÃO CRIADORA da FEUSP, essa disciplina envolvia 60 horas de estágios supervisionados em escolas públicas e particulares.

Essa proposta traz uma abordagem mais lúdica, que transforma a leitura em um jogo de adivinhação, por meio de três modos distintos de leitura, que foram denominados “SOBREVOO RÁPIDO, SALTOS E PASSINHOS” e situados em uma modalidade de organização didática específica, a Sequência Didática ou “PROPOSTA LÚDICO-FUNCIONAL”, que permite o trabalho articulado das práticas envolvidas no ato de ler e escrever: leitura/releitura/escrita/reescrita/refacção... (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015).

a. Modo 01 – SOBREVOO RÁPIDO /decidir se há interesse: esse modo de leitura tem como objetivo a compreensão geral. Nele, os alunos utilizam procedimentos específicos de leitura, como folhear o texto, fotografar/escanear rapidamente o material impresso a ser lido, descobrir palavras-chave, guiados por seus conhecimentos prévios e expectativas de leitura. Por si só, esse modo de leitura não garante o acesso a informações relevantes, mas é um momento que prepara a mente/cérebro para receber novas informações. Finda essa etapa os alunos falam de suas impressões sobre essa primeira leitura e iniciam o segundo modo de leitura.

b. Modo 02 – SALTOS / pontos relevantes (ainda há predominância dos conhecimentos prévios): esse modo de leitura visa à compreensão dos pontos principais do texto. Nele, os alunos têm a oportunidade de lançar mão de diferentes procedimentos de leitura a fim de destacar os pontos relevantes do texto, como, por exemplo, assinalar na margem lateral direita o que considerar mais relevante, sem se preocupar com as palavras desconhecidas. Após socialização, em que são confrontados os resultados, os alunos poderão fazer uso do Modo 3 de leitura, de acordo com seu interesse.

c. Modo 03 – PASSINHOS / retenção de informação (aquisição de novos conhecimentos): esse modo de leitura tem o objetivo de levar os alunos à compreensão de pormenores. É uma leitura que demanda maior tempo, já que procedimentos leitores mais complexos, utilizados por leitores proficientes, são utilizados, como a releitura, o grifar, esquematizar, resumir. É um movimento de ir e vir sobre o texto que articula a leitura atenta e a produção escrita. Em seguida, os próprios alunos, reunidos em grupo, podem propor questões sobre o texto que possibilitem o estabelecimento de relações com outras temáticas, e não a simples capacidade de localizar informações explícitas, e respondê-las. Ao apresentar o Modo 03 de leitura, Semeghini-Siqueira (2015) pontua que esse movimento de leitura é o mais adotado, tradicionalmente, pela escola – leitura oral e/ou silenciosa, seguida de avaliação da compreensão, mas salienta que os Modos 01 e 02 permitem criar um **espaço de interlocução** que potencializa o processo de compreensão de texto no Modo 03.

Importante pontuar a relevância da função mediadora do professor, nesse processo, monitorando o tempo das atividades, garantindo um momento produtivo de socialização, retomando, de forma reflexiva, os procedimentos de leitura utilizados e as questões construídas.

Ainda que não seja nossa finalidade aprofundar esse assunto, tendo em vista o objetivo desta pesquisa e o espaço deste texto, convém pontuar que Semeghini-Siqueira (2015), ao propor esse tratamento aos textos informativos, parte dos pressupostos teóricos de Vygotsky, acima situados, da Linguística, da Psicolinguística, da Sociolinguística e, inclusive, das Neurociências que, a partir da década de 90, contribuíram para o avanço das pesquisas concernentes às relações existentes entre mente e cérebro, da capacidade do

cérebro humano de integrar suas diferentes áreas frente a situações diferenciadas, no processo de aprendizagem. Nesse contexto, situa-se um *sujeito histórico/sujeito social* que se desenvolve por meio das relações estabelecidas com seus semelhantes, “leitores reconstrutivos que interagem com o objeto-texto, em que se mesclam diferentes vozes: a do autor, a do leitor, e a voz dos outros autores que foram citados explicitamente ou que participam do arsenal de conhecimentos tanto do autor como do leitor” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006, p. 187). Sobre isso, Bakhtin (1992, p. 123) nos adverte:

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente) a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra.

Recorrendo ao texto de Garcez (2000, p. 584), Bakhtin “impõe a todos os homens a tarefa de democratizar esse acesso, de levar a possibilidade de compreensão da palavra a todos os outros, pois é um direito inerente a todo ser humano participar desse circuito de circulação de ideias e de discursos”. Nessa perspectiva se situa a proposta de trabalho de Semeghini-Siqueira (2015), pois o tratamento didático diferenciado dos textos literários e informativos, por meio de práticas instigantes e significativas de oralidade-LEITURA-escrita, articuladas de forma a potencializar as aprendizagens, podem motivar o aluno a ler, escrever e interagir, possibilitando o avanço no domínio da oralidade, da leitura, da escrita e das linguagens não verbais.

2.4 Os processos envolvidos no ato de ler

2.4.1 Ato de ler: dimensão cognitiva

No bojo das discussões relativas a como aprendemos a ler, situam-se as diferentes concepções de leitura que foram sendo delineadas com o desenvolvimento dos estudos concernentes ao ato da ler. A leitura, durante muito tempo, foi concebida como mera decifração de sinais impressos. Nessa perspectiva, considerava-se que, para ler, bastava o leitor estabelecer correspondências mecânicas entre os sons da linguagem e os sinais gráficos. Esse automatismo tanto podia ocorrer no nível das letras como no nível das sílabas, das palavras ou das frases. Com a ampliação das pesquisas, descobriu-se que o simples passar os olhos pelas linhas de um texto, visualizando esses elementos, uma espécie de “sobrevoo”, para alguns autores, “não é leitura”, pois “leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e

caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar” (KLEIMAN, 2004, p. 27).

Em outras palavras,

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. (BRASIL, 1997, p. 41)

É, portanto, “atividade cognitiva por excelência pelo fato de envolver todos os processos mentais” (KLEIMAN e MORAES, 2003, p. 126), prática complexa por natureza que abarca aspectos diversos e complementares, pois exige que o **leitor mobilize** vários conhecimentos, simultaneamente, para realizá-la: linguísticos, enciclopédico, também chamado conhecimento de mundo, e interacional (KOCH e ELIAS, 2006), adquiridos ao longo da vida, nas diferentes esferas nas quais interagimos como sujeitos sociais (família, igreja, escola...). É por isso que, como afirma a escritora Simone de Beauvoir (1990 [1972]),

[...] se fico inerte diante das linhas impressas, elas se calam; para que adquiram vida, é preciso que **eu lhes dê um sentido** e que minha liberdade lhes proporcione sua própria temporalidade, conservando o passado e ultrapassando-o na direção do futuro. Mas, como durante essa operação escondo-me, ela me parece mágica. Por momentos, tenho a consciência de que **colaboro com o autor** para fazer existir a página que decifro. (BEAUVOIR, 1990 [1972], p. 153-154, grifo nosso)

A fim de colaborar na construção de sentidos, o leitor lança mão, ainda que de forma inconsciente, de estratégias sociocognitivas de leitura. Para Goodman (1991), os leitores controlam o processo de sua própria leitura acionando estratégias básicas, como a predição, seleção, inferência e autocorreção. Caso suas predições não se confirmem, o leitor as rejeita, dessa forma, demonstrando preocupação com a compreensão. Assim, os leitores aprendem a ler por meio do autocontrole da sua própria leitura. Não por acaso, Goodman (1991) e Smith (1999) consideram a predição como um *jogo psicolinguístico de adivinhação*, um *guessing game*, em que o leitor se apoia em seus conhecimentos de mundo e nas marcas linguísticas do texto, como as marcas gráficas, o léxico, estruturas morfossintáticas, aspectos semânticos, para prever, antecipar o que o autor quis dizer. Para Solé (1998), ao se ter um objetivo definido para a leitura, assume-se o controle sobre ela, regulando-a, gerando hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Assim, “mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos” (p. 27).

Dessa forma, o objetivo da leitura, como assegura Garcez (2002), determina de que forma lemos um texto. Se muitos são os objetivos pelos quais se lê: por prazer, em busca de

diversão, de emoção estética ou de evasão; para obter informações gerais, esclarecimentos, em busca de atualização; para obter informações precisas e exatas, analisá-las e escrever um texto relativo ao tema; para estudar, desenvolver o intelecto, em busca de qualificação profissional; para seguir instruções; para comunicar um texto a um auditório; para revisar um texto etc, é natural que sejam adotadas ações específicas, a fim de se construir o sentido do texto.

Quando se lê para obter informações precisas e exatas, por exemplo, analisando-as a fim de se produzir um texto relativo a algum tema específico, não raro nos deparamos com alguma dificuldade, problemas de compreensão que exigem um processamento de leitura adicional, uma atenção diferenciada. Nesse ato, segundo Solé (1998), determinadas ações são realizadas, como reler partes do texto, o contexto de uma frase, (re) examinando nossas premissas em que estão baseadas as previsões sobre algum assunto.

Entramos então em um "estado estratégico", caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada e que nos torna conscientes da nossa própria compreensão. No estado estratégico somos plenamente conscientes daquilo que perseguimos – por exemplo, ter certeza de que apreendemos o conteúdo do texto, ou esclarecer um problema de compreensão – e colocamos em funcionamento algumas ações que podem contribuir para a consecução do propósito. Simultaneamente, permanecemos alertas avaliando se conseguimos nosso objetivo e podemos variar nossa atuação quando isso nos parece necessário. (SOLÉ, 1998, p. 71-72)

A partir das reflexões acima, é possível inferir que quanto mais estratégias o leitor conhece e das quais lança mão ao ler, mais proficiente será. Mas se considerarmos que não há como desenvolver estratégias de leitura a não ser por meio da própria prática leitora (GOODMAN, 1991), é claro que ler diferentes gêneros com objetivos diversos contribui para formar leitores competentes. Nesse contexto, é preciso considerar, também, os tipos de processamento de leitura (KLEIMAN, 2000), modelos que "lidam com os aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento" (KLEIMAN, 2000, p. 31) ou seja, as estratégias de que um leitor lança mão para construir significados sobre um texto, de acordo com as finalidades de leitura e a capacidade do sujeito leitor, a saber:

- **Leitura descendente ou sobrevoos** – do geral para o particular: *Top-down*. Nesse modelo de leitura, o leitor faz um percurso descendente, aciona, num primeiro momento, seus conhecimentos relativos ao texto para, em seguida, se ocupar dos conhecimentos linguísticos, concernentes à decodificação. Realiza, nesse sentido, uma leitura mais superficial, veloz, fazendo antecipações, inferências, elaborando rápidas hipóteses que, muitas vezes, não são testadas. Apreende com facilidade as

ideias gerais e/ou principais do texto, mas, para isso, faz muitas adivinhações (KATO, 1999). É o tipo de leitura que faz um leitor proficiente, por exemplo, ao folhear um jornal, apenas para saber se há algo interessante. Ou quando folheia um livro, observando apenas os títulos dos capítulos, a fim de conhecer os assuntos de que trata. Para Norman e Bobrow (1979), nesse processo, o leitor, guiado por conceitos, é o eixo principal, o centro da leitura.

- **Leitura ascendente ou mergulho** – do particular para o geral: *Bottom-up*. Nessa leitura, o leitor parte das menores unidades linguísticas (letras ou palavras), para depois mobilizar os conhecimentos relativos ao gênero, ao autor, ao assunto, enfim, ao contexto de produção do texto. Nesse percurso, do particular para o geral, o leitor é mais detalhista, quer saber tudo, procura garantir a compreensão precisa, exata. Empreende essa leitura, por exemplo, um leitor iniciante, quando lê silabando, ou um leitor mais proficiente quando lê um texto a fim de estudá-lo em detalhes. Na concepção de Norman e Bobrow (1979), essa leitura é guiada por dados e torna o texto elemento essencial no ato de ler. O leitor, nessa perspectiva, assume um papel passivo (KLEIMAN, 2000).
- **Processamento misto** – do geral para o particular e vice-versa. Nesse modelo de leitura, o leitor mais proficiente lança mão das duas estratégias (*top-down e bottom up*), articulando-as conforme seu objetivo de leitura. É um modelo interacionista, que integra, simultaneamente e, ou alternativamente, o conhecimento prévio do leitor e as informações do texto que interagem com esse conhecimento (KLEIMAN, 2000). Assim, por exemplo, se um leitor conhece bem um determinado autor e os assuntos dos quais trata, lê seus textos de forma descendente, mas se, durante a leitura, surge uma palavra desconhecida, decodifica-a letra por letra, buscando seu sentido. Dessa forma,

...um leitor maduro distingue qual é o momento de fazer uma leitura superficial e rápida (*descendente*) daquele em que é necessária uma leitura detalhada, desacelerada (*ascendente*), mesmo quando está trabalhando ou estudando. Pois, mesmo quando estuda, há momentos em que você pode dispensar certos textos, ou partes de textos, que já são conhecidos. (GARCEZ, 2002, p. 30)

2.4.2 Ato de ler: dimensão dialógica

A análise diacrônica dos estudos e pesquisas sobre o ato de ler, nas últimas décadas, permite desvelar as diferentes concepções de leitura, explicitar a ampliação dos conhecimentos relativos às capacidades envolvidas nesse ato e compreender o que se ensina quando se ensina a ler e escrever. Num primeiro momento, ao se conceber a leitura

como ato de cognição e não mais como ato de decodificação, compreendeu-se que ler um texto envolvia “conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas e grafemas” (ROJO, 2009, p. 77). Ao focar o texto e o leitor, na compreensão de um texto, foram descobertas muitas capacidades mentais de leitura, denominadas *estratégias do leitor (cognitivas, metacognitivas)*, que contribuem para a construção dos sentidos do texto (SOLÉ, 2003).

Com o desenvolvimento das pesquisas, o ato de ler passou a ser compreendido como um ato dialógico, que relaciona um discurso a outros discursos anteriores a ele (ROJO, 2004). Essa perspectiva, ainda que não tenha invalidado as teorias anteriores, permitiu ampliar os conhecimentos relativos aos conteúdos específicos envolvidos no ato de ler: capacidades de decodificação, de compreensão, de apreciação e réplica, procedimentos leitores (ROJO, 2004) e comportamento leitor (LERNER, 2002).

2.4.2.1 Procedimentos de leitura

A leitura, enquanto prática social, é norteadada pelos propósitos e intenções que temos ao realizá-la. São eles que determinam a seleção de procedimentos que tornam o processo de leitura mais eficiente. Um leitor proficiente se apropria das estratégias e procedimentos de leitura característicos das diferentes práticas sociais de tal forma que os utiliza no processo de construção de sentidos.

A fim de compreendermos como opera um leitor competente que tem objetivos definidos ao ler é fundamental que o observemos agindo em um contexto social específico de leitura. Ao realizar uma pesquisa sobre determinado assunto, em uma biblioteca, ele investiga, num primeiro momento, quais obras podem abordar esse assunto e seleciona a(s) que lhe parecem adequada(s) para uma leitura posterior: lê o título, identifica o autor, lê a apresentação da obra, procura antecipar se há alguma possibilidade de aquele portador tratar do assunto, busca no sumário se há algum capítulo ou seção que aborde o tema. Nessa mesma pesquisa, ao selecionar a obra, o leitor procura ler apenas os tópicos referentes ao assunto de seu interesse, e não necessariamente, a obra toda. Caso esteja estudando determinada questão, lê o texto intensivamente, procurando compreender o máximo do que foi abordado pelo autor. Para Rojo (2004, p. 2), os procedimentos de leitura se constituem em “um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura”, tais como:

- ler da esquerda para a direita e de cima para baixo no Ocidente³;
- folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada;

³ E da direita para a esquerda ou de baixo para cima, em outras partes do globo.

- escanear as manchetes de jornal para encontrar a editoria e os textos de interesse;
- usar caneta marca-texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo ou de trabalho, por exemplo;
- adequar a modalidade de leitura – exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada... – aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo.

Rojo (2009) adverte, contudo, que embora esses procedimentos requeiram capacidades de diferentes ordens (perceptuais, práxicas etc.) “não constituem diretamente o que é normalmente denominado, nas teorias, *capacidades*⁴ (cognitivas, linguístico-discursivas) de leitura” (Rojo, 2009, p. 75).

Mas, se os procedimentos que são utilizados em uma prática social definida (realizar uma pesquisa) são vários e os objetivos que orientam a leitura podem ser diversos: ler para aprender; ler para se informar; ler em voz alta em um contexto específico (sarau, conferência); ler por prazer estético, ler para seguir instruções (receita, bula, manual...); ler para revisar um texto; ler para construir um repertório - temático ou de linguagem - para produzir outros textos, nas práticas de ensino da leitura, é imprescindível propiciar condições didáticas para que o aluno se aproprie de procedimentos específicos a cada prática social. Nesse sentido, justifica-se o trabalho com gêneros textuais diversos que viabilizem ao sujeito aprendente operar com diferentes procedimentos, já que a esses objetivos vinculam-se procedimentos de leitura específicos, conforme Bräkling (2003) aponta:

- a) leitura *integral* (leitura sequenciada e extensiva de um texto);
- b) leitura *inspeccional* (quando se utilizam expedientes de escolha de textos para leitura posterior);
- c) leitura *tópica* (para identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia);
- d) leitura de *revisão* (para identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a uma referência estabelecida);
- e) leitura *item a item* (para realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária);
- f) leitura *expressiva*.⁵

2.4.2.2 Comportamento leitor

Ao discorrer sobre os comportamentos do leitor, Lerner (2002) faz alusão a duas classes de comportamento: àqueles que envolvem **interação com outras pessoas** acerca dos textos, vinculados, portanto, a uma dimensão social, como, por exemplo, comentar ou recomendar leitura, compartilhar o que se lê, pesquisar materiais de leitura com regularidade, frequentar bibliotecas, recomendar livros, confrontar interpretações de textos;

⁴ Denominadas *competências*, em algumas teorias da inteligência e do desenvolvimento humano. Ou *habilidades*, em outras teorias do comportamento e da aprendizagem.

⁵ BRAKLING. Kátia Lomba. **Sobre leitura e formação de leitores: qual é a chave que se espera?**. EDUCAREDE: São Paulo (SP); 2003.

discutir as intenções implícitas de textos diversos, socializar critérios de escolha e de apreciação estética de leituras, entre outros. E aos que são **mais privados**, dentre eles, antecipar o que se segue no texto, reler um fragmento anterior para conferir a compreensão, saltar o que não interessa, adequar a modalidade de leitura de acordo com as finalidades da leitura e o texto que se lê (*exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada*) (grifo nosso).

Para Lerner (2002, p. 63), os comportamentos de leitor são conteúdos de leitura que devem ser tomados como objeto de ensino e não tarefas, como se poderia acreditar – “porque são aspectos do que se espera que os alunos aprendam, porque se fazem presentes na sala de aula precisamente para que os alunos se apropriem deles e possam pô-los em ação no futuro, como praticantes da leitura e da escrita”.

2.4.2.3 Capacidades de leitura

Rojo (2004), ao caracterizar e especificar as *capacidades* cognitivas e linguístico-discursivas de leitura, relaciona-as às diferentes concepções de leitura, já que o ato de ler pode ser compreendido como decodificação, compreensão, interação entre texto e leitor, e/ou como réplica ao discurso do outro. A autora classifica as capacidades de leitura em **capacidades de decodificação**: voltadas à compreensão do sistema; **capacidades de compreensão**: relacionadas às estratégias cognitivas de leitura; e as **capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto**: relacionadas aos aspectos discursivos implicados no ato de reconstrução dos sentidos do texto.

Rojo (2009, p. 76) aponta as seguintes capacidades de decodificação:

- compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- dominar as convenções gráficas;
- conhecer o alfabeto;
- compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- saber decodificar palavras e textos escritos;
- saber ler reconhecendo globalmente as palavras;
- ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.

Se, durante muito tempo, as capacidades de decodificação foram consideradas suficientes para o processo de alfabetização, com o desenvolvimento dos estudos sobre o ato de ler, ao longo das últimas décadas, outras capacidades foram descobertas e a leitura passou a ser vista não somente “como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão” (ROJO, 2009, p. 77), que envolve conhecimentos de mundo, de práticas sociais e linguísticos. Essas capacidades mentais de leitura foram denominadas *estratégias* (cognitivas, metacognitivas

de leitura) (KLEIMAN, 2000; ROJO, 2009). Dentre elas, destacamos: ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos, checagem de hipóteses ao longo da leitura, localização e/ou retomada de informações; comparação de informações, generalização, produção de inferências locais e globais (ROJO, 2009).

A partir da década de 90, as pesquisas sobre a leitura se ampliaram e o ato de ler passou a ser visto como uma forma “de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos / textos” (ROJO, 2009, p. 79). Tal perspectiva, na concepção de Rojo (2009), tem maior proximidade com o conceito de letramentos do que de alfabetismo, na medida em que diferentes práticas de leitura, em situações diversas, exigem a combinação de capacidades leitoras de várias ordens.

Sob esse ponto de vista, passam a ser consideradas as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto: recuperação do contexto de produção do texto (autor, posição social que ocupa, ideologias...), sem a qual “a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã” (ROJO, 2004, p. 6); definição de finalidades e metas de leitura, já que “não há leitura, a não ser, por vezes, a leitura escolar, que não seja orientada a uma finalidade da vida” (ROJO, 2004, p. 6); percepção de relações de intertextualidade (no nível temático) e interdiscursividade (no nível discursivo) e de outras linguagens, pois ler pressupõe relacionar um discurso a outros discursos, textos a outros textos, linguagens verbais a não verbais; e elaboração de apreciações estéticas ou afetivas e relativas a valores éticos e/ou políticos, afinal reagimos, replicamos e discutimos frente aos textos de maneiras diversas: apreciando a linguagem, sentindo repulsa ou prazer, avaliando ideologias (ROJO, 2004).

Finalmente, cumpre salientar que, ainda que as capacidades sejam assim classificadas, isso não representa um movimento progressivo em relação ao grau de dificuldade ou de ordem de apropriação. Ao contrário, as capacidades se inter-relacionam e a mobilização de algumas pode auxiliar na constituição de outras (ROJO, 2004; BRÄKLING, 2003). As capacidades de compreensão, por exemplo, auxiliam nas de apreciação e réplica, permitindo ao leitor uma melhor fruição estética.

2.4.3 O ato de ler e as modalidades didáticas de leitura

Tomando por base a premissa segundo o qual ler envolve capacidades, procedimentos e comportamentos, para Bräkling (2008), esses diferentes aspectos devem ser tomados como objetos de ensino. Dessa perspectiva, para a autora, ensinar a ler pressupõe:

- a tematização das capacidades de leitura, possibilitando ao aluno constituí-las ou ampliá-las.
- possibilitar ao aluno aprender a ajustar os procedimentos de leitura às finalidades colocadas.
- a socialização com os alunos de apreciações, pareceres, dúvidas, critérios de escolha.

Essas constatações trazem implicações didático-pedagógicas, para a organização, em sala de aula, do trabalho com a leitura, pois é preciso situá-lo a partir das modalidades didáticas de leitura mais adequadas para o trabalho com cada conteúdo. Dessa perspectiva, Bräkling (2008) aponta as modalidades didáticas fundamentais de leitura:

a) leitura colaborativa ou compartilhada: nessa modalidade de leitura, o professor e os alunos leem, em conjunto, paulatinamente, um texto. Nela, o professor torna observável para os alunos como opera um leitor proficiente, explicitando as estratégias de atribuição de sentidos e os procedimentos de leitura dos quais um leitor proficiente lança mão no ato da leitura, antecipando conteúdos, inferindo o significado de palavras pela leitura, estabelecendo relações com outras leituras (intertextualidade) e discursos (interdiscursividade).

Para isso, sugere-se que o professor proponha aos alunos questões antes, durante e depois da leitura, a fim de que capacidades diversas sejam contempladas. Essas perguntas precisam explicitar, desvelar os procedimentos de construção dos sentidos do texto.

b) leitura programada: a leitura programada é considerada uma forma para ampliar a proficiência leitora, particularmente, no que diz respeito à extensão dos textos trabalhados ou à seleção de textos/livros mais complexos. Nela, espera-se que o professor divida o texto em trechos que serão lidos um a um, autonomamente e, depois, comentados em classe em discussão coletiva.

c) Leitura em voz alta feita pelo professor: é importante ressaltar que a leitura de textos literários em voz alta feita pelo professor sem cobranças pode ser uma forma privilegiada para instigar jovens e adultos a ler mais, a vivenciar comportamentos leitores, a perceber a leitura como prática que pode ser compartilhada, afinal “a literatura é um autêntico e complexo exercício de vida, que se realiza com e na linguagem – essa complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares” (COELHO, 2000a). Sobre isso, observemos o depoimento de Pennac (1997) ao citar a frase de uma estudante de Rennes, cidade na qual o poeta Georges Perros ensinava:

Ele (Perros) chegava desgrenhado pelo vento e pelo frio, em sua moto azul e enferrujada. Encurvado, numa japona azul-marinho, cachimbo na boca ou na mão. Esvaziava uma sacola de livros sobre a mesa. **E era a vida. [...]** **Sim, era a vida:** uma meia tonelada de livros, cachimbos, fumo, um exemplar dos jornais France-Soir ou L'Équipe, chaves, carnês, recibos, uma vela de sua moto... Dessa desordem ele puxava um livro, nos olhava, **começava com um riso** que nos aguçava o paladar e se punha a ler. **Ele caminhava, lendo**, uma das mãos no bolso, a outra, a que **segurava o livro, estendida, como se, lendo-o, ele o oferecesse a nós**. Todas as suas leituras eram como dádivas. **Não nos pedia nada em troca**. Quando a atenção de um ou de uma entre nós esmorecia, parava de ler um segundo, olhava o sonhador e assobiava. Não era uma repreensão, era um alegre apelo à consciência. **Ele não nos perdia nunca de vista**. Mesmo do fundo de sua leitura, ele nos olhava por cima das linhas. Tinha uma voz sonora e clara, um pouco nasalada, que enchia perfeitamente o volume das salas de aula, como teria ocupado todo um anfiteatro, um teatro, o Champ de Mars, sem que jamais uma palavra fosse pronunciada mais alto que a outra. Guardava, intuitivamente, as dimensões do espaço e de nossos miolos. Ele era **a caixa de ressonância natural de todos os livros, a encarnação do texto, o livro feito homem**.

Ao final do ano, os alunos somavam: Shakespeare, Kafka, Beckett, Cervantes, Cioran, Valéry, Tchecov, Bataille, Strindberg. A lista era imensa. E ela continua no seu depoimento emocionado:

Quando ele se calava, esvaziávamos as livrarias de Renner e de Quimper. E quanto mais líamos, mais, em verdade, nos sentíamos ignorantes, sós sobre as praias de nossa ignorância, e face ao mar. Com ele, no entanto, não tínhamos medo de nos molhar. Mergulhávamos nos livros, sem perder tempo em braçadas friorentas. (PENNAC, 1997, p. 86)

Nesse excerto da obra *Como um Romance*, Daniel Pennac (1997) nos conta a história de um professor que jamais usou da sua autoridade para solicitar a um aluno que lesse um livro ou frequentasse uma biblioteca. Pelo contrário, todos os dias chegava e lia trechos de um livro. Sua postura era de envolver a cada um com sua leitura, com voz sonora, e com seus gestos que atraíam a atenção de todos: riso acolhedor que aguçava a necessidade intrinsecamente humana de efabulação; mão estendida, como a oferecer o livro a todos como uma dádiva, caminhava durante a leitura e se tornava senhor do espaço e das mentes de seus alunos. Dessa forma, tornando-se a caixa de ressonância natural de todos os livros, a encarnação do texto, o livro feito homem, ele despertava aqueles jovens para que frequentassem tanto o objeto de sua devoção, os livros, como os espaços responsáveis por sua guarda, a biblioteca e as livrarias. Sim, ele era a vida, na medida em que aproximava os alunos das práticas sociais de leitura vivenciadas fora da escola.

d) leitura autônoma: é a modalidade didática em que o aluno realiza a leitura individualmente, a partir de indicação de texto do professor.

e) projetos de leitura: essa modalidade didática de leitura refere-se à organização de um trabalho que prevê, necessariamente, a elaboração de um produto final voltado para um

público externo à sala de aula. Para Bräkling (2008), as demais modalidades citadas costumam estar articuladas em projetos de leitura.

f) leitura de escolha pessoal: essa é uma forma privilegiada de leitura para que o aluno exerça sua autonomia como um leitor em formação. Nela, o aluno seleciona, de forma livre, não direcionada, o que quer ler, e realiza a leitura individualmente. Posteriormente, o professor pode solicitar que ele apresente sua apreciação para os demais colegas, conforme sugere Bräkling (2008), para que socialize critérios de seleção e de apreciação estética pessoais, particularmente em roda de leitores.

g) Roda de Leitores: Além das modalidades didáticas de leitura aqui salientadas, Bräkling aponta a participação dos alunos em momentos de intercâmbios posteriores à leitura, em situações diversas, como a Roda de Leitores, como forma privilegiada para desenvolver comportamentos leitores, na medida em que possibilita aos leitores em formação compartilhar suas leituras de forma livre, sem cobranças, comentar, em especial, sobre obras literárias lidas com outros leitores, explicitando a apreciação estética a partir de alguns critérios no que se refere ao conteúdo temático (identificação com alguma personagem e/ou com a trama; preferência pessoal pelo assunto e/ou tema; originalidade do assunto e/ou tema; tratamento dado ao tema); à linguagem (gosto pelo estilo do autor, pela forma como envolve o leitor, pelos recursos de criação de suspense, entre outros); e ao projeto editorial (tipo de ilustração: mais moderna, com muitas ou poucas cores, que antecipa conteúdos, que se integra ao texto verbal, que remete a uma outra época...). Bräkling (2013) salienta que a apreciação do projeto editorial não deve ser feita à revelia do material textual.

A roda de leitores deve se constituir em um espaço de conversa, de troca entre leitores, em que o professor também assume a posição de “um leitor que exemplifica maneiras de se apresentar comentários sobre uma obra, aspectos que podem ser considerados e diferentes apreciações possíveis sobre um material lido” (BRÄKLING, 2013, p. 42). Assim, ela possibilita ao professor lançar mão de procedimentos de mediação que permitem observar o comportamento leitor dos alunos e sua capacidade de apreciação estética. Ao mesmo tempo, cria espaço para desenvolver, ampliar competências leitoras, na medida em que a organização do ambiente dá voz aos leitores, professor e alunos, estabelecendo vínculos entre eles, igualando-os como usuários da língua, por meio da interação.

Na roda de leitores, também surge a possibilidade de disponibilizar livros diversos para o aluno, obras que podem ser de gêneros variados e/ou específico (contos de suspense, terror, crônicas, textos de humor, romances, gibis...) do mesmo autor e/ou de diferentes autores, de acordo com os objetivos do professor.

2.4.3.1 Modalidades didáticas: reflexão final

A adoção refletida de modalidades didáticas de leitura específicas que permitam explicitar conteúdos particulares da atividade leitora (comportamento leitor, capacidades de compreensão, apreciação e réplica e procedimentos de leitura) é um aspecto relevante que precisa ser considerado, se esperamos que a escola se transforme em um espaço privilegiado na constituição de sujeitos leitores. Mas, para isso, é preciso se ter clareza de qual tratamento didático é mais propício ao trabalho com determinado conteúdo, pois, ainda que procedimentos e capacidades leitoras se realizem de modo articulado, há modalidades didáticas que podem potencializar o aprendizado de cada um dos conteúdos (BRÄKLING, 2009).

Nesse contexto, é importante pontuar a necessidade de a escola declarar a liberdade do leitor, sua *maioridade*, conforme proposto por Hans Robert Jauss (1979) e Wolfgang Iser (1979), evitando práticas de interpretação/compreensão do texto que identificam as intenções do autor e/ou do professor, mas que não conferem aos alunos-leitores o direito de dialogar com o texto, valorando-o, (co) criando-o, transformando essa vivência leitora, conforme alude Kramer (2000), em experiência de vida, que lhes permita “levar rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato” (p 107). Esse é um desafio para aqueles que militam com o ensino da língua!

Essa exposição relativa às modalidades didáticas de leitura põe em evidência que, para alcançarmos o objetivo de constituir sujeitos leitores no espaço escolar, há que se ter clareza sobre como organizar uma situação didática de leitura, planejando as atividades com foco em uma série de fatores: o que se espera que o aluno aprenda?; Qual (is) conteúdo(s) de leitura (capacidades, procedimentos e comportamento leitor) se deve privilegiar, considerando as expectativas de aprendizagem?; Que modalidade didática de leitura é mais adequada ao alcance dessas expectativas? ; Que tratamento didático é apropriado ao texto que será lido, tendo em vista sua organização interna, marcas linguísticas e os efeitos de sentido que provoca, e o modo como se relaciona com outras linguagens? Refletir sobre essas questões no espaço escolar, nas práticas de leitura empreendidas, é uma tarefa da qual os professores não podem prescindir, sob o risco de aumentarmos ainda mais a distância entre os jovens leitores e os livros.

Neste capítulo, refletimos sobre a prática leitora na sociedade pós-moderna e as implicações educacionais, a partir das concepções de linguagem (verbal e não verbal), língua (a modalidade oral e a escrita, que envolve o ler e o escrever), ensino e aprendizagem e os pressupostos de Semeghini-Siqueira (2015), Rojo (2009), Lerner (2002) e Bräkling (2003). A seguir, realizamos uma reflexão sobre a história da biblioteca, dos

primórdios à atualidade, e da biblioteca escolar no Brasil e, em especial, no estado de São Paulo, e apresentamos uma revisão bibliográfica retratando as pesquisas acadêmicas relativas à BE e à Sala de Leitura, nos últimos 10 anos.

CAPÍTULO 3. Aspectos históricos, terminologia e revisão bibliográfica

A fim de melhor compreendermos a realidade atual das salas de leitura instituídas na rede estadual paulista, por meio do Programa Sala de Leitura, no presente capítulo, realizamos uma reflexão sobre a história da biblioteca, dos primórdios à atualidade, e da biblioteca escolar no Brasil e, em especial, no estado de São Paulo. Consideramos que refletir sobre a constituição desses espaços de leitura, tendo em vista os motivos de seu surgimento, as concepções que fundamentaram sua formação, a influência das políticas públicas em sua organização e funcionamento e as práticas de leitura e representações por eles suscitados, com base nos princípios da Nova História Cultural (CHARTIER, 1990, 1999), (HUNT, 1992), (LE GOFF, 1995, 2008), (BURKE, 1992, 2002), (DARNTON, 1992, 2010), pode contribuir para lançar luzes sobre a pesquisa ora empreendida. Além disso, apresentamos uma revisão bibliográfica retratando as pesquisas acadêmicas relativas à BE e à Sala de Leitura, nos últimos 10 anos.

3.1 De onde partimos?

Nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre os novos paradigmas das ciências sociais. No âmbito da história, com a crescente especialização da área, os historiadores têm se deparado com diversas histórias notáveis de campos, tópicos específicos cuja historicidade nunca havia sido pensada, como a morte, a infância, a loucura, o corpo, os gestos, a sujeira, o silêncio, a família, os livros, a leitura, entre outros. Para Burke (1992, p. 11), “o que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma ‘construção cultural’, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço”.

Esse interesse por toda e qualquer atividade humana como expressão cultural constitui um dos princípios da Nova História Cultural, movimento de mudança iniciado na França em 1929, com a fundação da Revista *Annales d'histoire économique et sociale* (ANAIIS DA HISTÓRIA ECONÔMICA E SOCIAL) pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre. Ao estabelecerem um diálogo entre as ciências sociais e a história, os pesquisadores abriram caminho para que novas gerações de historiadores passassem a questionar os métodos de investigação histórica, firmados em modelos positivistas. Consolida-se, dessa forma, ao longo dos anos, de Fernand Braudel a Jacques Le Goff, a *Escola dos Annales*, que se levanta contra os paradigmas tradicionais do fazer histórico, dentre eles: a visão elitista da história que se ocupava dos feitos dos homens em eminência, como políticos, clérigos, generais, e não do povo; a ênfase na narrativa dos acontecimentos e não na análise, no exame das estruturas que lhes dão suporte; a história construída com

base em documentos de governos e autoridades, marcados por pontos de vista oficiais, negligenciando outras fontes narrativas.

Na esteira dos debates instaurados, historiadores como Jacques Revel e Roger Chartier, com o intuito de questionar objetivos e métodos da história em geral, não sugeriram apenas um conjunto de tópicos, temas para investigação, eles validaram um pressuposto de Michel Foucault, segundo o qual, “os próprios temas das ciências humanas – o homem, a loucura, a punição e a sexualidade – são produto de formações discursivas historicamente contingentes” (HUNT, 1992, p. 13).

Assim, a história dos *Annales* passa a reconhecer realidades históricas que foram, durante muito tempo, negligenciadas pelos historiadores, como a história das representações, práticas, rituais e condutas da cultura escrita, e aproxima-se de outros campos do conhecimento, como a sociologia, a filosofia, a história literária, ao substituir “a ideia da história do homem pela ideia da história como **história dos homens em sociedade**” (LE GOFF, 2008, p. 8). Ela tem como “principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Essa identificação, contudo, não é uma tarefa fácil, pois pressupõe, necessariamente, a percepção de *representações* sócio-historicamente construídas, que são “matrizes de discursos e de práticas diferenciadas” e “sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 1990, p. 17-18).

Nessa perspectiva, nesse capítulo, abordamos a história das bibliotecas e das bibliotecas escolares, buscando compreender as representações, os discursos e as práticas de leitura que têm sustentado tais espaços, ao longo dos anos, tendo por base, particularmente, a nova história da cultura escrita e do livro. Inaugurada com a obra de Lucien Febvre e Henry Jean Martin, *O aparecimento do livro*, publicada em 1958, essa nova história apresenta uma forma específica de refletir sobre a cultura escrita, ao procurar respostas para as seguintes questões: “quem” lia, “o que”, “quando”, “onde”, “como” e “por que” lia, afinal, a leitura:

[...] assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais em diferentes épocas. Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo, e ainda simplesmente para se divertir. (DARNTON, 1992, p. 212)

3.2 Bibliotecas: dos primórdios à atualidade

Armazenar conhecimentos e histórias vividas sempre foi uma atividade cultivada pela humanidade. Desde os primórdios, o homem procurou formas para preservar sua memória, atualizá-la e mantê-la viva. Nessa busca, lançou mão de diferentes linguagens – verbal (oral e escrita), e não verbal – e de diversos artefatos, tecnologias e espaços que pudessem atender ao seu desejo.

Na era paleolítica, as pinturas rupestres, feitas com argila, carvão, extrato de plantas, fragmentos de rochas, permitiram ao ser humano retratar suas crenças, valores, modos de vida, descobertas e rituais, nas paredes das cavernas. Da mesma forma, na antiguidade, a tradição oral manteve vivas as narrativas de muitos povos, como os gregos e hebreus, perpetuando práticas como o cultivo da memória coletiva não repetitiva, mecânica, mas criadora na sua essência, por meio dos contadores de história, os *homens-memória*, considerados “prestigiosos e úteis” (LE GOFF, 2008, p. 444).

Todavia, foi com o surgimento das primeiras formas de escrita, há cerca de 4.000 a.C., que o homem se torna capaz de comunicar seus pensamentos e ideias por meio de signos que representavam os sons das palavras. Introduzida pelos sumérios e egípcios, a escrita amplia a possibilidade de registro do conhecimento e sinaliza, em consequência, o aumento dos mecanismos de transmissão do saber humano às gerações futuras. Assim, a evolução da escrita e de seus suportes, dos ladrilhos ao pergaminho, passando pela argila e as tábuas enceradas, do papiro ao papel, abriu espaço para que o conhecimento fosse reunido, armazenado, ordenado e preservado, trazendo, com o passar dos anos, um equilíbrio entre memória oral e memória escrita. (MILANESI, 2002)

Cumprе salientar, contudo, que, se o homem registrava para reter, o retido precisava ser encontrado, caso contrário seria semelhante ao inexistente (MILANESI, 2002). Nasce, dessa forma, a noção básica de biblioteca, sua ideia mais primitiva: “o resultado do desejo e da necessidade quase instintiva de poder usar várias vezes uma informação que pudesse ser significativa” (MILANESI, 2002, p. 21), vinculada, portanto, à ideia de preservação do conhecimento e, ao mesmo tempo, de sua ordenação para que fosse acessado, resgatado. Tomando por base essa premissa, alguns pesquisadores, como Martins (2002), afirmam que a existência da biblioteca se consolida antes mesmo do aparecimento dos livros e até dos manuscritos.

Com referência a isso, convém pontuar que a palavra biblioteca vem do latim *bibliotheca*, que deriva da palavra grega *bibliotheke*, composta pelos radicais gregos *biblio*, que significa livro, e *teca*, caixa, armário, depósito, fazendo referência ao lugar onde os livros eram guardados, contudo desde a antiguidade se tem notícias de povos que produziram registros escritos e criaram formas de preservá-los, antes do surgimento dos livros. No antigo Egito, por exemplo, existiam casas de livros onde papiros eram guardados. Em 1250 a.C. o Faraó Ramsés II estabelece a primeira Biblioteca Egípcia. Nela, de acordo com Manguel (1997), já havia catálogos, como “O livro do que se encontra no templo, O livro dos domínios, O livro das estações do Sol e da Lua, O livro dos lugares e do que há neles”, prova de que os “ordenadores do universo” surgiram “entre os vestígios mais antigos de biblioteca” (p. 219).

A dimensão do desejo humano de armazenar o conhecimento pode ser medida ao examinarmos, no decorrer da história, as bibliotecas que foram sendo formadas. Em 668 a.C. é fundada pelo rei assírio Assurbanipal a biblioteca considerada a mais antiga de que se tem notícia, a de Nínive, na Mesopotâmia, composta por mais ou menos 25 mil plaquetas de argila, com textos em escrita cuneiforme, que versavam sobre diferentes áreas do conhecimento: geografia, matemática, medicina, manuais de augúrio e exorcismo, leis, astrologia, textos religiosos e relatos de aventuras como a Epopeia de Gilgameshi, cujos registros estão em 12 placas de argila que pertenciam ao acervo da Biblioteca de Nínive.

3.2.1 Biblioteca de Alexandria

A mais famosa e importante biblioteca da antiguidade, a de Alexandria, fundada em 280 a.C. também é um referencial no projeto humano de salvaguardar suas memórias, seus registros e histórias. Alexandria era, para Manguel (1997), uma cidade destinada a se tornar *livresca*, pois o Rei Alexandre, sob a influência de seu tutor, o filósofo Aristóteles, tornara-se um amante da leitura e do conhecimento. Todavia, é possível observar que, desde aquela época, lia-se por motivos diversos e em circunstâncias diferenciadas. Se, por um lado, Alexandre tinha amor tão grande à leitura de forma a solicitar aos seus serviçais o envio de obras literárias, durante suas viagens, por outro, a população da época, em geral, se ocupava em guardar registros precisos e sistemáticos de transações comerciais. Na metade do século III a.C., em Alexandria,

...o fluxo de documentos já estava se tornando difícil de manejar. Recibos, estimativas, declarações e licenças eram emitidos por escrito. Há exemplos de documentos para todo tipo de tarefa, não importa quão pequena fosse: cuidar de porcos, vender cerveja, negociar com lentilhas torradas, manter uma casa de banhos, fazer uma pintura. Um documento datado de 258-257 a.C. mostra que os escritórios de contabilidade do ministro das finanças Apolônio receberam 434 rolos de papiro em 33 dias. (MANGUEL, 1997, p. 216)

De acordo com Manguel (1997, p. 216), essa verdadeira *volúpia* por papel não implicava amor aos livros e/ou à leitura, mas “a familiaridade com a palavra escrita sem dúvida acostumava os cidadãos de Alexandria ao ato de ler”. Havia, portanto, uma prática social de leitura arraigada, em Alexandria, voltada a assuntos administrativos. Pode-se afirmar que a maioria dos alexandrinos não lia por prazer, mas por necessidades comerciais. Mas, a despeito das reais motivações individuais e/ou coletivas para a leitura, o fato é que o objetivo primeiro da Biblioteca de Alexandria era proteger todo o conhecimento humano existente na época. Para garantir tal intento, havia um decreto real que obrigava todo navio que passasse por Alexandria a fornecer os livros que estivesse levando para serem copiados e os manuscritos guardados. Mas, como “acumulação de conhecimento não

é em si conhecimento” (MANGUEL, 2006, p. 82), logo os alexandrinos perceberam, pela quantidade de material escrito, a necessidade de um *novo bibliotecário*, o poeta, escritor e enciclopedista africano Calímaco, a quem coube ordenar o imenso acervo em estantes/mesas (*pinakoi*) organizadas em 8 temas/assuntos, para que os leitores pudessem encontrar as obras de que precisavam. Para isso, separou as obras mais longas, copiando-as e dividindo-as em seções mais curtas chamadas livros.

A biblioteca de Alexandria, por sua grandiosidade, organização e arquitetura, tornou-se modelo para os séculos vindouros e um referencial por meio do qual é possível mensurarmos o valor que a escrita e a leitura assumem na humanidade, no transcorrer dos séculos. Antes de sua fundação, as bibliotecas do mundo antigo eram ou coleções particulares das leituras de determinados homens ou depósitos governamentais em que se armazenavam escritos literários e documentos legais para consultas oficiais. Dessa forma, a biblioteca ptolomaica, por ter sido um centro de estudos, revela uma concepção inovadora, que supera todas as bibliotecas até então existentes, em “âmbito e ambição” (MANGUEL, 2006, p. 27), pois “era um lugar onde a memória era mantida viva, onde cada pensamento escrito encontrava seu nicho, onde cada leitor podia descobrir o próprio itinerário traçado, linha após linha, em livros talvez ainda por abrir, onde o próprio universo encontrava seu reflexo em palavras” (p. 29).

Apesar da aparente democracia leitora instituída pela biblioteca de Alexandria, o fato é que, de acordo com Manguel (2006), ela era um paradoxo enquanto lugar público, pois os estudiosos que a frequentavam viviam uma ilusão de liberdade, acreditando que todo saber estava à sua disposição, mas os ptolomaicos conheciam não somente o poder da memória, mas também o poder que ela pode conferir àqueles que a possuem, àqueles que possuem “mãos menos cuidadosas (argumento adotado ainda hoje por muitas bibliotecas e museus ocidentais)” (p. 36), assim, censuravam, cerceavam as escolhas dos estudiosos de várias formas:

...pela estante (aberta ou fechada) em que se encontrava o livro, pela seção da biblioteca em que fora catalogado, pelas noções de privilégio das salas reservadas e das coleções especiais, por gerações de bibliotecários cuja ética e cujo gosto haviam dado forma ao acervo, por diretrizes oficiais baseadas no que a sociedade ptolemaica julgava “adequado” ou “valioso”, por regras burocráticas cujas justificativas perdiam-se nos calabouços do tempo, por questões de orçamento, volume e disponibilidade. (MANGUEL, 2006, p. 35)

Contudo, o amor dos ptolomaicos pela memória não salvaguardou a Biblioteca de Alexandria de desaparecer e deixar poucos vestígios de sua própria memória, mas deixou rastros de sua história que nos permitem inferir que os leitores que conviveram em seus corredores, provavelmente, já viviam entre liberdades cerceadas e limitações transgredidas.

3.2.2 Idade Média: as bibliotecas monacais, universitárias e particulares

Se considerarmos o que atualmente denominamos entidades mantenedoras, a Idade Média, de acordo com Martins (2002), conheceu três espécies de bibliotecas: monacais, universitárias e particulares.

3.2.2.1 Bibliotecas monacais

Na Idade Média, com as invasões bárbaras e a queda do império Romano, a cultura escrita encontra seu refúgio nos mosteiros e conventos, locais nos quais as bibliotecas são usadas para salvaguardar a cultura cristã e a clássica e que se definiram, no período ora estudado, como bibliotecas. Exemplos de bibliotecas de mosteiros são as Saint Gall, Fulda, Reichenau e Monte Casino.

A leitura, nessa época, era prática restrita, privilégio de poucos. Até mesmo a espessura arquitetônica dos prédios, que abrigavam as bibliotecas, era projetada para impedir que as obras circulassem, ficando restritas dentro daquele espaço (SANTOS, 2010). Da mesma forma, as portas que não chegavam a lugar nenhum e os guardas que impediam a livre circulação de pessoas e livros sinalizavam distanciamento entre um provável leitor e uma obra a ser lida (MANGUEL, GUADALUPE, 2003). Suas estantes de leitura, de forma similar, existiam somente “para permitir o manuseio cômodo dos grossos *in-fólios* medievais, inclusive as portáteis” (MARTINS, 2002, p. 82), nas quais os livros eram acorrentados, provavelmente, pelo medo de roubo das obras valiosas.

As bibliotecas, nesse período, não estavam, portanto, à disposição dos profanos, pelo contrário, eram “organismos mais ou menos sagrados, ou, pelo menos religiosos” (MARTINS, 2002, p. 71), a que tinham acesso apenas os que faziam parte de certa camada de privilegiados que se situava entre o religioso e o sagrado.

Nesse particular, as sandálias macias do monge medieval repetiam, no eco das abóbadas, o mesmo som ancestral dos sacerdotes sumerianos da biblioteca de Assurbanipal. O livro, a palavra escrita, eram o mistério, o elemento carregado de poderes maléficos para os não-iniciados: cumpria examiná-los com os conhecimentos exorcismatórios indispensáveis. (MARTINS, 2002, p. 71)

Se os prédios das bibliotecas estavam envoltos em mistérios e visavam mais ao afastamento dos leitores, as práticas de leitura neles realizadas não eram diferentes. Encarada, de acordo com Darnton (1992, p. 219), como um “exercício espiritual”, a leitura era atividade que fazia parte da vida de um seleto grupo de clérigos que liam as obras religiosas, em especial a Bíblia, com temor e respeito. A biblioteca, dessa perspectiva, cumpria o papel indicado etimologicamente por seu nome, era um *depósito de livros* (MARTINS, 2002), “mais o lugar onde se esconde o livro do que o lugar onde se procura

fazê-lo circular ou perpetuá-lo” (p. 71). Por essas características, Martins (2002) considera que as bibliotecas medievais eram prolongamentos das bibliotecas da antiguidade, já que no seu funcionamento, natureza e organização sofreram modificações insignificantes.

3.2.2.2 Bibliotecas universitárias

Todavia, apesar das poucas transformações que vivenciaram as bibliotecas, nessa época, é fato que foi na Idade Média, no século XIII, que ocorre “o grande acontecimento medieval” (MARTINS, 2002, p. 89), que, em certa medida, decide os destinos da civilização e dos livros: surgem as primeiras universidades europeias e, com elas, as bibliotecas universitárias, dando início à laicização das obras e, em consequência, à multiplicação dos “trabalhadores do livro” (MARTINS, 2002, p. 89), particularmente em Paris, onde se assiste à proliferação de vendedores de peles, escribas, miniaturistas laicos e artesãos de livros.

Com o surgimento das universidades, com as de Bologna (1230), na Itália, de Paris (1250), na França, e de Oxford (1214), na Inglaterra, houve um crescente aumento de estudantes e, em consequência, uma demanda por livros e textos para estudo. Assim, as primeiras universidades fundam suas próprias bibliotecas, no fim do século XIII, com a ajuda de religiosos, como Robert Sorbon que doou livros para Universidade de Paris, chamada *Sorbonne* (MARTINS, 2002), e de nobres, de leigos ricos e instruídos para quem a promoção e o incentivo ao saber eram sinônimos de *status* social (BATTLES, 2003). Todavia, cumpre salientar que a igreja detinha o monopólio da educação e essas instituições surgem por concessão e conquistam, paulatinamente, sua independência, sua autonomia em relação à igreja. Somente no século XV, com o aumento das riquezas materiais, de acordo com Martins (2002), as bibliotecas universitárias evoluem em sua estrutura física e na oferta de recursos humanos:

Encontram-se por toda parte importantes bibliotecas universitárias: Órleans possui uma biblioteca jurídica, Paris uma biblioteca médica; Avignon recebe, com essa finalidade um importante legado; Poitiers constrói um edifício especial; Caen, Angers, empregam bibliotecários, Nantes possui até sub-bibliotecários (clérigos) e encadernadores. Fora da França, bibliotecas universitárias são criadas nessa mesma época; a de Cambridge foi fundada em 1444, a de Oxford quase ao mesmo tempo. (MARTINS, 2002, p. 91)

Nesse período, ainda que o processo de laicização das bibliotecas possa ser considerado uma importante mudança na história da leitura, é patente que o acesso aos livros e ao saber continua a ser para poucos. Isso é possível observar no próprio regulamento das bibliotecas universitárias. Na biblioteca da Sorbonne Medieval, *La Sorbon*, fundada em 1253, por exemplo, era proibida a entrada de iletrados e crianças, somente

peças “recomendáveis e instruídas” (MARTINS, 2002, p. 90) podiam solicitá-la, desde que fossem acompanhadas de membros da sociedade que lhes servissem de introdutor.

3.2.2.3 Bibliotecas particulares

Ao lado das bibliotecas monásticas e universitárias, devemos lembrar das bibliotecas particulares e bizantinas pois, sem elas, de acordo com Martins (2002, p. 86), “é provável que todas essas riquezas contidas nas bibliotecas monásticas do Ocidente ter-se-iam perdido para a civilização intelectual, não teriam resultado na Renascença que as revelou e aproveitou”. Em 1453, na época da tomada de Constantinopla pelos turcos, os monges e sábios de Bizâncio fogem para o Ocidente, trazendo consigo seus manuscritos e conhecimentos. A invasão de Constantinopla e a fuga dos monges e sábios são consideradas marcos para o fim da Idade Média e o início da Renascença.

Se considerarmos que tanto as bibliotecas monásticas como as bizantinas eram mantidas por religiosos, parece-nos, à primeira vista, que esse é um fato sem maior relevância, contudo a diferença existente entre essas bibliotecas lança luzes sobre a importância da tomada de Constantinopla e a fuga que se seguiu. Enquanto as bibliotecas ocidentais monásticas perpetuavam unicamente a literatura latina e sua respectiva cultura, as bibliotecas bizantinas eram centros de conhecimento sobre a civilização helênica, parcela imprescindível de saberes que concorreu para a revolução de ideias durante a Renascença. Para Martins (2002, p. 87),

A Renascença, antes de ser uma ressurreição da cultura latina, é o conhecimento da cultura grega, praticamente desconhecida no Ocidente até então. A verdadeira revelação renascentista é da cultura grega, visto que o contacto com a latina não se havia praticamente interrompido. [...] Mas, a sua descoberta bastou para que ocorresse o milagre da Renascença.

Em Constantinopla, encontravam-se os célebres conventos bizantinos, como o *Studion*, onde havia uma oficina de copistas e biblioteca, e o Claustro de Santa Catarina, junto ao Monte Sinai. Nesse claustro, em 1844, foram salvas, pelo filólogo alemão Tischendorf, 43 folhas de um Antigo testamento Grego que os monges queriam queimar. A cidade de Constantino também abrigava grandes bibliotecas particulares, mantidas por imperadores e grandes senhores, dentre elas a do sábio Fólio, que possuía 280 obras. Já no Ocidente, merecem destaque as bibliotecas particulares do rei Carlos V da França, que chegou a reunir mil e duzentos volumes, e a do prefeito Tonance Ferréol que, em seu palácio de Prusiane, possuía uma coleção tão vasta que o escritor Sidônio a comparou com a biblioteca de Alexandria (MARTINS, 2002).

Importante pontuar que as bibliotecas particulares, mesmo as que foram constituídas pelos reis e grandes senhores, de acordo com Martins (2002, p. 82) “pertenciam-lhes a título por assim dizer privado ou pessoal; só mais tarde é que, por força de uma evolução natural, elas se transformaram em bibliotecas ‘oficiais’ e públicas”.

3.2.3 Bibliotecas na Idade moderna: da invenção da imprensa à Revolução Francesa

Na Idade Moderna, a invenção da imprensa produz, de acordo com Burke (2002), consequências imprevistas que oscilam entre abordagens triunfalistas e narrativas “catastrofistas” por parte de diferentes segmentos da sociedade. Se muitos a viram como o símbolo de uma nova era, grupos sociais previram, a partir de sua ascensão, o desemprego de copistas, dos vendedores de livros manuscritos e de contadores de histórias profissionais. Eclesiásticos vaticinaram a diminuição do poder religioso, já que leigos poderiam estudar textos religiosos de forma autônoma e desacatar a autoridade da igreja. Políticos temeram, com o surgimento do jornal impresso, que as ações governamentais fossem expostas à crítica da população. Os estudiosos, por sua vez, passaram a enfrentar um efeito colateral real, palpável: “a explosão da informação – uma metáfora desconfortável que faz lembrar a pólvora” (BURKE, 2002, p. 175).

Os números, porém, apontam que esta metáfora é propícia ao movimento desencadeado, a partir de 1450, com a invenção de Gutemberg. Em 1500, circulavam, na Europa, aproximadamente, 13 milhões de livros. No final desse mesmo século, em torno de 130 milhões de volumes haviam sido publicados. Esse aumento vertiginoso, exponencial de materiais impressos trouxe novas preocupações e questionamentos: qual a melhor forma de ordená-los?; como selecionar e gerenciar a informação?

Com o aumento da produção de livros, de acordo com Milanesi (2002, p. 26-27) surge “um novo fenômeno: a possibilidade de perder-se na vasta produção de obras”, já que “em menos de duzentos anos passou-se da escassez ao excesso”. Para ele, esse momento de “explosão informacional” determinou a criação e ampliação das bibliotecas, e, talvez, tenha fixado a figura do bibliotecário, como aquele capaz de domar a desordem dos livros.

Contudo, o advento da descoberta de Gutemberg e o aumento do número de impressos não significou a democratização da leitura. É fato que a era moderna presencia um crescimento da familiaridade com as práticas sociais da escrita. Há um aumento substancial do número de homens e mulheres capazes de assinar o nome, a intimidade com a escrita progride “dotando as populações de competências culturais que antes constituíam apanágio de uma minoria” (CHARTIER, 2009, p. 115-116), mas esse não é um progresso contínuo nem linear. A capacidade de assinar o nome, por exemplo, está condicionada ao gênero, à condição social e econômica e ao ofício exercido. Na Europa, mulheres

aprendem mais a ler do que a escrever, afinal, como adverte Chartier (2009, p. 118) a escrita pode ser “inútil e perigosa para o sexo feminino”. Da mesma forma, homens ilustres, clérigos, grandes comerciantes, na sua grande maioria sabem assinar o nome, enquanto entre os artesãos das aldeias somente 30% ou 40% têm essa capacidade.

Essas múltiplas realidades no acesso à escrita sinalizam variações no “processo de privatização que caracteriza os três séculos da era moderna”, já que “saber ler é primeiramente condição obrigatória para o surgimento de **novas práticas constitutivas da intimidade individual**. A relação pessoal com o texto lido ou escrito libera de antigas mediações, subtrai o controle dos grupos, **autoriza o recolhimento**”, mas também permite formas diferenciadas de relação social, na medida em que torna alguns indivíduos dependentes de “**mediadores obrigatórios, intérpretes e leitores da palavra divina** ou das determinações do soberano”. (CHARTIER, 2009, p. 118-120, grifo nosso)

Nesse contexto multifacetado, a capacidade de ler faz emergir novas práticas de leitura entre os séculos XVI e XVIII e com elas ambientes de leitura diferenciados. Na intimidade de espaços que permitem o recolhimento, a reflexão e o acesso a obras como o romance e os contos, a leitura silenciosa, introspectiva descortina horizontes inesperados que transformam a relação do homem com o impresso, particularmente, o objeto livro. Em função disso, há um aumento da presença do “livro como propriedade pessoal, guardado em casa” e, em consequência, da porcentagem daqueles que possuem bibliotecas (CHARTIER, 2009, p. 131). Os livros e os espaços privados de leitura nas casas francesas do século XVIII, por exemplo, tornam-se “tesouros familiares que a nobreza preservava e ampliara de geração em geração”, símbolos de posição social, refinamento e postura (MANGUEL, 2003).

Assim, as bibliotecas privadas passam a constituir o local privilegiado para os momentos de estudo, a meditação solitária e o retiro. O livro, por sua vez, torna-se “o companheiro privilegiado de uma intimidade inédita” (CHARTIER, 2009, p. 134).

As horas passadas na biblioteca asseguram, com efeito, o duplo afastamento constitutivo da própria noção de privatização da era moderna: afastamento com relação ao público, ao civil, aos negócios que são os da cidade e do Estado; afastamento com relação à família, à casa, às sociabilidades que são as da intimidade doméstica. Ali o indivíduo é dono de seu tempo, de seu ócio ou de seu estudo. (CHARTIER, 2009, p. 138)

A privatização da leitura em espaços mais intimistas também assegura mudança de hábitos, de gestos e de práticas de leitura, pois, livres dos olhares das multidões, agora os leitores podem ler livros que alimentam sua imaginação, seus sonhos, que excitam seus sentidos, como os romances, as leituras licenciosas, de forma displicente, lânguida e furtiva, em seus gabinetes de leitura, em seus quartos, no ambiente doméstico.

Na esteira dessa maior intimidade com o livro e a leitura vimos surgir outro fenômeno. Ainda que a familiarização do homem com o livro, nesse período, seja marcada pela posição social e até mesmo pelo credo religioso, já que entre os protestantes a prática da leitura e o acesso aos livros eram maiores, em todas as camadas sociais é possível notar o crescimento do acervo das bibliotecas de uso pessoal. Em Valência, na Espanha, por exemplo, a hierarquia da presença de livros como parte de acervos pessoais se mantém estável, entre o século XV e XVI, pois nove entre dez clérigos possuíam livros; entre os profissionais liberais, três entre quatro; metade dos nobres; um terço dos comerciantes e apenas um entre 10 trabalhadores braçais. Contudo, nesses anos

[...] cada grupo vê suas bibliotecas crescerem: do final do século XV ao segundo quartel do XVI, as coleções dos médicos passam, em média, de 26 para 62 obras; as dos juristas de 25 para 55; as dos mercadores, de quatro para dez títulos; e entre os artesãos têxteis o livro único já não constitui a regra, substituído por “bibliotecas” de quatro volumes em média. (CHARTIER, 2009, p. 131)

Contudo, se a ampliação de acervos particulares e a leitura silenciosa em espaços mais privados tornaram-se uma realidade entre os indivíduos alfabetizados e mais familiarizados ao universo leitor, o procedimento da leitura em voz alta continuou sendo uma prática adotada entre as famílias mais abastadas e até mesmo entre aqueles para quem o livro e a leitura eram ainda pouco conhecidos, constituindo-se, dessa maneira, como uma forma privilegiada para que tivessem acesso à cultura escrita. A leitura, portanto, é também, nesse período, um elemento central na sociabilidade dos indivíduos. Ler, ouvir e comentar a leitura durante reuniões familiares, de amigos, trabalhadores, soldados, em diferentes tempos e espaços, estreitava laços de amizade, reforçava a intimidade da família e, simultaneamente, propiciava prazer e aprendizagens. A obra *Mémoires*, de Henri de Campions, tenente do regimento de Normandia, em meados do século XVII, pode bem ilustrar a sociabilidade propiciada pela leitura em voz alta:

Eram três homens com os quais eu passava minhas horas de folga. Após debater juntos os temas que se apresentavam, sem disputa amarga nem vontade de aparecer às custas dos outros, um de nós lia alto um bom livro, cujos trechos mais belos examinávamos, para aprender a bem viver e bem morrer, segundo a moral, que era nosso principal estudo. Muitos tinham prazer em ouvir nossas conferências, que lhes eram úteis, creio, pois nada dizíamos que não conduzissem à virtude. Nunca mais encontrei sociedade tão agradável e inteligente: ela durou os sete anos que servi no regimento da Normandia. (CHARTIER, 2009, p. 149-150)

Nos meios menos favorecidos, também é possível encontrar a leitura em voz alta de diferentes objetos de leitura. Pessoas mais letradas liam para aqueles que pouco ou nada sabiam do ofício leitor, diferentes materiais impressos: textos religiosos, cartazes fixados nos muros das cidades, novelas de cavalaria, peças destinadas à oralização, livros

populares de baixo preço como os livros azuis, *Bibliothèque bleue*, na França. Essa era uma “prática habitual, na cidade e no campo, por trabalho ou por lazer, ao acaso da rua ou entre companheiros de labuta” (CHARTIER, 2009, p. 154).

Mas, a Idade Moderna também presenciou a institucionalização de outros espaços de leitura e com eles o aparecimento de novas práticas leitoras. Surgem as Bibliotecas Reais, destinadas à alta nobreza, abertas a um público diferenciado formado por estudiosos e eruditos. Destacam-se, nesse período, as Bibliotecas da França, Fointainebleau (século XVI), e da Áustria e Baviera. Nacionais, financiadas com recursos públicos, conservam o patrimônio cultural de um país. Durante o século XVIII, foram criadas a Biblioteca do Museu Britânico e a Biblioteca Nacional.

Nessa época, também são inauguradas as bibliotecas Universitárias de Yale, Princeton e Harvard, com o intuito de apoiar os programas educativos e de investigação das instituições às quais se encontravam integradas. O livro, nesses locais, deixa de ser um objeto sagrado ao qual poucos tinham acesso. Ainda que os acervos ficassem presos por meio de correntes, para leitura e consulta, todos que adentravam essas bibliotecas podiam folheá-los, lê-los, ter com eles um contato íntimo e direto. Contudo, o quadro que define esse novo modelo de biblioteca, de acordo com Cavallo e Chartier (2002, p. 23), era o silêncio: silencioso deveria ser o “acesso ao livro, perturbado apenas pelo tilintar das correntes que o prendesse ao banco”. Silenciosa deveria ser a busca por autores e/ou títulos.

3.2.4 As bibliotecas da idade contemporânea à atualidade

Com a Idade Contemporânea, consolida-se o anseio político e cultural de propiciar a todos o direito ao conhecimento. Em um contexto de desenvolvimento tecnológico da sociedade industrial, foram criadas mais “exigências formativas e oportunidades de ascensão social e o reforço da imprensa e da edição – e da supremacia dum conceito de cidadania em que o acesso à informação, conhecimento e formação deveria ser um recurso universal assegurado publicamente” (MELO, 2010, p. 7). Em atendimento a essas demandas, transfere-se para a sociedade o acervo bibliográfico procedente das instituições do Antigo Regime, particularmente da Igreja Católica e “emergem as *public libraries (ou free libraries, ou free town libraries)*” (MELO, 2010, p. 7).

O século XIX marca, portanto, o surgimento das bibliotecas públicas, que buscavam responder a uma ampla gama de necessidades sociais. Imbuídas com a missão de garantir a todas as pessoas o livre acesso ao conhecimento, às fontes do saber, de acordo com os ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, essas bibliotecas passaram a patrocinar e organizar atos culturais complementares, como conferências,

debates, representações teatrais, concertos musicais, exposições artísticas, projeção de filmes...

Todo este processo está estreitamente ligado à defesa e avanço dum ideal de cidadania democrática que apostava na capacitação dos indivíduos para a vida profissional e social e a intervenção informada na polis, em sintonia com a consagração da «esfera pública» de que fala Habermas (1991). Tratava-se, em suma, de conjugar os meios preferenciais para formar cidadãos e cidadania, e a sua viabilização implicava, em parte ou na totalidade, a intervenção estatal. A leitura era, assim, percebida como um bem público a que todos deveriam poder aceder. (MELO, 2010, p. 7)

Contudo, um olhar histórico sincrónico nos permite notar que a democratização da leitura não foi igualitária, em todos os lugares, como idealizada. Se nos Estados Unidos e na Inglaterra, as bibliotecas públicas buscavam atender a todos, independentemente da raça, religião, e da condição social, económica ou cultural, na Europa continental surgiram dois tipos de bibliotecas públicas, uma mais erudita, que já existia e foi reforçada, e as *populares*, que visavam atingir uma população mais carente, com o objetivo de combater vícios e a leitura de obras subversivas, “que pudessem colar o operariado, as massas, às ideologias revolucionárias que então pairavam no ar” (MELO, 2010, p. 9). Essas “neófitas bibliotecas *ad hoc* pretensamente *para todos*”, fundadas na Alemanha, França, Itália, Espanha e Portugal,

estavam mal concebidas de raiz, restringindo a sua utilidade social praticamente às elites: com fundos antigos (resgatados das ordens regulares, etc.) e, portanto, de pouco préstimo para um público alargado; em edifícios distantes do público comum (escolas oficiais médias ou superiores, etc.) e pouco funcionais; sem recursos para o seu funcionamento regular; sem pessoal qualificado para atender os leitores, catalogar os livros e administrar essas instituições. (MELO, 2010, p. 9-10)

3.3 Biblioteca no Brasil

No início do século XIX, Napoleão Bonaparte tornou-se soberano do império Francês e, no intuito de dominar a Europa, isolou, economicamente, seu principal rival, a Inglaterra, decretando, em 1806, o Bloqueio Continental, que proibia o acesso dos navios do Reino Unido da Inglaterra a portos dos países dominados pela França, entre eles Áustria, Portugal e Rússia. Impossibilitado de aderir ao bloqueio, devido a uma aliança comercial com a Inglaterra, o rei de Portugal D. João VI migrou para uma de suas colônias: o Brasil. O príncipe regente trouxe consigo a família real, a maioria dos nobres portugueses, tesouros e livros e encontrou, na colônia recém-empossada, uma paisagem social precária, marcada pelo analfabetismo e o cerceamento cultural.

No Brasil, poucos materiais impressos existiam, as tipografias eram proibidas e os livros censurados, muitos destes chegavam ao país por contrabando. Para os pesquisadores, a proibição de qualquer espécie de reprodução impressa era proveniente do

temor de Portugal a uma possível propagação de ideias políticas progressistas e/ou revolucionárias (EL FAR, 2006). Assim, possuir livros, em nosso país, no começo do século XIX, era um luxo para poucos que precisavam enfrentar “os trâmites burocráticos, os custos de transporte e a censura lusitana” (p. 12), primeiramente sob o comando da Santa Inquisição e depois da Real Mesa Censória, formada desde 1796.

Havia, contudo, alguns “subversivos” que, a despeito das proibições da metrópole e contra todas as expectativas, possuíam coleções consideráveis de materiais impressos. Dentre elas, destacam-se as bibliotecas dos mineiros que integravam o Movimento da Conjuração Mineira (1789): Claudio Manuel da Costa, Alvarenga Peixoto e o cônego Luís Vieira da Silva que possuía um acervo em Mariana, Minas Gerais, composto de 800 volumes e 270 títulos, obras em latim, francês, italiano, espanhol, português e inglês; clássicos da literatura, livros de ciência e história, livros proibidos do Iluminismo Francês e um *Dicionário das heresias, erros e cismas*. Para El Far (2006, p. 13), “esses livros parecem ter dado suporte ideológico e ânimo revolucionário àqueles que participaram da Revolução Mineira” e nos permitem inferir, de acordo com Frieiro (1981), o que lia o brasileiro letrado, no final do século XVIII.

Se havia alguns poucos privilegiados que, subvertendo as diretrizes da metrópole portuguesa, possuíam livros e se constituíam enquanto leitores, a grande maioria dos brasileiros vivia em uma condição social e cultural bastante precária.

Com a chegada da família real, contudo, o brasileiro passa a vislumbrar novos horizontes. D João VI funda, em 13 de maio de 1808, a primeira editora brasileira, a Impressão Régia. Inicialmente utilizada para divulgar documentos e legislações, com o tempo passa a imprimir textos literários e de conhecimentos gerais. Dessa forma, são abertas as portas para que novas tipografias e os primeiros livreiros se estabeleçam e “pouco a pouco, o texto impresso, em especial o livro, tornava-se não só um objeto conhecido no cotidiano da corte como também um item fundamental no processo civilizatório do nosso país”. Nesse novo cenário, ... () “a Real Biblioteca, esquecida nos portos de Lisboa, durante a fuga em 1808, finalmente ancorava na cidade do Rio de Janeiro” (EL FAR, 2006, p. 17).

3.3.1 Os Gabinetes de Leitura

Proclamada a Independência, em 1822, o Brasil conheceu uma época de crescente desenvolvimento econômico que se estendeu por quase 50 anos. Nesse período, o número de fábricas aumentou consideravelmente e foram inauguradas a primeira linha regular de navio entre o Rio de Janeiro e a Europa e a primeira linha férrea brasileira, a *Imperial Companhia de Navegação a Vapor e Estrada de Ferro de Petrópolis*, construída pelo Barão de Mauá. Com o tempo, a malha ferroviária se estendeu por todas as regiões onde existiam

perspectivas agrícolas positivas e isso acelerou não apenas a velocidade das relações econômicas, conforme atesta Milanesi (2002, p. 37), “mas impôs uma nova dinâmica na circulação de bens culturais e na disseminação do conhecimento”. Os trens passaram a transportar jornais, revistas e livros. Dessa forma, as notícias e as histórias escritas chegavam aos ouvidos dos analfabetos, por meio dos poucos leitores que existiam em nosso país.

Convém pontuar que

o projeto de uma civilização nos trópicos, que se consubstanciou no processo de urbanização e modernização da cidade do Rio de Janeiro, foi acompanhado pela criação de **novas bases institucionais de leitura** que passaram a conviver simultaneamente com os antigos hábitos de narração de causos e histórias realizadas no interior das moradas (SCHAPOCHNIK, 1994, p. 149, grifo nosso).

Surgem, nesse contexto, clubes, associações e gabinetes de leitura. A instituição desses novos espaços de leitura, de acordo com Schapochnik (1994), particularmente os gabinetes literários, está diretamente vinculada ao alto preço dos materiais impressos que dificultava a formação de bibliotecas privadas.

Os gabinetes de leitura se converteram numa alternativa palpável para aqueles que não dispunham de dinheiro para a aquisição de livros e periódicos. Concentrados na Rua do Ouvidor (Mongie, Dujardim e Mad Breton) e na Alfândega (Cremière), os *cabinets* tiveram um papel importante na difusão de obras e autores desconhecidos para a rarefeita audiência carioca. (SCHAPOCHNIK, 1994, p. 155)

Por meio de anúncios e catálogos, os gabinetes literários adotaram a prática de alugar livros por tempo determinado àqueles que não podiam e/ou não queriam adquiri-los. Tal empreendimento não era uma prática isolada, conforme pontua Schapochnik (1994), mas estava integrado a uma rede de instituições voltadas a promover a leitura, como os clubes, bibliotecas, associações, que potencializavam as práticas sociais de leitura e escrita na capital do império.

Na concepção de Schapochnik (1994, p. 149), o aumento da produção e da distribuição de materiais impressos, assim como a diversificação das publicações, parece ter repercutido de forma positiva na circulação de novos valores, alimentando “o imaginário daqueles que sabiam ler e daqueles que só sabiam ouvir”. Se antes as práticas de leitura eram, preferencialmente, intensivas e aconteciam em espaços mais íntimos, agora se tornavam mais extensivas e passavam a acontecer em espaços públicos. Os Gabinetes de leitura, nesse contexto, representaram, não somente na cidade do Rio de Janeiro, mas também em São Paulo, um papel basilar, pois a despeito do descrédito que poderia cercar sua instituição e funcionamento, Martins (1993, p. 183) dá conta de que:

Abrigavam homens novos, indisciplinados, empreendedores que começavam a figurar no universo da cidadania e da nação como pessoas.

Reuniam livros proibidos, chamaram o povo para aprender a ler e contar, pregavam contra o estado e a Igreja. [...]. Conquistou adeptos, disseminou-se e formou uma rede que, no seu conjunto, delineava alguns projetos: de educação popular, da laicização do ensino, do fim do beletismo, da liberdade do escravo, chegando a pregar a República.

Nessa perspectiva, considerando os Gabinetes de Leitura como precursores das bibliotecas públicas, conforme atesta Palazzo (2002), concordamos com Petit (2013, p. 207) ao afirmar que “as bibliotecas contribuem para a emancipação daqueles que atravessam suas portas, não apenas porque dão acesso ao saber, mas também porque permitem a apropriação de bens culturais que auxiliam na construção de si mesmos e na abertura para o outro”.

3.3.2 Dos Clubes de Leitura às Bibliotecas Públicas

Sendo o Rio de Janeiro um centro econômico e comercial do Sudeste cafeeiro, em meados do século XIX, não foram somente os Gabinetes que surgiram como espaços de leitura, havia também os clubes de leitura que eram mantidos por comunidades estrangeiras. Pela iniciativa de imigrantes que viviam na capital do império foram fundadas a *Sociedade Germânica* (1821), a *British e American Club*, a *British Subscription Library* (1836), o *Cercle Suisse* (1873), locais que possuíam “sallas de leitura”, onde os estrangeiros liam suas obras prediletas (SCHAPOCHNIK, 1994).

Já no que se refere às bibliotecas públicas, a cidade do Rio de Janeiro possuía, nesse período, somente uma unidade que subsistia em condições precárias. “Inaugurada em 1810 e franqueada aos letrados em 1822, a biblioteca pública foi instalada em uma casa na Rua do Carmo, que servia de Hospital dos terceiros Carmelitas, próximo ao Paço Imperial” (SCHAPOCHNIK, 1993, p. 158). Com pouco auxílio dos governantes e sem continuidade administrativa, seu acervo que contava com 74.000 obras, em 1844, logo estava quase estagnado e em estado precário de conservação. Somadas a falta de cuidados com o acervo e a escassez de recursos financeiros, havia o descumprimento aberto à lei que obrigava os editores a doar um exemplar de cada obra editada no Brasil. Mas, a despeito das condições adversas, a biblioteca funcionava todos os dias úteis das 9 às 14 horas e atendia a todos indistintamente, não importando nacionalidade, gênero ou etnia.

Transferida sem critérios, em 1858, para uma casa desprovida de atrativos arquitetônicos, no Largo da Lapa, local afastado do centro velho carioca, a única biblioteca pública do Rio de Janeiro viu o número de seus frequentadores diários cair de 20 a 30 para 7 a 8 (SCHAPOCHNIK, 1994, p. 160). Assim, desde aquele período, já era possível atestar dois fatos incontestáveis: poucos eram aqueles que tinham acesso efetivo às práticas sociais de leitura, aos espaços instituídos para esse fim, e o descaso das autoridades com

as bibliotecas públicas que poderiam propiciar à população da época o ingresso na cultura escrita e em modos diversos de ver e pensar o mundo em que viviam. O índice de analfabetismo se mantinha alto desde o século XVI: aproximadamente 80% dos brasileiros, no início do século XIX, não sabiam ler nem escrever. Esse estado da população brasileira é atestado pela pena de escritores brasileiros, como Machado de Assis que, em 15 de agosto de 1876, escreveu em uma crônica:

[...] A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. Não saber ler é ignorar o Sr. Meireles Queles; é não saber o que ele vale, o que ele pensa, o que ele quer; nem se realmente pode querer ou pensar. 70% de cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber por que nem o quê. Votam como vão à festa da Penha - por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado [...].

Mais do que denunciar o índice de analfabetismo, Machado de Assis aponta suas consequências: o brasileiro era privado de consciência crítica para escolher seus governantes, de capacidade para ter uma vida cidadã, de instrução que lhe permitisse lutar por melhores condições de vida. Pelo contrário, até mesmo as mulheres das classes alta e média careciam de uma educação adequada, conforme descreve John Luccock, viajante e comerciante inglês, no início do século XIX, em seu livro de notas (EL FAR, 2006, p. 13-14): “as mulheres das classes altas e médias, especialmente as mais moças, vivem muito mais reclusas que em nossa própria terra. O pouco contato que os costumes com elas permitem põe a nu a sua falta de educação e instrução.”

Mas, quase como um modo irrefletido de insurgência contra as restrições às práticas e aos espaços de leitura a população mais humilde adquiriu formas diversas para adentrar ao universo da escrita e da leitura. Na cidade de São Paulo, nas décadas iniciais do século XX, operários e trabalhadores em geral começaram a se apropriar dos espaços públicos e “quando não estavam trabalhando, entregavam-se a bate-papos com amigos nos botequins, ou na conversa diária com os vizinhos na calçada. Era hábito, naquele tempo, reunirem-se as famílias à noite, para a leitura de romances, principalmente folhetins” (CARPINTÉRO, 1994, p. 123).

Assim, nas décadas de 1930 e 1940, a prática da leitura intensiva baseada “nas poucas obras disponíveis, com traços edificantes e destinada inevitavelmente à repetição – começa a conviver com a leitura extensiva institucionalizada em novos contextos e fundada em textos que se destinavam à instrução e ao entretenimento” (SCHAPOCHNIK, 1994, p. 150). Romances, lendas, novelas passam a ser lidos em comunidades, em espaços públicos e privados. Era uma leitura compartilhada que permitia comentários, questionamentos, *apreciação e réplica*, inserindo os sujeitos leitores e ouvintes em uma cultura letrada, na medida em que, simultaneamente, propiciavam a aprendizagem da

linguagem que se escreve, da forma e do estilo das narrativas e tocavam no íntimo dos indivíduos, tanto do que lia como daquele que ouvia. Essa prática já tivera início, no Brasil, desde o século XIX, conforme podemos observar em um excerto da obra autobiográfica de José de Alencar (1987), “Como e porque sou romancista”, que retrata os momentos de leitura vivenciados pelo autor durante sua infância:

Lia-se até a hora do chá, e tópicos havia tão interessantes que eu era obrigado à repetição. Compensavam esse excesso, as **pausas para dar lugar às expansões do auditório**, o qual desfazia-se em recriminações contra algum mau personagem, ou acompanhava de seus votos e simpatias o herói perseguido.

Uma noite, daquelas em que eu estava mais **possuído do livro**, lia com expressão uma das páginas mais comoventes da nossa biblioteca. As senhoras, de cabeça baixa, levavam o lenço ao rosto, e poucos momentos depois **não puderam conter os soluços que rompiam-lhes o seio**. Com a voz afogada pela comoção e a vista empanada pelas lágrimas, **eu também** cerrando ao peito o livro aberto, **disparei em pranto** e respondia com palavras de consolo às lamentações de minha mãe e suas amigas (ALENCAR, 1987, p. 6, grifo nosso).

Nesse contexto em que emergem novas práticas de leitura, convém destacar o surgimento da Primeira Biblioteca Pública Municipal de São Paulo. Em 1925, é aprovado um projeto de liberação ao público da Biblioteca da Câmara Municipal, que fora criada em 1907, na Secretaria Geral da Prefeitura, para uso dos vereadores e de repartições públicas. É fundada, assim, a Primeira Biblioteca Pública Municipal de São Paulo, instalada na Rua Sete de abril, nº 37. Nascida com vistas ao combate ao analfabetismo e para suprir a crescente demanda por livros, torna-se um local de intensas atividades culturais, particularmente pela atuação de um grupo de intelectuais e escritores como Paulo Duarte, Sérgio Millet, Antonio de Alcântara Machado e Mário de Andrade, que elaboraram um projeto de estruturação das atividades culturais na cidade de São Paulo, pelo Ato nº 861 de 30 de maio de 1935, por meio do Departamento de Cultura. Com o crescimento de seu acervo e serviços, a biblioteca Municipal de SP mudou, em 1942, sob a gestão do Prefeito Prestes Maia, para um novo edifício, localizado na Rua da Consolação e projetado pelo arquiteto francês Jacques Pilon. Hoje ele é considerado um marco da arquitetura Moderna em São Paulo. Em 1960, a Primeira Biblioteca Pública Municipal de São Paulo passou a denominar-se Biblioteca Mário de Andrade.

3.3.3 Políticas públicas e Mídias: interferência nas representações sobre os espaços de leitura

O século XX viu nascer em nosso país o incremento ao ensino público e, em consequência, a dependência de materiais impressos, particularmente, livros adotados como base das matérias lecionadas. Nesse contexto, o desenvolvimento dos meios de

transporte veio responder, em parte, a essa demanda. Se as longas distâncias e a precariedade do transporte, cuja base era a tração animal, dificultaram a disseminação de materiais impressos, entre os séculos XVI e XIX, a malha ferroviária que se estendeu pelas regiões com maior potencial agrícola, em meados do século XIX, “não apenas acelerou a velocidade das relações econômicas, mas impôs uma nova dinâmica na circulação de bens culturais e na disseminação do conhecimento” (MILANESI, 2002, p. 37).

Entretanto, ainda que os meios de transporte tenham se desenvolvido e se tornado aptos a disseminar jornais, livros e revistas, em várias localidades do Brasil, fora dos muros escolares os órgãos governamentais pouco fizeram para garantir à população em geral condições de acesso à leitura, a acervos públicos que lhes permitissem ser partícipes de uma comunidade leitora. Muitos eram os esforços privados que visavam oferecer materiais de leitura à população, por meio de clubes sociais, gabinetes e até mesmo de bibliotecas públicas criadas por iniciativa privada, como a primeira biblioteca pública brasileira, em Salvador, mas poucas eram as ações políticas. Nessa perspectiva, não por acaso Milanesi (2002, p. 39) atesta que “da República positivista aos meados do século XX a biblioteca esteve presente como uma necessidade ou mesmo como um bem capaz de conferir *status* a indivíduos ou a cidades, mas raramente constou de programas e ações governamentais”.

Em face desse contexto não propício à leitura, formado no Brasil desde sua fundação, é possível refletir sobre a precária relação do brasileiro com a leitura e suas práticas que foi sendo consolidada no decorrer dos anos, afinal representações sobre o que é a leitura, como se lê, para que servem os espaços de leitura e como utilizá-los são construtos sócio-históricos que podem definir o papel dos indivíduos na sociedade em que se inserem, particularmente, em países cujas riquezas culturais e econômicas são mal distribuídas. Sobre isso, convém refletirmos sobre as colocações de Milanesi (2002, p. 34-35):

Em qualquer paisagem social a relação do indivíduo com a informação pode definir o seu papel e *status* na sociedade em que está integrado. Nesse processo, raramente ele tem autonomia de opção. O analfabeto não o é por escolha, mas por determinações histórico-sociais que fazem-no conduzido. Ele menos faz e mais é feito. Mesmo sendo alfabetizado, não há determinação para que leia. Para que isso aconteça é preciso que ele tenha desejo de conhecer. E os desejos não são maleáveis e moldáveis, ainda que possam ser estimulados. Não basta pois ser alfabetizado e ter vontade de ler. É preciso que existam livros, revistas e jornais para que sejam lidos. Há, enfim, um caminho longo entre o homem e as circunstâncias de onde vive. Se o meio for generoso e oferecer oportunidades, o indivíduo poderá, com a educação formal, com as leituras e demais fontes de informação, ter mais autonomia para pensar e agir.

A essa paisagem social desfavorável à leitura e ao universo não promissor de representações da leitura vêm agregar-se as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas e o poder sedutor dos meios de comunicação, do rádio e da televisão.

No que se refere às instituições escolares, local teoricamente privilegiado para formar cidadãos leitores, o uso do livro didático, a partir do século XIX, confere um maior afastamento das práticas sociais da leitura, em especial, da leitura por prazer, por entretenimento, pois ele “introduz, na atividade de leitura, a lógica da distribuição em espaços distintos” (LOPES, 1994, p. 66). Na escola, as crianças e os jovens liam o livro de classe e, em suas casas, o livro de recreação. Se considerarmos que o nível de analfabetismo em nosso país era bastante alto, é possível conjecturar que pouco incentivo havia nas casas dos alunos brasileiros para que lessem por prazer seus livros de entretenimento, alimentando a necessidade humana de imaginar, de vivenciar outros mundos e épocas. Por outro lado, o advento do rádio, em 1922, e da televisão, em 1948, no Brasil, serviu para piorar o quadro já não propício ao incentivo da leitura, pois com outras possibilidades de acesso ao conhecimento e à diversão, o livro passa a ser, de acordo com Milanesi (2002, p. 44), “um excesso e, ainda, desconfortável”, afinal “é preciso ler, imaginar, refletir”. Criou-se, assim, uma dicotomia bastante prejudicial à constituição de sujeitos leitores, em nosso país: a separação entre o educativo, a cargo das instituições escolares e das bibliotecas, e o recreativo, função dos meios de comunicação de massa.

As redes de televisão provocaram, dessa forma, “um forte contraste entre a sofisticação do meio e as condições socioculturais” (MILANESI, 2002, p. 43). Tal fenômeno pode ser explicado à luz de *reflexões históricas*:

Enquanto na Inglaterra a televisão desenvolveu-se sobre quatrocentos anos de cultura letrada, universidades e bibliotecas, nos países menos desenvolvidos, toda a sofisticação tecnológica impôs-se com seu conteúdo sobre a população analfabeta ou semi-letrada. Antes de chegar ao quadro negro, as crianças e mesmo os adultos estacionavam em frente à tela do televisor. A resistência cultural, que poderia ser feita a partir de conhecimentos cultos prévios, ocorreu em baixa escala pela ausência de informações prévias que poderiam, pelo menos, estabelecer conflitos. Nas sociedades mais cultas, a televisão plasmou-se à sua cultura; nas sociedades de baixo padrão educacional, a sociedade foi plasmada. (MILANESI, 2002, p. 43)

Ao ser plasmada pela mídia, a maior parte da sociedade brasileira se viu alijada, excluída do gosto pela leitura e pela ampliação do conhecimento. Esse afastamento da leitura, ainda que tenha sido objeto de preocupação de educadores e autoridades em meados do século XX, não se refletiu em ações políticas e/ou se traduziu em práticas, nas bibliotecas públicas e escolares, em favor da democratização da leitura. Pelo contrário, criadas com distintos papéis sociais - a mídia, para o lazer, e as bibliotecas, por razões educativas – essas instituições se mantiveram a uma distância segura, mantendo uma clara separação entre “o educativo e o meramente recreativo” (MILANESI, 2002, p. 45). Essa dicotomia, cunhada pela sociedade brasileira, serviria de base para consolidar na população representações sobre o que é a leitura e o que são os espaços de leitura.

Com a propagação dos ideais americanos de difundir a leitura como meio para o desenvolvimento coletivo e pessoal, o Brasil começou a vivenciar movimentos políticos em prol da leitura. Foi criado o INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO (INL), em 21 de dezembro de 1937, com a finalidade de implantar uma biblioteca em cada município brasileiro e disseminar pacotes de livros pelas cidades brasileiras. Para isso, o INL passou a subsidiar editoras, como a Brasileira, dedicada a estudos brasileiros - o processo de escravidão, a fauna, a flora, medicina, arqueologia...-, comprometendo-se a adquirir quinhentos exemplares de cada título publicado por ela (MICELI, 2001). Havia a crença de que a simples disponibilização de livros levaria a população a ler mais e melhor. Consolidaram-se, nesse contexto, as bibliotecas municipais, que, para Milanesi (2002), na prática, eram bibliotecas escolares.

Na década de 1970, implanta-se, por lei, a pesquisa escolar como prática necessária ao processo educativo. Essa ação leva milhares de crianças e jovens às bibliotecas em busca de textos que atendessem às demandas de seus mestres. Como poucas escolas possuíam bibliotecas, as bibliotecas municipais passam a cumprir o papel que caberia às bibliotecas escolares.

As bibliotecas fizeram, pois, no século XX, um trajeto rumo aos currículos escolares, e, por isso, entre outros motivos, deixaram de lado a população. A ação do governo, ao criar bibliotecas municipais, pretendeu implantar o gosto pela leitura, mas essa cedeu à necessidade de pesquisa – distanciada do prazer que os livros poderiam dar. Com isso, o que seria público, transformou-se em escolar. (MILANESI, 2002, p. 47)

3.4 Biblioteca escolar no Brasil

A história das bibliotecas e/ou espaços de leitura, nas escolas públicas brasileiras, é marcada por constantes embates em busca de valorização e identidade. No processo de constituição desses locais foram se sobrepondo conceitos e usos distintos. Na segunda metade do século XIX, surgiram as primeiras bibliotecas escolares no Brasil, compreendidas como coleção de livros. Ao final desse século, em função das primeiras reformas do ensino empreendidas no Brasil, que visavam o *“progresso do estado e a afirmação da República”* (SOUZA, 2009, p. 40), as bibliotecas escolares assumiram a categoria de espaços integrantes do ambiente escolar.

No contexto das transformações ocorridas no estado de São Paulo, no final do século XIX, foram instaladas bibliotecas na Escola Normal de São Paulo (aproximadamente em 1880) e no Ginásio do Estado da Capital (1894). Não havia, contudo, diretrizes para sua organização e funcionamento: cabia aos diretores das escolas a tarefa de zelar por esses espaços, requisitando ao Secretário do Interior em exercício livros e materiais didático-pedagógicos, quando julgassem necessário. Nesse período, merece destaque o pioneirismo

do Instituto Presbiteriano Mackenzie que, desde 1874, preocupou-se em criar um espaço adequado para a leitura, uma pequena sala, denominada Sala de Livros que, em 1886, foi transferida para o Departamento Cultural, recebendo o nome de Biblioteca. Em 1926, foi inaugurada a Biblioteca George Alexander, um imponente prédio com arquitetura moderna que oferecia livre acesso dos leitores às estantes que abrigavam mais de 7 mil volumes.

Com a adoção do método intuitivo nas escolas estaduais paulistas, que pressupunha uma aprendizagem sensorial, por meio do desenvolvimento dos sentidos, da observação de objetos e materiais, as bibliotecas escolares assumiram um novo *status*. Nelas, os professores poderiam aprofundar seus estudos sobre o novo método de ensino, propiciando a seus alunos a exploração de diferentes materiais didáticos. A função da biblioteca, garantida em lei (Lei nº 88 de setembro de 1892, artigo 7º), restringia-se ao uso do professor.

É interessante notar que, apesar da instituição de bibliotecas em vários grupos escolares, não havia, por parte do governo estadual, um projeto arquitetônico que previsse a construção de escolas com bibliotecas. Somente nos programas arquitetônicos das Escolas Normais estavam previstos espaços para instalação de bibliotecas e laboratório. Havia, contudo, uma abertura para que formassem bibliotecas, nos grupos escolares do interior de São Paulo com maior número de salas.

De acordo com pesquisadores (MILANESI, 2002), o aumento no número de bibliotecas escolares, no estado de São Paulo, deveu-se mais a iniciativas pontuais do que a ações governamentais. Assim, as histórias das bibliotecas escolares, nas escolas públicas paulistas, seu funcionamento e organização, podem ser detectadas somente em relatórios de inspetores escolares, que davam conta das orientações dadas a diretores e professores, e de diretores dos grupos escolares, que apontavam a falta de móveis, livros didáticos e espaços de leitura.

Ao levantarmos as escassas pesquisas relativas às bibliotecas escolares paulistas, percebe-se que a falta de ações governamentais voltadas à criação dos espaços de leitura e ao seu funcionamento contribuía para que a biblioteca escolar não fosse legitimada, reconhecida como um ambiente necessário e indispensável à aprendizagem e ao desenvolvimento cultural. A biblioteca, nesse sentido, não era vista como um dever do poder político para com o cidadão. Para Chartier (1990, p. 17), “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”. De acordo com Souza (2009), no que concerne às bibliotecas escolares paulistas, essas lutas se concretizavam na sua escassez ou na recusa para seu provimento.

Assim, para considerarmos a biblioteca como uma instituição cultural, precisamos partir de uma questão prévia: qual intenção política e social possibilitou sua constituição e funcionamento (LEMOS, 2005)? A biblioteca escolar, portanto, não é, por assim dizer, uma instituição independente, autônoma, sua organização e funcionamento estão intimamente ligados às diretrizes estabelecidas por órgãos governamentais que regem as políticas educacionais e às normas das escolas nas quais são instituídas. Essas diretrizes e normas implicam diferentes formas de organizar e de representar esse espaço de leitura.

Ao discorrer sobre as influências educacionais e ambientais na promoção do interesse pela leitura, Bamberg já apontava, em 1987, a importância da biblioteca escolar como um dos meios para o desenvolvimento do comportamento leitor. Para o autor, uma das principais metas do ensino da leitura deve ser familiarizar o aluno com a utilização da biblioteca, tendo em vista que “a biblioteca da escola não é apenas o ‘aparelho de aquecimento central intelectual’ das escolas, mas é também o primeiro passo para a utilização ulterior de bibliotecas públicas” (p. 76). Contudo, Bamberg assegurava que, naquele momento (final da década de 80), a biblioteca escolar ainda não havia se tornado um fato aceito em muitos países, inclusive nos Estados Unidos, onde 50% das escolas não tinham biblioteca.

3.4.1 Políticas públicas e a instituição de espaços de leitura nas escolas brasileiras

Desde o século XIX, vimos surgir, em nosso país, um processo crescente de mobilização da população brasileira com vistas à promoção da leitura entre os jovens e as crianças, à ampliação do quadro de leitores. Esse movimento nasce alavancado por discursos que situam a leitura como atividade insubstituível para o crescimento pessoal, social, cultural e até mesmo econômico. Em uma sociedade marcada pela oralidade, a leitura emerge como “recurso capaz de livrar-nos do atraso, de integrar-nos ao processo civilizatório do qual estamos excluídos por falta de intimidade e fidelidade ao impresso” (PERROTTI, 1990, p. 16).

Amparados nessa crença, ganham força movimentos de publicação de adaptações de obras infanto-juvenis da literatura universal, iniciativa que se expande, em 1920, com a obra de Monteiro Lobato. De forma similar, avança o movimento para criação de redes de bibliotecas públicas infanto-juvenis, que tem início, na década de 30, com a formação da mais antiga biblioteca infanto-juvenil brasileira, a Biblioteca Monteiro Lobato, inaugurada em 1936, por iniciativa da pedagoga e biblioteconomista Lenyra Fraccarolli e do escritor Mário de Andrade, na época, diretor do Departamento de Cultura, que abrigava a Divisão de Bibliotecas, instituída pelo Ato nº 1.146, de 4 de julho de 1936, com a finalidade de superintender as bibliotecas públicas, infantis, circulantes, populares, de parques e outras que se criassem. Havia, para Milanesi (1986), no explícito dos termos utilizados para

nomear as bibliotecas, “a intenção clara de popularizar a cultura através da ação do estado” (p. 82). Nesse período, conforme apontamos, já existiam, em São Paulo, duas bibliotecas públicas: a do Estado, na Praça João Mendes, e a Municipal, na Rua Sete de Abril.

Por influência e iniciativa de intelectuais da elite paulistana, em 5 de janeiro de 1937, é aprovada a Lei nº 2.839, que completa o projeto referente às bibliotecas chegando aos municípios do interior de São Paulo, criando o Conselho Bibliotecário do Estado e regulamentando os serviços de organização, manutenção, administração e desenvolvimento de bibliotecas no estado. Contudo, essa lei e o Conselho foram ignorados pelo Estado Novo. Para Milanesi (1986), ela foi fundamentalmente técnica, visava estabelecer uma organização de cima para baixo, sem uma política de ação cultural. Esperavam que “a prática pudesse determinar a crença. Ou seja, o estar ajoelhado, por força da lei, é o caminho primeiro para que as orações sejam aprendidas” (MILANESI, 1986, p. 89).

Ainda que essas ações mereçam destaque, é fato notório que mudanças mais significativas, no âmbito do fomento à leitura e à criação de espaços de leitura, ocorrem a partir das décadas de 1960/1970, particularmente, devido a outro acontecimento que serviu para alavancar, ainda mais, o discurso da importância da leitura. Na década de 50, surge a televisão, e com ela proliferam as teses, artigos e livros que a situam como destruidora de uma determinada ordem, inoculadora de novos valores e/ou o reforço deles (MILANESI, 1986). Nesse contexto, a leitura torna-se a “esperança de neutralização da TV” (MILANESI, 1986, p. 129).

A massificação promovida pelos meios eletrônicos passou a ter um remédio: a leitura, já que a imagem no contexto da sociedade capitalista representa os valores dessa mesma sociedade. As letras, os livros, meios antigos e, num primeiro instante, vistos como superados, passaram a significar o antídoto mais eficiente para combater a TV, uma possibilidade de resgate de uma consciência perdida ou pelo menos em pleno processo de deterioração. (MILANESI, 1986, p. 129)

Há, nesse período, um maior incremento qualitativo e quantitativo da produção editorial brasileira e a criação, em 1968, da Fundação do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), que nasce com o intuito de integrar todos aqueles que se interessassem por livros e crianças no Brasil. A FNLIJ surge vinculada ao projeto da *International Board on Books for Young People* (IBBY), instituição fundada em 1953, em Zurique, Suíça, e ligada à ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO), com o principal objetivo de “promover e difundir a boa literatura para jovens e crianças de todo o mundo” (PERROTTI, 1990, p. 28) e de “apoiar e unificar em todos os países os esforços que de algum modo estiverem ligados à literatura infantil e juvenil” (p. 29), de acordo com seu 1º Boletim Informativo. Em que pesem as intenções pragmáticas subjacentes da IBBY que, segundo Perrotti (1990, p. 31), no mundo pós-guerra, “busca a redenção universal através do livro”, e “acaba pondo em circulação um projeto que tenta passar por cima da história,

que despreza mudanças sociais, avanços científicos e tecnológicos, que relega ao esquecimento diferenças entre países, classes, culturas”, fato é que a FNLIJ congrega, por meio de um discurso político conciliatório, diferentes entidades, representantes de variadas categorias profissionais em nosso país, de escritores a bibliotecários, de artistas gráficos a educadores, em prol da promoção da leitura.

À medida que o tempo avança, o discurso conciliatório da IBBY e, naturalmente, da FNLIJ ganha força e atinge outras instâncias. Em 1979, é instituído o projeto brasileiro na área do livro infantil para o Ano Internacional da Criança, após reunião conjunta do Instituto Nacional do Livro (INL), a Câmara Brasileira do Livro (CBL), Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), o Conselho Regional de Biblioteconomia / 7ª Região (CRB), União Internacional de Editores (UIE) e o Centro Regional para o fomento do Livro na América Latina e no Caribe (CERLAL) sob a coordenação da FNLIJ, que foi distribuído a todas as Secretarias Estaduais da Educação e Cultura do país. Este projeto foi dividido em quatro itens: Hábitos de Leitura, Publicações, Cursos e Seminários e Concursos. Destacamos aqui os subitens do item Hábitos de Leitura, dinamização de bibliotecas existentes e criação de novas bibliotecas.

A dinamização e a criação de bibliotecas surgem, nesse contexto, como um pressuposto basilar para atender aos propósitos de formação do “hábito da leitura”. Parece-nos que os idealizadores desse projeto estavam cientes de que o número de bibliotecas públicas e escolares, em nosso país, era irrisório. Segundo dados estatísticos da década de 80, no Brasil havia, nesse período, 18.517 bibliotecas escolares em 161.858 estabelecimentos de ensino de 1º grau, atendendo 18.564.481 alunos, numa proporção de uma biblioteca para cada 1.002 alunos (ANTUNES, 1987). Por outro lado, as poucas existentes não cumpriam um papel de relevância para a formação de leitores, pelo contrário, eram, na sua maioria, instituições fracassadas “por falta de apoio governamental ou de uma política definida para o setor” (ANTUNES, 1987, p. 61), de normas que instruísem sobre a estruturação de seus serviços e que procurassem dinamizá-las.

Todavia, é preciso considerar o empenho de alguns órgãos governamentais que empreendiam ações para a criação e/ou a melhoria das BE como a FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FDE), no estado de São Paulo, e O INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO (INL), que, em nível federal, foi responsável por um programa de assistência às bibliotecas públicas, contribuindo para a distribuição de livros, o treinamento de responsáveis pelas bibliotecas e a criação de bibliotecas em várias partes de nosso país. Ainda que houvesse algum esforço para a instituição de BE nas escolas brasileiras, elas não ocupavam uma posição de destaque nas escolas. Em São Paulo, a legislação, até 1977, considerava a BE como pertencente ao Núcleo das Instituições Auxiliares da escola, assim como a Horta, o Jardim, o Clube Filatélico, que desenvolviam Atividades Extraclasse tendo,

portanto, uma existência efêmera. A partir de 1977, com os Decretos n.ºs. 10.623, de 26/10/77 e 11.625, de 23/05/1978, a BE passa a ter uma condição diferenciada, como integrante do Núcleo de Apoio Técnico-Pedagógico, órgão responsável por dar suporte às atividades docentes e discentes.

Além de o governo paulista procurar estabelecer a real função da BE, por meio de legislação, durante as décadas de 1970 e 1980, várias leis, diversos decretos e órgãos foram criados e/ou ampliados visando à melhoria dos recursos materiais, humanos e físicos da BE. Desses, convém pontuar o Decreto nº 7.719 de 18 de março de 1976 – item VII Artigo 3º – que sinalizava que as escolas paulistas deviam contar com um bibliotecário, desde que tivessem no mínimo 20 classes; a Lei nº 5.301 16/09 de 86 que dispõe sobre a obrigatoriedade da existência de local adequado para a BE nos prédios das escolas paulistas e o Decreto 27.102, de 23 de junho de 1987, que ampliou os objetivos da Fundação para o livro escolar (FLE), e alterando sua denominação para FDE, que tinha como objetivos primordiais: complementar as políticas educacionais da Secretaria da Educação, no que se refere à produção, aquisição e distribuição de material instrucional necessário ao processo de ensino e de aprendizagem, bem como cumprir a política de suprimento de recursos físicos para educação, destinados à própria Secretaria da Educação ou a seus órgãos (MAYRINCK, 1991).

Contudo, a despeito das legislações, nada mudou, no que se refere aos recursos humanos e físicos das bibliotecas paulistas, no decorrer dos anos. Em 1984, a FDE, na época denominada FLE, apresentou um relatório sobre o estado das BE nas escolas paulistas. Foram pesquisadas 2.343 escolas das cinco mil unidades escolares do estado. Dessas, somente 38,6% apresentavam sala própria para biblioteca, 40% salas adaptadas, 6,4% salas provisórias, 8,9% salas para acervo, e 6,1% sem bibliotecas. Quanto ao recurso humano, havia somente 48 bibliotecários. Nas demais escolas, os profissionais responsáveis pela biblioteca eram, na sua maioria, professores readaptados (553), inspetores de alunos (172), orientadores educacionais (284) e funcionários municipais (170). No total, havia 313 bibliotecas sem nenhum responsável. Importante citar que Milanesi (1986), ao apresentar os resultados da pesquisa empreendida pela FLE, considera importante identificar quem é esse professor readaptado, já que se faz presente na maioria das escolas investigadas. É aquele considerado incapacitado para o magistério devido a alguma inaptidão, que fica à disposição da escola para a “realização de tarefas que pouco exigem... como cuidar da biblioteca” (MILANESI, 1986, p. 118), pois não se enquadram no caso de licença ou aposentadoria.

Esse estado de carência quase absoluta e de descaso para com os espaços de leitura e os profissionais que neles atuam, na rede estadual paulista, parece ser um problema crônico, já que, passados quinze anos da pesquisa realizada pela FLE, um estudo

comparativo referente ao espaço físico, profissional responsável e acervo das bibliotecas escolares, nas escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo, entre 1985 e 2000, conduzido pelo Grupo de Pesquisa “Diversidade Cultural, Linguagem, Mídia e Educação” [USP-0301-P. Lattes] e coordenado por Semeghini-Siqueira (2003), verificou a grande disparidade das escolas estaduais em relação às municipais e particulares, pelo estado de precariedade e até mesmo a inexistência de bibliotecas nas escolas estaduais. Numa escala de 0 a 10, às escolas estaduais foi atribuída a nota de 3,66, enquanto às escolas municipais atribuiu-se 6,85 e, às particulares, 6,80. Merece destaque, nesse contexto, as Salas de Leitura instituídas para o Ensino Fundamental e Médio, pela prefeitura de São Paulo, há mais de 30 anos (1972). Regidas por Professores Orientadores, elas têm permitido às crianças e aos jovens que a elas recorrem, por meio de seu acervo e ambientação, uma vivência prazerosa com a arte literária.

No que tange ao livre acesso aos livros e à formação do profissional responsável pela biblioteca, Semeghini-Siqueira (2003) detectou que, em 15 anos, não houve mudanças significativas. Apesar de as pesquisas, nos últimos anos, apontarem que há fortes evidências da importância do livre acesso aos livros como forma privilegiada para aumentar o grau de letramento das crianças e dos jovens (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015; BUTLEN, 2005, 2012), a evolução nesse quesito nas escolas estaduais paulistas é insignificante. Em 1985, a possibilidade de livre acesso aos livros existia em 45% das unidades escolares, já em 2000, esse número subiu apenas dois pontos percentuais: 47%. Para a autora, em face desses dados, são possíveis algumas deduções: “além da falta de verbas, a coordenação de políticas públicas não estar acompanhando a evolução das investigações teóricas referentes à leitura e o que ocorre nas bibliotecas de outros países” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2003, p. 9). Além disso, Semeghini-Siqueira et al (2003, p. 9) consideram que “subjacente a essa ‘imobilidade’, deve haver pressupostos sócio-político-econômicos, norteados o pedagógico, que não se coadunam com um projeto educacional voltado para a construção da cidadania”.

As deduções de Semeghini-Siqueira (2003) parecem se confirmar, ao examinarmos que, nesse início do século XXI, a falta de continuidade de ações voltadas ao incremento da leitura e à organização de espaços de leitura na rede estadual de São Paulo é patente. Projetos e programas foram implementados no intuito de capacitar professores para o trabalho com a leitura, particularmente a literária - Hora da Leitura, Crônica na Sala de Aula, Tecendo Leitura, Ler e Viver, dentre outros, contudo, da mesma forma que surgiram, se extinguíram, sem que observemos mudanças efetivas na forma com a qual professores e alunos lidam com a leitura (FEITOSA, 2008).

Mas, se ações voltadas à organização e ao funcionamento de espaços físicos de leitura parecem padecer de uma eterna carência, há um fator que convém registrar, pelo

menos pela magnitude numérica: a política de aquisição e distribuição de livros em nosso país.

3.4.2 Programas de aquisição e distribuição de livros

A instituição escolar brasileira, desde a sua fundação, tem sido considerada o espaço privilegiado para a formação de leitores, local no qual as crianças e os jovens podem aprender a ler e a produzir textos com proficiência, como base para outras aprendizagens, a fim de participar da vida em sociedade de forma mais autônoma, como cidadãos que se comunicam melhor, expressam opiniões embasadas e lutam por seus direitos. E, ainda que, como bem afirma Silva (2008), a escola não possa garantir a formação integral e definitiva desses leitores, “cabe a ela a responsabilidade de inserção formal das crianças no universo da escrita (manuscrita, impressa e virtual), por meio da alfabetização e do letramento” (p. 9). Contudo, ao contrário do esperado, as avaliações externas sinalizam, há muito tempo, conforme vimos apontando, a crise da leitura na qual o Brasil está mergulhado e que, portanto, a escola não tem cumprido o seu papel.

Corroborando, para delinear esse quadro de crise, o baixo índice nacional de leitura desvelado por pesquisas como Retratos de leitura no Brasil (2015): 44% dos brasileiros questionados em entrevistas afirmaram ser não leitores, ou seja, não leram nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenham lido nos últimos 12 meses. Fato mais preocupante é que 23% dos não leitores declararam que não gostariam de ter lido mais, podendo significar que para uma camada significativa da nossa população a leitura não faz sentido, não faz parte de seu cotidiano, de sua cultura.

Considerando esse cenário nada promissor de constituição de leitores, tem-se promovido, nos últimos 25 anos, uma série de ações, projetos e programas de aquisição e distribuição de livros, no âmbito federal, estadual e municipal, como resposta às inquietações da sociedade brasileira acerca da crise da leitura, ancoradas em discursos sobre a importância da leitura.

Nesse trabalho, tendo em vista o enfoque de nossa pesquisa, fazemos alusão às principais políticas públicas, em âmbito federal e estadual, voltadas ao fomento da leitura, ao acesso ao livro e à leitura como fonte de prazer e como meio para a constituição de sujeitos leitores, a saber, os planos federais PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA (PROLER), PLANO NACIONAL DE LIVRO E LEITURA (PNLL) e PLANO NACIONAL DA BIBLIOTECA ESCOLAR (PNBE), e as políticas de fornecimento de livros para as Salas de Leitura, para professores e alunos da rede estadual de São Paulo, entre 2010 a 2013: APOIO AO SABER, LEITURAS DO PROFESSOR e ACERVO SALA DE LEITURA.

3.4.2.1 Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)

O PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA (PROLER) é considerado o primeiro programa federal voltado à promoção da leitura. Instituído em 13 de maio de 1992, na vigência do governo Fernando Collor, o PROLER nasceu vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN), órgão pertencente ao Ministério da Cultura (MinC), com o compromisso “de promover ações de valorização social da leitura. Esse propósito envolve políticas de difusão de livros e bens de leitura destinadas a torná-los disponíveis ao maior número possível de pessoas, mas exige, principalmente, a constituição de uma política voltada à formação de leitores e de agentes de leitura” (PROLER, 2009, p. 11).

Tendo em vista seu propósito, o Proler tem como objetivos gerais: promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita, considerando a sua importância para o fortalecimento da cidadania; promover políticas públicas que garantam o acesso ao livro e à leitura, contribuindo para a formulação de uma Política Nacional de Leitura; articular ações de incentivo à Leitura entre diversos setores da sociedade; viabilizar a realização de pesquisas sobre livro, leitura e escrita; e incrementar o Centro de Referência sobre leitura (PROLER, 2009).

Desde o início, o PROLER já reconhecia a importância da leitura para a construção da cidadania e do desenvolvimento social. Ele nasceu como uma tentativa de se criar uma política nacional de leitura, promovendo não apenas a distribuição de livros, mas a aproximação da sociedade à leitura de forma geral. Procurando atender uma demanda social por políticas mais participativas, o programa desenvolve parcerias com municípios e estados, fundações culturais, universidades e organizações da sociedade civil. Busca atingir seus objetivos, a partir de sua criação, por meio de atividades e ações centralizadas na Casa da Leitura, sede Nacional do Programa, situada no bairro Laranjeiras no Rio de Janeiro, e em Comitês Nacionais – instituições conveniadas com a Fundação Biblioteca Nacional (FBN), articuladas por adesão e constituídas, de forma geral, por pessoas da região que já promovem ações voltadas à prática da leitura. Em parceria com livrarias, bibliotecas públicas, Secretarias de Educação e Cultura, municipais e estaduais, universidades, ONG, livrarias, os Comitês ampliam seu campo de atuação a fim de atingir objetivos comuns.

Tanto a sede do Proler como os diversos Comitês espalhados em todo território nacional desenvolvem atividades que visam incentivar a leitura e democratizar o acesso ao texto literário: exposições e oficinas de arte e literatura, cursos, debates, seminários, fóruns de discussão, rodas de leitura, palestras, participações em eventos de parceiros. Ambas instituições – Casa de Leitura e Comitês – têm como uma de suas atribuições a formação e o aperfeiçoamento de promotores de leitura, já que o Proler parte da premissa de que formar leitores que leem com proficiência e prazer não é uma tarefa “natural” de quem sabe

ler e escrever, é preciso formar professores, bibliotecários, agentes de leitura para que sejam mediadores desse processo. Sem dúvida, a nosso ver, esse é o principal diferencial desse programa, já que a maioria das ações voltadas ao incentivo da leitura em nosso país está baseada na distribuição de livros, condição insuficiente para inserir a população brasileira no mundo da leitura e da escrita. É preciso considerar que

A questão da leitura diz respeito a aspectos centrais da cultura de nosso povo, do capital simbólico de que esse povo dispõe para pensar e agir sobre a sua realidade. São pontos centrais da cultura que estão fortemente associados a um leque enorme de determinações sociais e econômicas e sofrem influência de valores e ideologias. (PSZCZOL, 2008, p. 21)

Outro fator que merece destaque é que o Proler, em seu trabalho articulado pelo país, busca apreender a realidade das diferentes localidades, reconhecendo que um programa nacional de incentivo à leitura “não pode jamais adotar modelos prontos, deve estar aberto a ouvir cada uma das vozes, a conhecer cada realidade, a experimentar cada fórmula e a assimilar cada uma das respostas que compõem esse vasto universo ao qual nos reportamos” (PSZCZOL, 2008). Para Pszczol (2008), esse respeito às diferenças é a razão principal do sucesso nacional do Proler, que tem crescido verticalmente (nos estados) e horizontalmente (nos municípios), contando atualmente com mais de 87⁶ Comitês, espalhados em todo o território nacional.

3.4.2.2 Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)

Lançado em 2006, por meio da Portaria Interministerial 1.442 – 14/08/2006 - MinC e MEC, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) é um conjunto de programas, projetos, ações continuadas e eventos empreendidos pelos governos federal, estadual e municipal e pela sociedade, no setor privado e no terceiro setor, para promover o livro, a leitura, a literatura e as bibliotecas no Brasil. Ao conjugar diferentes instâncias da sociedade, o PNLL o faz reconhecendo o caráter por demais “assistemático, fragmentário e pulverizado com que se tem implementado essas iniciativas de fomento ao livro e à leitura em nosso país, desde, pelo menos, o início do século XIX”. Parte-se, portanto, da premissa segundo a qual a tarefa de criar um país de leitores demanda uma política de estado que envolva, congregue a sociedade como um todo. Contudo, é preciso considerar que o PNLL nasce de um decreto presidencial e não de uma lei federal, condição *sine qua nom* para que se garanta sua continuidade e se transforme, assim, em uma política de estado que independe de partidos ou governos.

⁶ Informação fornecida pelo **Departamento de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas – DLLL** da Secretaria da Economia da Cultura – SEC Ministério da Cultura do Brasil, em 19.03.2018, via e-mail, e disponível no site <http://proler.culturadigital.br/>

Tendo em vista essa premissa, para a implementação do PNLL, entre 2004 e 2005, foram realizados cerca de 97 encontros chamados *preparatórios* em várias regiões do país, cinco videoconferências regionais e uma nacional a fim de levantar sugestões para o plano e promover debates sobre o tema. Além disso, o plano é delineado a partir de uma cadeia colaborativa de outros programas e ações que já estavam implementados em nosso país, na época, como o PROLER, o PNBE, o Projeto Fome de Livro (iniciativa do MEC/Biblioteca Nacional), o Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PNLEM), o Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor e o Vivaleitura – Ano Iberoamericano da Leitura (2005), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a finalidade básica de “assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o desenvolvimento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional”.

Conforme apontado no Caderno do PNLL, revisto e atualizado em 2014, o plano estrutura-se em 4 eixos: Democratização do acesso ao livro; Formação de mediadores para o incentivo à leitura; Valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; e Desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao incremento da economia nacional. No que tange ao eixo democratização do acesso, o PNLL busca o fortalecimento da rede atual de bibliotecas; a conquista de novos espaços de leitura, a distribuição de livros gratuitos, a melhoria do acesso ao livro e a outras formas de expressão da cultura letrada e a incorporação e o uso de tecnologias de informação e comunicação. Se um dos principais objetivos do PNLL é democratizar o acesso ao livro e à leitura, suas ações estão voltadas para a implantação de bibliotecas, modernização das já existentes, criação de pontos de leitura e a formação de agentes de leitura que neles atuam.

Com vistas a alcançar seus objetivos, o PNLL, entre 2006 e 2007, solidificou conceitos com um texto amplo e acordado entre Estado e Sociedade, a partir dos encontros realizados pelo país, delineou um mapa de ações a fim de sistematizar e divulgar as práticas em prol do livro e da leitura realizadas no país, consideradas atividades permanentes. Com esse mapeamento, foram criadas as condições necessárias para o intercâmbio de experiências e colaborações entre projetos similares, potencializando recursos públicos e privados.

Como resultado direto do PNLL, entre 2008 e 2009, os programas do Estado foram ampliados com ações consideradas de grande importância estratégica para a implantação de uma Política de Estado para o livro, a leitura e a literatura, investimentos focados em áreas socialmente fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da conquista de novos leitores. De acordo com os coordenadores do PNLL, ele passou, assim, a ser um forte elemento indutor de políticas públicas para o setor, otimizando ações até então dispersas entre os vários níveis do Estado.

3.4.2.3 Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado pela portaria nº 584, de 28 de abril de 1997, em substituição ao Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), que vigorou de 1984 a 1996. Gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação, órgão responsável por adquirir obras literárias previamente avaliadas por uma comissão de notáveis, coordenada pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), o PNBE é direcionado à aquisição e à distribuição de obras às escolas públicas de Educação Infantil (creche e pré-escola), Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (1º ao 5º e 6º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio) e Ensino Médio, com vistas a dotá-las de um acervo básico formado por obras, principalmente, literárias, como crônica, novela, romance, teatro, poema, entre outras, de material de apoio e de referência, e a promover a leitura literária entre alunos e professores.

O PNBE, desde seu surgimento, tem impressionado pela magnitude numérica e a equidade na distribuição para todas as escolas públicas brasileiras. Em 1998, já havia distribuído 4,2 milhões de livros, em 123 títulos, a 20 mil escolas públicas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, cadastradas no Censo escolar de 1996 e que registraram matrícula igual ou superior a 500 alunos. Nesse momento, foram beneficiados 16,6 milhões de alunos, que receberam um acervo composto de obras clássicas e modernas da literatura brasileira (prosa e poesia), de não-ficção (formação histórica, econômica e cultural do Brasil) e de referência (atlas, dicionários, enciclopédias e globos terrestres). Esse acervo foi indicado por “uma Comissão Especial, formada por intelectuais” (BRASIL, 1999, p. 8), instituída pela Portaria n.º 1.177, de 14/11/96. O segundo acervo, referente a 1999, composto de 3,9 milhões de livros, em 109 títulos, contemplou 36 mil escolas com mais de 150 alunos que atendiam do 1º ao 4º anos. Deste acervo, 106 títulos nacionais foram escolhidos pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), que, segundo relato, observou a qualidade do livro, considerando o texto, imagem e projeto gráfico.

Tendo em vista a extensão do PNBE, em termos de número de volumes e títulos distribuídos, de investimento e de escolas, professores e alunos beneficiados, Martucci (2005) considera que essa é uma iniciativa pública que precisa ser conhecida com maior profundidade pelos pesquisadores, estudantes e profissionais da área da biblioteconomia e da educação. Nessa perspectiva, a autora referencia um trabalho de conclusão de curso que constatou um impacto satisfatório do acervo PNBE- 1999 em treze escolas públicas municipais e estaduais de 1ª a 4ª série no município de São Carlos (SP), locais nos quais o acervo, de acordo com a pesquisadora (CONTI, 2000), teve uso intenso por parte de professores e alunos, a despeito das condições precárias de funcionamento e organização

dos espaços de leitura e, ou até mesmo de sua inexistência. Em contrapartida, é preciso pontuar a avaliação do PNBE, realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU), órgão do governo federal responsável pela fiscalização e o julgamento do emprego dos recursos públicos, que avalia a legalidade, regularidade e economicidade das políticas públicas.

Nessa auditoria, iniciada em 2001 e finalizada em 2005, o TCU realizou entrevistas em 60 escolas e enviou questionários a mais 800, sinalizando as principais dificuldades do programa, no que se refere ao acesso e à utilização dos acervos:

- a) falta de capacitação dos professores;
 - b) inadequação dos livros às necessidades dos alunos no tocante à quantidade de exemplares fornecida e ao conteúdo de parte dos acervos;
 - c) problemas operacionais, tais como: ausência de espaço físico apropriado e carência de responsável pelo funcionamento da biblioteca;
 - d) falta de divulgação do programa.
- (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, item 2.5, acórdão 0660/ 2002)

Essa avaliação evidencia o calcanhar de Aquiles das políticas públicas voltadas ao fomento da leitura em nosso país. Afinal, não basta distribuir livros aos professores e alunos, à população de uma forma geral, semear livros à mão cheia, como diz o poeta Castro Alves, para criar uma nação de leitores, é preciso investir na formação dos profissionais responsáveis pelas bibliotecas escolares, criar ambientes propícios, adequados, equipados com recursos materiais e humanos de qualidade, para a formação de sujeitos leitores, e, além disso, promover a divulgação desses espaços.

Em resposta à auditoria do TCU, o PNBE, em 2001 e 2002, visando à melhoria do acesso aos livros, distribuiu uma coleção com cinco obras literárias (poesia, conto, romance, clássico universal e peça teatral), para cada aluno de 4ª e 5ª séries e para as escolas públicas com alunos nessas séries, inscritas no projeto Literatura em Minha Casa (MARTUCCI, 2005). Como resultado dessa ação, foram beneficiados 8,56 milhões de alunos e 139 mil escolas, em 2001, e 3,5 milhões de alunos e 126 mil escolas, em 2002.

Atualmente, o PNBE⁷ divide-se em quatro categorias: PNBE Literário, responsável por avaliar e distribuir obras literárias em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, cujo foco é avaliar e distribuir periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio, a fim de auxiliar o trabalho dos professores e do gestor escolar da rede pública; o PNBE do Professor, que avalia e distribui obras de cunho teórico e metodológico, particularmente revistas pedagógicas, com vistas a apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos; e o PNBE Temático (Resolução FNDE nº 7, de 20 de março de 2009) que visa

⁷ <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>> Acesso em: 30 de maio de 2018.

ampliar a compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania, distribuindo obras de referência às bibliotecas escolares da rede pública de ensino, com base em nove temas que contemplam as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira: indígena; quilombola; campo; educação de jovens e adultos; direitos humanos; sustentabilidade socioambiental; educação especial; relações étnico-raciais e juventude.

Cumprе salientar que o relatório do TCU colocou em destaque a eficiência do PNBE na seleção e distribuição dos livros, fato esse que pode ser comprovado pelos dados quantitativos do programa, em 2013 e 2014, no que se refere às diferentes categorias do PNBE, que contribuem para dimensionar o alcance do programa. Foram 26.820.546 milhões de livros distribuídos no âmbito do PNBE Literário entre 2013 e 2014 (Figura 5), com investimento de mais de 178 milhões de reais. Nas categorias do PNBE - Periódicos e Professor - a distribuição também tem sido significativa. O PNBE Professor, em 2013 (Figura 6), foi responsável pela distribuição de mais de 12 milhões de obras, com investimento de 100 milhões de reais. Já o PNBE Periódicos, entre 2013 e 2014 (Figura 7), distribuiu 29.636.704 periódicos à BE da rede pública, com investimento de 115 milhões de reais.

Figura 5 - PNBE Literário 2013 / 2014

Ano de Aquisição	Segmento de Ensino	Acervos Distribuídos	Escolas Beneficiadas	Alunos Atendidos	Livros Distribuídos	Investimento Total R\$
PNBE 2014	Educação Infantil Creche	168.366	32.820	1.731.572	4.209.150	17.730.630,46
	Educação Infantil Pré-Escola	325.144	79.949	3.645.572	7.966.028	32.807.029,60
	Fundamental do 1º ao 5º ano	226.252	104.745	13.226.845	5.599.737	31.616.454,48
	Educação de Jovens e Adultos - EJA	64.764	36.006	3.589.440	1.619.100	10.208.749,32
PNBE 2013	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	50.556	86.794	12.339.656	5.207.647	56.677.338,63
	Ensino Médio	19.144	36.981	8.780.436	2.218.884	29.704.045,58

Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>> Acesso em: 30 de maio de 2018.

Figura 6 - PNBE Professor 2013

Programa	Segmento de Ensino	Escolas Beneficiadas	Acervos Distribuídos	Livros Distribuídos	Investimento Total R\$
PNBE PROFESSOR 2013	Educação Infantil Creche e Pré-escola	87.232	106.626	2.132.520	18.782.370,54
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	109.822	149.510	4.485.300	38.086.730,30
	Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	50.740	102.955	3.088.650	26.751.900,15
	Ensino Médio	19.290	62.177	1.865.310	17.006.450,05
	Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental	31.967	43.797	437.970	3.139.931,01
	Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio	7.550	19.406	97.030	833.774,54
		153.751	484.471	12.106.780	104.601.156,5

Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>> Acesso em: 30 de maio de 2018.

Figura 7 - PNBE Periódicos 2013 / 2014

Programa	Escolas Beneficiadas	Periódicos Distribuídos	Investimento Total R\$
PNBE PERIÓDICOS 2014	152.465	14.751.055	58.477.152,20
PNBE PERIÓDICOS 2013	153.840	14.885.649	57.072.470,94

Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>> Acesso em: 30 de maio de 2018.

3.4.2.4 Panorama dos programas e projetos de leitura da SEE-SP no âmbito do PSL

A Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE-SP), visando fomentar a leitura entre professores e alunos, dos diferentes segmentos, e garantir a composição dos acervos das Salas de Leitura das escolas públicas estaduais, que atendem

aos alunos do Ensino Regular: Ensino Fundamental II e Ensino Médio e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), implementou, desde 2009, ações, programas e projetos voltados à aquisição e distribuição de materiais impressos. Dentre eles destacam-se os Programas Apoio ao Saber, Leituras do Professor e Acervo da Sala de Leitura.

Para isso, foram adotados critérios de seleção das obras, a saber:

- subsidiar alunos e docentes no processo ensino-aprendizagem;
- subsidiar as atividades de pesquisa escolar;
- contribuir para a formação de leitores;
- ampliar o repertório cultural e de visão de mundo de alunos e docentes;
- desenvolver: o autoconhecimento, o senso estético, a sensibilidade social, a responsabilidade para com a democracia e o compromisso para com o patrimônio histórico, cultural e ambiental.

Em função desses critérios, o acervo das Salas de Leitura tem um perfil específico: é integrado por obras de ficção, não ficção e de referência em diferentes suportes, atualizadas e conforme a Reforma Ortográfica e dispõe de obras:

- informativas e de referência para todas as áreas e disciplinas do currículo;
- que subsidiam a formação continuada e a prática docente;
- de ficção que contemplam a diversidade de gêneros literários, de temas, de autores consagrados e/ou relevantes e de editoras;
- adequadas aos diferentes níveis de aquisição de linguagem e qualidade literária;
- que atendam à demanda, respeitados os critérios gerais estabelecidos.

A. Programa Apoio ao Saber - SEE-SP

O Programa “Apoio ao Saber” foi uma ação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) que tinha como objetivo incentivar a leitura e favorecer a formação de leitores. Instituído em 2008, o programa estabeleceu, na época, a entrega anual de um *kit* composto por três livros literários de diferentes gêneros: poesia, teatro ou narrativa curta, para cada um dos cerca de 3,5 milhões de alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio da rede. O intuito era que os jovens estendessem às famílias e às comunidades escolares o hábito da leitura e formassem em casa a sua própria biblioteca. O programa atingiu, em média, de 2010 a 2013, mais de 3.000 escolas e quase 3 milhões de alunos.

A aquisição contava com 27 títulos, como “O Pagador de Promessas” (Dias Gomes), “Canto Geral” (Pablo Neruda), “O Quinze” (Rachel de Queiroz), “A Hora da Estrela” (Clarice Lispector) e “Eles Não Usam Black-Tie” (Gianfrancesco Guarnieri), além de coletâneas de

poetas como Mário Quintana, Cecília Meirelles, Cora Coralina e Carlos Drummond de Andrade, entre outros.

B. Leituras do professor

Outra ação de aquisição e distribuição de livros, no âmbito do PSL, que convém destacar, é o Programa Leituras do Professor. Implementado em 2010, essa ação visava atingir o professor, no que se refere ao seu *aprimoramento pessoal e ao exercício de suas funções*, conforme pontuado pelo então Secretário da Educação, Sr. Paulo Renato Souza, em cerimônia de lançamento do programa, em junho de 2010, na sede da Secretaria Estadual da Educação.

Por meio dessa ação, pela primeira vez, 243 mil professores da rede estadual ganharam livros para levar para casa. Foram 729 mil exemplares, que compreenderam um investimento de R\$ 3,8 milhões dentro programa “Leituras do Professor”. Assim como os estudantes, os docentes receberam um kit contendo três títulos, sendo um de poesia, um de teatro e um de narrativa. Ao todo foram distribuídos dez kits variados, num total de 30 diferentes títulos, dentre eles “O Grande Sertão: Veredas” (Guimarães Rosa), “Morte e Vida Severina” (João Cabral de Melo Neto), “O Pagador de Promessas” (Dias Gomes), “De Moto pela América do Sul” (diário de viagem de Ernesto Che Guevara), “Histórias Extraordinárias” (Edgar Allan Poe), “Fahrenheit 451” (Ray Douglas Bradbury), além de antologias poéticas de Vinicius de Moraes, Mário Quintana e Carlos Drummond de Andrade.

C. Sala de Leitura

Uma das ações vinculadas ao PSL foi a distribuição de acervo de livros às escolas da rede estadual. Em 2010, 4.308 escolas e as oficinas pedagógicas das Diretorias de Ensino receberam 440 títulos e, em 2012, 240 títulos. Nesse período, foram distribuídos mais de 2.900.000 livros, entre obras literárias, informativas e de referência.

A fim de assegurar a todas as escolas de Ensino Fundamental, Anos Finais, do 6º ao 9º ano, de Ensino Médio e EJA, CELs e Oficinas Pedagógicas acervo destinado à formação, complementação e ativação das Salas de Leitura, e, portanto, a continuidade dos programas Apoio ao Saber, Leituras do Professor e Sala de Leitura, foi feita uma Chamada Pública em 2013 (Diário Oficial de 03 de maio de 2013 – Poder Executivo Seção I) para que as editoras fizessem a Inscrição de Títulos de Ficção e Não Ficção para o Processo de Avaliação e Seleção de Obras para alunos e professores. Esse chamamento, naquele momento, parecia sinalizar a preocupação do governo estadual em manter o acervo das Salas de Leitura atualizado, base para que os espaços de leitura da rede estadual mantivessem um padrão mínimo de qualidade no que diz respeito à composição de seus acervos.

Todavia, ao contrário do proposto, em março de 2014, o SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS (SNEL) encaminhou um ofício ao então Secretário da Educação, Sr. Herman Jacobus Cornelis Voorwald, solicitando o esclarecimento a respeito do não cumprimento do edital da Chamada Pública 2013 para Inscrição de Títulos de Ficção e Não Ficção. Como parte natural do processo, em atendimento ao edital, várias editoras se cadastraram para a etapa de seleção de títulos, cujo resultado estava previsto para ser divulgado em dezembro de 2013, o que não havia ocorrido até aquele momento. Como resposta ao SNEL, no dia 04 de abril de 2014, o Chefe de Gabinete da SEE-SP, Fernando Padula Novaes, transmitiu a informação da equipe técnica do Programa de Livros, da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) da SEE-SP, dando conta de que havia sido publicado um Comunicado, no dia 21/03/2014, no *síte* da Secretaria, informando a suspensão temporária dos programas: Apoio ao Saber, Leituras do Professor e Acervo Sala de Leitura e que estava em processo de preparação uma avaliação, junto aos alunos que recebiam os livros, sobre o aproveitamento e índice de aprovação dos títulos já distribuídos, a fim de redirecionar futuros projetos voltados à aquisição e distribuição de livros.

De fato, em 2014, com vistas a avaliar o impacto dos programas, foi lançado um questionário *on-line*, amplamente divulgado pela SEE-SP, para ser respondido pelos alunos da rede estadual. Por meio dessa pesquisa, a rede estadual levantou os gêneros literários preferidos dos alunos e suas impressões sobre os livros recebidos a fim de coletar informações para subsidiar o planejamento e monitoramento de ações futuras visando à melhoria dos programas no que diz respeito ao processo de seleção e distribuição dos livros literários. O foco da análise foram 51 títulos de livros distribuídos entre 2012 e 2013. Os resultados dessa pesquisa apontaram que, em média, 70% dos alunos dos 6º aos 9º anos liam os livros recebidos. Essa média, no Ensino Médio e na EJA caiu para 60%. Quanto ao compartilhamento das obras, em média, 50% dos alunos, de todos os segmentos, compartilharam os livros com pais, irmãos, e/ou outras pessoas. São números significativos que apontam o impacto positivo que a distribuição dos livros tinha sobre os alunos e seus familiares. Além disso, cumpre destacar que, em todos os segmentos pesquisados, dos Anos Finais e do Ensino Médio, os livros de aventura ocuparam o primeiro lugar no ranking de preferência dos alunos (Figura 8). Por outro lado, a poesia, os contos policiais e as obras de cunho religioso ocuparam os últimos lugares, respectivamente, o 8º, 9º e 10º lugar. São dados relevantes que poderiam direcionar outros programas e ações de fomento à leitura, subsidiar reflexões dos docentes e práticas pedagógicas.

Figura 8 - Preferência de leitura dos alunos participantes da pesquisa da SEE-SP

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE-SP)/ FDE

Todavia, em que pesem a importância dessa pesquisa, relevante e necessária para direcionar as futuras ações de aquisição e distribuição de livros, e a magnitude numérica desses programas que, no total, em três anos, foram responsáveis pela distribuição de 11.021.355 kits de livros e 36.258.334 obras, é preciso considerar que a rede estadual de São Paulo sofre de uma doença crônica, no que se refere a políticas de fomento à leitura: a descontinuidade. No decorrer da história, foram vários os programas e projetos iniciados a que não se deu continuidade (Hora da leitura, Tecendo Leitura, Crônica na Sala de Aula, dentre outros) e com esses não foi diferente. Após essa pesquisa, que tinha como objetivo analisar o impacto dos três programas de aquisição e distribuição de livros, a fim de planejar ações futuras, passados 4 anos nada de efetivo foi feito.

É preciso considerar, portanto, que o estado de São Paulo carece de políticas públicas efetivas de leitura, ações constantes do estado, permanentes, mobilizadoras e articuladoras, para que alunos, professores e a comunidade percebam a leitura como essencial para a formação cidadã. Afinal, uma política de leitura não pode ser uma campanha, um evento e/ou um conjunto de acontecimentos no tempo (PSZCOL, 2008), são

necessárias ações diversas, conjugadas, contínuas para criar condições favoráveis à constituição de sujeitos leitores.

3.4.3 Biblioteca escolar e sala de leitura, em busca de identidade e reconhecimento

As carências relativas à abertura, à instituição e à manutenção de bibliotecas públicas e escolares, em nosso país, têm sido, nos últimos anos, desveladas por pesquisadores da área da biblioteconomia e da educação (SILVA, 1999; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2003), que apontam a falta de ações políticas efetivas, eficazes e contínuas voltadas a garantir à população e às instituições escolares o direito de usufruir de espaços nos quais possam ter acesso à leitura, aos livros, à cultura, ao conhecimento construído pela humanidade, de forma crítica e criativa. Forma-se, nesse contexto, um campo de luta em busca de identidade e reconhecimento.

No que concerne à BE brasileira, essa luta em busca de identidade e reconhecimento pode ser identificada em várias frentes que expõem concepções diversas sobre sua função, nomenclatura, organização e funcionamento: nas políticas públicas voltadas à constituição de espaços de leitura nas escolas públicas brasileiras, nos programas destinados à distribuição de livros à BE, na legislação que a regulamenta e nas pesquisas sobre as BE e salas de leitura em nosso país.

De acordo com o Censo Escolar de 2017 (INEP, 2017), o Brasil conta com 131,6 mil escolas que atendem a alguma etapa do ensino fundamental. Dessas, 54,3% afirmam possuir Biblioteca e/ou sala de leitura. Já o ensino médio é oferecido em 28,5 mil escolas no Brasil, sendo que a Biblioteca ou sala de leitura está presente em 88 % destas escolas. Contudo, Viana (2014, p. 39), ao analisar esses mesmos dados, em 2013, ponderou que “estes números devem ser observados com a mais absoluta cautela, dado que o quadro foi constituído a partir da resposta das escolas às questões do Censo escolar”, pois, nessa pesquisa empreendida pelo MEC, nota-se que as salas de leitura e as bibliotecas escolares são tratadas como iguais, sem diferenciação, embora ela aponte uma diferença básica: a biblioteca escolar apresenta, necessariamente, um acervo como elemento característico, enquanto a SL não. Esse fato pode ser constatado na medida em que o censo, ao questionar as escolas se possuem biblioteca ou sala de leitura, direciona a resposta, especificando que considera biblioteca escolar o “local que dispõe de coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura”. Quanto às salas de leitura, elas foram definidas como “espaço destinado à consulta, leitura e estudo dos alunos” (INEP, 2012).

Nessa mesma perspectiva insere-se a legislação que regulamenta a criação de BE em nosso país. A partir da Lei Federal 12.244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no Brasil, no prazo de 10 anos,

respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nº 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998, a criação de espaços de leitura tem entrado na pauta de governantes de diferentes instâncias em nosso país, nível federal, estadual e municipal, a quem é atribuída a função de empreender esforços progressivos para que essa universalização das BE seja garantida, nos termos previstos na lei. Contudo, tendo em vista que a BE, nessa lei, é também concebida como sendo “a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura”, pesquisadores têm questionado como a multiplicação de bibliotecas escolares, compreendidas como acervo, terá potencial para subsidiar a formação de crianças e jovens, no contexto de mudanças do século XXI, marcado pelas novas tecnologias (VIANA, 2014).

Por outro lado, a lei solicita que seja respeitada a profissão de bibliotecário e associa, portanto, o nome biblioteca escolar à presença de um profissional bibliotecário. Tal fato, segundo nosso ponto de vista, tem produzido efeitos nefastos: a mudança paulatina do nome das bibliotecas escolares para sala de leitura, em redes de ensino do nosso país, como em São Paulo, onde, em 2009, foi instituído o Programa Sala de Leitura. Essa é uma válvula de escape, uma tábua de salvação à qual muitos governantes, por falta de vontade política e reconhecimento do valor cultural e educativo das bibliotecas escolares (VIANA, 2014) e dos serviços bibliotecários, têm se agarrado. Em decorrência, assiste-se à ascensão de concepções essencialmente dicotômicas do que é e para que serve a SL e a BE: a esta tem-se associado, cada vez mais, a visão contra a qual os educadores há muito têm lutado, de local austero, de guarda de livros, em que o silêncio se impõe, e àquela, local de leitura, de trocas e interação. Desconfiguram-se assim a atuação e a presença do bibliotecário nas salas de leitura e, simultaneamente, abdica-se da obrigação legal de contratar um profissional bibliotecário, abrindo, em consequência, a oportunidade para que outros profissionais menos preparados atuem nesse espaço.

Da mesma forma ocorrem as iniciativas voltadas à compra e à distribuição de livros. Os programas oficiais PNBE e PNLD são circunscritos, exclusivamente, a esse fim, mas, de acordo com o MEC, estão relacionados ao livro, à leitura e à biblioteca. Firma-se, assim, a concepção segundo a qual biblioteca se reduz a um acervo, a coleções de livros de literatura e/ou didáticos. Para Viana (2014) isso pode ser evidenciado, inclusive, no próprio nome dado aos programas. O PNBE, por exemplo, criado em 1997, surge com a finalidade de democratizar o acesso a obras de literatura para crianças e jovens, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras, mas “confunde a distribuição de livros com o desenvolvimento de bibliotecas, o que se evidencia no nome conferido à política pública ‘Programa Nacional *Biblioteca da Escola*’, ou seja, a questão do acesso ao livro é igualada à questão *biblioteca*

escolar” (VIANA, 2014, p. 39). Em que pese a importância da aquisição e distribuição de livros para a democratização do livro e da leitura em nosso país, é preciso, contudo, considerar que o reconhecimento e a identidade da BE, imprescindíveis a uma sociedade comprometida com valores democráticos, dependem de políticas públicas mais abrangentes que levem em conta as práticas pedagógicas, as concepções que regem a organização e o funcionamento das BE, a formação dos responsáveis por elas e a tão necessária mudança de postura na cultura escolar, no que se refere aos espaços de leitura e à prática leitora.

Em face desse contexto multifacetado, em que se situam ações políticas que incidem sobre as concepções da BE e da SL, é possível perceber que essa é uma problemática que merece a atenção dos educadores e dos políticos essencialmente comprometidos com a causa da BE, cientes do seu potencial como espaço de criação e aprendizagem para a formação integral das crianças e dos jovens.

3. 5 Biblioteca escolar do futuro

Na obra “O Corcunda de Notre Dame”, de Victor Hugo, há uma passagem em que o arcebispo Dom Cláudio Frollo, em uma noite estrelada, abre a janela de seu claustro e contempla a Catedral de Notre Dame de Paris, símbolo do poderio da Igreja Católica. Em seguida, dá um suspiro e, com a mão sobre um livro, diz ao médico de Luis XI, doutor Jean Coictier: *Ceci tuera cela*, Isto (o livro) há de matar aquilo (a igreja).

Ao proferir tal sentença o religioso vislumbrava que o poder da igreja seria destruído pela imprensa de Gutemberg. Mas, passados mais de cinco séculos, o filósofo canadense Marshall McLuhan (1971, 1998) vaticina o fim da era Gutemberg e o início da era audiovisual, a “Global Village”, que viabilizaria a interconexão, a busca por ideais comuns e a solidariedade entre todos os povos, mas esta era, por enquanto, continua a conviver com aquela e, ao contrário do idealizado, muitos são os desafios e as mudanças pelas quais temos passado com o seu advento.

Nessa perspectiva, ao finalizarmos essa reflexão histórica sobre a constituição das bibliotecas escolares no Brasil, resta-nos uma questão: o que nos reserva a biblioteca do futuro? Para Chartier (1994), é possível vislumbrar que, no século XXV, tal qual sonhou, utopicamente, Louis-Sébastien Mercier, em sua obra *Rêve s’il en fut jamais*, publicada em 1771, a Biblioteca do Rei (ou da França) não seria

um pequeno gabinete, em que estariam contidos apenas pequenos livros os quais concentrariam o único saber útil, mas um ponto, uma rede estendida ao mundo inteiro, responsável pela universal distribuição de um patrimônio textual, acessível por toda a parte graças a sua forma eletrônica. (CHARTIER, 1994, p. 195)

Em meio a profecias e desejos voltados ao acesso livre e irrestrito ao conhecimento, advindos do período de mudanças pelo qual passamos, pesquisadores, educadores, profissionais comungam da mesma ideia, segundo a qual é preciso repensar a configuração, o funcionamento, a oferta de serviços e a própria concepção de biblioteca escolar, especialmente a brasileira, marcada por discursos de deficiências (SILVA, 1999; MILANESI, 2002; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2003) e carências profundas no que se refere ao espaço físico, ao perfil do acervo e do profissional que nela atua, este considerado mais um *robotecário*, “elemento apático, sem desejo, sem paixão, sem elementos motivadores que estimulem a máquina da criatividade sempre presente no cérebro humano” (FRAGOSO, 2002, p. 257) do que um “profissional mais especializado, o gerenciador da informação, o *cibertecário*, e/ou infortecário (assim são chamados os bibliotecários atualmente)” (FRAGOSO, 2002, p. 256), a fim de atender às demandas formativas do século XXI. Na década de 1980, Milanesi (1986) já vaticinava que se a biblioteca “não ocupar os espaços que as necessidades sociais e os avanços tecnológicos criam, progressivamente será marginalizada como instituição do passado e, portanto, sem função” (p. 12).

Cientes dessa necessidade premente e da quase ausência do poder público, no sentido de normatizar a abertura e o funcionamento das BE, pesquisadores na área da biblioteconomia e educadores buscam traçar um perfil mínimo para que essas instituições se transformem em centros que respondam às necessidades informacionais do presente século. Assim, atendendo a parceria proposta pelo Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), no âmbito do *Projeto Mobilizador Biblioteca Escolar: construção de uma rede de informações para o ensino público*, lançado em 2008, o GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR (GEBE) da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) elaborou, em 2010, parâmetros para a criação e avaliação de bibliotecas escolares em nosso país, como um referencial flexível para que as escolas brasileiras embasem sua decisão sobre a biblioteca escolar com a qual desejam contar. Parte-se do princípio de que a biblioteca escolar é um espaço de aprendizagem que estimula e propicia sinergia entre saberes, laboratório de ideias, um *dispositivo informacional*, ou seja,

...uma instância, um local social de interação e de cooperação com suas intenções, seu funcionamento material e simbólico, enfim, seus modos de interação próprios...implicando noção de intencionalidade, de ação realizada por pessoas ou materiais, tendo em vista um objetivo a ser alcançado. (PIERUCCINI, 2004, p. 41)

Dessa perspectiva, o GEBE delineou padrões básicos e exemplares para uma BE, considerando-a um local que:

1. Possua espaço físico exclusivo acessível a todos os usuários que tenha, no nível básico, de 50 a 100 m² e, no nível exemplar, acima de 300 m²; assentos que acomodem os usuários na consulta aos materiais e/ou na realização de atividades, no nível básico, que acomodem uma classe inteira, além de usuários avulsos, e, no nível exemplar, uma classe inteira, usuários e grupos de alunos; acervo de livros compatível com o número de usuários, no nível básico, a partir de um título por aluno, no exemplar a partir de quatro por aluno, não sendo necessária mais do que cinco exemplares por título; e um ambiente propício para os serviços técnicos e administrativos, no nível básico, balcão de atendimento, mesa, cadeira e computador com acesso à internet para o(s) funcionário(s), no nível exemplar, balcão de atendimento e ambiente específico para atividades técnicas, com computador com acesso à internet para uso exclusivo para cada um dos funcionários.
2. Conte com materiais informacionais diversos, que atendam às necessidades e aos interesses dos usuários, da comunidade a que serve.
3. Tenha acervo organizado de acordo com as normas bibliográficas padronizadas, permitindo que os materiais sejam encontrados com rapidez e facilidade, no nível básico, com catálogo da biblioteca que inclua pelo menos os livros e que permita recuperação por autor, título e assunto, no nível exemplar, com catálogo informatizado, com acesso remoto a todos os itens da biblioteca.
4. Forneça acesso a materiais digitais (internet), no nível básico, com pelo menos um computador com acesso à internet para uso exclusivo para professores e alunos, no nível exemplar, computadores ligados à internet para professores e alunos, em número suficiente para uma classe inteira.
5. Funcione como espaço de aprendizagem, fornecendo serviços e atividades regulares, no nível básico, consulta na biblioteca, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa, no nível exemplar, todos os serviços e atividades do nível básico e serviço de divulgação de novas aquisições, exposições e serviços específicos para professores, como levantamento bibliográfico e boletim de alerta.
6. Seja administrada por bibliotecário qualificado (bacharel em biblioteconomia, portador de diploma expedido por Escola de Biblioteconomia de nível superior, oficiais, equiparadas, ou oficialmente reconhecidas conforme aponta o Artigo 2º da Lei 4.084, de 30 de junho de 1962) apoiado por equipe adequada em quantidade e qualificação para fornecer serviços à comunidade. No nível básico, um bibliotecário-supervisor, responsável por um grupo de bibliotecas, no máximo 4, desde que pertençam a uma mesma rede, além de pessoal auxiliar; no nível exemplar, um bibliotecário responsável pela biblioteca e pessoal auxiliar em cada turno.

Desse documento, destacamos dois aspectos que merecem reflexão. Os autores concebem a biblioteca escolar como um **espaço de aprendizagem**, local privilegiado para o fomento à leitura, por meio da divulgação, das exposições, das atividades culturais, e da orientação à pesquisa. Deixam claro que a BE precisa ser entendida e aceita como um local de formação, em que os usuários possam ser apoiados na tarefa de aprender a aprender, no desenvolvimento de competências para lidar com a informação de forma autônoma e livre. Por outro lado, situam a BE como um organismo vivo que precisa se abrir para a comunidade, oferecendo e divulgando serviços e atividades, atraindo usuários, construindo assim uma imagem de biblioteca que foge daquela há tanto tempo arraigada em nossa sociedade: de simples depósito de livros. Ao mesmo tempo, também propõe um novo modelo de leitura, menos elitista e mais democrático, ao considerar a disponibilização de materiais de leitura variados que atendam às necessidades e aos interesses dos usuários, da comunidade a que serve, contribuindo, assim, a nosso ver, para minimizar desigualdades de apropriação da cultura escrita, historicamente construídas. Nesse contexto, é preciso considerar a variedade de suportes que veiculam conhecimento, desde o papel (livros, revistas, mapas, folhetos, jornais...) até os DVD, filmes, microfilmes, CD-ROM, fotografias e a internet, que abrangem uma infinidade de recursos informacionais digitais (textos, imagens, som...) e impõem um novo formato de leitura: hipertextual e interativa.

Criar um novo modelo de leitura nas bibliotecas parece ser uma preocupação global. Butlen (2012), ao lançar um olhar sobre a história recente das bibliotecas na França, aponta que, em seu país, os bibliotecários, a fim de fazer frente à falta de lugares para ler, à oferta de leituras e às desigualdades na apropriação da leitura, substituíram um modelo de leitura elitista e pedagógico, por um novo muito mais independente baseado na possibilidade de “acesso direto para todos os públicos a todos os textos em todos os suportes” (p. 33). A partir dessa premissa, foi feito um esforço considerado *notável*, tanto quantitativa como qualitativamente, para “transformar as bibliotecas em midiatecas, oferecendo em todos os suportes, de acesso livre, acervos abundantes e regularmente enriquecidos” (p. 33).

Merece destaque, nas reflexões ora empreendidas sobre a BE do século XXI, que esse esforço francês deu atenção especial à arquitetura das bibliotecas, levando em consideração os leitores, seus tipos de leitura e os livros. Dessa forma, planejaram espaços que oferecessem fácil circulação, boa sinalização, mobília adaptada a fim de promover todas as práticas de leitura (por lazer, de informação, pesquisa, leitura literária), respondendo, assim, “à diversidade de demandas (populares, escolares, acadêmicas...) sem sacrificar com isso as missões de formação cultural” (BUTLEN, 2012, p. 34).

Em consonância com os parâmetros delineados pelo GEBE, Obata (1999) considera que a biblioteca precisa deixar de ser somente um espaço de disseminação, difusão ou promoção da informação e da cultura, para se tornar um **espaço de expressão**, local no

qual o sujeito-leitor se transforme em protagonista da relação entre cultura e informação, ao integrar as diferentes linguagens típicas desse espaço: a linguagem dos instrumentos documentários e do próprio espaço; a linguagem do produtor da informação e da cultura; e a linguagem da comunidade.

Nessa perspectiva, Obata (1999) busca caminhos para a *desescolarização* da leitura e da biblioteca e a autonomia do leitor, com vistas ao *desconfinamento cultural*, noção proposta por Perrotti (1990) a partir de confinamento cultural, que considera que a cultura produzida pelas crianças e os jovens nos espaços públicos, foi sendo, paulatinamente, assimilada pelos espaços privados, alterando as relações que mantinham com categorias socioculturais e políticas, como, respectivamente, a diversidade/uniformidade e a autonomia/controle. Para isso, introduz o conceito de *Biblioteca Interativa*, que tem por base categorias conceituais e operacionais: “a diversidade cultural (geográfica, sócio-econômica-cultural, cronológica, de faixa etária, de linguagem), a afetividade, a autonomia, a ludicidade e a sociabilidade” (OBATA, 1999, p. 96), que, de forma integrada, fundamentam a construção cotidiana de um serviço de informação educativo.

Obata (1999) traz, assim, novos elementos para (re) pensarmos a BE. Ao considerá-la como espaço de expressão genuína, local em que a criança, o jovem e o adulto, indistintamente da condição social e/ou econômica, têm voz, articulam seu conhecimento de mundo, sua forma de ser e estar no mundo, com o universo de possibilidades propiciado pela biblioteca, a autora nos remete à construção do que Perrotti (1990) denominou como um *quadro de referências culturais compartilhadas* que permite aos principiantes leitores deixarem de ser meros consumidores do mundo do adulto, encontrando sentidos próprios para o que lê, se constituindo na e por meio da leitura. Nesse universo, é preciso destacar palavras-chave: a solidariedade, a afetividade, a convivência, a ludicidade, e, em especial, a criação, sem as quais não poderemos vislumbrar bibliotecas escolares que avancem para o futuro.

3.6 Revisão bibliográfica: biblioteca escolar e sala de leitura

Tendo em vista que a biblioteca escolar tem sido, enquanto objeto de pesquisa, pouco atrativa no meio educacional (SILVA, 1999; CAMPELLO et al., 2013), e considerada sua relevância, na pesquisa que ora empreendemos, propomo-nos a mapear e refletir sobre as pesquisas acadêmicas relativas à BE e/ou às salas de leitura realizadas em nosso país, nos últimos anos, buscando destacar os aspectos e dimensões que têm sido privilegiados em teses, dissertações e publicações em periódicos, considerando, particularmente, a biblioteca escolar como tema educacional e a perspectiva por nós abordada: o desenvolvimento de práticas de leitura em espaços escolares organizados especificamente para esse fim, que privilegiam os multiletramentos, a aprendizagem colaborativa e o

protagonismo juvenil. Para isso, foram identificados e analisados os trabalhos de pesquisa acadêmica, no Portal PERIÓDICOS DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES), biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e de pesquisa no Brasil um acervo significativo de produção científica nacional e internacional.

3.6.1 Biblioteca escolar e a pesquisa acadêmica

A biblioteca escolar, enquanto objeto de investigação, tem sido pouco explorada pelas agendas de estudo e pesquisa de estudiosos das áreas da biblioteconomia, da ciência da informação e da educação em nosso país. Essa fragilidade é atestada por pesquisadores desde a década de 90. Silva (1999), em sua obra *Miséria da Biblioteca Escolar*, já protestava contra o silêncio predominante do ponto de vista da produção científica sobre biblioteca escolar. Passados quase 20 anos, Campello et al. (2013) apontam que essa situação de indiferença sofreu poucas mudanças, já que a BE continua sendo um “tema pouco atrativo para a pesquisa”. Contudo, é preciso considerar que tem havido, nos últimos anos, um maior interesse em pesquisar a biblioteca escolar enquanto tema educacional.

Com apoio em levantamento no LIBES (LITERATURA BRASILEIRA EM BIBLIOTECA ESCOLAR), base de dados de artigos de periódicos científicos brasileiros sobre biblioteca escolar, desenvolvido pelo GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR (GEBE) da ESCOLA DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO (ECI) da UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG), Campello et al. (2013) estabeleceram um estado da arte das pesquisas sobre BE no Brasil, entre 1975 e 2011. Nele, busca identificar: assuntos pesquisados; embasamento teórico conceitual; metodologias e técnicas utilizadas; resultados e conclusões dos estudos, por meio da análise documental de setenta relatos de pesquisa em texto completo sobre o tema, separados em seis categorias: biblioteca escolar como espaço de aprendizagem, interação bibliotecário/professor, estudos de usos e usuários, coleção, leitura e pesquisa escolar. No total, foram identificados noventa e um relatos, na base de dados LIBES, entre teses, dissertações, artigos de periódicos e trabalhos de eventos.

O resultado da análise dessas pesquisas (CAMPELLO et al., 2013), na sua maioria qualitativas e com frágil referencial teórico, mostrou a consciência da importância de se conquistar o espaço da biblioteca escolar em todas as escolas brasileiras, visto que podem contribuir de forma efetiva para a aprendizagem. Da mesma forma, apontou que há mais estudos voltados à leitura na biblioteca escolar e uma tendência de aumento de investigações sobre pesquisa escolar. Reafirmou-se a necessidade do trabalho conjunto entre docentes e bibliotecários e a falta de um efetivo diálogo com os aspectos pedagógicos ao se tratar de uso e usuários das bibliotecas escolares.

Inspirados na pesquisa de Campello et al. (2013) e tomando como modelo, num primeiro momento, as categorias de análise propostas por eles, a saber, biblioteca escolar

como espaço de aprendizagem, interação bibliotecário/professor, estudos de usos e usuários, coleção, leitura e pesquisa escolar, procedemos ao levantamento dos assuntos e resultados dos trabalhos acadêmicos que versam sobre a biblioteca escolar, nos últimos 10 anos, em teses e dissertações, no Portal PERIÓDICOS CAPES. Contudo, o universo de pesquisas elencadas levou-nos a descartar algumas das categorias de análise propostas por Campello e adotar outras visando a uma melhor compreensão dos assuntos tratados em nossa pesquisa. São elas:

- pesquisas que abordam as práticas de leitura empreendidas na BE;
- pesquisas que tratam da BE como espaço de aprendizagem;
- pesquisas que discutem as políticas públicas e a BE;
- pesquisas que refletem sobre os usos e os usuários da BE;
- pesquisas que tratam da formação dos profissionais responsáveis pela BE;
- pesquisas que abordam as representações sobre BE.

Assim, no Portal Periódicos Capes, tomando por base as categorias de análise propostas, detectamos o registro de quarenta e quatro (44) pesquisas sobre BE em Língua Portuguesa, nos últimos 10 anos - 18 realizadas no Brasil e 26 em Portugal. As 18 pesquisas brasileiras, localizadas e obtidas em texto completo, foram empreendidas em universidades federais e estaduais, assim distribuídas: dez (10) na Região Sudeste: duas (2) na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), três (3) na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA – USP), uma (1) na Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto (USP), três (3) na Universidade Federal de Juiz de Fora em Minas Gerais (UFJF – MG), uma (1) na Universidade Estadual Paulista, em Marília (UNESP); cinco (5) na Região Nordeste: quatro (4) na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e uma (1) na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa (UFPB); uma (1) na Região Sul, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e uma (1) na Região Centro-oeste, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Cumpramos apontar que algumas dessas pesquisas poderiam ter sido incluídas em mais de uma categoria, mas optamos por situá-las naquela em que o tema melhor se destacou.

A. Pesquisas que abordam as práticas de leitura empreendidas na BE

Dentre as 18 pesquisas levantadas, cinco dissertações foram elencadas na categoria “práticas de leitura realizadas na BE”. São trabalhos realizados entre 2007 e 2012, assim distribuídos: 1 em 2007, 2 em 2008, 1 em 2011 e 1 em 2012. Duas defendidas em Faculdades de Educação – Alonso (2007) e Feitosa (2008); duas em Faculdades de Letras

– Carmo (2012) e Castro (2011); e apenas uma em Escola de Ciências da Informação – Ferraz (2008).

A leitura, de acordo com Campello (2003, p. 2), “ocupado lugar de destaque entre as questões abordadas pelos autores que escrevem sobre biblioteca escolar”. Há, na sua ótica, uma conscientização sobre o papel que pode exercer a BE na formação de leitores, desde as primeiras pesquisas acadêmicas relativas a essa instituição realizadas no Brasil, na década de 70, na área da educação e da biblioteconomia. Na esteira dessas reflexões, Alonso (2007), em *Biblioteca escolar: um espaço necessário para leitura na escola*, reflete sobre a relação existente entre biblioteca escolar-leitura-professor-alunos e, em especial, sobre o papel que a biblioteca escolar, por meio de um docente capacitado, pode exercer na formação do leitor literário nos dias de hoje, contribuindo para que o educando conheça melhor a si mesmo e o mundo em que vive. Na busca por soluções aos problemas detectados, Alonso resgata exemplos de sucesso de planos educacionais e políticas públicas voltadas à BE em França e Portugal.

Em convergência com Alonso (2007), Feitosa (2008) destaca a relevância da constituição adequada de espaços de leitura, como a BE, para um trabalho significativo com a leitura, particularmente a literária, o papel que pode exercer o docente capacitado nesse processo e reflete sobre possibilidades de práticas de leitura de texto literário, articulando diferentes linguagens (cinematográfica e literária). Mas é relevante situar que as pesquisas também apontam como as representações sobre o que é e para que serve a BE podem interferir nessa adesão à BE e à leitura de textos literários. Segundo Castro (2011), em sua dissertação de mestrado, *Bibliotecas escolares: espaços de múltiplas leituras*, ao analisar as concepções sobre a biblioteca escolar enquanto um espaço destinado às práticas de leitura, há um discurso naturalizado entre alunos do Ensino Médio que frequentavam a BE, em 4 (quatro) escolas pesquisadas em João Pessoa, na Paraíba, de que não consideram que leem, nesse espaço, a não ser para estudar e fazer tarefas da escola. Observa-se que as práticas de leitura analisadas por Castro se voltam, essencialmente, para situações impostas pela escola. São práticas escolarizadas que não contribuem para criar o comportamento leitor e o gosto pela leitura.

As recentes pesquisas, contudo, não somente salientam a importância da leitura enquanto ação pedagógica na BE, mas buscam discutir as condições didáticas que precisam ser garantidas durante essa prática. Na dissertação *Leitura mediada na biblioteca escolar: uma experiência em escola pública*, Ferraz (2008) aborda a importância da leitura mediada como ação para sensibilização e formação do leitor autônomo e usuário de biblioteca, ao promover a ampliação de conhecimentos prévios dos alunos, a construção do texto fundador, para novas leituras, e o estabelecimento da relação com o livro de forma significativa.

Nessa mesma perspectiva, Carmo (2012), em *Herdando uma biblioteca: uma investigação sobre espaços de leitura em uma escola da rede pública estadual*, observa que práticas leitoras são pouco desenvolvidas em diferentes ambientes educativos, como a sala de aula e a biblioteca, e também dá ênfase às condições didáticas do trabalho com leitura na BE ao destacar a construção de projetos de leitura como prática privilegiada para a aquisição e o desenvolvimento de competências leitoras, preconizadas pelos documentos oficiais. A partir das reflexões suscitadas pela pesquisa, Carmo (2012) desenvolveu uma proposta didática com os atores da pesquisa e ações de revitalização da BE.

Importante destacar que, em todas as pesquisas levantadas, relativas à leitura na BE, os autores convergem ao destacar os seguintes aspectos:

- a importância da BE como espaço privilegiado ao trabalho com a leitura;
- a ênfase dada à interação professor-aluno, na prática pedagógica da leitura, em ambientes de leitura, como fatores primordiais à constituição do leitor autônomo e usuário de biblioteca;
- a carência na formação inicial e contínua de professores para um trabalho significativo com a leitura, em espaços de leitura, particularmente a BE;
- a falta de conhecimento dos professores para gerenciar e aproveitar recursos destinados à BE, em prol de práticas de leitura mais significativas;
- a necessidade premente do reajuste/reestruturação das políticas públicas educacionais para a melhoria das condições da BE e da formação docente e, conseqüentemente, das práticas de leitura empreendidas nesse espaço.

Observa-se, também, uma clara tendência nessas pesquisas de apontar caminhos para os problemas observados na promoção da leitura pela BE e não somente de detectá-los, situação diversa das pesquisas das décadas de 80 e 90, pois, de acordo com Campello et al. (2013), a análise de um conjunto de estudos, dessa época, permitiu supor que as pesquisas sobre leitura desse período estão mais voltadas

para uma **análise diagnóstica** da situação da promoção da leitura na escola, tentando detectar se e como a escola trabalha com essa questão, avaliando em bloco se os alunos gostam de ler e se professores e bibliotecários estão preparados para atuar como incentivadores do gosto e da competência pela leitura. (CAMPELLO et al., 2013, p.139, grifo nosso)

Assim, nessas pesquisas, conforme vimos apontando, práticas de leitura são organizadas, desenvolvidas, discutidas, ações e metodologias sugeridas, numa tentativa de contribuir para que soluções sejam encontradas para os problemas que insistem em assolar as BE de nosso país.

B. Pesquisas que tratam da BE como espaço de aprendizagem

A BE como espaço de aprendizagem tem sido objeto de estudo de pesquisadores americanos, há algum tempo, particularmente bibliotecários e educadores que buscam aferir como a BE como recurso pedagógico pode melhorar a aprendizagem. De acordo com Andrade (2005), pesquisas realizadas nos Estados Unidos, pela Universidade de Denver, revelam que, em escolas americanas que mantêm programas adequados de bibliotecas, com profissional especializado, acervo variado, computadores conectados à internet, os alunos “aprendem mais e obtêm melhores resultados em testes padronizados do que alunos de escolas com bibliotecas deficientes” (p. 13). No Brasil, contudo, a autora ressalta que “a influência da BE nos resultados dos estudos escolares é pouco evidente” (p.14).

Nessa perspectiva, torna-se relevante pontuar que a BE como espaço de aprendizagem deveria ser mais e melhor pesquisada pelos educadores brasileiros. Campelo (2013) aponta somente 11 estudos realizados no Brasil, de 1975 a 2010, sobre essa temática. Já no universo de trabalhos acadêmicos levantados, nos últimos 10 anos, quatro dissertações se enquadram na categoria “pesquisas que tratam a BE como espaço de aprendizagem”. São trabalhos realizados em 2012 e 2013, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na área da Ciência da Informação – Pinto (2012); Silva (2014), e, em 2013, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Alcântara (2013).

Alcântara (2013), em sua pesquisa *Biblioteca escolar: um espaço de aprendizagem*, analisa duas Bibliotecas Escolares da rede estadual de Minas Gerais com o objetivo de averiguar se elas estão sendo usadas como recurso pedagógico a favor do processo ensino-aprendizagem ou não. A autora reflete sobre como o uso da Biblioteca Escolar como recurso pedagógico contribui para a melhoria das aprendizagens e, conseqüentemente, potencializa os resultados educacionais da escola averiguados por meio das avaliações externas, ainda que a pesquisadora não tenha quantificado esta melhora. Já Pinto (2012), em *A contribuição da biblioteca escolar para a formação do aluno e sua autonomia na biblioteca universitária*, investigou a contribuição da biblioteca escolar para a formação do aluno do ensino básico, visando à sua autonomia para uso da biblioteca universitária. Para sua pesquisa, a pesquisadora aplicou questionário semiestruturado a 14 concluintes do curso de Biblioteconomia e 48 do curso de pedagogia de 2011, da Universidade Federal da Bahia. Os resultados apresentados demonstram uma incipiente contribuição da biblioteca escolar na formação do aluno, fato que se reflete na sua restrita autonomia para o uso da biblioteca universitária.

As pesquisas de Alcântara (2013) e Pinto (2012) situam a biblioteca como espaço privilegiado para garantir a melhoria das aprendizagens, ao fornecer as ferramentas para que o aluno aprenda a aprender, desde que sejam propiciadas condições favoráveis para

isso, que passam, necessariamente, pela presença de um profissional especializado que atue como mediador em parceria com os professores de sala, recursos informacionais variados e acervo atualizado. A importância do trabalho conjunto entre bibliotecário e professores também é ressaltada nas pesquisas de Silva (2014), em sua dissertação *Pesquisa e competência em informação no âmbito da biblioteca escolar: um estudo nas bibliotecas do Instituto Federal da Bahia*, como forma de investigar as ações da BE no Instituto Federal da Bahia (IFBA) compreendendo o estímulo à pesquisa e o desenvolvimento da competência em informação. A pesquisa evidenciou que o trabalho conjunto entre bibliotecários e professores pode oferecer oportunidades para o desenvolvimento da competência em informação.

Rodrigo Barbosa de Paulo, em sua dissertação de Mestrado *Atuação do bibliotecário na formação de professores do ensino fundamental para o desenvolvimento da competência informacional: uma experiência na rede da educação municipal de Marília-SP*, defendida em 2016, na UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP), em Marília, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Helen De Castro Silva Casarin, realizou um pesquisa-ação em duas escolas municipais da cidade de Marília ao longo de 18 meses com o objetivo de oferecer um panorama a respeito da interação entre a Competência Informacional e o ensino fundamental. Os resultados apontaram que há muito o que fazer no que se refere a essa interação, mas puderam ser observadas mudanças significativas no modo como os professores planejam, utilizam fontes de informação, desenvolvem pesquisa escolar com seus alunos e aplicam noções de normalização dos trabalhos.

Em *Biblioteca escolar e laboratório de informática: espaços para diferentes letramentos*, dissertação defendida, em 2010, na UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Lúcia Helena Schuchter, com a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Rocha Bruno, buscou compreender *como convivem e interagem, dentro da escola, a Biblioteca Escolar e o Laboratório de Informática, enquanto ambientes de produção de leitura/escrita e conhecimento*. A pesquisadora utilizou como metodologia entrevistas semiestruturadas com dois professores-bibliotecários, uma professora responsável pelo laboratório de informática, três professores regentes e duas coordenadoras pedagógicas; análise de documentos; observação e questionário. Concluiu que é preciso ressignificar a BE e o laboratório de informática, por meio da reflexão coletiva, nas unidades escolares, sobre o seu uso para construção de conhecimento, disponibilizando melhor acesso a esses espaços. Também aponta a importância da formação dos profissionais que atuam na BE e a necessidade de construção de propostas pedagógicas que integrem de forma efetiva a BE aos laboratórios de informática, tornando seu uso significativo, contribuindo assim para os processos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências necessárias para se viver no século XXI.

Nas pesquisas abordadas que tratam a BE como espaço de aprendizagem, há um enfoque claro em algumas questões pertinentes para a pesquisa que ora empreendemos:

- a relevância e as dificuldades da interação entre bibliotecário e professor para desencadear o processo de aprendizagem, em especial da competência informacional;
- a escassa contribuição da BE na formação do aluno, o que, a nosso ver, pode nos remeter à falta de interação entre bibliotecário e professor;
- a importância da BE para a melhoria das aprendizagens, se explorada pedagogicamente e se integrada a outros espaços, particularmente, os laboratórios de informática, imprescindíveis para o desenvolvimento da competência informacional.

C. Pesquisas que discutem as políticas públicas e a BE

Valdirene Rodrigues de Carvalho, orientada pela Prof.^a Dr.^a Patrícia Piozzi, da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP), desenvolveu a pesquisa *A leitura e a biblioteca escolar: o caso da rede estadual de São Paulo*, em 2011. Nessa pesquisa, Carvalho efetuou um estudo exploratório sobre os principais documentos voltados às políticas públicas de leitura e de biblioteca escolar. Nela, buscou definir a existência de pontos de diálogo entre esses documentos e a biblioteca escolar da rede estadual de São Paulo, tendo como foco, particularmente, o MANIFESTOIFLA/1999 em Prol da Biblioteca Escolar e o PNLL - Plano Nacional da Leitura e do Livro/2006. Constatou, por meio da pesquisa, *a existência de políticas públicas voltadas a incrementar o acervo da BE, mas não de política de biblioteca escolar como espaço de aprendizagem*.

Na dissertação *Bibliotecas escolares: políticas públicas para a criação de possibilidades*, defendida em 2014, na ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES da UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (ECA – USP), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ivete Pieruccini, Lilian Viana reflete sobre a importância da implantação de políticas públicas para a biblioteca escolar voltadas à criação, resignificação e consolidação da BE em nosso país. Para isso, realizou um estudo exploratório, por meio de entrevistas semiestruturadas, sobre a implantação da política pública municipal na cidade de São Bernardo do Campo (SP), que instituiu a Rede Escolar de Bibliotecas Interativas (REBI), concebida a partir do paradigma da apropriação cultural. Como resultado de sua pesquisa Viana (2014) destacou fatores primordiais à implementação de políticas públicas exitosas voltadas à criação de BE: a *vontade política*, que garante estratégias adequadas, o investimento, a compreensão do fator tempo, como condição para colher os frutos do trabalho; *profissionais envolvidos*, criativos e críticos, que garantam a implantação das políticas; o *tempo político*, que demanda estratégias de curto, médio e longo prazo, considerando tempo de assimilação da proposta; *diálogo político e conhecimento*, que permite o enfrentamento da complexidade de problemas que marcam as BE em nosso país; a *visibilidade* às ações da BE a fim de mudar representações sobre o

que é e para que serve a BE; a *formação continuada* em serviço dos professores, mediadores responsáveis por esse espaço; *instâncias de negociação* para derrubar resistências de diferentes atores envolvidos no processo (coordenadores de escolas, professores de sala, gestores...); a *avaliação* como forma de dar visibilidade às ações positivas e negativas e atrelada a ela a *renovação das políticas* que permite à BE acompanhar as transformações que marcam o contexto informacional; e o *envolvimento da comunidade*, contribuindo para que as decisões extrapolem os gabinetes políticos.

Na dissertação de Mestrado *O programa de bibliotecas da rede municipal de educação de Belo Horizonte: caminhos para uma política de formação de leitores*, defendida em 2016, na UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Terezinha Barroso, Sterlayni Aparecida Duarte de Oliveira Coimbra realizou uma análise da implementação da política pública de leitura desenvolvida pelo Programa de Bibliotecas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), implantado em 1997, a partir da Escola Plural, com o objetivo de revitalizar as bibliotecas escolares municipais. Nessa pesquisa, Duarte (2016) buscou responder a indagações quanto à importância atribuída ao Programa pelos profissionais da educação; à participação do Programa de Bibliotecas no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e à sua contribuição para o acesso e distribuição do acervo aos estudantes. Para isso, interpretou dados a partir de análise documental, aplicou questionários e realizou entrevistas (gestores escolares, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, professores de 1º ciclo e as coordenadoras do Programa). Os resultados apontaram a necessidade de: (1) implantação de um sistema de informatização na rede de bibliotecas escolares; (2) formação continuada que abranja gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, além dos já contemplados profissionais da biblioteca; (3) planejamento de estratégias de melhoria e dinamização do acervo das escolas, com investimento em divulgação; (4) uma política de leitura que envolva a comunidade escolar, integrando o trabalho da biblioteca com a sala de aula.

Das pesquisas acima pontuadas, nota-se a convergência dos seguintes aspectos:

- a relevância dada à formação continuada dos profissionais que atuam na BE, já que pode garantir uma melhor mediação entre os usuários da BE e sua frequência aos livros e à leitura;
- a importância da divulgação, da ação de dar visibilidade às atividades da BE como forma de mudar representações sobre o que é e para que serve a BE;
- o envolvimento da comunidade no processo de implantação de políticas públicas voltadas à BE como fator preponderante para o êxito das políticas públicas voltadas à BE;

- a ênfase dada à melhoria das ações da BE, da importância de sua renovação constante (acervo e recursos), enquanto instituição que precisa acompanhar as demandas do século XXI;
- a importância do envolvimento dos gestores públicos e da vontade política para que as políticas públicas se perpetuem.

D. Pesquisas que refletem sobre os usos e os usuários da BE

Na dissertação *Entre silêncios e murmúrios: a biblioteca escolar no Colégio Farroupilha* (Porto Alegre/RS, 1949-2000), Roberta Barbosa dos Santos (2016), orientada pela Prof.^a Dr.^a Dóris Bittencourt Almeida, na UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS), pesquisa a trajetória da BE no Colégio Farroupilha, visando construir um sentido de historicidade da biblioteca escolar, a partir das formas pelas quais ela se fez presente no cotidiano da instituição. Por meio de um *corpus* documental, que aponta as preferências de leitura dos alunos e listas de leitores assíduos, e de entrevistas, a pesquisadora construiu uma narrativa sobre a biblioteca escolar do Colégio Farroupilha evidenciando diferentes apropriações feitas pelos alunos que frequentavam a biblioteca, *desde a ida semanal quase que devota até uma espécie de refúgio a algumas aulas, tendo como ponto em comum a sacralidade da biblioteca, envolta pela simbologia do silêncio exigido neste local*. Santos (2016), por meio de sua pesquisa, situada no âmbito da História da Educação – com foco na Biblioteca escolar, nos permite perceber as representações sobre essa instituição construídas através do tempo. A pesquisa mostra que embora reconhecidos como melhores leitores, alguns usuários apontam certa transgressão ao modelo idealizado pela biblioteca, alegando não se sentirem afetados pela rotulação dada pela biblioteca de local de estudos e, portanto, silencioso. Este lugar passou de um simples lugar de leitura, para um espaço de muitos outros usos, ressignificando o papel da biblioteca e fazendo dela um local de fuga às aulas regulares, um ponto de encontro entre colegas, um local que proveria o lazer das férias desertas em Porto Alegre ao longo da década de 1980. Santos (2016) aponta que a BE era utilizada de diferentes formas, mas a sacralidade da biblioteca é um elemento que se faz presente na maioria das lembranças dos entrevistados, acompanhado da figura de seriedade da bibliotecária.

Em *Frequência à biblioteca escolar e formação de acervo: um exemplo em Birigui-SP*, Luis Carlos Dias (2011), sob a orientação do Prof. Dr. José Batista Sales da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL (UFMS), desenvolveu um estudo sobre o *aproveitamento do acervo e frequência às bibliotecas públicas escolares por parte de alunos e professores do estado de São Paulo*, em três escolas estaduais do município de Birigui (SP), onde aplicou questionários a alunos, professores e gestores. Ao averiguar se houve alterações significativas na utilização da biblioteca a partir dos investimentos

governamentais, Dias (2011) sinalizou a falta de projetos voltados à leitura e de orientação aos alunos sobre o uso da biblioteca, limitada a aspectos comportamentais. Nessa perspectiva, o estudo apontou a necessidade de engajamento de professores e gestores com o objetivo de formar leitores e de potencializar o uso do acervo.

Já em seu trabalho *Biblioteca na educação: práticas colaborativas e apropriação cultural*, dissertação de Mestrado defendida em 2014, na ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES da UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (ECA – USP), Fernanda Medeiros Caíres, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ivete Pieruccini, realizou um estudo sobre o ensino da biblioteca e da apropriação cultural desse dispositivo, no âmbito do programa de apresentação da biblioteca da Estação do Conhecimento “Einstein na Comunidade Paraisópolis”, espaço considerado pela pesquisadora como singular para a construção de saberes informacionais. O estudo apontou que a apresentação e a inclusão dos sujeitos na biblioteca e nos ambientes de informação organizada são um processo complexo, que extrapola a dimensão mecânica da transmissão de informações ou de dados sobre como o dispositivo está organizado.

Nas pesquisas concernentes à categoria “usos e usuários da BE” há aspectos relevantes que podem ser destacados:

- as representações sobre a BE são fortemente marcadas por uma visão já histórica em que o silêncio e a sacralidade desse espaço parecem dominar o imaginário dos usuários; contudo, apesar disso, há sempre formas de transgressão que podem ser apontadas;

- o papel de destaque do mediador na BE, orientando os usuários para o uso efetivo da biblioteca e não para dominar atitudes e comportamentos, já que a apresentação e a inclusão de usuários na BE e nos ambientes de informação organizada são um processo complexo.

F. Pesquisas que tratam da formação dos profissionais responsáveis pela BE

Nessa categoria, foi levantada uma dissertação de mestrado que reflete sobre os cursos de biblioteconomia da região Nordeste.

Na dissertação *Biblioteca escolar e as perspectivas curriculares dos cursos de biblioteconomia da região Nordeste*, defendida em 2013, na UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Isabel de Jesus Souza Barreira, Fernanda Xavier Guimarães (2013) analisou as matrizes curriculares dos cursos de Biblioteconomia das Universidades Federais da região Nordeste (NE), identificando os conteúdos que abordam a biblioteca escolar (BE) no processo de formação do bibliotecário. Os resultados apontaram que os componentes curriculares contemplam de forma superficial os conteúdos relacionados à formação dos bibliotecários para atuar na BE, sendo que as

disciplinas que abordam esses conteúdos estão em posição de menor expressão na matriz curricular, isto é, no quadro de disciplinas optativas. Para Guimarães (2013), essa precariedade poderia refletir negativamente na formação cidadã, já que a BE é espaço privilegiado para o trabalho com a leitura, a pesquisa e o estudo.

G. Pesquisas que abordam as representações sobre BE

Nessa categoria, foi levantada uma dissertação de mestrado que trata das representações da BE no ciberespaço.

Ludmila Ferrarezi, em sua dissertação *A biblioteca escolar nas teias do discurso eletrônico*, defendida em 2010, NA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO da USP (FFCLRP – USP), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lucília Maria de Sousa Romão, busca compreender como a historicidade e a memória discursiva dão sentidos sobre o que é a BE. Para isso, observou *o litígio entre posições-sujeito e vozes discursivas manifestas em um corpus, composto por recortes de dizeres presentes em blogs, listas de discussão e sites que discursivizam a biblioteca escolar*. Com base na análise do discurso, Ferrarezi (2010) reflete se a rede eletrônica se configura como o lugar de possibilidade *de emergência do sujeito e de dizeres polissêmicos, que façam surgir sentidos além do dominante*. Observa que o ciberespaço permite a pluralidade, outras margens de sentido, além da predominante que marca o que pode ou não ser dito.

3.6.2 Sala de leitura e a pesquisa acadêmica

No que se refere às salas de leitura, procedemos ao levantamento dos assuntos e resultados dos trabalhos acadêmicos que versam sobre elas, nos últimos 10 anos, em teses e dissertações, no Portal PERIÓDICOS CAPES. Foram levantados 2 teses e 1 artigo. Tendo em vista o universo limitado de trabalhos encontrados, procedemos à análise individualizada e mais pormenorizada de todos, articulando as reflexões.

O artigo *Ludicidade na sala de leitura como forma de inclusão para as crianças da casa Vhida em Manaus/ Amazonas*, publicado na Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação, em 2017, foi escrito por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - Katia Viana Cavalcante; Felipe Vlixio Lopes; Mayara Mota Tashiro, com vistas a tratar das experiências obtidas em um Programa Institucional de Extensão (PIBEX), desenvolvido na Associação de Apoio à Criança com HIV (Casa VHIDA), durante seis meses entre os anos de 2014 e 2015, a fim de despertar o interesse dos pacientes em continuar a frequentar a sala de leitura da Casa VHIDA e utilizar os serviços nela ofertados. Esse projeto contou com a participação efetiva de discentes do curso de Biblioteconomia da UFAM, a fim de que pudessem, simultaneamente, construir experiências na área em que atuam e oferecer subsídios ao desenvolvimento de atividades denominadas

ludo-pedagógicas (hora do conto, dramatizações, confecção de fantoches e origamis, jogos, brincadeiras...) na sala de leitura da Casa VHIDA.

Nessa pesquisa, parte-se do pressuposto de que o uso da SL se encaixa nos padrões requeridos para tais ações (lúdicas e de caráter sociocultural), e, portanto, foi utilizada como ferramenta essencial para o incentivo à leitura e promoção da ludicidade. Como resultado do desenvolvimento do projeto, os pacientes-usuários se sentiram mais confortáveis no ambiente de leitura e houve um aumento considerável de 50% no fluxo de frequência à SL e de uso de seus serviços.

Tendo a ludicidade como elemento-chave, a pesquisa revelou como as atividades ludo-pedagógicas podem exercer um forte apelo sobre os usuários dos espaços de leitura, pois criam um ambiente mais acolhedor, instigante, aumentando a frequência aos livros e à leitura.

Observa-se que, no artigo, os autores utilizam as palavras BE e SL como sinônimos ao tratar das práticas lúdicas realizadas na SL da Casa VHIDA. A SL é, claramente, uma ferramenta, um meio para promoção da ludicidade e, conseqüentemente, de incentivo à leitura. Para os autores, a SL e/ou a Biblioteca da Casa Vidha foi organizada com a finalidade não somente de auxiliar nos trabalhos escolares, mas também com o intuito de colaborar, dentro de sua capacidade, para a “satisfação” do paciente-usuário no que diz respeito à educação, cultura e lazer. Para isso, no espaço, foram desenvolvidas atividades de caráter sociocultural, como forma de possibilitar aos usuários entretenimento combinado ao aprendizado.

No que concerne às teses escritas sobre SL, observou-se que ambas foram empreendidas em 2015, na UNESP, e tratam do PSL da rede estadual de São Paulo.

Na pesquisa *Organização e funcionamento do programa sala de leitura nas escolas da diretoria de ensino de Presidente Prudente*, vinculada à linha Infância e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp, Presidente Prudente/SP, Josany Leme da Silva Batista (2015), sob orientação do Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado, busca compreender como o Programa Sala de Leitura, implantado no Estado de São Paulo desde 2009, funciona nas escolas estaduais da diretoria de ensino de Presidente Prudente/SP. A pesquisadora também procura entender quais fatores são necessários para que esse espaço se fundamente na atividade que lhe justificou a criação, considerando os princípios legais que embasaram sua criação, e se a SL oportuniza o acesso a livros e a outros materiais de informação e fruição. Para efetivar esse estudo, Batista (2015) realizou pesquisa bibliográfica, levantando a legislação que rege o PSL e os critérios de seleção e atuação do profissional que ali exerce a sua função e, posteriormente, aplicou um questionário com todos os mediadores de leitura das SL da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, a fim de analisar o perfil deste profissional e refletir sobre as ações de

leitura empreendidas nas SL, bem como sobre a utilização do acervo e o funcionamento do espaço.

Ao justificar sua pesquisa, Batista (2015) salienta que há pouca literatura sobre essa questão – a organização e o funcionamento do PSL, e pontua que, embora o PSL esteja em vigor, no Estado de São Paulo, desde 2009, nenhum estudo relevante buscou mapear as escolas da diretoria de ensino de Presidente Prudente, examinar as ações de leitura que ali ocorrem e traçar o perfil do profissional que atua neste ambiente.

Como resultado da pesquisa, observou-se que, nas 30 unidades escolares pesquisadas em Presidente Prudente, muito ainda precisa ser feito em prol da organização e do funcionamento adequados nas SL. Há excessiva preocupação com aspectos funcionais, como a organização dos livros, os empréstimos e devoluções. A formação do leitor e os mecanismos que são primordiais para se atingir esse objetivo são preteridos, colocados em segunda instância. Quanto aos professores da SL, levantou-se que a maioria, ao contrário do esperado, não era de docentes readaptados, mas sim da Categoria F, não efetivos. No que diz respeito às práticas de leitura, foi ressaltado que caminham para a formação integral do leitor, visto que atividades e projetos diversos são organizados, tais como Feiras Literárias, Peças Teatrais, Jograis, Mala Literária, Sarau, Jornal da Escola, que articulam leitura, escrita e produções que têm os alunos como protagonistas.

No que se refere à segunda tese referente ao PSL, *O programa sala de leitura e seus reflexos nas histórias de leitura de alunos e professores de uma escola estadual paulista*, realizada na UNESP - Assis, a pesquisadora Queila Silva Gimenez (2015), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rozana Aparecida Lopes Messias, apresenta uma investigação acerca das relações entre o Programa Sala de Leitura, implantado em 2009 numa escola estadual do interior paulista, pelo governo do Estado, e a formação leitora das professoras responsáveis pela sala, na condição de mediadoras de leitura, e de três alunos, indicados por essas professoras pela assiduidade com que frequentam esse espaço. Por meio de uma análise qualitativa de dados, a autora busca compreender o funcionamento dessa Sala de Leitura, além de analisar o perfil da comunidade escolar em questão, considerando a constituição de sua identidade cultural e relacionando-a com a questão da leitura, enquanto produto cultural. Para desenvolver tal investigação, foram efetuadas interações, por meio de entrevistas gravadas, com as professoras responsáveis pela Sala de Leitura e com os alunos selecionados. Por meio da análise dessas entrevistas, foram investigadas as histórias e experiências de leitura dos participantes, de forma qualitativa, fundamentada na concepção teórico-metodológica da pesquisa narrativa. Gimenez (2015) procurou analisar como essas experiências de leitura podem (ou não) estar relacionadas à presença da Sala de Leitura no cotidiano da escola e de que forma elas contribuem (ou não) para a construção das identidades que se constituem dentro daquele espaço escolar.

Como resultado a pesquisa revelou que a Sala de Leitura da escola em questão encontra-se consideravelmente integrada à rotina escolar, especialmente às aulas de Língua Portuguesa. Dentre as ações desenvolvidas pelas professoras responsáveis pela sala, a leitura compartilhada destacou-se como meio de levar a leitura literária a muitos alunos. No entanto, evidenciou-se a existência de inúmeras dificuldades no sentido de formar leitores autônomos, que se apropriem das possibilidades oferecidas pelo acervo ali disponível. A formação e as práticas de leitura literária das professoras puderam ser apontadas como agentes dificultadores na aproximação entre alunos e acervo oficial, ao passo que um novo acervo vem sendo constituído em função das preferências de leitura de alunos mais próximos à Sala e às professoras. Essas preferências encontram-se fortemente marcadas pelo contexto sóciohistórico contemporâneo, definindo e sendo definidas pelas identidades circulantes no espaço escolar pesquisado. Os alunos participantes da pesquisa revelaram possuir interesse pela leitura anterior à sua frequência à Sala, porém ela se coloca como referência para sua formação leitora e identitária.

Nas três pesquisas levantadas referentes à SL, podemos destacar aspectos relevantes para a pesquisa ora empreendida:

- a detecção de carências formativas dos profissionais responsáveis pela BE, particularmente, no uso do acervo e no trabalho com os textos literários, problemas que há muito tempo têm sido apontados por pesquisadores (FEITOSA, 2008);
- a ênfase dada às atividades lúdicas, diferenciadas, aos projetos, à leitura por prazer e à leitura compartilhada como formas privilegiadas para aumentar a frequência dos alunos aos livros e aos espaços de leitura;
- a distância entre as leituras realizadas pelos alunos fora da escola e aquelas exigidas pela escola, como um fator que pode dificultar a constituição de sujeitos leitores;
- o potencial de algumas práticas desenvolvidas no âmbito do PSL da rede estadual de ensino é apontado nas duas teses, como os projetos e atividades culturais que articulam leitura, escrita e produções que têm os alunos como protagonistas; a adoção da leitura compartilhada de textos literários como modalidade didática; e a integração da SL à rotina escolar, especialmente às aulas de Língua Portuguesa.

Neste capítulo, realizamos uma *reflexão sobre a história* da biblioteca, dos primórdios à atualidade, e da biblioteca escolar no Brasil e, em especial, no estado de São Paulo. Para tanto, apresentamos a constituição desses espaços de leitura, tendo em vista os motivos de seu surgimento, as concepções que fundamentaram sua formação, a influência das políticas públicas em sua organização e funcionamento e as práticas de leitura e representações por eles suscitados, com base nos princípios da Nova História Cultural. Além disso, apresentamos uma revisão bibliográfica retratando as pesquisas acadêmicas relativas à BE e Sala de Leitura, nos últimos 10 anos.

A seguir, discorreremos sobre o PROGRAMA SALA DE LEITURA da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE-SP), desde sua instituição, em 18.02.2009, por meio da Resolução SE – 15, até os dias atuais.

Capítulo 4 - Programa Sala de Leitura: entre o idealizado e o implantado

Neste capítulo, discorreremos sobre o PROGRAMA SALA DE LEITURA da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE-SP), desde sua instituição, em 18.02.2009, por meio da Resolução SE – 15, até os dias atuais. Visamos apresentar o contexto histórico em que se deu sua criação, os aspectos relativos ao estabelecimento de uma legislação própria que regulamentou o funcionamento das Salas de Leitura (objetivos, seleção e atribuições dos profissionais envolvidos e instalação dos ambientes), nas escolas estaduais paulistas, e a parceria instituída entre a COORDENADORIA DE GESTÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA (CGEB/SEE-SP), o CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS (SEE-SP) E O INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS), órgãos cujos técnicos estabeleceram as propostas pedagógicas do PSL, base da organização e do funcionamento das salas de leitura. Nessa empreitada de descrição e reflexão, amparamo-nos nos documentos oficiais da SEE-SP, disponibilizados no *síte* do CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS (CRE – Mário Covas), e nos materiais didático-pedagógicos⁸ oferecidos pelo INSTITUTO AYRTON SENNA, no âmbito do programa.

4.1 Contexto histórico – o idealizado

Os desafios enfrentados pelo Brasil, no que tange à formação de leitores, têm sido apontados por inúmeras pesquisas nacionais e internacionais. Nelas, fica patente o longo caminho que temos que percorrer para nos tornarmos um país de leitores proficientes e aficionados.

Os resultados provenientes da 3ª edição da pesquisa RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, promovida pelo Instituto Pró-Livro e aplicada, em 2011, em âmbito nacional, revelam que, no Brasil, 50% da população com cinco anos ou mais (88,2 milhões) são leitores. Esse percentual equivale a 7,4 milhões a menos do que em 2007, quando 55% dos brasileiros se diziam leitores. De acordo com os entrevistados, os principais motivos para que não leiam é a falta de interesse (78%) e a falta de tempo (50%) e não a limitação financeira (FAILLA, 2012).

Por outro lado, testes de avaliação internacionais, encomendados pela UNESCO à OCDE (PISA - PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES, 2012), demonstram que o Brasil ocupa a 55ª posição do ranking de leitura, quase 90 pontos abaixo da média da OCDE (496). Segundo o relatório da OCDE, 49,2% dos alunos brasileiros de 15 anos não são capazes de fazer inferências ao ler um texto ou de estabelecer relações

⁸ Os materiais didático-pedagógicos do PSL eram disponibilizados fisicamente, aos alunos (Caderno do Aluno) e aos Professores (Caderno do Professor), e virtualmente, aos gestores do PSL e aos professores, por meio de um repositório *on-line* criado especialmente com essa finalidade.

entre as diferentes partes que o compõem. São jovens privados do pleno exercício da cidadania, já que, em uma sociedade grafocêntrica, o domínio da leitura e da escrita é uma necessidade premente.

Inúmeros fatores são apontados como causadores de índices tão restritos de leitura: *de âmbito cultural, cognitivo-afetivo, linguístico-discursivo, socioeconômico, de políticas públicas e de práticas educativas* (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006).

Em face dessas constatações, debates têm sido promovidos por bibliotecários, intelectuais, educadores, escritores, sociedade civil a fim de encontrar formas para reverter o quadro apresentado. Alguns apontam como solução a abertura de bibliotecas públicas e escolares, já outros consideram que a mudança de práticas em sala de aula, por meio da formação de professores, seria o meio mais viável. Na esteira desses debates, a SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE-SP), nos últimos anos, vem propondo alternativas para superar as condições institucionais que, direta ou indiretamente, têm influenciado os baixos índices da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental I, II e Médio, detectados tanto em avaliações externas nacionais, como o SARESP (SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO) e o SAEB (SISTEMA NACIONAL DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA), e internacionais, como o PISA.

Dentre essas alternativas, instituiu, na última década, vários programas e projetos voltados a incentivar, potencializar as práticas de ensino da leitura, particularmente, de textos literários – TECENDO LEITURAS (2004), LER E VIVER (2007), CRÔNICA NA SALA DE AULA (2007), HORA DA LEITURA (2006), entre outros. Contudo, a descontinuidade dessas ações somada à falta de recursos humanos e materiais adequados e de acompanhamento sistemático parece ter inviabilizado o alcance da principal meta esperada – a formação de leitores efetivos (SILVA, 1999; FEITOSA, 2008).

Face à realidade enfrentada, a SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SP, em 2009, considerando que o desenvolvimento das competências leitora e escritora requer local e ambientes apropriados, exigência constante no padrão mínimo nacional de infraestrutura previsto no Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001, resolve instituir o PROGRAMA SALA DE LEITURA, por meio da Resolução SE - 15, de 18/02/2009, criando, em cada unidade escolar da rede pública estadual, uma sala de leitura, como extensão da sala de aula, que objetiva oferecer aos alunos de todos os cursos e modalidades de ensino:

- *oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares, quando houver;*
- *espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de leitor crítico, criativo e autônomo.*

Na legislação, observa-se a relevância dada ao acesso dos alunos a diferentes materiais de leitura, textos reais que circulem na sociedade, como meio para alavancar o

processo de ensino e de aprendizagem da língua materna. Da mesma forma, ao tomar a leitura como objeto de ensino, os idealizadores do programa parecem considerar sua natureza complexa, os diferentes objetivos que a distinguem nas diversas práticas sociais: ler para se divertir, ler para se informar, ler para estudar, ler por prazer...

Para a implantação das salas ou ambientes de leitura, a legislação previu um cronograma gradativo para formação desses locais, a partir do ano letivo de 2009, levando em consideração critérios pré-definidos por órgãos centrais, tais como: situação de atendimento aos alunos, disponibilidade e espaço, condições do acervo e a presença de um professor responsável com perfil adequado ao trabalho de mediador de práticas sociais de leitura e disponibilidade para assistir às orientações técnicas oferecidas pelos órgãos centrais e pelos parceiros do PSL.

Na sua implantação, esse programa foi caracterizado como inovador, de acordo com seus idealizadores, pois, na história da rede estadual de São Paulo, não há registro de programa e/ou projeto voltado à formação de salas/ambientes de leitura, regido por legislação própria e que previsse um professor designado para ser o responsável pelo espaço e um conjunto de ações articuladas visando à sua organização e funcionamento, a saber:

- formação de professores mediadores responsáveis pelo espaço de leitura, por meio de orientações presenciais e virtuais (AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem) coordenadas pelo CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS.
- ações de incentivo à leitura, desenvolvidas nas unidades escolares e realizadas em parceria com o INSTITUTO AYRTON SENNA.
- acompanhamento sistemático do CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS (CRE – MÁRIO COVAS), Equipes técnicas da SEE-SP e das Diretorias de Ensino às 3.145 escolas com sala de leitura oficializadas, em 604 municípios, atendendo a 2,6 milhões de alunos (dados referentes a fevereiro de 2015).

Outra característica que dava a esse programa um caráter diferenciado é que, inicialmente, estava sob a responsabilidade do CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS (CRE), cuja principal função era coordenar e gerenciar, de forma articulada com as Unidades Centrais da Secretaria da Educação, o Programa Sala de Leitura. Esse órgão foi idealizado, inicialmente, para ser *um referencial pedagógico de excelência na disseminação da informação educacional*, física e virtual, e, atualmente, desenvolve outras atividades, tais como: programas de incentivo à leitura; coordena e gerencia sistemas de bibliotecas e salas de leitura escolares; seleciona novas obras para o acervo bibliográfico das escolas; propõe projetos de preservação da história, da memória e do patrimônio histórico das escolas; e realiza concursos e prêmios educacionais. Em 2011, com a reestruturação da SEE-SP, o

CRE- Mário Covas passou a integrar a ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO "PAULO RENATO COSTA SOUZA" (EFAP).

4.2 Instituto Ayrton Senna

O INSTITUTO AYRTON SENNA é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 1994, que visa ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação. De acordo com seus idealizadores, impulsionados pelo desejo do tricampeão de Fórmula 1 Ayrton Senna, assumiram a missão de levar educação de qualidade para as redes públicas de ensino no Brasil. Atuam em parceria com gestores públicos, educadores, pesquisadores e outras organizações para construir soluções concretas para os problemas da educação básica. Suas propostas se traduzem em políticas e práticas flexíveis que se adaptam a diversos contextos e que, segundo relatam, efetivamente impactam a aprendizagem dos estudantes em grande escala.

No âmbito do Programa Sala de Leitura, o INSTITUTO AYRTON SENNA estabeleceu uma parceria com a SEE-SP, iniciada em 2010, e passou a atuar, diretamente, na formação dos profissionais das escolas⁹, com vistas a qualificá-los para o uso educativo das Salas de Leitura, transformando-as em ambientes de estímulo à leitura, convívio e protagonismo dos jovens, e na formação dos Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos, Supervisores de Ensino e Analistas socioculturais das Diretorias de Ensino, responsáveis pelo PSL, a fim de subsidiá-los no acompanhamento do Programa e na formação dos professores.

Cumpra salientar que essa parceria entre o IAS e a SEE-SP insere-se em um contexto maior de aumento paulatino da terceirização da educação, em nosso país. Para fazer face aos problemas educacionais brasileiros, tem-se assistido, nos últimos 20 anos, à ascensão de movimentos sociais que buscam a melhoria da educação básica, dentre eles o Todos pela Educação (TPE), lançado em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo. De acordo com Saviani (2007),

Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação EducarDPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (SAVIANI, 2007, p.1243)

⁹ Na época, eram 1806 unidades escolares com SL. Em 2016, já havia 3.144 unidades escolares das 91 Diretorias de Ensino com Sala de Leitura. Nelas atuavam 2.292 professores. Havia, portanto, 852 unidades escolares com SL, mas sem professor.

Movido por interesses políticos, econômicos e também sociais, o TPE define, na ocasião de seu lançamento, cinco metas: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido. Desde sua instituição, esse movimento tem influenciado diretamente a implementação de políticas públicas, no Brasil, voltadas à educação. Prova disso é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado ao país pelo governo federal em março de 2007, e a promulgação do Decreto n. 6.094, no mesmo período, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, carro-chefe do PDE (SAVIANI, 2007). A influência do movimento TPE pode ser percebida na medida em que o PDE é considerado um “conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no Plano Nacional da Educação (PNE)” (SAVIANI, 2007, p. 1239), documento que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira até 2024.

Em que pese a justa e necessária posição de empresários brasileiros defendendo o aumento de gastos com educação, convém pontuar a crítica de Saviani (2007), com a qual concordamos, que aponta uma tendência desse segmento de considerar a educação como questão de boa vontade e de filantropia, em que ficam subjacentes os interesses de ajustar os processos formativos às demandas de mão-de-obra e aos perfis de consumidores postos pelas próprias empresas. Além disso, nota-se que as concepções que embasam as propostas do TPE é a da “pedagogia de resultados” e da “pedagogia das competências”. Sobre isso adverte Saviani (2007, p. 1253):

[...] a lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação” pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

Embasados por essas concepções, instituições vinculadas ao TPE têm, cada vez mais, estabelecido parcerias com Secretarias de Educação, em todo o país, implementando ações e projetos. Dentre elas o IAS que, no âmbito do PSL, assume como uma de suas principais atribuições oferecer às escolas uma *pedagogia inovadora*, uma *solução*

educacional para a formação de leitores e protagonistas em diferentes espaços curriculares, entre eles as salas de leitura. Para isso, apresentava duas propostas pedagógicas, sobre as quais refletiremos a seguir.

4.2.1 Propostas pedagógicas do IAS ao PSL: objetivos e concepções

Durante a CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990 (de 5 a 9 de março), elaborou-se um documento denominado DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS que busca promover a equidade educacional ao apontar as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos, e dar ênfase à qualidade da educação, com vistas ao estabelecimento de compromissos mundiais, de médio e longo prazo, para viabilizar a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. De acordo com o documento:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os **instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas)**, quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como **conhecimentos, habilidades, valores e atitudes**), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.¹⁰ (grifo nosso)

Em consonância com as discussões suscitadas pela Declaração de Jomtien, a Comissão Internacional sobre a Educação do Século XXI, presidida por Jacques Delors, elabora o Relatório para Unesco, publicado em 1996 no Brasil pelo MEC, em parceria com a Editora Cortez, sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*, e nele ratifica o que foi definido em Jomtien, sobre a educação básica e as necessidades educativas fundamentais, organizando a educação em quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer. Nesse contexto, as habilidades cognitivas deixam de ser o único foco da aprendizagem, agregam-se a elas as competências/habilidades socioemocionais, com vistas à construção de um ser integral, pleno, com capacidade para enfrentar os desafios impostos pela sociedade do século XXI: selecionar informações, resolver problemas, tomar decisões, reconhecer emoções, saber lidar com os sentimentos, trabalhar em equipe...

¹⁰ UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990.

Nessa perspectiva, tomando por base os pressupostos da Declaração de Jomtien, o objetivo do IAS, no âmbito do PROGRAMA SALA DE LEITURA, é transformar a sala de leitura em espaço educativo que fortaleça a aprendizagem escolar e permita aos alunos aprender a ser, conviver, conhecer e fazer, por meio de uma solução educacional denominada de SUPERAÇÃO JOVEM, que apresenta duas propostas básicas de trabalho: as *9 atitudes que impactam a sala de leitura* e *O Desafio de Leitura*, como formas de viabilizar, ao mesmo tempo, o aprimoramento das capacidades de leitura e produção textual, na perspectiva dos multiletramentos, a aprendizagem colaborativa e o protagonismo juvenil, em favor do *desenvolvimento pessoal dos estudantes e para seus engajamentos na vida cidadã*.

O PSL tem como uma de suas principais metas a formação de sujeitos leitores autônomos, com comportamentos leitores: capacidade para escolher o que e para que ler, socializar suas impressões leitoras, frequentar bibliotecas, apreciar um livro... Dada a complexidade do alcance dessa meta, o programa dispõe como um dos mecanismos para alcançar esse objetivo o *protagonismo juvenil*. Espera-se que, por meio dele, o indivíduo se constitua, ao mesmo tempo, sujeito ativo e objeto de suas aprendizagens, desenvolvendo ações que o tornem autônomo, solidário e competente, capaz de julgar e tomar decisões baseado em seus valores, percepções e interesses; preparado para se envolver como parte da solução e não dos problemas vivenciados; apto a compreender as exigências do mundo atual, marcado por mudanças de diferentes ordens, e a perceber a necessidade de desenvolver competências específicas exigidas, demandadas para o seu Projeto de Vida. O protagonismo, dessa forma, insere-se como uma “modalidade de ação”, forma de criar “espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso”, propiciando ao jovem a possibilidade de assumir uma postura ativa, construtiva, “na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla” (COSTA, 2001, p.179).

Como modo de propiciar o protagonismo juvenil, o PSL apresenta a mesma proposta explicitada por Costa (2001), conforme pontuado no Capítulo 1: o trabalho com projeto, organizado em seis etapas: **mobilização** dos alunos e professores para se tornarem melhores leitores; a **iniciativa** de pensar ideias de ações protagonicas a favor da causa da leitura; o **planejamento**, por escrito, das ações escolhidas; a **execução** das ações, com autonomia, a **avaliação** das ações e a **apropriação dos resultados** como forma de refletir sobre e compartilhar as aprendizagens obtidas. A aquisição de atitudes protagonicas é considerada um exercício gradativo e processual que parte da dependência, quando os jovens não têm autonomia e precisam da orientação do professor, passa pela colaboração, momento no qual os jovens participam colaborando, decidindo o que farão e como farão, até

chegar à autonomia, quando os jovens realizam as seis etapas de forma autônoma, trazendo ideias e liderando as ações.

No que concerne à diretriz da aprendizagem colaborativa, parte-se de um dos principais aportes das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, segundo o qual se aprende com a ajuda do outro, na interação. Nessa perspectiva, busca-se a valorização dos trabalhos em grupo (denominados *times*), com vistas à formação pessoal, ao engajamento em práticas cidadãs e à aquisição do conhecimento.

Já quanto à pedagogia dos multiletramentos, espera-se que, pela sua adoção nas ações e atividades na SL, os jovens adquiram competências e habilidades não só para lidar com os textos escritos, mas também com as práticas letradas do mundo contemporâneo, que fazem uso de diferentes mídias e linguagens, e incluem as práticas que circulam nas mais variadas culturas, valorizadas ou não pela escola. Trata-se, portanto, de criar condições favoráveis à formação de leitores aptos a transitar por diferentes esferas de comunicação (jornalística, científico-escolar e artístico-literária), nas quais circulam gêneros diversos, explorados ou não pela escola.

4.2.2 Nove Atitudes que impactam a Sala de Leitura

No âmbito do PSL, a sala de leitura é considerada um espaço privilegiado, com potencial para articular práticas diversas de leitura, convívio, participação juvenil e pesquisa, a fim de fortalecer a aprendizagem de todos os alunos na escola. Dessa forma, uma das metas do programa é transformar a sala de leitura em um ambiente integrador da escola que incentive os estudantes a frequentá-lo, a praticar a leitura e a produção textual, a mobilizar a comunidade escolar para que leiam e promovam o convívio entre livros, leitores e histórias. Visando alcançar essa meta, o IAS propõe a atitude de *parceria* entre alunos e professores, para que pratiquem ações voltadas para: *o acolhimento, a criatividade, o convívio, a organização, a liberdade, a mobilização, a divulgação e a avaliação* (Figura 9).

A base das nove atitudes é a *parceria*, pois em tendo o aluno como parceiro da sala de leitura, o professor poderá contar com o auxílio de jovens no planejamento, execução e avaliação das atividades e ações da SL, colocando em prática cada uma das atitudes que impactam a SL, por meio de atividades/ações específicas. No quadro abaixo, resumimos as principais ações/atividades que correspondem a cada uma das nove atitudes que se constituem a partir da *parceria*.

Figura 9 - Atitudes que impactam a Sala de Leitura

ATITUDE	AÇÕES / ATIVIDADES PROPOSTAS
ACOLHIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Praticar atitudes simples como cumprimentar ➤ Criar um clima agradável e de bem-estar ➤ Conversar com os alunos ➤ Oferecer ajuda
CRIATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar as paredes da SL como <i>janelas para o conhecimento</i>: frases, cartazes, pôsteres que estimulem a leitura ➤ Criar cantinhos diferenciados de leitura ➤ Mesa de títulos literários em local de destaque na SL ➤ Concurso para batizar a SL ➤ Varal de poesia
CONVÍVIO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atitude de abertura para o convívio e a colaboração ➤ Transformar a SL em um “<i>point</i>” de encontro dos alunos ➤ Saraus ➤ Troca de experiências leitoras ➤ Literatura no telão ➤ Apresentações culturais ➤ Palestras com autores
DIVULGAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Notícias, murais, atividades específicas..., idealizados em parceria
ORGANIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Transformar a organização da SL em chamariz para os alunos ➤ Escolher títulos diferenciados e colocá-los à vista de todos ➤ Criar banco de ideias para melhorar a organização do acervo e colocar em prática sugestões mais interessantes
LIBERDADE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Permitir o livre acesso aos livros ➤ Incentivar os alunos a folhear os livros, cheirá-los e tocá-los. ➤ Desafiar os alunos a observar as ilustrações e cores, ler a “orelha” dos livros em busca daquele(s) que lhes agradam.
MOBILIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolvimento de parceria: mobilização da comunidade escolar (equipe gestora, professores, lideranças juvenis, estudantes da escola, família) ➤ Inscrição dos jovens para participarem de desafios de leitura ➤ Inscrição dos jovens para atuarem como parceiros das 9 Atitudes que impactam a Sala de Leitura ➤ Feira cultural ➤ Circulação de Carrinho de livros, durante o desafio de leitura, com intervenção protagonista dos jovens parceiros da SL ➤ Mesa cardápio de títulos, em local de fácil acesso à comunidade escolar ➤ Visita a feiras literárias ➤ Visita a bibliotecas públicas ➤ Mobilizar e convidar a família para conhecer a SL ➤ Promover conversas periódicas com os pais sobre a importância de apoiar seus filhos no interesse e no desenvolvimento do gosto pela leitura ➤ Promover momentos de leitura em família ➤ Promover o empréstimo de livros da SL para a família
AValiação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliação periódica das atividades e dos resultados das ações propostas ➤ Mural da SL - registrar e comparar, mensalmente, os indicadores: leitores do mês, livros mais lidos, números de visitantes, entre outros

Fonte: Caderno do Professor do Programa Sala de Leitura (IAS)

4.2.3 Desafio de Leitura

Além das 9 ATITUDES QUE IMPACTAM A SALA DE LEITURA, o IAS indica, como forma de estimular a leitura e o protagonismo juvenil, que os professores responsáveis pelas Salas de Leitura realizem um trabalho voltado, particularmente, para os adolescentes e jovens do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio: o Desafio de Leitura. Essa proposta, parte integrante do CADERNO DO ESTUDANTE (Figuras 11), disponibilizado fisicamente aos alunos dos times e virtualmente, para gestores e professores, visa promover vivências cotidianas com práticas sociais de leitura, como *ler todo dia um pouco de livro de literatura, largar o livro quando a história não estiver agradando, escolher autonomamente títulos, seguir autores, coleções, livros de determinados gêneros, compartilhar experiências leitoras e produções textuais na perspectiva dos multiletramentos...* Além disso, conforme consta no programa do IAS, tem como meta desenvolver ações que mobilizem a *comunidade escolar a ler mais e melhor*.

Para desenvolver essas práticas e ações o IAS conta com a participação conjunta de diferentes atores: os alunos que são desafiados a integrar um *time de trabalho* (formado por 10 alunos) e a praticar a leitura e ações protagonistas, sempre de forma colaborativa, com vistas a mobilizar a comunidade escolar a ler; o professor da Sala de Leitura, que tem o papel de mobilizar a comunidade escolar e mediar as atividades de leitura; e os professores e gestores da escola, parceiros privilegiados na execução das atividades.

No intuito de organizar a execução das ações e dos trabalhos propostos e de atender à realidade das escolas estaduais, no que se refere à gestão do tempo e do espaço, para o Desafio de Leitura o IAS propõe que as reuniões dos times, necessárias para o planejamento de ações, aconteçam, semanalmente, no período de duas horas (distribuídas em uma ou duas reuniões), em dias e horários fixos, combinados com a equipe de gestão da escola, e no contraturno, o que demanda a permanência dos alunos nas escolas por um período mais longo. Para a formação dos times, são disponibilizadas 20 vagas (2 times) que devem ser preenchidas por alunos dos 8º e 9º anos e do Ensino Médio que tenham disponibilidade de horário e estejam *interessados em serem protagonistas e melhores leitores*.

Observa-se, claramente, na proposta de formação de times, um caráter excludente. Ainda que esse time seja considerado um grupo parceiro na execução das tarefas, os demais alunos da escola ficam excluídos de vivenciarem momentos de interação que poderiam contribuir para que se tornassem protagonistas e aumentassem sua frequência aos livros e aos espaços de leitura. Essa proposta, contudo, parece ter sido a forma de atender à realidade das escolas estaduais, nas quais são poucos os alunos disponíveis para frequentar a escola no contraturno.

A fim de alcançar os objetivos esperados, o Desafio de Leitura está estruturado em 10 níveis, que apresentam atividades diversas. Como forma de incentivo, espera-se que cada aluno dos dois times receba uma Carteirinha de Leitor que apresenta 10 espaços onde são colados selos entregues pelo professor da SL, ao final de cada desafio transposto. Como subsídio ao Desafio de Leitura, há materiais didático-pedagógicos estruturados, do professor e dos alunos, elaborados pelo IAS: Caderno do estudante, *Desafio de Leitura: um desafio para o jovem ser um leitor 100% conectado* (Figura 10) e o Caderno do Professor, *Programa Sala de Leitura: orientações para mobilizar e mediar a participação da comunidade escolar na sala de leitura* (Figura 11).

Figura 10 – Capa e Segunda capa do Caderno do Estudante

Concepção do Material: Profa. Dra. Jacqueline Peixoto Barbosa (INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM (IEL) da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)) e Cyntia Sanches (Gerente de Projetos do IAS)

Figura 11 - Capa e Segunda capa do Caderno do Professor

Concepção do Material: Profa. Dra. Jacqueline Peixoto Barbosa (INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM (IEL) da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)) e Cyntia Sanches (Gerente de Projetos do IAS)

Nesses materiais – Caderno do Estudante e do Professor - constam o **passo a passo** dos 10 níveis do desafio, **com estimativa de duração.** (grifo nosso)

Nível 1 - Todo jovem tem potencial para ser protagonista e leitor conectado! (4 horas)

Nível 2 - Minicircuito de leituras rápidas e compartilhadas! (4 horas)

Nível 3 - Mão na massa: 1ª intervenção protagonista! (6 horas)

Nível 4 - Histórias de leitores! (6 horas)

Nível 5 - Foi o Coronel Mostarda, com o candelabro, na sala de estar: O caso das narrativas de enigma! (6 horas)

Nível 6 - Mão na massa: 2ª intervenção protagonista (6 horas)

Nível 7 - A crônica nossa de todo dia! (4 horas)

Nível 8 - Mão na massa: 3ª intervenção protagonista (6 horas)

Nível 9 - Retrospectiva do leitor conectado! (2 horas)

Nível 10 - Circuito de Juventude – Etapa Escolar (4 horas)

As atividades dos 10 níveis dividem-se em atividades de leitura de diferentes gêneros e trabalhos de planejamento e execução de intervenções protagonistas (Níveis 3, 6 e 8) com vistas à mobilização da comunidade escolar para ler mais e melhor. Para isso, são propostas várias estratégias. Antes do início do desafio: rodas de conversa que visam levar os alunos dos times a refletir sobre o que é ser um jovem protagonista e sobre quais competências socioemocionais podem ser desenvolvidas por meio do desafio, levando os alunos a crescerem como *pessoas, estudantes e futuros profissionais* (responsabilidade, pensamento crítico, abertura, colaboração, resolução de problemas, comunicação, autoconhecimento e criatividade); instruções sobre como elaborar um DIÁRIO DO LEITOR

CONECTADO, para registros, de diferentes formatos, sobre as obras lidas e as atividades realizadas durante os 10 níveis do desafio; incentivo para que os alunos deem um nome ao time e criem uma *fanpage* da sala de leitura no *Facebook* que servirá de “DIÁRIO DE BORDO” de todos os times da escola que fazem parte do desafio, com registro de textos lidos, fotos, atividades realizadas.; convite para que os alunos “curtam” a *fanpage* do PROGRAMA SUPERAÇÃO JOVEM do IAS no *Facebook*.

Durante o desenvolvimento das propostas pedagógicas do IAS, há um direcionamento constante para que os alunos e professores realizem atividades *on-line*, que podem ser monitoradas pelo IAS e servir aos gestores do PSL como instrumento de avaliação da implementação/implantação do programa. A preocupação com o sistemático monitoramento, e com a avaliação de todos os atores envolvidos no processo: alunos, gestores e, em particular, os professores parece ser uma característica fundante das propostas do IAS, conduzindo as escolas e os professores a adotar modelos de gestão empresariais.

As atividades *on-line* propostas são as seguintes:

- Perfil Leitor dos Alunos – questionário virtual, preenchido pelos alunos, consolidado em gráficos que fornecem informações sobre como as propostas pedagógicas têm impactado os jovens;
- *Fanpage* da Sala de Leitura, que serve como um Diário de Bordo de tudo que é realizado no âmbito das Salas de Leitura;
- Perfil Leitor do(s) Professor(es) da Sala de Leitura: questionário virtual, preenchido pelos responsáveis pelas salas de leitura que, consolidado em gráficos, traçam o perfil leitor dos professores;
- *Storify* dos alunos e dos professores: ferramenta de contar histórias que permite misturar escrita, foto, vídeo, arquivos de áudio etc.
- Mural Virtual da Sala de Leitura: questionário virtual preenchido pelos professores das SL que possibilita aos gestores do PSL (da SEE-SP, das Diretorias de Ensino e do IAS) monitorar cada passo do professor responsável pela SL no desenvolvimento das propostas pedagógicas, no que se refere à mobilização da comunidade escolar, à formação dos times e às estratégias utilizadas para aumentar a frequência da comunidade aos livros e à leitura. Da mesma forma, viabiliza aos gestores do IAS o monitoramento do trabalho de formação e acompanhamento dos responsáveis pelo programa nas Diretorias de Ensino (Supervisores de Ensino, Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos - PCNP e Analistas Socioculturais).

Da análise dos materiais elaborados pelo IAS e das ações propostas, nota-se o caráter didático, as atividades direcionadas em tempo e espaço, e uma uniformidade que, a

nosso ver, desconsidera tanto o sujeito que aprende como o que ensina, podendo retirar a autonomia docente e, ao mesmo tempo, criar situações monótonas, já que o mesmo profissional responsável pela SL deverá desenvolver as atividades na mesma escola, ano após ano. Por outro lado, há que se considerar que essas propostas podem abrir um leque de possibilidades para a organização e o funcionamento da SL, caso os professores e alunos assumam uma atitude protagônica, baseando suas práticas na autonomia e na capacidade criativa.

4.2.4 Três ações para fortalecer a sala de leitura pela comunidade escolar

Além das duas propostas pedagógicas, o IAS sugere 3 ações específicas para fortalecer a SL pela comunidade escolar: ampliar a participação dos professores na sala de leitura; ampliar a participação das famílias na sala de leitura; e promover atividades culturais na sala de leitura. Essas ações pressupõem a organização de uma série de atividades, sob a responsabilidade do professor da SL.

a. Ampliar a participação dos professores na sala de leitura:

- *Promover visitas orientadas dos professores da escola na sala de leitura, a fim de apresentar o espaço, as atividades e o acervo;*
- *Fazer um encontro com todos os professores para ensinar como trabalhar com estratégias de leitura de textos escolares;*
- *Incentivar os professores a trazer os estudantes para realizar tarefas de pesquisa nos livros da sala de leitura;*
- *Estimular o desenvolvimento de atividades/projetos interdisciplinares que incluam a pesquisa na sala de leitura;*
- *Incentivar os professores a desenvolver suas próprias histórias como professores leitores oferecendo livros do interesse deles.*

b. Ampliar a participação das famílias na sala de leitura:

- *Mobilizar e convidar a família para conhecer a sala de leitura;*
- *Promover conversas periódicas sobre a importância de apoiar seus filhos no interesse e no desenvolvimento do gosto pela leitura;*
- *Promover encontros literários entre os alunos e suas famílias;*
- *Promover o empréstimo de livros da sala de leitura para as famílias;*
- *Incentivar, também, o uso da biblioteca municipal pelas famílias;*
- *Criar na escola um mural para divulgar as atitudes e ações que as famílias estão desenvolvendo para estimular a leitura de seus filhos.*

c. Promover atividades culturais na sala de leitura:

- *Proporcionar eventos diferenciados na sala de leitura, convidando destaques literários da comunidade local, por exemplo;*
- *Convidar contadores de histórias locais para uma tarde de histórias;*
- *Promover a exibição de filmes relacionados à leitura;*
- *Promover concursos de poesias, de contos, de música, concurso de pesquisas entre os estudantes etc;*
- *Promover saraus, leituras dramatizadas e atividades afins entre os estudantes.*

Da análise das três ações propostas pelo IAS para fortalecer a SL pela comunidade escolar, nota-se uma preocupação do PSL em oferecer aos professores *estratégias de marketing sociocultural* (MARTÍNEZ, 2001) que consideram os usuários reais e potenciais da SL (alunos e seus familiares, professores e a comunidade local), os produtos oferecidos (empréstimos de livros, eventos diferenciados, atividades culturais como contação de histórias, saraus, concursos, dentre outros) e um sistema de comunicação eficaz que dá a conhecer os produtos da SL ao “mercado”. Para Martínez (2001), é papel do dinamizador de leitura da escola atrair todos os usuários, reais e/ou potenciais, de forma afetiva e efetiva, por meio da promoção dessas estratégias, que devem levar em conta os conceitos de necessidades e desejos da população referentes à cultura e à educação, que, em nosso país, estão esquecidos ou ausentes da escala de valores da grande maioria da população.

4.3 Proposta pedagógica da Equipe Técnica CGEB ao PSL: Projeto “Mediação e Linguagem”

Como forma de subsidiar, pedagogicamente, o PSL e os professores de Língua Portuguesa em suas práticas pedagógicas de leitura, a SEE-SP, por meio da equipe técnica de Língua Portuguesa da COORDENADORIA GERAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA (CGEB), antiga CENP, integrada por profissionais especialistas, instituiu, em 2010, o projeto “Mediação e linguagem”. Reconhecendo a importância do professor como mediador no processo de ensino e de aprendizagem da leitura, o projeto consolida a ideia de oferecer aos professores de Língua Portuguesa e aos responsáveis pelas Salas de Leitura:

- materiais de apoio ao currículo que propiciem o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, bem como a possibilidade de estimular, também, a participação de alunos com deficiência;
- incentivo à criatividade e ao gosto por variadas formas de expressão artística **através do uso de recursos tecnológicos, a produção de filmes e vídeos de animação, a partir da transposição da linguagem literária para a cinematográfica ou audiovisual**, abordando temas diversos, incluindo os transversais. (SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, CGEB/DEGEB/CEFAF, 2014, p. 1, grifo nosso)

Ao analisarmos os documentos norteadores do projeto, nota-se que há um objetivo pedagógico claro. Espera-se que os professores e os alunos sejam incentivados a produzir vídeos, a partir da leitura de obras literárias, pois há um pressuposto segundo o qual por meio da articulação entre a linguagem literária e a cinematográfica, os alunos podem ser estimulados à leitura de textos literários. Contudo, dessa premissa emerge uma série de questionamentos:

- podem as novas tecnologias ser aliadas na constituição de sujeitos leitores?
- a articulação entre linguagem literária e cinematográfica e/ou audiovisual pode contribuir para estimular os alunos à leitura?
- se a articulação entre diferentes linguagens tem a capacidade de formar leitores, quais condições didáticas devem ser propiciadas, nesse processo de transposição, para que, efetivamente, os alunos sejam estimulados a ler mais e melhor?
- qual o papel dos professores nesse processo?

4.4 Professor do programa sala de leitura: perfil, atribuições, formação inicial e situação funcional

Com a instituição oficial das Salas de Leitura, por meio da Resolução SE-15 de 18.02.2009, publicada em 19.02.2009, a SEE-SP tornou pública uma Instrução Conjunta Cenp/DRHU, em 04.03.2009, com a finalidade de nortear o processo seletivo dos professores responsáveis pelas SL. Em função disso, estabeleceu, nesta instrução, o perfil docente e os requisitos para o desempenho das atribuições que já haviam sido delineadas na Resolução SE-15 de 18.02.2009.

4.4.1 Perfil

De acordo com as expectativas dos idealizadores do PSL, os docentes responsáveis pelas SL, no desempenho de suas atribuições, devem sugerir e executar *ações inovadoras e criativas*, em consonância com a Proposta Pedagógica da Unidade Escolar, que incentivem a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos, sendo, portanto, imprescindível para este desempenho que o docente:

- a) *seja leitor assíduo, mantendo-se sempre informado e atualizado por meio de jornais e revistas;*
- b) *conheça e demonstre estar inserido nas atividades do cotidiano escolar;*
- c) *domine programas e ferramentas de Informática.*

Ainda que, à primeira vista, o perfil pontuado possa parecer bastante restrito – ser leitor assíduo, conhecer as atividades do cotidiano escolar e dominar programas e ferramentas de informática, ele toca em um ponto nevrálgico para que um mediador de leitura atue a fim de promover o livro e a leitura:

É importante que o docente seja um leitor, de fato, e assíduo frequentador da biblioteca escolar. Para o aluno, é fundamental o exemplo do mestre, embora isso não baste como incentivo. Porém, se não vai à biblioteca, se dela passa à distância, terá o professor autoridade para levar os alunos a fazê-lo? (SILVA, 2003, p. 73).

4.4.2 Atribuições

A SEE-SP, ao implantar as Salas de Leitura na rede de ensino do estado de São Paulo, por meio da **Resolução SE 15 de 18.02.2009**, estabelece no Art. 3º dessa resolução que as salas ou ambientes de leitura contarão com um professor responsável com as seguintes atribuições:

I - Elaborar Projeto de Trabalho;

II - Planejar e desenvolver, com os alunos, atividades vinculadas à Proposta Pedagógica da escola e à programação da sala de aula;

III - Reunir e organizar o material documental;

IV - Planejar, coordenar, executar e supervisionar o funcionamento regular no que diz respeito:

- *à estruturação do espaço físico;*
- *à permanente organização e controle patrimonial do acervo;*
- *às atividades na rede informatizada na Web;*

V - Participar de Orientações Técnicas centralizadas e descentralizadas e de reuniões técnicas de HTPCs realizadas na escola;

VI - Apresentar relatórios sobre as atividades desenvolvidas para análise e discussão da Equipe Pedagógica;

VII - Organizar ambientes alternativos de leitura na escola;

VIII - Promover o acesso dos professores às salas ou ambientes de leitura, para utilização em atividades pedagógicas;

IX - Orientar os alunos nos procedimentos de estudos, pesquisas e leitura.

Pela análise da Resolução 15 de 18.02.2009, no que se refere às atribuições dos professores das Salas de Leitura, é possível observar que é esperado desse profissional que tenha “o papel de um bibliotecário”: cuidando da organização e do funcionamento da Sala de Leitura; mantendo de forma adequada o acervo e o espaço físico; orientando os usuários em suas necessidades de estudo, leitura e pesquisa; e trabalhando como um disseminador cultural. Além disso, há outro fator que nos chama a atenção: preocupação explícita com a formação continuada desses educadores, já que devem participar de orientações técnicas centralizadas e descentralizadas, e com o controle das ações empreendidas (elaboração de projetos e apresentação de relatórios sobre as atividades desenvolvidas **para análise e discussão da Equipe Pedagógica**).

No decorrer de dois anos, novas atribuições e demandas aos professores responsáveis pelas SL vieram agregar-se a essas. Em 2011, os Incisos III, IV, XI e XII do artigo 3º da Resolução SE 70/2011, que dispõe sobre algumas das principais atribuições do docente com atribuição em Sala de Leitura, apontam que cabe aos professores responsáveis pelas Salas de Leitura da rede estadual de São Paulo, além das atribuições apontadas na Resolução 15 de 2009, **ter habilidade com programas e ferramentas de informática.**

4.4.3 Formação inicial e situação funcional

No que se refere à formação inicial exigida para o docente ter aulas atribuídas nas salas de leitura, em 18.02.2009, a SEE-SP, por meio do Art. 4º da Resolução SE 15, determina que são requisitos à seleção de docente para atuar nas salas ou ambientes de leitura:

I - possuir vínculo docente junto à Secretaria de Estado da Educação, no campo de atuação referente a aulas dos ensinos fundamental e médio, devendo encontrar-se na condição de readaptado, com rol de atividades compatível com as atribuições a serem desenvolvidas.

II - ser portador de diploma de licenciatura plena, preferencialmente em letras;

III - possuir, no mínimo, 3 (três) anos de experiência docente no Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação.

§ 1º - na situação de readaptado, o docente somente poderá ser incumbido do gerenciamento das salas ou ambientes de leitura no âmbito da própria unidade escolar, devendo, para atuar em escola diversa, solicitar e ter autorizada, previamente, a mudança de sua sede de exercício, nos termos da legislação pertinente.

§ 2º - **na inexistência de docente na condição de readaptado**, conforme disposto no inciso I deste artigo, **a atribuição poderá recair em docente ocupante de função-atividade, categoria F**, em situação de interrupção de exercício, abrangido pelas disposições da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, e que preencha aos demais requisitos estabelecidos no parágrafo anterior. (grifo nosso)

Da análise da Resolução conclui-se que pouca mudança houve no que se refere aos profissionais que atuam, historicamente, nos espaços de leitura das escolas da rede estadual de São Paulo, a não ser a possibilidade de um professor Categoria F, estável, assumir o gerenciamento desse espaço, na inexistência de docente na condição de readaptado. Isso é preocupante, na medida em que pesquisadores há muito tempo têm sinalizado os prejuízos para as escolas decorrentes do fato de se colocar um professor readaptado como responsável pela BE e/ou a SL (SILVA, 1999), sem maiores preocupações quanto à formação, à capacidade de lidar com o acervo e os alunos, de organizar ações de dinamização nos espaços de leitura que envolvam toda a comunidade escolar. Vale destacar que esse é também um prejuízo para os professores readaptados, que merecem todo respeito e atenção, já que, em sua grande maioria, adquiriram enfermidades pelos anos dedicados ao magistério.

Sobre isso, Silva (1999, p. 16), no final da década de 90, já se pronunciava:

[...] vale lembrar ainda os casos de professores que, por doença, velhice ou fastio pedagógico, são 'encostados' nas bibliotecas das escolas, visto que este é, no espaço escolar, o melhor lugar para repouso profissional, até que chegue a aposentadoria ou outra oportunidade de trabalho.

Arregimentar professores para que atuem na SL parece-nos ser mais uma questão técnica, administrativa, do que pedagógica, na medida em que, ao se atribuir a reponsabilidade da SL a um professor readaptado, não se consideram todas as atribuições que cabem a esse profissional, expressas na própria legislação que regulamenta o PSL: reunir e organizar material documental, estruturação do espaço físico, permanente organização e controle do acervo, organização de ambientes alternativos de leitura, ações que demandam capacidades. Além disso, há que se considerar, de acordo com o rol de atividades do professor readaptado, expresso em documento de readaptação, se o docente pode ou não ter contato com os alunos. Esse é um fator relevante que pode inviabilizar o planejar e desenvolver, com os alunos, atividades vinculadas à Proposta Pedagógica da escola e à programação da sala de aula.

Ao limitar, contudo, a seleção de docente para atuar nas salas ou ambientes de leitura, a SEE-SP teve de enfrentar um problema que, talvez, não tenha sido previsto: a dificuldade de selecionar professores para que atuassem nas salas de leitura. Esse problema pode ser percebido pela série de Resoluções que se seguem à Resolução SE- 15 de 18.02.2015, que abrem novas possibilidades de atuação nas SL.

Em menos de um ano, após a instituição do PSL, é publicada a Resolução SE - 47, de 20-7-2009, que *dispõe sobre a atribuição, em caráter excepcional, das Salas ou Ambientes de Leitura, nos casos que especifica:*

Art. 1º - A seleção de docente para atuar nas Salas ou Ambientes de Leitura poderá contemplar, **em caráter excepcional**, até que haja novo processo de seleção e/ou atribuição de aulas ou até que se apresente candidato devidamente credenciado, o **Professor Educação Básica I - PEB I, readaptado ou categoria F**, em situação de interrupção de exercício, no campo de atuação referente a classes do ensino fundamental, **desde que portador de Licenciatura Plena, preferencialmente em Letras.**

Art. 2º - Observado o disposto no artigo anterior, **deixa de existir a exigência temporal** contida no inciso III do artigo 4º da Resolução SE15/2009, como requisito para a seleção dos docentes candidatos à atribuição das Salas ou Ambientes de Leitura.

Já com a Resolução SE 16, de 5-2-2010, que dispõe sobre a atribuição de aulas das Salas e Ambientes de leitura e dá providências correlatas, volta a exigência temporal (com o mínimo de 2 anos) e o professor do ensino fundamental I I passa a ser considerado apto a assumir uma sala de leitura, não mais em caráter excepcional, desde que seja portador de diploma de licenciatura plena, preferencialmente em Letras.

Artigo 2º - São requisitos à seleção de docente para atuar como responsável nas Salas ou Ambientes de Leitura:

I - ser docente readaptado **PEB I** ou PEB II; (grifo nosso)

II - ser portador de diploma de licenciatura plena, preferencialmente em Letras; e

III - possuir, no mínimo, 2 (dois) anos de experiência docente no Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação.

Em 21/10/2011, contudo, nova resolução é publicada, Resolução 21, dando, em seu 4º artigo, novos parâmetros para a atribuição de professores para as salas de leitura.

Artigo 4º - São requisitos à seleção de docente para atuar nas salas ou ambientes de leitura:

I - ser portador de diploma de licenciatura plena;

II – possuir vínculo docente com a Secretaria de Estado da Educação em qualquer dos campos de atuação, observada a seguinte ordem de prioridade por situação funcional, sendo:

a) docente readaptado;

b) docente titular de cargo, na situação de adido, que esteja cumprindo horas de permanência na composição da Jornada Inicial ou da Jornada Reduzida de Trabalho Docente;

c) docente ocupante de função-atividade, abrangido pelas disposições da Lei Complementar 1.010/2007, que esteja cumprindo horas de permanência correspondentes à carga horária mínima de 12 horas semanais.

§ 1º - O docente readaptado somente poderá ser incumbido do gerenciamento de sala ou ambiente de leitura que funcione no âmbito da própria unidade escolar, devendo, para atuar em escola diversa, solicitar e ter previamente autorizada a mudança de sua sede de exercício, nos termos da legislação pertinente.

§ 2º - Na ausência de docentes, que estejam cumprindo exclusivamente horas de permanência, poderá haver atribuição de sala ou ambiente de leitura ao ocupante de função-atividade, abrangido pelas disposições da Lei Complementar 1.010/2007, que já possua carga horária, atribuída no processo regular de atribuição de classes e aulas, desde que seja compatível com a carga horária do gerenciamento da sala/ambiente de leitura.

§ 3º - Para os docentes, a que se referem as alíneas “b” e “c” do inciso II deste artigo, inclusive o mencionado no parágrafo anterior, **somente poderá haver atribuição de sala ou ambiente de leitura na comprovada inexistência de classe ou de aulas de sua habilitação/qualificação, que lhe possam ser atribuídas**, em nível de unidade escolar e também de Diretoria de Ensino. (grifo nosso)

Ao analisarmos as diversas Resoluções publicadas em dois anos de existência do PSL é possível observar os diversos entraves relativos à atribuição dos professores das salas de leitura, pois levam em conta a categoria funcional do professor, que pode ser efetiva (concursado) ou ocupante de função-atividade (OFA, conhecido como temporário). A categoria OFA, até 2011, se dividia em estável, celetista (CLT), F, L e O. Exceto os OFAS O, todos os demais têm estabilidade, garantida pela Constituição de 1988 (OFA estável) e pela Lei Complementar 1.010/2007 (OFA / F). A esses docentes é garantida uma carga mínima de trabalho (12 horas semanais), esgotadas as possibilidades no processo de atribuição de aulas.

Considerando as categorias de professores da rede estadual de ensino de São Paulo, é possível perceber que as resoluções de atribuição dos docentes para as SL fecham o campo de escolha dos responsáveis pelas SL. O leque de opção é restrito, pequeno

(categoria F e/ou professor readaptado). Do ponto de vista de gestão, isso é muito prejudicial, pois se cabe ao Diretor da Escola, com aval do Supervisor de Ensino, a atribuição das aulas a um profissional capacitado, com perfil para atuar em um ambiente de leitura, é preciso analisar, refletir sobre as opções oferecidas em legislação.

No período da instituição das Salas de Leitura, em 2009, os professores estáveis categoria F, que começaram a atuar nas SL na Diretoria de Ensino a qual a escola pesquisada pertencia, foram reprovados em uma prova, no mesmo ano, cujo objetivo era dar-lhes o direito de passar pelo processo de atribuição de aulas, da mesma forma que o professor efetivo, aumentando a carga horária a que teriam direito (de 10 para 33 aulas ou mais). Por outro lado, se considerarmos que a maioria dos professores readaptados tem apontado em seu rol de atividades o não contato com alunos, nota-se que mais difícil se torna a posição dos gestores responsáveis por atribuir aulas a um professor incumbido de atuar na SL.

É um projeto, portanto, que por sua própria constituição, deixa os Diretores das escolas à mercê da legislação e de um campo fechado de opções de escolha. Não oferece vantagens, no que se refere ao perfil profissional. Além disso, convém destacar que, ao final de cada ano de atuação nas salas de leitura, esses professores são avaliados pelo diretor e a supervisão da escola, para serem reconduzidos.

4.5 Formação Continuada do Professor de Sala de Leitura

Como parte integrante das atribuições dos professores das salas de leitura, está a participação em Orientações Técnicas centralizadas, promovidas pela SEE-SP e o IAS, e descentralizadas, coordenadas pelos responsáveis pelo PSL nas Diretorias de Ensino, e de reuniões técnicas de HTPCs realizadas na escola. Para além do reconhecimento da necessidade da formação continuada, há, a nosso ver, a ciência da fragilidade formativa da maioria desses profissionais.

4.5.1 Formação Regional - Núcleo Pedagógico

Nos Núcleos Pedagógicos (NPE), é esperado que ocorram Orientações Técnicas periódicas com os professores responsáveis pela SL. Durante o período da pesquisa empreendida, assistimos a cinco Orientações Técnicas que buscavam, em especial, atender às demandas advindas das propostas pedagógicas do IAS e do Projeto Mediação e Linguagem, coordenado por técnicos da CGEB/SEE-SP. Para subsidiar os gestores das Diretorias de Ensino, no processo de formação dos professores das SL e no acompanhamento das ações, o IAS fornece um material específico: o Caderno do Gestor.

4.5.2 Formação central - Plataforma Ayrton Senna, SEE-SP e Diretorias de Ensino

Com a instituição do PSL, em 2009, tanto os professores das SL como os gestores do programa nas Diretorias de Ensino (Supervisores de Ensino, Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos e Analistas Socioculturais) passaram a receber formação EAD do IAS, por meio de uma plataforma virtual ([http:// www.educacaoonline.org.br/ead/](http://www.educacaoonline.org.br/ead/)), com mediação de um tutor, educador contratado e formado pelo IAS.

Além da formação EAD promovida pelo IAS, os professores participavam de orientações técnicas na Diretoria de Ensino e assistiam a videoconferências, para as quais eram convocados no NPE, voltadas, particularmente, ao desenvolvimento do PROJETO MEDIAÇÃO E LINGUAGEM. Em 2015, foram ministradas 7 videoconferências e 5 orientações técnicas para os docentes responsáveis pelas SL. Sobre elas, trataremos de forma mais detida, no Capítulo 6.

4.6 Acompanhamento institucional das Salas de Leitura

Como parte já arraigada de uma cultura de avaliação e monitoramento, que tem sua raiz em métodos de gestão gerencial, o PSL traz como uma de suas bases o acompanhamento institucional das Salas de Leitura. De acordo com os idealizadores do PSL, o objetivo do acompanhamento às SL, às equipes escolares e, principalmente, dos resultados alcançados pelos alunos, no que se refere às práticas de leitura, é construir um conhecimento coletivo sobre práticas de acompanhamento das Salas de Leitura. O acompanhamento, assim compreendido, é realizado pelos gestores do programa nas Diretorias de Ensino, pela equipe técnica do IAS e pelos coordenadores da SEE-SP. Para isso, contam com formas diferenciadas de abordagem e recursos específicos: Caderno do Gestor e instrumentos virtuais de coleta de dados.

4.6.1 Acompanhamento das Diretorias de Ensino e do IAS às SL

Com vistas a garantir que os responsáveis pelo PSL nas Diretorias de Ensino acompanhem o andamento das SL e formem os professores das SL, o IAS, por meio do Caderno do Gestor, oferece orientações gerais para acompanhamento, formação continuada e em serviço dos professores da Sala de Leitura, que visam a indicar possíveis ações que podem ser realizadas para fortalecer o trabalho pedagógico desenvolvido nas Salas de Leitura das escolas parceiras.

De acordo com essas orientações, o acompanhamento às salas de leitura ocorre por meio de *ações presenciais*: Orientações Técnicas realizadas nas diretorias de ensino e visitas às salas de leitura e às escolas; e *ações à distância*: *follows*, *facebook*, *whatsapp*, *e-mails* e a leitura e análise de projetos e planos de ação construídos pelos professores

responsáveis pelas SL que têm como objetivo tornar as salas de leitura espaços de convívio e de troca cultural na escola.

Visando subsidiar o planejamento de ações de acompanhamento e de formação, o IAS criou estratégias presenciais de acompanhamento e sugeriu aos gestores das Diretorias de Ensino sua utilização, como o REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DA SL, documento para auxiliar o direcionamento do olhar para a prática pedagógica do professor e contribuir para as devolutivas à equipe escolar. Nesse protocolo, são levantados dados referentes à atuação do professor, no que diz respeito à adoção da metodologia, da base conceitual do programa, ao envolvimento dos alunos nas ações, ao desenvolvimento de competências e aos resultados alcançados.

A fim de potencializar esse acompanhamento foram criados, também, pelo IAS, vários instrumentos, protocolos de acompanhamento, que visam criar uma sistemática de acompanhamento como um caminho estruturado para a coleta, sistematização, análise de dados e (re)planejamento de ações. Como exemplo, podemos citar os formulários de perguntas *online* que coletam dados específicos e são preenchidos pelos professores responsáveis pelas SL e pelos gestores das Diretorias de Ensino, em datas pré-determinadas em um cronograma comum, que, segundo o IAS, garante o ritmo e o rumo do programa. Ao preencher os formulários é gerada uma planilha virtual, acessível via internet, com gráficos que sistematizam os dados coletados. Por meio dela ocorre o controle e o monitoramento do programa, tanto por parte das Diretorias de Ensino, das quais se espera a análise dos dados e o planejamento de novas ações, como da SEE-SP e do IAS.

Há dois formulários de perguntas *on-line*: o de MONITORAMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR, que busca acompanhar o planejamento da mobilização, a formação dos times e a abrangência da mobilização, considerando os diversos atores envolvidos (comunidade escolar, gestores da escola, professores, alunos, famílias dos alunos) e do MURAL DA SALA DE LEITURA (bit.ly/slmural2015m), que periodicamente levanta dados relativos a(ao): total de livros e títulos disponíveis na SL, total de alunos que retirou livros, total de empréstimos realizados, série, ano que mais e menos retirou livros na SL, total de alunos que participam das propostas pedagógicas do IAS – o Desafio de Leitura e as Nove Atitudes que impactam a SL, em que nível do desafio os times estão, se os encontros com os times estão acontecendo nos horários e dias combinados, ações realizadas pelos times, em relação à base conceitual do PSL (multiletramentos, aprendizagem colaborativa e protagonismo juvenil, o conceito/metodologia mais e menos utilizado pelo professor, avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos, apoio que recebe dos diferentes atores envolvidos no PSL (gestores da escola e da diretoria, professores da escola e alunos) e, finalmente, principais conquistas.

Observa-se que há um controle bastante rígido das ações, das atividades realizadas no âmbito do PSL, da apropriação por parte do professor da base conceitual do programa, da adesão da escola às propostas do IAS e do impacto delas na escola e nos alunos. Em que pese a importância da avaliação para redirecionar ações, para tomada de decisões, particularmente no que se refere ao controle do acervo e da frequência dos alunos à SL, há que se considerar a demanda criada para o professor responsável pela SL, que se vê na obrigação de aderir às propostas do PSL em toda sua amplitude, conhecer e aplicar as metodologias do IAS e dialogar com os gestores da Diretoria de Ensino caso as ações não estejam acontecendo conforme o previsto pela IAS e a SEE-SP.

4.7 Acervo

É fato inquestionável que um espaço de leitura precisa ser estruturado com o intuito de propiciar condições favoráveis de leitura. No que se refere ao acervo, a Lei Federal 12.244 de maio de 2010 que “Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País” (BRASIL, 2010), tornou obrigatória, nas bibliotecas escolares brasileiras, a formação de um acervo de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, pelo menos. Além disso, a lei adverte que cabe ao sistema de ensino no qual se insere a instituição determinar a ampliação do acervo conforme sua realidade, bem como orientar os usuários no sentido da guarda, preservação, organização e funcionamento da BE.

Dessa lei, infere-se a importância de a variedade e a qualidade do acervo estarem a serviço de seus usuários, do atendimento às necessidades da comunidade escolar quanto à pesquisa e informação, na constituição de uma BE, na medida em que pode propiciar aos leitores o acesso a infinitas possibilidades de leitura, em gêneros e suportes diversos. Sobre isso nos adverte Silva (2009, p. 199), “a qualidade do acervo da biblioteca é estabelecida pelo atendimento às necessidades reais de leitura dos usuários, voltadas à busca de conhecimento, recreação e fruição estética”. Sob essa perspectiva, há que se considerar, na composição de um acervo para a BE, diversos tipos de materiais, sejam eles bibliográficos (obras de referência, curriculares/didáticas, temáticas, literárias, bibliografias, revistas, jornais, recortes, livros em Braille, mapas e ilustrações); audiovisuais (DVD, CD-ROMs, audiobooks); e/ou didáticos (globos, esqueletos, jogos), dentre outros. Sob essa perspectiva, analisamos o acervo adotado para as SL, no âmbito do PSL.

O acervo das Salas de Leitura é composto por obras que foram disponibilizadas por meio de vários projetos e programas de distribuição de livros, dos governos estadual e federal, conforme viemos apontando nesse trabalho, particularmente, o Programa Nacional da Biblioteca Escolar do MEC e os programas estaduais “Sala de Leitura”, “Apoio ao Saber” e “Leituras do Professor”. Há também outros programas que foram instituídos ao longo dos anos que contribuíram para aumentar e qualificar o acervo das SL da rede estadual de

educação de SP. São eles: Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (programa do MEC em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID); Programa Nacional do Livro didático (PNLD), entre outros.

Assim, há uma variedade significativa de obras e materiais, nas escolas estaduais paulistas, ainda que algumas não tenham espaços de leitura constituídos e/ou não utilizem as obras como esperado (FEITOSA, 2008). Sob esse ponto de vista concordamos com Klebis (2008, p. 42) ao afirmar que “se há algo que possamos apontar de positivo acerca das bibliotecas escolares da rede estadual de ensino, sobretudo no estado de São Paulo, hoje em dia, é, sem dúvida, o fato de que, nelas, livros não faltam”. Faz parte do acervo das SL: Obras de referência (guias, anuários, dicionários, atlas); Obras Curriculares (Arte, Avaliação e Gestão, Biologia, Ciências, Educação Especial, Educação Física, Educação de Jovens e Adultos, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Lei 10.639, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia); Obras Temáticas (saúde, meio ambiente, drogas, educação sexual); Obras Literárias brasileiras, estrangeiras, infantis e juvenis (de diferentes gêneros e autores); HQs (histórias em quadrinhos); Livros em Braille; e DVDs.

Para a organização do acervo a SEE-SP, por meio do CRE- Mário Covas, orienta os professores das SL, que sigam a divisão acima para a distribuição das obras nas estantes. Importante pontuar que, na constituição do acervo, as escolas não têm autonomia para escolher os títulos.

4.8 Espaço Físico

Ao implantar o PSL os coordenadores do programa, na época profissionais do CRE-Mário Covas, que eram, na sua maioria, bibliotecários experientes, determinaram o espaço mínimo para a formação de uma sala de leitura – 25 metros quadrados e os recursos materiais básicos que esse espaço deveria ter. No intuito de normatizar esses espaços, foram construídos, pela FDE, em parceria com os coordenadores do CRE- Mário Covas, *layouts* básicos (Figuras 12 e 13) , em que se pode observar a metragem, a discriminação de recursos básicos e sugestões de organização física e sinalização das SL.

Os *layouts* apresentam o idealizado, o desenho almejado pelos organizadores do PSL para as SL das escolas de rede estadual de SP que aderem ao PSL. Neles, observa-se a atenção a uma série de aspectos imprescindíveis a um espaço de leitura:

- ✓ a livre circulação dos usuários, pela disposição das estantes;
- ✓ a disponibilização de mesas e cadeiras organizadas de forma a possibilitar trabalhos em grupo e/ou outras atividades que demandam a aprendizagem colaborativa;
- ✓ a ventilação adequada do espaço, não somente pela presença de um ventilador, mas pela própria disposição das estantes;
- ✓ a presença de mesas para usos diversos, inclusive para acesso de cadeirantes (uso múltiplo, de informática e uso múltiplo acessível);

- ✓ microcomputador;
- ✓ mural, local em que são afixados os resultados mensais da frequência da comunidade escolar aos livros e à SL (leitor do mês, livros mais lidos, anos e séries que mais leram...), as atividades realizadas na SL, resenhas de obras e informes em geral (livros para o vestibular, atividades culturais do bairro e da cidade, entre outros).

Figura 12 – Layout 1 Sala de Leitura

regulamentou o funcionamento das Salas de Leitura (objetivos, seleção e atribuições dos profissionais envolvidos e instalação dos ambientes), nas escolas estaduais paulistas, e a parceria instituída entre a COORDENADORIA DE GESTÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA (CGEB/SEE-SP) o CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS e o INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS), órgãos cujos técnicos estabeleceram as propostas pedagógicas do PSL, base da organização e do funcionamento das salas de leitura.

No capítulo seguinte, apresentamos os princípios metodológicos adotados na investigação da Sala de Leitura de uma escola estadual de São Paulo que atende ao Ensino Fundamental II e Médio, no âmbito do Programa Sala de Leitura da SEE-SP e apontamos o método de investigação científica utilizado, o problema averiguado e as hipóteses iniciais e delineamos o objeto de pesquisa, assim como os objetivos esperados e as estratégias escolhidas. Além disso, relatamos a entrada em campo e caracterizamos a escola e os sujeitos da pesquisa: a professora e os alunos dos times.

CAPÍTULO 5. Metodologia da pesquisa: a escola e os sujeitos

Neste capítulo, discorreremos sobre os princípios metodológicos adotados na investigação da Sala de Leitura de uma escola estadual de São Paulo que atende ao ensino fundamental II e médio, no âmbito do Programa Sala de Leitura da SEE-SP. Inicialmente, descrevemos o método de investigação científica utilizado, o problema averiguado e as hipóteses iniciais e delineamos o objeto de pesquisa, assim como os objetivos esperados e as estratégias escolhidas. Em seguida, relatamos a entrada em campo, caracterizamos a escola pesquisada, refletindo sobre sua localização, infraestrutura, recursos e índices de aprendizagem, e apresentamos os sujeitos da pesquisa, os sujeitos leitores - a professora responsável pela SL, os alunos e os “times de trabalho”, dois grupos de 10 alunos que trabalham na construção de cada projeto e desenvolvem as propostas pedagógicas da SL, baseadas nos multiletramentos, na aprendizagem colaborativa e no protagonismo juvenil: o Desafio da leitura, as Nove Atitudes que impactam a Sala de Leitura e o Projeto Mediação e Linguagem.

5.1 A pesquisa e o método

Desenvolver uma pesquisa acadêmica pressupõe, antes de tudo, compreender as relações existentes na área da qual o objeto de pesquisa emerge, para assim definirmos de maneira clara e objetiva o método de investigação científica a ser adotado. No que tange ao campo educacional, as abordagens de pesquisa têm passado por significativas mudanças nas últimas décadas. Durante muito tempo, nas pesquisas educacionais, foram utilizados métodos provenientes das ciências naturais, físicas e biológicas, que passaram a ser questionados, pois não permitiam compreender as intrincadas relações estabelecidas nessa área e não possibilitavam uma reflexão sobre os significados e intenções inerentes às ações humanas.

Dessa forma, no final do século XIX, as discussões relativas à metodologia da pesquisa educacional, cujo foco central era a viabilidade do empréstimo da metodologia das Ciências Naturais pelas Ciências Sociais, assumem uma nova dimensão. Como explicar a natureza de uma realidade social, que envolve múltiplas percepções, valores e crenças, partindo de métodos advindos das ciências físicas e biológicas, marcados pelo rigor científico, a sistematização e a objetividade? Como estabelecer uma nova relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado a fim de compreendermos mais e melhor os fenômenos sociais e culturais? À procura de caminhos que explicassem esses fenômenos, na segunda década do século XX, um grupo de intelectuais filiados ao Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, denominado a “Escola de Frankfurt”, começa a estruturar as bases da teoria

crítica, que se opunha a ciência tradicional, expondo o conflito existente entre o positivismo, sua expressão primeira, e a visão dialética. Inspirados nas teorias marxistas, os frankfurtianos Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Leo Löwenthal, Erich Fromm, Jürgen Habermas buscam superar as dicotomias ilusórias entre o saber e o agir do pesquisador, o cientista e seu objeto de análise, a ciência e a sociedade, dando ênfase ao momento sócio-histórico da pesquisa, da produção do conhecimento científico. Afinal, “o sujeito do conhecimento é um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o influencia” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 117).

Nesse contexto de debates, de crise do paradigma positivista, da ciência e seus métodos, ganham força, nas ciências sociais, os denominados modelos alternativos ao positivismo, cunhado de paradigma qualitativo, que se fundamenta em três princípios básicos: uma *visão holística de pesquisa*, que parte do princípio segundo o qual “a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função das inter-relações que emergem de um dado contexto”; *abordagem indutiva*, em que o pesquisador “parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse apareçam progressivamente durante os processos de coleta e análise de dados”; e a *investigação naturalística*, “aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzido ao mínimo” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 131). Para os autores, “embora metodologias qualitativas fossem há muito tempo usadas na antropologia, na sociologia e mesmo na psicologia, é nesta época que seu uso se intensifica e se estende a áreas até então dominadas pelas abordagens quantitativas, justificando o uso do termo ‘paradigma’” (p. 119). Abre-se espaço, dessa forma, para uma flexibilização do fazer científico, permitindo que fossem pesquisados objetos que até então não cabiam nos limites rígidos das abordagens quantitativas.

Embora o desenvolvimento dessas discussões tenha significado, no processo de investigação científica, a junção de pressupostos e metodologias considerados, posteriormente, irreconciliáveis, e dado margem a alguns equívocos, não se pode negar o valor desses debates para as pesquisas dos fenômenos sociais, particularmente, na área educacional, para a qual se abriram novos caminhos, mais flexíveis e adequados às necessidades e propósitos desse ramo do conhecimento. Dentre eles se destaca uma nova abordagem de pesquisa, gerada a partir de conceitos da antropologia e desenvolvida no final do séc. XIX e início do séc. XX: a pesquisa etnográfica (BOGDAN e BIKLEN, 1994). A etnografia como “ciência da descrição cultural” (GEERTZ, 1989, p. 17) tem como principais características: a coleta de dados no ambiente do qual o objeto a ser pesquisado emerge; utilização do diário de campo como principal instrumento de pesquisa, no qual são anotados os acontecimentos, da forma mais pormenorizada possível, e as impressões do

pesquisador; a utilização de registros diferenciados como filmagens, documentos, entrevistas, estruturadas ou não, de acordo com os objetivos que se espera alcançar; caráter exploratório e o envolvimento do pesquisador em um contexto cultural específico. Esse envolvimento visa a enfatizar, desvelar o cotidiano e o subjetivo. Para isso, é preciso lançar luzes sobre a “invisibilidade da vida cotidiana” (ERICKSON, 1986, p. 121), a fim de desenterrarmos o óbvio, lançando mão de perguntas reflexivas, críticas:

1. O que especificamente está acontecendo aqui?
2. O que essas ações significam para as pessoas envolvidas no momento em que elas ocorrem?
3. Como os acontecimentos são socialmente organizados e quais são os princípios culturais que integram o cotidiano das pessoas?
4. De que maneira os acontecimentos que ocorrem no local (por exemplo, a sala de aula) estão relacionados com outros acontecimentos que acontecem em outros níveis do contexto (por exemplo, a escola como um todo, a família, a comunidade externa etc.)?
5. Como os acontecimentos e as ações que ocorrem no local estão relacionados ou podem ser comparados com outros modos de organização social em outros contextos? (p.121)

De acordo com os princípios da pesquisa etnográfica, responder a essas questões pressupõe envolvimento direto, prolongado do pesquisador com a situação pesquisada para observar comportamentos, fatos, acontecimentos, estabelecendo relações entre eles e atribuindo-lhes significados. A observação participante, método de coleta de dados que teve sua origem nos estudos sobre o comportamento humano, efetuados no início do século XX, emerge, nesse contexto, como técnica privilegiada de pesquisa. A ela são atribuídas as seguintes vantagens:

1. Independe do nível de conhecimento ou de capacidade verbal dos sujeitos;
2. Permite “checar” na prática a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para “causar boa impressão”;
3. Permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e;
4. Permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial. (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 164).

5.2 Problema e objetivos da pesquisa

Considerando as características desse método de pesquisa e sua comprovada relevância no campo educacional, acreditamos que o problema que requer investigação: como as diretrizes estabelecidas pela SEE-SP para a organização e funcionamento das salas de leitura, baseadas nos **multiletramentos, na aprendizagem colaborativa e no protagonismo juvenil**, no âmbito de um programa considerado *inovador*, o PSL, interferem no ambiente e nas interações desenvolvidas nas salas de leitura e viabilizam o alcance da principal meta desse programa, ou seja, a constituição de sujeitos leitores? - favorece a

realização de uma pesquisa inspirada em princípios etnográficos, por uma série de fatores intrínsecos aos objetivos pretendidos.

1. Refletir sobre um programa implantado/implementado na rede estadual de São Paulo, o PSL, que incentiva práticas pedagógicas de leitura baseadas nos princípios dos multiletramentos, da aprendizagem colaborativa e do protagonismo juvenil, visando à constituição de sujeitos leitores, por meio da formação de professores e da normatização da organização e do funcionamento das salas de leitura nas escolas estaduais paulistas (alunos, professores e gestores), em parceria com uma instituição civil, o IAS, demanda “... *encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as várias descobertas num contexto mais amplo*” (LUDKE e ANDRE, 1986, p. 16): histórico, político e social, no qual se inserem as políticas públicas voltadas à formação de leitores.

2. O envolvimento direto do pesquisador com os principais atores do Programa Sala de Leitura, professores e gestores, permite dar maior visibilidade às possíveis dificuldades enfrentadas por eles na constituição do espaço de leitura, ao desenvolvimento de práticas de leitura inovadoras e aos significados que atribuem a elas em seu trabalho cotidiano. Assim, ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa pode lançar luzes “*sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é freqüentemente invisível para o observador exterior*” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51)

3. Na observação direta da sala de leitura, de sua organização e funcionamento, a pesquisadora pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais para complementar o processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado, já que, desde 2005, está envolvida em projetos e programas de leitura implantados na rede estadual de São Paulo.

Definidos os princípios metodológicos da pesquisa, cumpre-nos destacar as etapas em que o trabalho foi realizado, não sem considerarmos que o percurso da investigação impõe procedimentos não previstos e/ ou alteração dos processos especificados.

Uma vez que esta pesquisa busca investigar o ambiente propiciado e as interações desenvolvidas nas salas de leitura, considerando as diretrizes da SEE-SP em parceria com o IAS, baseadas nos multiletramentos, na aprendizagem colaborativa e no protagonismo juvenil, e como eles interferem no alcance da principal meta do programa, coletamos dados em dois locais distintos, de forma não concomitante. Primeiramente, em 2015, no CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS e na SEE-SP, partilhamos das ações e orientações dadas para que os educadores organizassem os ambientes de leitura e desenvolvessem práticas

de leitura. Além disso, nestes locais, pesquisamos fontes documentais, a fim de levantar as normas e diretrizes para a organização das SL.

Ao longo de 2015, acompanhamos, de forma sistemática, semanalmente, a SL de uma escola do ensino fundamental II e EM, para investigarmos as práticas de leitura desenvolvidas nesse ambiente e a organização e o funcionamento da SL (formação do acervo, mobiliários disponibilizados, recursos humanos...), observando como as propostas pedagógicas do PSL e as diretrizes dos técnicos da SEE-SP e do IAS exerciam influência no trabalho cotidiano da professora responsável pela SL. Observamos, nesse percurso, particularmente, o desenvolvimento das propostas pedagógicas do IAS - Desafio de Leitura (com um dos times formados na escola – com 10 alunos) e As Nove Atitudes que impactam a SL (com os alunos dos times e parceiros da SL) e da SEE-SP, o Projeto Mediação e Linguagem.

No ano de 2016, retornamos à escola para levantar dados referentes ao impacto das ações empreendidas na SL, no que se refere ao aumento da frequência dos alunos e da comunidade aos livros e à leitura. É importante pontuar que a escolha de realizar a pesquisa na SL em uma escola do ensino fundamental II e médio repousa no fato de que as maiores dificuldades, no desenvolvimento de práticas de leitura significativas, são vivenciadas, de acordo com pesquisas, nestes segmentos, períodos em que parece haver um maior afastamento dos jovens da leitura (BAMBERG, 1987; FEITOSA, 2008).

Além das situações observadas, registradas em um diário de campo, realizamos, ao longo desse período, entrevistas com professores responsáveis pelas SL, durante as reuniões de formação, e com gestores envolvidos no PSL. Da mesma forma, sempre que a situação foi favorável, gravamos o desenvolvimento de atividades, com a ajuda de um celular, e tivemos conversas informais com alunos, gestores, professores da escola pesquisada, que contribuíram para percebermos o grau de envolvimento da comunidade escolar com a SL.

Os dois últimos anos foram dedicados a empreender a análise dos dados, articulando-os com referenciais teóricos adotados para a pesquisa. Simultaneamente, escrevíamos a tese.

5.3 Critérios de escolha da sala de leitura pesquisada

No início de 2015, ao chegarmos à Diretoria de Ensino onde passamos a atuar como Professora Coordenadora de Língua Portuguesa (PCNP), no Núcleo Pedagógico (NPE), travamos conhecimento com a PCNP responsável pelo PSL. Na época, já havia decidido pesquisar uma SL de uma escola que atendesse ao EF II e EM, mas não havia escolhido a escola a ser acompanhada de forma sistemática, durante mais de um ano. Sabíamos que essa decisão seria de suma importância para o bom andamento da investigação, tendo em vista

que a maior ou menor adesão do principal sujeito de nossa pesquisa, o professor responsável pela SL, à observação que realizaríamos teria impacto sobre os resultados. Assim, conversamos com a PCNP sobre o perfil dos professores responsáveis pelas 21 SL implantadas naquela Diretoria de Ensino. Na época, a PCNP sugeriu que acompanhássemos a EE Dom Éder Araújo¹¹, por uma série de fatores: a professora tinha uma postura responsável (participava de todas as orientações técnicas e se mostrava disposta a desenvolver os trabalhos propostos), os gestores da escola - diretora, vice-diretora e coordenadores – eram receptivos e, provavelmente, nos acolheriam de forma a permitir uma livre circulação pela SL e por outros espaços da escola. Além disso, outros fatores, mais específicos, vieram agregar-se a esses na escolha da escola: a SL possuía um acervo substancial de livros e outros materiais de leitura, um espaço privilegiado para organização de trabalhos em grupo e equipamentos multimídia, necessários à transposição da linguagem literária à linguagem audiovisual, uma das propostas pedagógicas do PSL. Dessa forma, em meados de 2015, após ter coletado dados no CRE-Mário Covas e na SEE-SP, iniciamos o acompanhamento sistemático à SL da EE Dom Éder Araújo.

5.4 Entrada em campo

Ciente de que a entrada em campo representa um ponto fundamental de uma pesquisa de caráter etnográfico, pois o pesquisador precisa criar vínculos, adquirir o *status* de membro de um grupo (RIZZO et al., 1992), a fim de criar condições favoráveis de observação, procurei, na primeira visita de acompanhamento à escola, conhecer melhor os gestores da escola: diretora, vice-diretora e as duas professoras coordenadoras, do EF II e EM, explicitando-lhes a razão de minha pesquisa e os motivos pelos quais havia escolhido aquela escola para observar a SL. Sabia que a interação com alunos, professores e gestores da escola, que, de certa forma, também se tornavam objeto de análise e investigação, seria importante para a pesquisa, visto que as propostas pedagógicas do PSL abrangiam toda a comunidade escolar.

Ao conhecer a sala de leitura, ainda que já tivesse ouvido relatos sobre aquele espaço, me surpreendi pelo tamanho, o acervo e os recursos disponíveis. Da mesma forma, logo na entrada, notei o clima acolhedor da escola. Havia um jogo de sofás no hall de entrada, estantes de livros e revistas acessíveis a todos, e passagem livre para a SL. Como já conhecia a professora responsável pela SL, que sempre estava presente às orientações técnicas, oferecidas na Diretoria de Ensino e acompanhadas por mim, fui muito bem recepcionada naquele local. Assim, minhas primeiras impressões da escola pesquisada foram muito positivas, principalmente porque percebi o potencial da EE Dom Éder Araújo,

¹¹ Nome fictício.

pelo seu clima acolhedor e os recursos de que dispunha, e da professora para o desenvolvimento de atividades de leitura segundo as principais perspectivas do PSL: os multiletramentos, a aprendizagem colaborativa e o protagonismo juvenil.

Como a SL atendia a alunos do ensino fundamental II e ensino médio que participavam dos times de forma conjunta, combinei com a professora da SL, Paula¹², fazer o acompanhamento em horários alternados, em alguns dias, no período da manhã e, em outros, no período da tarde, para observar os dois segmentos durante as atividades voltadas ao PSL e em período de aulas. Desde aquele momento, pude perceber a maneira como os alunos eram recepcionados na SL. A atenção e o cuidado da professora com os alunos eram patentes. Mesmo em meio a nossa conversa, interrompia a fala sempre que um aluno solicitava sua ajuda, para encontrar um livro, tirar uma dúvida e/ou pedir uma opinião. Ao mesmo tempo, notei sua preocupação com a organização dos registros solicitados pelo PSL. A docente me apresentou, naquele primeiro contato, o livro de controle de empréstimos, o mural da SL, o projeto delineado para o desenvolvimento das atividades que visavam à criação de um *stopmotion*, por meio da transposição da linguagem literária da obra “O Espelho”, de Machado de Assis, para a audiovisual, entre outros.

Desse modo, já pude observar o local em que acompanharia o desenvolvimento das práticas de leitura, investigando se atendiam às normas e às diretrizes do PSL, contribuindo para a constituição de sujeitos leitores. Tinha como hipótese, naquela oportunidade, conforme apontado, que as diretrizes da SEE-SP **não eram definidoras das práticas pedagógicas de leitura** empreendidas pela professora na SL e para a utilização daquele espaço, tanto pelos alunos como pela comunidade. Acreditava que as representações da docente do que é e para que serve uma sala de leitura, no espaço escolar, implicavam maior interferência no seu funcionamento.

Da mesma forma, havia a hipótese de que a formação dos professores, por meio de orientações técnicas, físicas e virtuais, realizadas no âmbito do Programa Sala de Leitura, **exercia influência não permanente** no ambiente constituído e nas interações empreendidas nas salas de leitura. Parecia-me que fatores de diferentes ordens (política, social, representações...) interferiam, conjuntamente, para a organização e o funcionamento da SL. Tais práticas, para mim, se situavam, portanto, entre a liberdade cerceada e a limitação transgredida.

¹² Nome fictício.

5.5 Caracterização da escola pesquisada

A EE está localizada na Zona Leste de São Paulo, em um bairro distante do centro da cidade, mas eminentemente comercial. A região dispõe de bancos, lojas, mercados, escolas públicas e particulares próximas umas das outras, dentre elas uma FACULDADE DE TECNOLOGIA (FATEC), uma ESCOLA TÉCNICA (ETEC) e um Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico, e de uma boa estrutura de transporte, com Terminal de ônibus, várias linhas de ônibus e Garagem da Viação Consórcio VIP. O bairro é formado por ruas largas e praças e possui casas, em sua maioria de classe média baixa, e prédios da COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO HABITACIONAL E URBANO (CDHU) e da COMPANHIA METROPOLITANA DE HABITAÇÃO (COHAB). Há também muitas favelas, algumas situadas em locais de risco, e invasões irregulares. Infelizmente, não há áreas de lazer no bairro, excetuando um SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (SESI), que oferece atividades físicas, cursos, duas piscinas, mas atende somente a associados. Fora isso, o ponto de encontro da população são os bares e as pizzarias. Um dado relevante para a nossa pesquisa é que, no bairro, não há uma biblioteca pública, à qual a comunidade em geral, alunos, pais, professores possam recorrer, caso queiram ter acesso a livros, revistas, materiais audiovisuais, atividades culturais...

A EE Dom Éder de Araújo possui uma infraestrutura razoável, com espaço físico conservado e paredes com pintura recente. No andar térreo, há a sala da diretoria, a secretaria, a sala dos professores, almoxarifado, laboratório de informática, e a sala de leitura. Há também, uma cantina, uma despensa, banheiros, um pátio coberto e outro descoberto, um auditório/anfiteatro (há dois anos esperando aprovação para uso), e uma área verde. No primeiro andar estão situadas as 18 salas de aula. É interessante observar que, nos corredores que dão acesso à SL e à sala dos professores, existem estantes de livros com livre acesso aos professores e aos alunos. Nelas, há obras diversas, de literatura brasileira e estrangeira, além de revistas e jornais.

No que se refere a recursos materiais, apesar da falta de alguns itens (materiais esportivos para todos os alunos, espaço e materiais para as oficinas curriculares, laboratórios adequados, anfiteatro/auditório em condições de uso, sala específica de vídeo, recursos pedagógicos diferenciados para as salas de aula, como *datashow*, quadro de giz, entre outros...), a escola, por meio de seus gestores, funcionários e professores busca suprir essa dificuldade, adequando a utilização de espaços alternativos na execução de atividades. A SL, por exemplo, é utilizada como sala de vídeo, pois possui recursos audiovisuais. Da mesma forma, a unidade organiza seu sistema comunicacional de forma eficiente, por meio de painéis informativos atualizados em locais de grande circulação e de *blogs*, *facebook* a até mesmo *whatsapp*.

A unidade escolar funciona em três períodos, manhã, tarde e noite. Atende ao Ciclo Intermediário (4º e 6º ano), ao Ciclo Final (7º e 9º ano) e ao Ensino Médio regular. Em 2015, havia na escola 2.114 alunos, com 45 alunos, em média, por turma, organizada por idade. Dentre os alunos havia 8 portadores de deficiência: 6 alunos portadores de deficiência intelectual, 1 portador de deficiência auditiva e 1 portador de deficiência física. No que se refere a índices de evasão: 10% no EF e 4% no 1º ano do EM, 4% no 2º ano e 1% no 3º ano. A clientela atendida pela escola é formada, na sua grande maioria, de jovens da classe média baixa e com nível cultural e econômico comprometido. Há relatos de alunos com sérios problemas familiares e de saúde, que, de acordo com docentes e gestores, têm interferido na aprendizagem.

A escola conta com mais de 120 funcionários, destes 74 são professores, sendo 12 no ciclo intermediário, 25 no fundamental e 37 no ensino médio. Na unidade, há um professor com conhecimento de deficiência intelectual, duas professoras coordenadoras com mais de 5 anos de experiência na coordenação, a vice-diretora e a diretora.

Nas avaliações internas, é possível observar que os maiores problemas de aprendizagem estão nas áreas de Matemática e Química. Já os melhores índices se encontram na área de Arte e Filosofia. Quanto à proficiência leitora, por meio da análise do número de alunos com nível de desempenho abaixo do básico, nas últimas 4 edições do SARESP (2012/2015) é possível notar que o número de alunos com **domínio insuficiente** das competências e habilidades leitoras (Figura 14) desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram têm se mantido, no decorrer dos anos, bastante alto, sendo que, no 9º ano, entre 2014 e 2015, houve um salto de mais de 10%. Isso representa uma quantidade significativa de alunos, em todos os segmentos (7º, 9º e 3ª série do EM), que, de acordo com os Relatórios do SARESP¹³, realizam tarefas de leitura com o apoio de ilustrações para aferir suas respostas, ou que solicitam a localização de informações explícitas e pontuais, em breves textos, mobilizando seus conhecimentos prévios de mundo letrado.

O dado é preocupante, pois indica que os alunos não mobilizam conhecimentos mínimos para dar um sentido ao texto. A marca que caracteriza o desempenho no nível Abaixo do Básico é a necessidade do apoio de recursos visuais presentes no texto para a sua leitura. A ilustração, para alunos com domínio insuficiente de leitura, ainda é o recurso mais importante para a compreensão leitora. Provavelmente, a tarefa de leitura realizada por eles ocorre pela interpretação da imagem que complementa o texto, muito mais do que pela leitura da palavra escrita propriamente dita. Esses alunos não realizam tarefas de leitura associadas à identificação de informações implícitas e do contexto de produção de

¹³ Disponível em: http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2015/Arquivos/LP_2015_online.pdf Acesso em: 20 out.2016

determinados gêneros estudados na escola (finalidade de produção do texto, portador, lugar de circulação, papel social dos sujeitos da enunciação, entre outros). Da mesma forma, os relatórios dão conta de que os textos literários, por seu caráter plurissignificativo, são pouco compreendidos e, portanto, apreciados pelos alunos que se situam no nível de proficiência abaixo do básico.

Dessa análise emergem questionamentos que incidem sobre a pesquisa realizada: de que forma a SL, por meio do desenvolvimento de atividades de leitura, ancoradas nos multiletramentos, na aprendizagem colaborativa e no protagonismo juvenil, pode contribuir para reverter esse quadro? Se a SL está em funcionamento desde 2009, qual a influência que tem tido na ampliação das capacidades de leitura, considerando que o índice de alunos com competências leitoras mínimas tem se mantido alto (e, às vezes, até subido), no decorrer dos últimos anos? Por outro lado, não estaria a SL contribuindo somente para desenvolver o comportamento leitor, capacidade não aferida no SARESP?

Figura 14 – Percentual de alunos da EE Dom Éder Araújo com nível de desempenho abaixo do básico/insuficiente - SARESP 2012/2015*

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados do SARESP 2012/2015.

*Os 7º anos não realizaram as provas do SARESP, em 2014 e 2015.

5.6 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Com o intuito de delinear e discutir, de forma não exaustiva, algumas características relevantes dos sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa, apresentamos abaixo o perfil da professora responsável pela SL e dos alunos do time o qual nos propusemos a acompanhar na EE Dom Éder de Araújo.

5.6.1 A professora

Visando conhecer um pouco mais a professora responsável pela SL na qual empreenderia a pesquisa, realizei uma entrevista semiestruturada com a docente, buscando

conhecer sua formação, função atual, experiência como professora, atualização profissional, afinidade com as tecnologias, perfil leitor e suas práticas e impressões sobre as dimensões pedagógica e administrativa da SL na qual atuava. Por meio dessa entrevista, pretendia compreender o grau de adesão da docente ao PSL, perfil, atribuições, práticas de leitura desenvolvidas na SL, critérios de escolha de obras trabalhadas com os alunos e a forma pela qual administrava o ambiente (controle de visitas, registros de empréstimos, etc). Importante pontuar que não tinha o objetivo, com essa entrevista, de fazer uma análise exaustiva dos dados abordados, mas dar a conhecer um pouco do universo profissional e social da professora Paula e averiguar se seu perfil atendia aos parâmetros delineados pela SEE-SP para os regentes da SL. A seguir apresentamos os dados levantados.

Paula tem 43 anos, é professora de Língua Portuguesa e Inglês há 18 anos e leciona na EE Dom Éder de Araújo há 7 anos, sendo há 3 anos responsável pela SL. Devido ao tempo em que trabalha na escola pesquisada, Paula tem vínculos constituídos com a unidade escolar e com a comunidade na qual está inserida. Tal fato foi apontado pelos gestores da escola como um diferencial na escolha da docente para trabalhar no PSL, tendo em vista que a legislação que rege esse programa aponta como parte do perfil que o professor *conheça e demonstre estar inserido nas atividades do cotidiano escolar*.

Por meio de entrevista, pude levantar dados relevantes sobre o percurso formativo da docente. Formada em duas universidades particulares, em Letras e Pedagogia, Paula demonstra preocupação com sua formação continuada, fez especialização em Língua Portuguesa na UNICAMP, e realiza cursos e assiste a palestras sempre que encontra uma oportunidade, como os cursos oferecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP) da Rede Estadual de São Paulo, pelo IAS e a diretoria de ensino. Para atualizar-se, também tem o hábito de fazer pesquisas na internet, navegar em sites de educação e ler revistas e livros ligados a assuntos pedagógicos.

Quanto ao perfil leitor, Paula, além de ler revistas, jornais, *sites* da internet, cultiva o hábito da leitura por prazer, aprecia livros de autoajuda e religiosos, como as obras espíritas de Wanda A. Canutti (*Mariana ou Marie Anne?*), Cirinéia Maffei (Camélias de Luz) e de Zíbia Gasparetto, mas também lê obras literárias, principalmente de autores e gêneros mais contemporâneos, como os *best-sellers* escritos pela americana Keria Cass, *A Seleção*, *A Elite* e *A Herdeira*. Costuma, da mesma forma, participar de redes sociais como o *facebook* e *whatsapp*, por meio das quais assiste a vídeos, lê mensagens e textos e interage com colegas professores, alunos, amigos e familiares. Apesar disso, considera que seu grau de domínio no uso das tecnologias é médio, pois sente dificuldades em utilizar aplicativos e outros recursos digitais, principalmente quando precisa integrá-los às atividades que desenvolve na SL. Como forma de superar essas dificuldades, faz cursos, solicita ajuda do PCNP de tecnologia da Diretoria de Ensino, dos colegas professores e dos alunos.

No que concerne à dimensão pedagógica da SL, Paula considera a leitura em voz alta, a leitura compartilhada e a roda de leitura como as modalidades didáticas de leitura mais eficazes para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Além disso, acredita que a leitura livre, sem cobranças, também pode contribuir para estimular nos alunos o desejo de ler por prazer. Da mesma forma, pontuou que a transposição da linguagem literária para a linguagem visual, por meio de recursos da web 2.0, e a utilização de apoios didáticos variados como os filmes, a música e as obras de arte são estratégias diferenciadas que podem aumentar a frequência dos alunos aos livros, principalmente às obras clássicas, pois essas estratégias, segundo ela, aproximam as obras não contemporâneas do presente.

Paula, apesar de se mostrar adepta a modalidades didáticas mais propícias ao desenvolvimento do comportamento leitor, como a leitura livre, a leitura compartilhada e a roda de leitura, também demonstrou apego a práticas tradicionais de trabalho com os textos literários, como a avaliação por meio de fichas de leitura. Já quanto aos critérios de escolha dos livros de literatura trabalhados, apresentei à docente como alternativas a serem escolhidas, por ordem de relevância: “aqueles dos quais você mais gosta”, “os clássicos”, “os escolhidos pelo PSL”, “de acordo com o número disponível de livros”, “aqueles que são de preferência dos alunos”, “aqueles que possuam uma temática que você considera relevante no momento” e “outros”. Paula apontou como critérios mais importantes, pela ordem, aqueles que possuem uma temática relevante, os clássicos e os escolhidos pelo programa, em detrimento dos que são preferidos por ela e/ou pelos alunos. Indaguei-a sobre o porquê de os escolhidos pelos alunos e por ela serem preteridos e Paula respondeu que preferia trabalhar com os livros preferidos dos alunos durante os saraus e as feiras literárias, mas considerava importante fazer os alunos avançarem no sentido de leituras mais densas, aos quais eles não estavam habituados, por isso a escolha pelos clássicos e os livros do PSL.

Finalmente, no que concerne à dimensão administrativa, questionei Paula sobre as formas de registro adotadas por ela na SL e quais usos fazia desses instrumentos. A docente apontou que utilizava todos os registros demandados pelo IAS (livros de visita, empréstimos, de reuniões com os times, de ata e pauta das reuniões de mobilização) e o mural permanente da leitura, e se esforçava por mantê-los atualizados. Sinalizou que, por meio dos registros de visita e leitura, analisava se as ações e os trabalhos da SL estavam impactando a comunidade escolar e, por meio do mural de leitura, divulgava as ações e projetos da SL e informava a comunidade, mensalmente, sobre os livros e os gêneros mais lidos, o ano e a série que mais leram, o leitor destaque do mês, que recebia um diploma de melhor leitor do mês.

A partir da análise dos dados levantados na entrevista semiestruturada, foi possível perceber que Paula reúne algumas das qualidades requeridas pela SEE-SP, expressas na

Resolução SE - 15, de 18/02/2009, para atuar na Sala de Leitura: é leitora assídua, mantendo-se sempre informada e atualizada por meio de jornais e revistas; e conhece e demonstra estar inserida nas atividades do cotidiano escolar. Por outro lado, ainda que não domine programas e ferramentas de Informática da forma esperada, mostra disposição para se atualizar, por meio da formação contínua e da interação com seus pares.

5.6.2 Os alunos

Com o intuito de traçar o perfil dos 20 alunos que participavam dos times, cujas ações e práticas empreendidas na SL seriam acompanhadas, realizamos entrevistas informais com eles sobre o perfil socioeconômico e cultural e aplicamos um questionário a fim de delinear o perfil leitor. Contudo, tendo em vista que o perfil leitor dos alunos foi exaustivamente trabalhado no Nível 4 – Histórias de leitores, no capítulo 6, desse trabalho, optamos por, nesse momento, apresentar o perfil socioeconômico e cultural dos 20 alunos com os quais trabalhamos. Importante frisar que as hipóteses e comentários aqui levantados são de caráter exploratório. Assim, não temos a pretensão de realizar uma análise exaustiva dos dados levantados, mas somente dar a conhecer um pouco do universo cultural e social dos alunos que eram objeto das práticas discentes que nos propusemos a pesquisar.

Os dois times eram compostos por 13 meninos e 7 meninas com idades entre 14 e 17 anos, faixa etária esperada para estes níveis de escolaridade. Destes, oito (8) pertenciam ao 9º ano do EF, sete (7) à 1ª série do EM e cinco (5) à 2ª série do EM. Eram alunos que, de forma voluntária, sinalizaram o desejo de fazer parte de um time cuja principal função era desenvolver atividades na SL, em parceria com a professora da SL, a fim de mobilizar a comunidade escolar para ler mais e frequentar a SL.

No que se refere ao perfil socioeconômico, levantamos os seguintes dados: a maioria dos alunos do time (cerca de 60%) reside próximo à escola em casa própria e os pais possuem empregos formais (funcionário público, militar, encadernador, gerente de lojas, professor, dentre outros). Há alunos (4) cujos pais exercem essas mesmas profissões e outras, porém de maneira informal (pedreiro, eletricista, doméstica). Já no que se refere ao grau de instrução dos pais, os dados apontaram que cerca de 50% destas pessoas concluíram o ensino fundamental I, 40% o ensino fundamental II, e 10% o ensino superior. Dos 20 alunos somente dois declararam que trabalham fora.

Quanto ao perfil cultural, levantamos que os alunos não têm por hábito frequentar bibliotecas públicas, teatros ou museus, mas, sempre que podem, vão ao cinema. Muitos deles (6) tiveram a oportunidade de conhecer um museu por meio de projetos desenvolvidos na escola. Todos possuem celular, com acesso à internet, mas nem todos (6 alunos) têm computador em suas casas. O que eles mais fazem na internet é interagir nas redes sociais,

fazer pesquisas e jogar. Esse é um dado bastante significativo que aponta para a necessidade premente de integrar as novas tecnologias às práticas educativas. Todos têm TV em suas casas, mas nem todos possuem TV a cabo (12 não possuem). Todos preferem assistir a seriados e filmes. Nem todos têm o hábito de assistir a jornais televisivos.

Estudar, para eles, significa galgar novos patamares, cursar uma universidade e conseguir um bom emprego.

5.7 Laboratório de informática

A escola conta com um laboratório de informática, anexo à SL, com 17 computadores com acesso à internet, que atendem aos alunos, aos professores e à comunidade escolar. Ele é um dos espaços de que a escola dispõe para que os professores enriqueçam suas aulas, inserindo as ferramentas tecnológicas como forma de facilitar a aprendizagem, tornando suas aulas mais atrativas para os alunos que já estão inseridos no universo digital.

Nesse local, são realizadas atividades de pesquisa e desenvolvidos projetos e ações voltados à exploração de recursos tecnológicos, como os programas de editor de textos e imagens, jogos interativos e educacionais, oficinas de HQ digital, para a criação e exibição de apresentações como o *PowerPoint*, mais tradicional, e *Prezi*, que permite o *zoom* em textos, imagens e figuras. No âmbito da SL, esse espaço é utilizado, especialmente, para pesquisa de textos informativos e literários e para o desenvolvimento do projeto *Mediação e Linguagem*, que visa à articulação entre a linguagem literária e audiovisual, pela criação de videoanimações e radionovelas por meio de recursos da *web 2.0*.

A partir desse contato inicial, foi possível perceber que o corpo docente da escola parece ter a consciência de que:

O uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodalidade e a hipermedialidade que compõem os textos da web, além de motivarem as aulas, ainda propiciam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada e a partir das novas tecnologias. (ROJO e MOURA, 2012, p. 82)

Neste capítulo, descrevemos o método de investigação científica adotado na pesquisa, situamos o problema, as hipóteses iniciais e o objeto de pesquisa, assim como os objetivos esperados e as estratégias escolhidas. Relatamos, ainda, a entrada em campo, caracterizamos a escola pesquisada e os sujeitos da pesquisa: a professora responsável pela SL e os alunos do time acompanhado durante o período da pesquisa. No próximo capítulo, apresentaremos os dados coletados, por meio da observação do ambiente e das interações propiciadas na SL durante o desenvolvimento das propostas pedagógicas da SEE-SP e do do IAS.

Capítulo 6 – Apresentação dos dados coletados: ambiente / interação na Sala de Leitura e as inter-relações com o Laboratório de Informática

O objetivo que orientou essa pesquisa, conforme viemos apontando, foi investigar como as diretrizes estabelecidas pela SEE-SP para a organização e o funcionamento das salas de leitura, baseadas nos multiletramentos, na aprendizagem colaborativa e no protagonismo juvenil, no âmbito do PSL, interferem no ambiente e nas interações propiciadas nas salas de leitura e viabilizam o alcance da principal meta desse programa – a constituição de sujeitos leitores. Buscamos, assim, simultaneamente, observar de que forma a capacitação dos professores das salas de leitura voltada, particularmente, à transposição da linguagem literária para a audiovisual, por meio de recursos tecnológicos, se reflete nas práticas de leitura desenvolvidas nas SL e levantar o papel mobilizador exercido por esses espaços (organizados mediante normas e diretrizes pré-fixadas) no sentido de favorecer práticas mais contextualizadas e motivadoras de leitura.

A fim de atingirmos nosso objetivo, paralelo ao estudo bibliográfico, realizamos uma pesquisa de caráter etnográfico, durante um ano, na EE Dom Éder de Araújo, que atende aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, acompanhando o percurso formativo do professor do PROGRAMA SALA DE LEITURA, pela Diretoria de Ensino e o IAS, e, paralelamente, o ambiente e as interações propiciadas na SL. Nesse percurso, colhemos dados a partir do acompanhamento ao desenvolvimento dos três projetos desenvolvidos na Sala de Leitura que contam com as orientações diretas da SEE-SP e do Instituto Ayrton Senna: o Desafio do Leitor, As 9 atitudes que impactam a SL e o Projeto Mediação e Linguagem, refletindo sobre o ambiente e as interações propiciadas, considerando, particularmente, as propostas pedagógicas da SEE-SP e do Instituto Ayrton Senna, com vistas a levantar evidências que nos permitam perceber como essas diretrizes norteiam a organização e o funcionamento da SL e interferem nas práticas desenvolvidas e na constituição de sujeitos leitores.

Assim, tendo em vista o objetivo da pesquisa, neste capítulo, apresentamos as observações realizadas na SL, situando a organização e o funcionamento desse espaço, a rotina estabelecida pela docente responsável por ele, tendo em vista a formação e as orientações recebidas pela SEE-SP e o parceiro IAS, e as práticas empreendidas durante o desenvolvimento das propostas pedagógicas do PSL.

6.1 Sala de Leitura: organização e funcionamento

“Seja muito bem-vinda”. Assim fui recebida na SL da EE Dom Éder de Araújo pela professora Paula, responsável pela Sala de Leitura, em minha primeira visita oficial de

acompanhamento, no mês de março de 2015. Senti-me, naturalmente, acolhida. Havia na sala uma música ambiente que contribuía para criar um clima agradável, leve... Naquela oportunidade, não havia alunos ou professores no local e pude, de forma tranquila, conversar com a professora e conhecer melhor o ambiente, em que acompanharia muitas práticas de leitura, de trabalhos colaborativos e de interação. Observei as estantes de livros (15 no total), o espaço relativamente grande (cerca de 100 metros quadrados – 14,06m X 7m), e a disposição das oito (8) mesas para leitura, duas redondas e as demais retangulares, e das três (3) mesas da professora Paula e de duas professoras readaptadas que a auxiliavam, situadas de maneira a permitir aos alunos e a todos que ali adentrassem o livre acesso aos livros, a possibilidade de trabalhar colaborativamente, e a interação rápida com as professoras (Figura 15). Aquele local, sem dúvida, pelo grau de mobilidade oferecido mostrava potencial para propiciar ações variadas e relações múltiplas. Pareceu-me, naquele momento, que o ambiente físico fora concebido como “espaço de comunicação e não apenas de informação” (CARVALHO, 2002, p. 23), local que levava em conta a corporalidade da leitura dos alunos, ou seja, seus modos de ler.

Figura 15 – Sala de Leitura da EE Dom Éder de Araújo

Fonte: Foto fornecida pela professora Paula do seu acervo pessoal.

A SL conta com 4.500 livros disponíveis, devidamente catalogados e organizados por assunto/tema, e 4.150 títulos. Fato interessante observado é que, na contracapa dos livros, há uma ficha de empréstimos colada que permite a todos visualizar o nome e a série/ano de quem emprestou o livro. Essa é uma característica que agrada aos alunos e funciona como um atrativo a mais para escolha de obras. Quando vão à SL para fazer empréstimos de livros, os alunos comentam sobre quem leu aquele livro (alguém famoso na escola, por ser o

mais “descolado”, mais bonito, ou alunos cujo perfil não combina com a prática da atividade leitora...) e o número de pessoas que o leu. Ao realizar essas observações, a maioria se sente instigada a ler as obras que mais circulam. Parece que, ao ler essas obras, segundo Paula, “os alunos se sentem mais próximos de outros leitores que as leram”. Essa prática, de observar a contracapa dos livros, foi fomentada pela docente, pois considerou “uma forma simples de incentivar os alunos a ler”.

Nos corredores que dão acesso à SL de leitura e à sala dos professores, havia um mural informativo sobre a parceria do IAS e nichos com materiais de leitura aos quais os professores e alunos tinham livre acesso. Neles, havia obras diversas, de literatura brasileira (ex. obras de Pedro Levi, Machado de Assis, dentre outros) e estrangeira (ex. Contos de Anton Tchekov) e revistas. Além disso, havia o mural permanente da SL (Figura 16), localizado estrategicamente, permitindo a todos que adentrassem a sala visualizar os títulos e os gêneros textuais mais lidos no mês, as séries/anos que mais leram, indicações de leitura (resenhas de obras, capas de livros, relação de livros requisitados no vestibular, dentre outras), entre outras informações. Naquela ocasião, observei que os livros mais lidos, em fevereiro, por ordem de preferência eram: *A Rua do Terror*, de Júlio Emílio Braz, *Histórias Mal Assombradas de Portugal e Espanha*, de Adriano Messias, *Harry Potter e a Ordem da Fênix* e *Harry Potter e o Cálice de Fogo*, de J. K. Rowling.

Figura 16 – Mural permanente de Leitura

Fonte: Foto fornecida pela professora Paula do seu acervo pessoal.

Outra condição favorável era a localização da SL. Ela estava situada, no andar térreo, próxima à sala dos professores e da coordenação e possibilitava acesso rápido e livre aos alunos. Esse fato chamou-me bastante a atenção, pois estava ciente de que “um dos indicadores da participação da biblioteca como elemento constitutivo do processo educativo e da relação biblioteca-escola é o lugar que ela ocupa na distribuição e organização espacial da escola” (OBATA, 1999, p.97). Logo percebi a influência exercida pelas condições físicas e espaciais favoráveis. Muitos alunos entravam e saíam da SL de forma livre e rotineira e se pronunciavam sobre isso: *venho todos os dias na SL, no intervalo e quando tenho um tempinho; é muito bom vir aqui, parece que relaxo nesse lugar, lendo algum livro ou só conversando com os colegas*. Até mesmo alguns professores manifestavam esse mesmo sentimento de bem-estar por irem à SL, apesar de nunca ter visto um professor retirar uma obra literária na SL.

Sem dúvida, o horário de funcionamento da SL também era um fator favorável. No período da pesquisa, ela funcionava todos os dias, em horários fixos, estando sempre aberta durante o intervalo, momento em que mais os alunos a procuravam. No período da manhã, das 9h30 às 12h20, com exceção das quintas-feiras, que era das 9h30 às 10h40. No período da tarde, funcionava de segunda a quarta-feira, das 13h às 17h10, às quintas-feiras, das 13h às 14h20, e às sextas-feiras, das 13h50 às 15h30. Assim, a professora Paula cumpria 33h de atividades com os alunos, 3h de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e 4h de Aula de Trabalho Pedagógico Livre (ATPL). Em seu trabalho cotidiano, a docente contava com o auxílio de duas professoras readaptadas.

A rotina da professora (Figura 17) era delineada considerando sua carga horária, as atribuições previstas em lei, o atendimento às orientações da SEE-SP e do IAS, e as ações/projetos da escola, já que a SL representava, nessa escola, de acordo com os gestores e a professora Paula, “um centro catalisador, organizador de atividades cotidianas voltadas a integrar professores das diversas áreas, alunos e gestores na realização de projetos interdisciplinares, com vistas a melhorar as competências leitora e escritora dos alunos”. Assumiam, nesse sentido, o discurso institucional sobre o papel e a função da SL e, com ele, o compromisso nada fácil: integrar parte da comunidade escolar (professores, alunos e gestores) em torno de projetos interdisciplinares que refletissem na melhoria da leitura e da escrita. Assim, tendo em vista as diversas demandas da SL, a rotina da professora Paula foi organizada, naquele ano, por ações específicas, considerando as diretrizes da SEE-SP/Instituto Ayrton Senna, ainda que a SEE-SP não tivesse sinalizado a continuação da parceria logo no começo do ano, como o fazia usualmente.

Figura 17 - Rotina da professora da SL em 2015

	AÇÕES	PERÍODO DA REALIZAÇÃO
1.	Manutenção de registros / organização do acervo	Durante o ano letivo
2.	Mural permanente da SL	Durante o ano letivo
3.	Participação em reuniões coletivas da escola	Mensal
4.	Cantinho da leitura	Mensal
5.	Recriando espaço de cultura	Mensal
6.	Projeto aulas eventuais	Diariamente
7.	Fluência leitora	Diariamente
8.	Projeto 9 Atitudes que Impactam a SL - Mobilização de Sala de Leitura	Durante o ano letivo
9.	Formação continuada – EAD e presencial	Durante o ano letivo
10.	Projeto Desafio de leitura	Durante o ano letivo
11.	Projeto Mediação e Linguagem	Primeiro semestre
12.	Evento cultural da Unidade escolar – Feira Literária	Novembro
13.	Projetos em parceria com os professores da unidade escolar	Durante o ano letivo.

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Ao analisar a rotina da professora, observei que suas ações se situavam entre as demandas da SEE-SP/IAS – ações 1, 2, 8, 9, 10, 11 e da unidade escolar – ações 3, 4, 5, 6, 7, 12 e 13. Suas atribuições eram muitas e solicitavam dela atenção com sua formação continuada (ações 3 e 9), com a organização e o funcionamento da SL, conforme orientações da SEE-SP e do IAS (ações 1, 2 e 4), com os Projetos específicos do IAS (ações 8 e 10), da SEE-SP, mais especificamente da CGEB (ação 11), e com suas atribuições enquanto docente responsável pela SL de uma escola que tinha metas e projetos específicos (ações 5, 6, 7, 12 e 13). Logo percebi que não era tarefa fácil para Paula dar conta de tantas atribuições em 33h de trabalho semanal com os alunos. Mas em meio a essas demandas, Paula parecia manter uma atitude serena e positiva: “sempre me organizo para dar o melhor que posso”. Sua organização ganhava corpo com um cronograma anual bem delineado para o Projeto Mediação e Linguagem e que me foi apresentado, naquele momento. Nele, constavam os seguintes itens: atividades (1), estratégias, materiais, período, resultados esperados e atividades (2).

A partir desse contato inicial, passamos a visitar a escola com mais frequência (no ano letivo foram 27 visitas de acompanhamento) e a observar de perto os projetos desenvolvidos na SL sob a orientação da SEE-SP e do IAS. Antes, contudo, de situarmos esses momentos de observação e as reflexões por eles suscitadas, tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, cumpre apresentar a formação presencial e *on-line* recebida pela docente durante esse período.

6.2 Formação do IAS \ SEE-SP e da Diretoria de Ensino para os professores da SL em 2015

Durante o ano letivo de 2015, a professora Paula participou de 12 ações de formação na Diretoria de Ensino: 7 Videoconferências (VC) e 5 Orientações Técnicas (OT) (Figura 18). Assisti a todos esses encontros, que eram realizados (OT) ou transmitidos (VC), na Diretoria de Ensino. Nesses momentos, fazia anotações e analisava a participação da professora e dos demais docentes que com ela interagem. Buscava levantar elementos para que pudesse, a partir das observações das interações e do ambiente propiciados na SL, refletir sobre como a professora responsável pela SL situava sua prática entre *liberdades cerceadas e limitações transgredidas*, tendo em vista as orientações e formação recebidas para a organização e o funcionamento da SL.

Figura 18 – Ações formativas em 2015

	Ação	Instituição responsável	Descrição	Período
1.	Videoconferência	SEE-SP	“Trilha sonora – feche os olhos e ouça” Mediação e Linguagem	Março
2.	Orientação Técnica	Diretoria de Ensino	“Mediação e Linguagem: Leitura Compartilhada e Tertúlia Literária”	Março
3.	Orientação Técnica	Diretoria de Ensino	“Mediação e Linguagem: Roteiro Padrão <i>Master Scenes e Storyboard</i> ”	Março
4.	Orientação Técnica	Diretoria de Ensino	“Mediação e Linguagem: Produção de Vídeo e Animação”	Março
5.	Orientação Técnica	Diretoria de Ensino	Projeto Olimpíadas Cidadãs “O vídeo como ferramenta para o protagonismo estudantil - Stop Motion”	Abril
6.	Videoconferência	SEE-SP	Leitura vem, escrita vai - Profª Margarete Schlatter, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Maio
7.	Videoconferência	SEE-SP	Mediação e linguagem	Maio
8.	Videoconferência	SEE-SP	“O ensino da Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais” – Prof Joaquim Dolz, da Universidade de Genebra	Junho
9.	Videoconferência	IAS e SEE-SP	“Apresentação das propostas da SL”	Agosto
10.	Orientação Técnica	Diretoria de Ensino	“Programa Sala de Leitura – replanejamento 2015”	Agosto
11.	Videoconferência	SEE-SP	“II Mostra Virtual de Vídeos: Linguagem e animação” Curta Metragens	Outubro
12.	Videoconferência	SEE-SP	“II Mostra Virtual de Vídeos: Linguagem e animação” - Podcast	Outubro
13.	Formação EAD	IAS	Participação em fóruns	Durante o ano

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

6.2.1 Videoconferências – Projeto Mediação e Linguagem (SEE-SP)

No âmbito do projeto “Mediação e Linguagem”, Paula assistiu a 5 videoconferências. Duas (1 e 7) tinham como foco subsidiar os professores na transposição da linguagem literária para a audiovisual, e davam prosseguimento a orientações da série “Mediação e Linguagem” que haviam sido iniciadas em 2014. Essa série buscava orientar os professores das SL para aprimoramento de trilhas sonoras, vídeos e animações, utilizando recursos disponíveis na *web 2.0*, na produção de curtas-metragens e *podcasts*, a partir da leitura de

obras clássicas da literatura. Com duração de no máximo duas horas, essas videoconferências, organizadas por técnicos da SEE-SP e por um especialista em cinema, imprimiam um distanciamento entre aqueles que buscavam formar os docentes e os formandos. Transmitidas para o estado todo (às 89 Diretorias de Ensino), elas possibilitavam interação, contudo poucas diretorias pediam a palavra para tirar dúvidas, dar sugestões e/ou solicitar algo. O grupo de professores que acompanhei nunca pediu a palavra, limitava-se a assistir, sendo que alguns docentes mantinham certo grau de distração e distanciamento (zapeando no celular e/ou em conversas paralelas), outros, contudo, como Paula, faziam anotações, trocavam impressões com seus colegas e demonstravam interesse nas falas proferidas e já sinalizavam o que fariam naquele ano: “pretendo trabalhar com os contos de Machado de Assis”; “penso em fazer com os alunos uma radionovela de algum conto de terror”; “não sei nada de tecnologia, mas tenho um grupo de alunos que gosta disso e vou contar com a ajuda deles para produzir essas animações”. Logo percebi que havia duas professoras que demonstravam insatisfação por estar ali, por terem sido convocadas, e pontuavam que não participariam da ação, já que tinham a opção de aderir ou não ao projeto: “já me organizei na escola para realizar outras ações, projetos... é muita coisa! Não pretendo aderir... além do mais não sei muito sobre esses aplicativos...”.

Outras duas VC, no âmbito do Projeto Mediação e Linguagem, **“Leitura vem, escrita vai”** e **“O ensino da Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais”** tiveram um foco mais teórico e foram proferidas, respectivamente, por dois acadêmicos: Prof^a Margarete Schlatter, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e o Prof. Joaquim Dolz, da Universidade de Genebra. Visavam alavancar o trabalho com a leitura e a diversidade de gêneros, por meio do diálogo referente ao ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais e de reflexões teóricas sobre os procedimentos didáticos para o desenvolvimento das competências leitora e escritora. Da mesma forma que nas outras VC assistidas, não houve nenhum pedido de palavra pelos professores que eu acompanhava. Observei que poucos registros eram feitos por eles. Alguns sentiam-se privilegiados por poder assistir ao vivo a um acadêmico respeitado como Joaquim Dolz falar sobre aspectos relativos ao cotidiano que vivenciavam como professores, no trabalho com os gêneros textuais: “nunca imaginei que assistiria uma videoconferência, tendo o Prof. Dolz como mediador...um privilégio”. Indaguei se conheciam alguma obra escrita por ele. Dois ou três sinalizaram que já haviam lido, mas não se recordavam exatamente dos nomes dos textos e/ou dos livros lidos.

As duas últimas videoconferências do ano, voltadas ao Projeto Mediação e Linguagem trouxeram a II MOSTRA VIRTUAL DE VÍDEOS: LINGUAGEM E ANIMAÇÃO. Essa mostra, organizada pelos técnicos de Língua Portuguesa da SEE-SP, tinha por objetivo compartilhar

os vídeos e os *podcasts* produzidos pelos alunos, a partir da leitura de obras literárias, trabalhada durante o ano letivo. Nela, foram exibidos os 16 vídeos de curta-metragem e os 16 *podcasts* produzidos. No primeiro dia, foram apresentados os vídeos, e, no segundo, os *podcasts* (1 por Diretoria de Ensino escolhida nos polos), representando cada um dos 16 grupos regionais em que as 91 diretorias de ensino foram distribuídas. Durante essa mostra, a participação da professora Paula e de alguns alunos de sua escola foi bastante ativa, já que a animação produzida por eles a partir da leitura da obra “O espelho”, de Machado de Assis havia sido escolhida como a melhor produção em um dos polos pertencentes à Diretoria de Ensino. Ao situar, mais à frente, as interações, durante o desenvolvimento do Projeto Mediação e Linguagem, apresentarei as falas proferidas pelos alunos nessa VC, considerada a culminância do projeto.

6.2.2 Orientações Técnicas – Diretoria de Ensino

No início do ano letivo, os responsáveis pela SL (PCNP e Supervisora), na Diretoria de Ensino da qual a escola pesquisada fazia parte, PCNP e Supervisora, aguardavam orientações da SEE-SP/IAS/CRE Mário Covas, como usualmente faziam, desde a implantação do PSL, para dar início ao processo formativo dos professores da SL, naquele ano. Contudo, nenhuma orientação veio da SEE-SP. Passados dois meses (fevereiro e março) e sem nenhuma orientação, a PCNP responsável já vaticinava o fim do programa e/ou da parceria entre o IAS e a SEE-SP: “tenho certeza que vai acabar. Até agora nem uma palavra, ou *email*, nada sobre a SL. Muito estranho...”. Acostumada à descontinuidade de ações da SEE-SP, segundo me falou, sua convicção parecia à toda prova. Inferindo que nada viria da SEE-SP, a PCNP, juntamente com o PCNP de Tecnologia, organizou três OT, intituladas “Mediação e Linguagem: Leitura Compartilhada e Tertúlia Literária”; “Mediação e Linguagem: Roteiro Padrão *Master Scenes* e *Storyboard*”; e “Mediação e linguagem: produção de vídeo e animação”, com a duração de 6h cada uma, realizadas durante 3 dias seguidos, para os professores da SL, a fim de tratar de aspectos pedagógicos do trabalho com a leitura no âmbito do Projeto Mediação e Linguagem. Convocados os professores, as OT foram realizadas no mês de março e apresentavam três objetivos bem definidos: levar os professores da SL a refletir sobre a importância do papel do professor como mediador no processo de leitura; resgatar a prática de Leitura Compartilhada nas práticas de leitura empreendidas nas SL e retomar a concepção da proposta pedagógica do Projeto Mediação e Linguagem.

Na primeira OT, que tinha o foco na leitura compartilhada e na tertúlia literária, os professores vivenciaram uma prática de leitura compartilhada que considereei essencialmente modelizadora. A PCNP leu a obra “Singular Ocorrência”, de Machado de Assis, seguindo uma sequência que deixava patente sua intencionalidade pedagógica:

demonstrar como construir competências leitoras de apreciação e réplica e de compreensão. Primeiramente, contextualizou o conto historicamente, trazendo aos ouvintes curiosidades sobre o autor, o momento histórico em que foi escrito o conto, a obra em que foi publicado - *Histórias sem data* (1883), os costumes, vestimentas, moradias da época, dentre outros aspectos, utilizando como recurso o *powerpoint*. Depois, questionou os professores sobre o título da obra, se imaginavam o que era, do que tratava, fixando a atenção deles no léxico e no contexto em que, provavelmente, a história contada se daria. Percebi que a maioria dos professores interagia, tentava adivinhar do que se tratava, acionando conhecimentos prévios sobre outros contos já conhecidos de Machado de Assis: “com certeza é uma história de amor que não vai dar certo”; “deve falar de algum caso de traição. Machado sempre trata disso”. A PCNP prosseguiu sua leitura com entonação, dando ênfase às falas das personagens e sempre questionando os professores sobre o que eles achavam que ia acontecer. O envolvimento era patente, mas para minha surpresa percebi uma professora com o semblante fechado, demonstrando insatisfação: como estava próximo a ela, ouvi sua reclamação: “Simplesmente não gosto de Machado de Assis. Espero que não seja obrigada a trabalhar esse autor”. A maioria, contudo, interagiu, se colocava e demonstrava interesse pela obra e a leitura, dentre eles a professora Paula que, percebi, fazia anotações do movimento metodológico da leitura: “não imaginei que detalhar tanto o contexto de produção de uma obra, antes da leitura, poderia despertar tanto a atenção na leitura...”.

Após a leitura, a PCNP deixou os professores à vontade para falar de suas impressões éticas e estéticas sobre o texto: perguntou-lhes do que mais haviam gostado, o que causara estranheza, em que esse conto lembrava eventos de suas vidas. As falas foram muitas e se sobrepunham. Algumas tratavam de aspectos estéticos: “Fiquei perdida com esse diálogo. O narrador ajuda a gente a entender...e nesse conto parece que não tem...”; “achei o vocabulário difícil. Não sei se leria esse conto para os alunos dos anos finais: *irreprochável, vestidos afogados...*”. Outras se reportavam a valores éticos: “Esse personagem me fez lembrar uma história contada por meus pais, de um amigo que sabia que era traído pela mulher, mas aceitou conviver com isso a vida toda.”; “Hoje em dia há muitas Marocas por aí... (risadas)”... Em meio a tantas falas, a PCNP indagou àqueles que falaram dos diálogos, da falta do narrador e das palavras difíceis, se acreditavam que havia uma intenção do autor por traz disso tudo. Somente uma professora respondeu: “é provável que Machado quis dar mais ênfase à confusão mental de Marocas e do protagonista com essa construção”. Terminado esse momento, a formadora solicitou que cada um escolhesse o trecho que mais lhe chamara a atenção na obra e anunciou que, após o café, fariam uma tertúlia literária, sem explicar aos professores, no início, do que se tratava.

Reunidos em roda, os professores de forma livre falaram dos trechos que escolheram e outros interagiam de acordo com seu interesse sobre o que foi dito e como foi dito. Foi um momento breve de interações, já que o tempo disponível para a atividade foi curto. Ao final, a PCNP sistematizou a atividade fazendo uma apresentação em *powerpoint* sobre o que era Tertúlia Literária, sem um maior aprofundamento:

As Tertúlias Literárias consistem em momentos nos quais as pessoas se reúnem para dialogar e compartilhar impressões, opiniões e interpretações sobre um determinado livro da literatura clássica universal. A opção normalmente é pelos clássicos, porque estas obras abordam as questões mais centrais da vida das pessoas, e por isso permanecem por tanto tempo; as tertúlias rompem com as barreiras elitistas culturais, que têm considerado a literatura clássica um patrimônio de determinados grupos sociais. Democratiza-se, assim, o acesso à cultura para todas as pessoas. As Tertúlias Literárias têm demonstrado que aumentam o vocabulário, melhoram a expressão oral e a compreensão de texto. Ao mesmo tempo, é um exercício de respeito, de escuta igualitária, que transforma o contexto das pessoas e cria sentido. (*Slide produzido e lido pela PCNP*)

Ao saírem para o almoço pude perceber que alguns haviam se apropriado de forma equivocada sobre o que era a Tertúlia Literária: “é igual uma roda de leitura”; “inventaram um nome diferente para algo que a gente já está acostumada a fazer...”. O tempo dedicado à realização da Tertúlia Literária e a sistematização final não foram adequados para que os professores se apropriassem do seu sentido e das condições didáticas necessárias ao seu desenvolvimento, nem para que fossem instigados a pesquisar mais sobre o assunto. Mais tarde, soube, em conversa informal com a PCNP, que esse assunto fora incluído na OT devido a um pedido do Diretor do Núcleo Pedagógico, não era uma demanda da SEE-SP e, ou do IAS, e que não se sentia confortável em tratar desse assunto, já que não havia tido tempo hábil para se apropriar dele conforme deveria e gostaria. Contudo, nesse dia de formação, um fato chamou-me a atenção: o interesse de Paula quanto à forma como a leitura compartilhada foi conduzida e mediada: “achei muito interessante, vou realizar a leitura com meus alunos desse jeito...percebi que desperta o interesse...até colegas que não costumam falar nas OT, participaram”.

Dando continuidade aos trabalhos, no segundo dia, a OT abordou um aspecto específico do Projeto Mediação e Linguagem, a elaboração de Roteiro Padrão *Master Scenes* e *Storyboard*, partes essenciais para a produção de curtas-metragens a partir da leitura de textos literários, exigida pela SEE-SP a fim de que os vídeos produzidos fossem escolhidos para representar a Diretoria de Ensino nos polos. Nesse momento, os professores, primeiramente, analisaram uma síntese do conto “Singular Ocorrência”, de Machado de Assis, elaborada pela PCNP como forma de modelizar sua produção e, em seguida, em grupos, produziram uma sinopse e um roteiro de filmagem e analisaram um *storyboard* de filmagem da mesma obra. Paula, já habituada a produzir roteiros e *storyboards* com os alunos, participava de forma ativa e sinalizava: “os alunos gostam de

produzir o *storyboard* em grupos...há alunos que gostam de desenhar e se saem muito bem”.

Finalmente, no terceiro dia, o foco da OT foi a produção de animação e radionovela e teve como mediador o PCNP de Tecnologia, mais jovem que os professores da SL e que apresentava um ótimo domínio do uso das tecnologias. Nela, os professores puderam aprofundar conhecimentos relativos à técnica de produção de curtas-metragens e radionovelas. Conheceram recursos para subsidiar a produção de uma animação em 2D: *PowerPoint*, *Paint*, *MovieMaker* e *Audacity*. Como atividade final, os participantes, organizados em duplas, produziram uma animação, fazendo uso dos recursos apresentados durante a OT.

Nessa formação, foi interessante observar o movimento metodológico da OT. O PCNP, primeiramente, apresentou trechos de dois filmes conhecidos, *A fuga das galinhas* e *A noiva Cadáver*, e questionou os professores se sabiam como essas animações haviam sido criadas: “*parecem que construíram bonecos e que foram postos em movimento...*”, “*são fotografias de desenhos, em movimento...*”. Instigava-os a pensar também nos recursos sonoros: “como vocês acreditam que os sons foram produzidos?” Poucos se arriscavam a responder: “são gravações que depois são sobrepostas, acredito...”. Após esse momento inicial, o PCNP situou que ambos os filmes foram criados a partir da técnica do *stopmotion*, explicando-a de forma detida, por meio do *powerpoint*: “o *stopmotion* é uma técnica de animação realizada em imagens obtidas através de fotografias ou desenhos, ambos sistematizados de forma que, se apresentados em uma sequência rápida, demonstram movimentos. Tal técnica permite a criação de vídeos de formas simples, sem um aparato tecnológico de alto custo, bastando apenas um microcomputador e um programa de edição de vídeos”. Da mesma forma, pontuou o que vinha a ser o *podcast*: “O *podcast* é como um programa de rádio, porém sua diferença e vantagem primordial é o conteúdo sob demanda. Você pode ouvir o que quiser, na hora que bem entender”.

Interessante perceber que, quando o PCNP tentou explicar o *podcast*, a partir da linguagem tecnológica, houve uma comoção geral: “O *podcast* é um conteúdo de mídia (geralmente áudio) transmitido via RSS. Você pode usar agregadores como *iTunes* ou *Ziepod* para PCs, *BeyondPod* ou *PodStore* para Android, *Wecast* ou o nativo *Podcasts* para iOS e mais uma infinidade de aplicativos para todas as plataformas, agregadores de Podcasts”. Não habituados à linguagem tecnológica, foram naturais as reações dos professores: “Nossa, difícil, hein?”; “Traduz pra gente...(risadas)”. O PCNP, em seguida, disse-lhes que seria mais interessante que observassem, na prática, a utilização dos recursos audiovisuais para que melhor compreendessem os conceitos e levou-os a analisar produções sonoras, em um *site* denominado *soundcloud*.

Em seguida, solicitou aos professores que produzissem suas animações, antes, porém, reiterou que são vários os materiais que eles poderiam utilizar nas escolas para produzir vídeos com os alunos (computador, máquinas fotográficas, celulares...), e recursos disponíveis no computador (*powerpoint, paint...*) e/ou na *web 2.0* (*moviemaker, audacity, conversor de áudio*), explicando e demonstrando a utilização de cada um. Postos para produzir seus vídeos, pude perceber a dificuldade que alguns professores tinham para lidar com as tecnologias. Paula parecia agir de forma mais segura na realização da tarefa, e, curiosa, explorava os recursos apresentados: “não é difícil, mas precisamos praticar...”; “acredito que com os alunos será mais fácil...eles são curiosos e parecem que dominam mais esses recursos”. Ao transitar pela sala, observei que outros professores afirmavam: “tenho alunos que dão de dez na gente... a gente vai é aprender com eles”; “não me sinto segura para trabalhar isso com os alunos.... acho difícil...”. Nesse momento, pude perceber a insegurança e as fragilidades dos professores no uso das tecnologias.

No mês de agosto, aconteceu a segunda OT da Diretoria de Ensino, intitulada “Formação Inicial Programa Sala de Leitura – replanejamento 2015”, após a realização da primeira videoconferência da SEE-SP e do IAS. Pelas circunstâncias em que ocorreu a OT e o título, enfatizando a palavra inicial, estava patente a retomada de algo que parecia ter sido postergado: a formação dos professores da SL, no que se refere às premissas e princípios do PSL. Nessa OT, havia uma clara emergência: a necessidade de planejar e executar ações voltadas às propostas pedagógicas do PSL, a saber, Mobilização da Comunidade Escolar e o Desafio da Leitura. Isso pode ser observado, pelos objetivos apresentados no início da formação: Refletir sobre a importância de planejar ações, com foco no avanço da aprendizagem dos alunos, articuladas com o Currículo Oficial de São Paulo (Mobilização Comunidade Escolar e Desafio do Leitor); Orientar o planejamento das ações de mobilização da comunidade escolar para implementação das propostas pedagógicas do Programa Sala de Leitura; Orientar a respeito da dinâmica de atuação do professor de Sala de Leitura, em momento de formação continuada, na Plataforma de Educação a Distância do Instituto Ayrton Senna; e Elaborar plano de Ação para o segundo semestre.

Nessa formação, houve três momentos distintos: a leitura compartilhada do miniconto “Colégio Novo”, de Marcelo Spalding; estudo compartilhado do capítulo “Mobilização da Comunidade Escolar”, constante no Caderno do Professor (pág. 105 a 113), material do IAS, seguido de duas atividades práticas que foram realizadas em grupo (apontar os passos das ações de mobilização da comunidade escolar e os quatro passos que não podem faltar para o sucesso do “Desafio de Leitura”); e, finalmente, atividade voltada ao estudo de um Plano de Ação e a solicitação de que cada professor da SL elaborasse seu plano e o enviasse, em prazo pré-determinado, para análise dos responsáveis pelo PSL na Diretoria de Ensino. Conforme pude perceber, de forma

antecipada, Paula já havia delineado seu plano, e se pronunciou quanto a isso: “a gente tem recebido formação há algum tempo da SEE-SP e do IAS...já sabemos o que fazer...não é justo com a escola e os alunos ficarmos aguardando que a SEE-SP sinalize a continuidade do programa ou se ele vai sofrer modificações...para mim o mais importante são os alunos!”

Em junho de 2015, portanto três meses após a realização da OT na Diretoria de Ensino, a SEE-SP se manifestou, via Boletim Semanal da CGEB nº 97 de 15.06.2015, dando conta da retomada da formação inicial e contínua dos PCNP e professores responsáveis pelas SL. Informavam que a gestão da formação pedagógica desses principais atores do PSL passava a ser de responsabilidade da CGEB e não mais do CRE – Mário Covas. Todavia, pontuavam que dariam continuidade à parceria com o Instituto Ayrton Senna, de forma mais integrada com a equipe de Língua Portuguesa da SEE-SP (CGEB/CEFAF) e com o Currículo. Finalmente, apresentavam, também, nesse boletim, a proposta de trabalho para o ano, objetivando orientar a participação das unidades escolares no Programa. Para isso, previram a realização de uma videoconferência, em agosto, a fim de preparar os professores para que desenvolvessem as propostas pedagógicas do PSL junto aos alunos, e a retomada da formação continuada dos professores da SL, via plataforma de educação a distância, conduzida pela equipe do IAS, de agosto a novembro. Sinalizavam, nesse boletim, que os professores continuariam a fazer uso do Caderno do Professor e os alunos do Caderno do estudante e que os professores das SL seriam formados para: *praticar um conjunto de atitudes e ações que estimulem a leitura, o convívio e a participação juvenil na sala de leitura - Proposta: As 9 atitudes que impactam a sala de leitura; formar jovens protagonistas, leitores e produtores textuais, na perspectiva dos multiletramentos - Proposta: Desafio de Leitura*. Finalmente, solicitavam aos responsáveis pelas SL de leitura nas Diretorias de Ensino que comunicassem essa retomada da formação aos professores e fizessem a inscrição, por adesão, dos professores na plataforma.

Na Diretoria de Ensino da qual a escola de Paula fazia parte, todos os professores foram inscritos sem que pudessem sinalizar o desejo ou não de participar da formação. A PCNP declarou de forma taxativa: “a SEE-SP espera que todos se inscrevam... além disso, se não fizermos isso o trabalho não acontece nas escolas...é uma forma de direcionar as atividades”. A autonomia do docente, seu direito de escolha era desconsiderado, apesar de ter sido pontuado pela SEE-SP essa possibilidade de escolha e que os professores deveriam se inscrever por adesão. Havia uma visão explícita de que os professores precisavam ser obrigados a fazer, caso contrário, nada aconteceria. Por outro lado, estava claro que, se em algum momento a parceria do IAS tivesse sido questionada na SEE-SP, durante o 1º semestre daquele ano, isso havia ficado para trás, já que sua atuação no PSL estava sendo retomada e teria influências diretas nas ações desenvolvidas na SL

pesquisada, visto que Paula já tinha organizado seu plano e se envolvido em outros projetos e atividades voltados ao incremento da leitura.

6.2.3 Formação a distância: Videoconferências (IAS e SEE-SP) e Fóruns de discussão (IAS)

Conforme explicitado no Boletim CGEB nº 97 de 15.06.2015, na primeira quinzena de agosto, os professores responsáveis pela SL assistiram à videoconferência em que dois técnicos da SEE-SP, a Coordenadora Pedagógica do Programa, Maria Aparecida Magnani, e a especialista em Língua Portuguesa da CGEB, Profa Roseli Cordeiro, em parceria com duas agentes técnicas do IAS, professoras Juliana Santos e Carolina Miranda, retomaram as propostas pedagógicas do PSL e sua base conceitual, a fim de que os professores as *conhecessem e/ou revisitassem*. A Coordenadora, nessa oportunidade, reiterou as informações do boletim, pontuando que, com a mudança da Coordenação na CGEB, todas as ações pedagógicas do PSL passavam a ser atribuição da CGEB e não mais do CRE-Mário Covas, a quem caberia, a partir daquele momento, cuidar somente da infraestrutura do PSL. As organizadoras da VC, ao explicitarem esse objetivo, na sinopse do encontro, pontuando os verbos *conhecer e/ou visitar*, demonstravam estar cientes da necessidade da constante retomada na formação dos professores na rede estadual, já que o rodízio de professores faz parte da história da educação no estado de São Paulo. Naquele momento, na rede estadual de São Paulo, 1.500 professores responsáveis por SL haviam aderido à parceria com o IAS, em 89 Diretorias de Ensino, sendo 60% experientes, que já haviam passado por formação do IAS, e 40% iniciantes.

A VC foi organizada em quatro momentos distintos: a abertura, com a contextualização da parceria com o IAS e a apresentação da pauta e dos objetivos da VC; a apresentação das duas propostas pedagógicas para a SL, o Desafio de Leitura e as Nove Atitudes que impactam a sala de leitura, com foco na mobilização da comunidade escolar, e ênfase no uso dos materiais didático-pedagógicos do IAS; mobilização da comunidade escolar e orientações sobre a Formação EAD para os professores das SL, em 2015, e, finalmente, um momento de interação.

Os professores, durante a VC, se portaram assim como o fizeram ao assistir às VC no âmbito do Projeto Mediação e Linguagem, alguns com indiferença, outros anotando tudo que podiam (dentre esses, Paula). Percebi, contudo, que alguns professores, ingressantes no PSL, demonstravam certo incômodo com as falas ouvidas durante a VC sobre o uso dos materiais didático-pedagógicos do PSL, elaborados pelo IAS. Os técnicos da SEE-SP reiteravam a importância de que os professores utilizassem esses materiais para o desenvolvimento das propostas pedagógicas do programa. Contudo, os professores

interessantes e até mesmo alguns mais experientes não os tinham: como vamos fazer para realizar as atividades?; sem os cadernos do professor e do aluno é impossível. A solução encontrada pelos técnicos da SEE-SP e citada durante a VC foi disponibilizar os materiais *on-line*. Para isso criaram um repositório *on-line* com todos os materiais, para que os professores os acessassem. Todos nós sabíamos que o estado estava em um momento de intensa contenção orçamentária. Nada foi colocado de forma explícita, mas era claro que, naquele momento, não haveria a compra e a distribuição de materiais. Alguns professores não escondiam o descontentamento: “como imprimir todo esse material para os alunos?”; “são 20 alunos dos dois times, e eles esperam que a gente imprima na escola?”; “com esse corte de verbas, na minha escola, retiraram até mesmo as impressoras”. Sabia que a reclamação procedia, já que na Diretoria de Ensino o mesmo estava acontecendo. Paula, mais introspectiva e centrada, não esboçou descontentamento em palavras, mas assentia com a cabeça.

Havia, também, outro fator que causava incômodo. Alguns professores, que já participavam do programa há alguns anos, queixavam-se de que estavam cansados de repetir as mesmas atividades demandadas no Caderno do Estudante, no âmbito da proposta Desafio da Leitura. Mais tarde, descobriria que Paula era um deles, ainda que, naquele momento, não tenha explicitado esse desconforto. Ao examinar o material mais de perto, num primeiro momento, achei que tinha um caráter cartilhesco, com ações, atividades e textos delineados para serem desenvolvidos na ordem em que se apresentavam. Essa ordem era acompanhada por meio de uma plataforma *on-line* denominada Mural de Leitura. Mensalmente, era solicitado aos professores que preenchessem uma planilha no *GoogleDrive*, com dados referentes às propostas pedagógicas do PSL. Por meio dela, os técnicos da SEE-SP, do IAS e da Diretoria de Ensino monitoravam o andamento das atividades. Não era explicitado, claramente, que os professores deveriam seguir a sequência de atividades, mas o instrumento de acompanhamento das ações deixava clara essa exigência, já que nele o professor fazia o registro com referência ao nível do Desafio de leitura em que estava, se utilizava ou não os materiais do IAS para o planejamento de suas ações e era cobrado, de forma polida, pela Diretoria de Ensino e esta, por sua vez, pela SEE-SP e o IAS, caso não estivesse no nível esperado e/ou não utilizasse os materiais do IAS. Em muitos momentos, na Diretoria de Ensino, pude acompanhar essa cobrança aos gestores do PSL e aos professores.

É preciso ponderar, contudo, que esse instrumento de monitoramento contribuía para que a Diretoria de Ensino e a SEE-SP reorganizassem suas ações de formação, pois ajudava a perceber os avanços propiciados pelas atividades no comportamento leitor dos alunos, os quais apontarei mais à frente. Por outro lado, auxiliava o professor na auto-

gestão de seu trabalho, já que fornecia dados referentes aos pontos críticos e facilitadores de suas ações. Mensalmente, o docente responsável pela SL era convidado a assinalar e acompanhar:

a. Dados referentes à Sala de Leitura: o número de livros e títulos disponíveis na SL; o total de empréstimos; série/ano que mais e menos retirou livros no mês e os projetos desenvolvidos.

b. Dados referentes ao Desafio de Leitura: alunos que participavam; se os encontros com os times estavam acontecendo; o nível em que os times estavam no Desafio de Leitura; e o total de empréstimos de livros dos alunos que participavam dos times.

c. Dados referentes às 9 atitudes que impactam a Sala de Leitura: número de alunos parceiros; ações de mobilização da comunidade escolar, considerando o cardápio proposto pelo IAS.

d. Dados referentes à Prática Pedagógica: como o professor planejava o encontro com os times (se utilizava ou não os materiais do IAS); em relação à base conceitual do PSL (multiletramentos, aprendizagem colaborativa e protagonismo juvenil), qual era a que o professor apresentava menos e mais dificuldade em colocar em prática; como avaliava as competências desenvolvidas (registros, observação, devolutivas, replanejamento); grau de apoio recebido dos diferentes gestores do PSL (na escola, na Diretoria de Ensino e da SEE-SP); e a maior conquista do PSL na escola (ex. aumento da frequência dos alunos à SL; aumento de empréstimos; desenvolvimento de habilidades socioemocionais, dentre outros).

Outra forma adotada de formação a distância pelo IAS eram os fóruns de discussão, formação assíncrona que visava aprofundar os conhecimentos dos professores relativos aos princípios educativos das propostas pedagógicas do IAS e permitir trocas de experiências. Durante o período de pesquisa, observamos que a participação mínima da docente nesses fóruns era de 2 vezes por semana. Em uma sala virtual, Paula interagiu com um tutor do IAS e com seus colegas, professores responsáveis por SL da rede estadual de São Paulo. Para isso, estudava os textos que eram disponibilizados na plataforma da sala virtual e escrevia, nos fóruns, suas reflexões a partir de questionamentos do tutor. O principal tema abordado, na formação EAD, naquele ano, foi prática de leitura aliada às novas tecnologias. Paula e alguns professores sinalizavam como positiva a formação, principalmente pela troca de experiências.

6.3 Projetos desenvolvidos na Sala de leitura

Ao iniciar o acompanhamento ao ambiente a às interações propiciadas na SL pesquisada, observei a adesão da professora responsável por esse espaço às propostas da SEE-SP, no âmbito do PSL. Atendendo às orientações do programa, a escola desenvolvia,

desde que o PSL fora implantado na escola, há três anos, as três ações pedagógicas demandadas pela SEE-SP e o IAS, para as SL:

- Desafio do Leitor - ação voltada aos alunos dos 9º anos e EM;
- As 9 Atitudes que impactam a SL, com foco maior nas ações de mobilização da comunidade escolar – ação que envolvia todos os alunos da escola;
- Projeto Mediação e Linguagem, que tinha como principal objetivo a transposição da linguagem literária para a audiovisual, utilizando recursos da web 2.0.

Além dessas ações a escola também desenvolvia, em parceria com os professores, projetos específicos da própria unidade escolar que não foram foco direto de nossa pesquisa. Eram eles: Projeto Quintal Junino; Projeto Mutirão de Limpeza; Projeto Inclusão Social; Projeto Motivacional "Aprendendo a Viver"; Projeto Dia do Índio; Projeto Hora da leitura.

6.3.1 Desafio de leitura

No desenvolvimento da proposta pedagógica do “Desafio de Leitura”, era esperado, segundo orientações do IAS, que o professor mediasse 10 Níveis de atividades, em um espaço de 48 horas, distribuídas ao longo do ano. Naquele ano, contudo, as agentes técnicas do IAS haviam pontuado, durante a VC de agosto, que estavam cientes de que os professores não conseguiriam desenvolver todos os níveis e, por isso, orientavam para que adequassem o itinerário formativo. Mas Paula, habituada às ações do programa, sabia que, inicialmente, deveria mobilizar a escola para a formação de dois times de 10 alunos cada, que seriam os protagonistas na execução dos diferentes níveis do desafio proposto. A fim de formar esses times, a professora Paula já havia buscado, desde o início do ano, a parceria dos gestores e dos professores da escola, apresentando-lhes, durante as reuniões pedagógicas, o plano de ação da SL e, por conseguinte, as propostas pedagógicas do IAS e da SEE-SP. Junto aos alunos, usou como principal estratégia a propaganda. Apresentou-lhes o projeto como podia, diretamente em algumas salas de aula, na própria SL, e, ou contando com a ajuda de alguns professores parceiros para que falassem em suas salas e incentivassem os alunos a desenvolver as atividades previstas no projeto. Pela organização das ações e a busca de parcerias, era claro que Paula estava ciente de que:

converter a escola e a biblioteca em um espaço múltiplo requer planejamento minucioso dos espaços e serviços que pretendemos oferecer a cada um dos segmentos de nosso público, assim como a **estratégia de divulgação** junto a eles, para convidá-los a participar da co-gestão destas instituições e serviços. (MARTÍNEZ, 2001, p. 20, grifo nosso)

A parceria com os professores, contudo, sempre tinha sido um aspecto dificultador. Nos 4 (quatro) anos em que Paula cuidava da SL, segundo me informou, conseguiu a parceria de, no máximo, 10 professores, dos 70 que faziam parte do corpo docente daquela

escola. Esse fato era motivo de preocupação, particularmente se considerarmos que “a qualidade da oferta de leitura e, em parte, o sucesso da formação de leitores, baseiam-se na cooperação entre bibliotecários e professores, na convergência de suas atividades, na sua parceria” (BUTLEN, 2012, p. 32). A propósito, cumpre destacar que, no Brasil, há mais de duas décadas teóricos têm apontado a importância dessa parceria, para a constituição de sujeitos leitores, e denunciado sua falta (MACEDO; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2000; SILVA, 1999). De fato, a efetivação dessa parceria emerge como um horizonte de expectativas difícil de ser alcançado, na medida em que “não são poucos os casos de professores que jamais entraram nas bibliotecas das escolas em que lecionam ou que já têm pronto um argumento para explicar a distância que mantêm da biblioteca escolar” (SILVA, 1999, p. 19).

As representações dos professores sobre o papel da SL interferiam na concretização da parceria. A postura da maioria era de descrença no potencial dos alunos para desenvolver comportamento leitor e da SL no sentido de incentivar os alunos a ler mais e melhor, de ser um centro irradiador para práticas leitoras, escritoras e de pesquisa. Muitos afirmavam: “os alunos não gostam de ler...não vejo como isso (referindo-se às propostas pedagógicas apresentadas), pode ajudar esses alunos a melhorar a aprendizagem”. Outros se mantinham indiferentes e nada comentavam, mas também nada faziam para ajudar a disseminar as ações da SL, segundo Paula me informara. Essa atitude preocupava a docente, já que nutria o desejo de contagiar os professores de todas as disciplinas para que lessem mais e melhor durante suas aulas: “Os professores leem de forma mecânica. Precisam diversificar a leitura, mesmo tratando de diferentes conteúdos, temas...”. Esse desejo nasceu, principalmente, após assistir ao movimento metodológico da leitura compartilhada, observado durante a formação na Diretoria de Ensino. Além disso, queria desenvolver projetos partilhados (SL e sala de aula) e ações de mobilização para a leitura juntamente com os docentes. Nesse sentido, a professora, segundo meu parecer, era solitária e buscava superar as dificuldades, apesar da adesão dos gestores da escola e de alguns professores.

Atendendo a uma orientação do IAS/SEE-SP, a professora responsável pela SL, após mobilização dos alunos, formou dois times de 10 alunos do ensino médio e do ensino fundamental II, para desenvolver as propostas pedagógicas do IAS e da SEE-SP. Para isso, como sempre fazia todos os anos desde a implantação do PSL na escola, no início do ano letivo realizou uma reunião com os representantes das salas e parceiros da SL do ano anterior, a fim de formar os times. Segundo a docente: *“O objetivo é explicar o nosso trabalho e convidar alunos novos para participarem do Projeto. Além dos ingressantes, os parceiros da SL de anos anteriores continuam conosco...eles falam que o ambiente da SL é um lugar agradável de estar, gostam de fazer atividades diferenciadas e estudar utilizando as mídias, de desenvolver os Projetos e ações que organizamos juntos na escola, de fazer*

leituras diversificadas de forma prazerosa...” E sempre me dizia: *“aqui nada é imposto, pelo contrário, eu sempre tenho o foco em conquistar os alunos para realização das atividades”*. Interessante observar que alguns alunos que aceitaram o convite, para se tornarem parceiros, declararam: *“não gosto de ler, mas acredito que vai ser bom reunir com os colegas para conversar e organizar ações...”*, um aluno foi taxativo: *“vou participar, mas quero dizer que não gosto de livros de literatura, professora”*. Mais tarde, soube, pelos próprios alunos do time, que 3 (três) não gostavam de ler. Esse fato chamou-me a atenção, pois ainda que de certa forma as propostas pedagógicas se mostrassem excludentes, pois focavam diretamente um grupo restrito de alunos (ainda que suas ações pudessem atingir a outros), já mostravam potencial para atrair alunos não leitores pelo próprio formato.

Formados os times, os alunos receberam um caderno do estudante intitulado *Desafio de leitura: um desafio para o jovem ser um leitor 100% conectado*, que apresentava o Mapa de Atividades dos 10 Níveis do desafio e como desenvolvê-los, considerando uma série de orientações do IAS, que, conforme fui percebendo, Paula buscava atender, apesar de vivenciar, em seu cotidiano, algumas contingências.

Os times deveriam se reunir pelo menos uma vez por semana, no contraturno das aulas, mas em alguns momentos esses encontros não aconteciam, devido às faltas de alguns alunos. Essas ausências contavam com a ação direta da professora Paula, sempre atenta para saber por que elas aconteciam, incentivando e acolhendo os alunos em todo tempo. Relato aqui um acontecimento, em especial, que foi para mim significativo. Uma aluna começou a faltar às reuniões semanais. Paula, preocupada, questionou seus colegas do time sobre os motivos dessas ausências. Foi informada de que a aluna começara a se envolver com drogas ilícitas e, além disso, vivia, naquele momento, condições de vida difíceis, tanto econômicas como familiares. Na primeira oportunidade, Paula sentou com a aluna, conversou, ouviu suas angústias e problemas e, de forma acolhedora, a incentivou a continuar com o trabalho no time. A partir daquele momento, a postura da aluna modificou-se, parecia não se sentir mais isolada, solitária, conforme havia dito à professora, mostrava-se mais atenta e buscava a aprovação aos olhos da docente, durante a realização das atividades de leitura. Sua frequência à sala de leitura aumentou de forma gradativa, assim como aos livros. Reputei isso ao vínculo que criara com a professora. Lembrei-me das palavras de Michèle Petit (2009) que, ao entrevistar uma jovem, Zohra, sobre como se tornara leitora, percebeu que sua história era “marcada por encontros com professores e bibliotecários que a ajudaram a avançar, por meio de uma atenção personalizada que ia além de suas funções estritas”. Nessa mesma perspectiva, assegura:

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

peessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras "verdadeiras", é essencial. (PETIT, 2009, p. 154)

Não eram somente as palavras que se mostravam verdadeiras e causavam reações positivas, suas atitudes como mediadora da leitura, durante as atividades, contribuíam para atender a duas das principais demandas do Desafio da leitura: nos times, os alunos deveriam revezar em dois diferentes papéis: líderes e liderados, e precisavam acolher a professora Paula como mediadora das reuniões e atividades, responsável por apoiá-los no percurso dos diferentes desafios. Não habituados a exercer a liderança em atividades escolares, apesar de alguns serem líderes natos, a forma como Paula conduzia os trabalhos contribuía para que se sentissem seguros e assumissem seus papéis. *“Deixo-os à vontade, mas sempre que percebo alguma falta de atuação do líder, faço intervenção imediata... chamo a atenção dele, com cuidado.”* Os alunos não se sentiam à vontade no exercício da liderança. Tudo era novo. *“Ver a professora assistindo e ter que fazer a atividade é estranho para nós”.* Já os liderados aceitavam com mais facilidade quando eram solicitados a fazer algo, mas sempre que surgia a pergunta: *“quem será o próximo líder?”* a resposta dos liderados era quase que unânime: *“deixa que eu vou por último”.* Além de deixá-los à vontade, a professora dava voz aos alunos, instigando-os a falar, conforme veremos na descrição das atividades de alguns níveis do Desafio de Leitura.

Para participar do time, cada aluno deveria receber, de acordo com as orientações do IAS, uma *Carteirinha do leitor conectado*, na qual havia um local específico para a foto do aluno e 10 espaços que para o aluno colar os 10 selos que receberia do professor ao finalizar cada etapa. Contudo, Paula, naquele ano, fez algumas alterações no Desafio de leitura e não utilizou essa carteirinha. *“vou unificar alguns níveis que têm objetivos parecidos...alguns parceiros da SL já conhecem o percurso e tenho que fazer adequações...torna-se repetitivo para eles”.* Paula se mostrava autônoma, refletindo sobre o ambiente em que convivia, mas não abria mão das atividades propostas pelo IAS. Observei, a partir daquele momento, em que passei a acompanhar mais de perto um dos times no desenvolvimento dos níveis do Desafio de Leitura, que sempre havia um duplo movimento em suas ações: ao mesmo tempo em que buscava seguir as orientações da SEE-SP e do IAS (afinal já havia se organizado, desde o começo do ano, para desenvolver as propostas pedagógicas do IAS e mantinha em dia o Mural de Leitura da escola, o Cantinho de leitura e os instrumentos de gestão da SL), analisava seu entorno e, de forma refletida, adequava o que achava necessário.

A seguir passo a apresentar os níveis do Desafio de Leitura desenvolvidos na SL, naquele ano.

6.3.1.1 Nível 1 – Todo jovem tem potencial para ser protagonista e leitor conectado

No Nível 1 do desafio de leitura, conforme orientações do IAS, os alunos tinham várias tarefas a realizar, na seguinte ordem:

- a. Acessar um *link online* e preencher um questionário sobre o seu perfil leitor;
- b. Ler dois textos que trazem reflexões relativas ao protagonismo: “O que é ser protagonista e leitor conectado?” e “Forme um time”;
- c. Assistir ao videoclipe “Rap da Superação” e ouvir a canção “Não é sério”, de Charles Brow Jr., para refletirem sobre o tema da juventude, as ideias contidas nas canções sobre o que é ser jovem em nosso país.
- d. Promover uma ação-relâmpago de mobilização, compondo uma paródia que tivesse como temas “O jovem não é o problema, o jovem é a solução” e “O que significa ser um leitor conectado” e realizando um ataque poético na escola.

Na execução da ação A os alunos foram orientados a realizarem-na, individualmente, no momento em que fosse melhor para eles, durante o intervalo, na própria escola e/ou em suas casas, conforme lhes conviesse. Assim, acompanhei mais de perto o desenvolvimento das ações B, C e D, as quais passo a relatar.

Para a realização das tarefas, Paula obedecia a um ritual. Primeiramente, recepcionava os alunos da melhor forma possível - cumprimentando, perguntando como estavam, tendo como pano de fundo uma música ambiente na SL, marca registrada desse espaço; depois, apresentava a tarefa, situava os alunos em qual nível do desafio estavam, retomava o papel do líder e dos liderados, e, em seguida, deixava-os à vontade, para realizar a atividade, mas acompanhava de perto todo o itinerário, mediando com questionamentos, quando julgava necessário. Ao final, sempre perguntava: o que aprendemos hoje? Nesse dia, em que deveria mediar o desenvolvimento do Nível 1 do desafio, inverteu as atividades B e C. Iniciou com a atividade C e, em seguida, realizou a atividade B, lendo somente o texto “*O que é ser um jovem protagonista e um leitor conectado*”. Explicou que o texto explicava o que era ser protagonista e que preferia começar com as canções que tratavam do mesmo tema, pois por meio delas os conhecimentos prévios dos alunos seriam acionados. Por outro lado, já havia explicado para os alunos os papéis que iriam exercer como líderes e liderados e que, naquele momento, não havia necessidade de ler o texto “*Forme um time*”.

No início da tarefa C, Paula direcionou as atividades: “*hoje nós vamos ouvir o ‘Rap da Superação’ e a canção ‘Não é sério’, de Charles Brown Junior e refletir sobre o que é ser um jovem protagonista e um jovem no Brasil, e depois vocês discutirão, em grupo, a questão: ‘Todo jovem tem potencial para ser protagonista? Por quê?’*, e o líder fará o

registro das suas respostas, cuidando do tempo e organizando as falas de vocês. Finalizaremos com a leitura do texto 'O que é ser um jovem protagonista e um leitor conectado'. Antes, porém, o líder lerá a introdução do Nível 1, contextualizando melhor a atividade e seus objetivos".

Após a leitura do líder, os alunos e Paula assistiram ao vídeo e ouviram a canção. Em seguida, o líder perguntou: *o que vocês acharam das músicas?*

Liderado 1: *Irado...não conhecia nenhuma das duas* (risadas)

Liderado 2: *Gostei da batida.*

Como nem o líder nem Paula haviam ainda contextualizado as obras, foi natural a pergunta que se seguiu, de um dos liderados: *Quem é esse Charles Brown Junior?*

Líder: *É o nome da banda* (o material não fornecia maiores informações sobre a autoria das canções e me pareceu que o líder não pensara em pesquisar)

Paula, sentindo a necessidade de intervir: *foi uma banda brasileira de rock formada em Santos, em 1992...seu vocalista era o Chorão... vocês lembram dele?* (percebi que havia se preparado para aquele momento, pesquisando, lendo para trazer informações sobre o contexto de produção dos textos lidos)

Liderado 1: *Ele morreu por causa das drogas...ouvi falar...*

Paula: *Sim, foi em 2013, morreu devido a uma overdose de álcool e cocaína.*

Líder: *O que mais chamou a atenção de vocês nas músicas? Alguma passagem fez mais sentido pra vocês?* (lendo as perguntas no Caderno do Estudante)

Liderado 4: *Quando o rap diz que nós jovens podemos superar limites, melhorar a nossa comunidade, juntos....*

Liderado 2: *Pra isso precisa atitude, mas a gente nunca é levado a sério, como diz a banda...*

Líder: *Por que você acha isso?*

Liderado 2: *Acho que porque a gente não tem persistência... a gente desiste fácil das coisas, não é? (buscando assentimento dos colegas)...olha o que o rap fala 'O sonho é possível, o que vale é a persistência'".*

Paula, dirigindo-se a todos: *Por que acham, então, que o autor do rap diz que o jovem não é o problema, mas sim a solução? Percebi que a professora buscava instigar os alunos a refletir sobre suas próprias vidas, e a fala que se seguiu nos surpreendeu: Realmente professora nós não somos o problema. O problema é que não somos ouvidos. Na sala de aula, nós não somos um, somos todos. Somos nivelados como todos... Não temos espaço para falar nossas ideias.* Esse aluno, pelo que soube depois, era muito tímido, não gostava de falar.

Liderado 5: *Mas eu acho que é por isso que estamos aqui...podemos ter voz, conquistar esse espaço.*

Líder: *Acredito que...isso é ser protagonista, não é, professora?...correr atrás, superar limites como diz o rap...* (percebi que buscava a aprovação de Paula, seu apoio)

Paula: *Isso mesmo...é tomar as rédeas da sua vida e pra isso a persistência é importante, até para buscar espaço... ter voz...*

Líder: *Mas vamos tentar registrar nossas respostas para a pergunta da atividade: 'Todo jovem tem potencial para ser protagonista? Por quê?'*

Em seguida, o líder começou a fazer o registro, conforme seus colegas se colocavam. Algumas vezes, foi preciso chamar a atenção de alguns que se sobrepunham à fala dos colegas. Ancorados nas letras das canções, os alunos falavam por que acreditavam que tinham potencial para ser protagonistas: *temos potencial; podemos melhorar o mundo, começando da nossa comunidade; podemos conquistar espaço; somos resilientes, como diz a música...*

Liderado 5: *O que é ser resiliente?*

Como ninguém se colocou e percebendo que, provavelmente, um dos liderados havia lançado mão da palavra sem a conhecer, mas simplesmente porque a viu na canção, Paula explicou: *ser resiliente é ser capaz de enfrentar as dificuldades e superá-las.*

Liderado 1: *Então somos todos resilientes...* (rindo)

Paula: *Por quê?*

Liderado 1: *Professora, estamos sempre enfrentando dificuldades e tentando superar a falta de dinheiro.... a violência...*

Paula: *Sem dúvida... vocês sabem o que é ser resiliente*

Aproveitando a fala do aluno, Paula lançou uma pergunta para dar início à atividade B, em que eles leriam um pequeno texto do material: *O que é ser um protagonista e um leitor conectado? Vocês acreditam que ser leitor nos ajuda a ser resilientes e protagonistas?*

Liderado 3: *Acho que leitura ajuda a gente a conhecer as coisas melhor... e isso pode ajudar a gente a conquistar espaço, mudar a comunidade, como tá na música...*

Liderado 6: *Pensando em ser resiliente, acho que quando lemos histórias de pessoas que se superaram com determinação, como diz o rap, podemos ver que a gente também pode...*

As falas dos liderados 3 e 6 apresentavam, claramente, as representações que tinham da leitura, o primeiro mais pragmático, a via como instrumento, já o segundo vislumbrava a leitura como um caminho para se construir, meio para pensar a si mesmo, suas limitações e potencialidades. Mais tarde, ao revisitar suas falas, lembrei-me do

depoimento do jovem de origem Argelina, Ridha, à Michèle Petit (2009). Nele, Ridha relatou que, num dia de sua infância, em que escutava um bibliotecário ler *O livro da selva*, de Kipling, “algo dentro dele se abria: compreendera que existiam outras coisas ao seu redor, que nada era fatal, que podíamos nos tornar outra coisa, podíamos construir uma cabana na selva, encontrar um lugar” (p. 73).

Depois das intervenções de Paula e das falas dos liderados, o líder retomou a atividade e leu o pequeno texto “O que é ser protagonista e um leitor conectado?”. Por meio dele os alunos retomaram o conceito de protagonismo e resolveram escrever no Diário do Leitor conectado (sugestão do material) as palavras e frases destacadas no texto para lembrar quando precisassem: *Encher-se de disposição para entrar de cabeça nas atividades propostas!; Abrir a mente e jogar fora os preconceitos; Praticar a leitura em todas as horas e lugares; Enfrentar as dificuldades na leitura!; Colocar a mão na massa para mobilizar estudantes e professores para a causa da leitura.*

Encerrando a atividade, Paula parabenizou a todos pela participação, agradeceu o time e fez combinados para a próxima atividade: *vocês devem começar agora a pensar em uma proposta de ação-relâmpago para mobilizar a escola para ler e frequentar a SL. O Caderno do estudante propõe algumas atividades, mas quero que se sintam livres para pensar outras ou escolher uma das que são propostas pelo IAS.* O time, a partir da solicitação de Paula, reuniu-se e examinou a proposta do Caderno do Estudante para a ação-relâmpago, e como alguns deles já a haviam realizado, conforme orientado pelo material, tentavam persuadir os demais colegas a pensar em alguma atividade diferenciada – *que tal contar uma história no intervalo?; e se fizéssemos um teatro surpresa?*, mas, no final, decidiram fazer o ataque poético, conforme sugestão do material (que também dava abertura para que os times pensassem em ideias melhores e as adotassem), apesar de um aluno afirmar: *não gosto muito de poesia, mas se a maioria quer o ataque poético...vamos lá então...* Para esse ataque, os alunos escolheram alguns espaços da escola (a própria sala de leitura e os corredores) para abordar os colegas e “disparar” versos de poemas previamente escolhidos por eles que contivessem elogios e gentilezas. E combinaram que convidariam os colegas a visitarem a sala de leitura, depois do ataque. Além disso, decidiram escrever poemas em cartazes e espalhar pela escola: *se a professora topar...*

Após a reunião, que foi acompanhada pela professora e por mim, de certa distância, para que pudéssemos ouvir as interações, a proposta nos foi apresentada e aceita por Paula. O combinado, a partir dali, foi que pesquisassem poemas na revista *on-line* Bula Poesia, que trazia poemas de Manoel de Barros, Vinícius de Moraes, Paulo Leminski, entre outros, conforme sugestão do Caderno do estudante, ou escrevessem algum para o ataque poético. O dia seria marcado com o aval dos gestores da escola.

Terminado o encontro, ouvi as observações e avaliações de Paula: eles têm de aprender a ter ideias juntos, organizar suas ações e pensar como colocar em prática...por isso os deixei mais à vontade pra trabalhar e decidir o que fazer, disse a docente numa clara referência aos princípios e a duas bases conceituais do PSL: a aprendizagem colaborativa e o protagonismo juvenil. Esse fato chamou-me a atenção, pois examinava o mural da sala de leitura, sempre que podia, com o aval da PCNP responsável pelo PSL, e havia observado que no item 5.3 *“Em relação à base conceitual do Programa Sala de Leitura, assinale o conceito/metodologia MENOS utilizado em sua prática para o desenvolvimento das propostas.”* Paula havia apontado a aprendizagem colaborativa como o conceito/metodologia menos utilizado, mas o que observava, pelo menos na execução daquela atividade, é que Paula a conduzia de forma a permitir o desenvolvimento tanto do protagonismo juvenil como da aprendizagem colaborativa. Havia colocado os alunos para resolver uma tarefa, colaborativa e autonomamente: pensar ideias de ações protagonistas a favor da causa da leitura na escola, planejá-las, colocá-las em prática, decidindo o que fariam e como fariam, sendo estimulados por Paula, que assumira a função de mediar, colaborar e não interferir. Em outro momento, questionei Paula sobre isso e ela afirmou que não se sentia segura quanto aos conceitos e metodologias do PSL: *ainda tenho dificuldade em pensar esses conceitos na prática...acho que preciso estudar mais, colocar em prática o que tenho assistido nas orientações técnicas.* Começara a perceber que mais do que trabalhar entre limitações transgredidas e liberdades cerceadas, Paula buscava formas possíveis de superação. Mas ainda teria que examinar outras ações e práticas para me assegurar disso.

Paula também fez observações sobre a atividade em que os alunos ouviram o “Rap da Superação” e me fez levantar outros elementos para minha pesquisa:

Fico abismada com o conhecimento de vida deles, Márcia...falta realmente dar espaço para eles, falta dar voz aos alunos. Até então, para mim ele era um aluno tímido (referindo-se ao aluno que dissera que eles não tinham voz) que não gostava de falar, mas a hora que damos oportunidade eles se colocam. Gostei de ouvi-los se colocando...Aqui eu dou oportunidade. Temos espaço para isso... Eles vão sentindo que na Sala de Leitura eles podem falar, se colocar sem vergonha, sem medo do julgamento do outro... mesmo que fuja do contexto, do tema o aluno aqui é respeitado...

Seu depoimento e a observação do desenvolvimento do Nível 1 do desafio me trouxeram elementos para perceber um dos principais fatores que faziam a diferença no ambiente e nas interações propiciadas na sala de leitura: a liberdade e, em alguma medida, sua contribuição para que a leitura exercesse um papel mobilizador. Pelo espaço seguro e de respeito que Paula buscava criar, os alunos sentiam que podiam falar de suas

experiências de vida, angústias, se colocar, articular suas leituras com sua forma de ser e estar no mundo, assim, suas vozes eram ouvidas e construídas num clima de liberdade. Paula parecia saber que “o que determina a vida dos seres humanos é em grande medida o peso das palavras, ou o peso de sua ausência” (PETIT, 2009, p. 71). Petit (2009) nos assegura que quanto mais se é capaz de nomear o que se vive, mais apto o sujeito se torna para vivê-lo e transformá-lo, mas, pelo contrário, se tivermos dificuldade para simbolizar, se formos privados de palavras, para expressar nossas angústias, raiva, esperanças, só resta ao corpo falar, por meio da agressividade. Nesse sentido, considera o papel exercido pela leitura, já que, em todas as idades, pode ser “justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos” (p.72).

O ataque poético foi uma ação bem-sucedida. Os alunos do time, durante o intervalo, abordaram alguns de seus colegas e professores, lendo poemas curtos e/ou parte de poemas mais longos. Apesar do estranhamento de alguns, tanto professores como alunos pararam para ouvi-los. Alguns alunos riam, pareciam incomodados com a abordagem, mas ouviram. Já os cartazes foram afixados nos corredores que davam acesso à SL e no hall de entrada da escola, e ali permaneceram por algumas semanas. Foi possível observar, pelo relato dos gestores e professores, que até mesmo pessoas que iam à escola a fim de se informar e/ou saber da situação de seus filhos, no hall de entrada da escola, enquanto aguardavam para ser atendidas, liam os poemas. Contudo os efeitos mais efetivos dessa ação puderam ser sentidos mais tarde, conforme relatarei.

6.3.1.2 Nível 2 – Minicircuito de leituras compartilhadas

Neste nível, os alunos deveriam ler textos de livre escolha, individualmente, depois conversar sobre as leituras realizadas e, finalmente, comentar suas impressões no Diário do Leitor Conectado. Ao iniciar a atividade, Paula situou os alunos em qual nível estavam e deu a palavra para que o líder lesse o passo a passo da atividade em voz alta e incentivasse os alunos à leitura. Nessa leitura, o líder deu ênfase à roda de conversa que organizariam depois da leitura, conforme escrito no Caderno do estudante: *vocês viram que em uma roda de leitura podemos mudar de ideia sobre um livro que a gente não queria ler e conhecer outros que a gente nunca nem pensou em ler...; por isso, eles falam que é importante compartilhar o que lemos e essa é a ideia hoje...; agora vocês podem escolher qual texto vocês vão ler e depois comentar ...*

Dentre os textos propostos para leitura, havia a crônica “Chatear e encher”, de Paulo Mendes Campos, uma série de minicontos de Marcelo Spalding (*Colégio Novo, Dia a Dia*), Jussara Godinho (*Infância perdida*), Marcelino Freire (*Sem título 1, Sem título 2*) e Sandra

Guedes (*Nômade*s), e contos como *Sopa de Pedra*, texto adaptado de diferentes versões do conto popular e *O Gorro do Pintor*, de Lygia Fagundes Telles. A ideia era possibilitar aos alunos a oportunidade de entrar em contato com textos de diferentes gêneros (contos, minicontos, crônicas, contos populares, poemas...) que discorressem sobre várias temáticas e provocassem sensações diversas, ampliando suas experiências leitoras e mobilizando-os para novas leituras. Observei que alguns alunos (nesse dia havia 8 alunos do time que acompanhava), não sabiam bem o que iam ler, folheavam o Caderno de um lado para outro, e faziam pequenos comentários entre si: *conheço esse conto da Sopa de pedras...; nunca ouvi falar que existisse miniconcto...vou ler alguns dele; vou ler esse aqui mesmo....O gorro do pintor...pelo título parece que é bom.*

Após a leitura, o líder organizou a roda e abriu a palavra para que os alunos falassem, de forma livre, sobre suas leituras: *o que gostaram, não gostaram, se recomendariam ou não as obras lidas, o porquê de as terem escolhido... quem quer começar a falar?*

Liderado 1: *Eu começo... resolvi ler os minicontos...não conhecia ... vi o tamanho e pensei se alguém podia contar alguma coisa com poucas palavras desse jeito que tá aí... (risadas)*

Líder: *E aí, o que você achou? Gostou?*

Liderado 1: *Gostei...achei diferente... dois eu entendi bem rápido... esse aqui oh: “Perdeu a hora. E o emprego” de...deixa eu ver... Marcelino Freire e o “Aposentadoria. O dia de dar trabalho para os outros.” também. Mas esse outro...do...do Marcelo Spalding...tive que ler mais de uma vez para entender. Leu para os colegas:*

Colégio Novo. A criança roda e roda e roda procurando uma outra com pernas iguais às suas. Encontra risos e cochichos. Para de rodar e pede que a empurrem de volta para casa.

Liderado 2: *Que história triste...*

Paula: *Por que você achou triste?*

Liderado 2: *A gente quando chega num lugar novo quer ser aceito, imagine uma cadeirante aguentando risos e cochichos...*

Líder: *Alguém mais escolheu os minicontos e quer falar?*

Liderado 6: *Eu li dois e gostei desse aqui... Nômade*s, da Sandra Guedes. Também leu para os colegas: *Segunda madrasta, terceiro irmão, quarta casa. Última chance para o pai. Depois vou morar sozinho.*

Líder: *Por que você gostou desse?*

Liderado 6: *Tudo a ver comigo...só que com números diferentes... Primeira madrasta, segundo irmão.... (risadas)*

Liderado 3: *Também tá pensando em morar sozinho? (risadas)*

Liderado 6: *Só que não...* (risadas)

Líder: *Alguém leu algum dos contos e gostaria de comentar?*

Liderado 2: *Eu li o Gorro do Pintor e gostei...*

Líder: *Sobre o que é o conto?*

Liderado 2: *Conta a história de uma menina e sua mãe, que estão num teatro e ouvem uma pessoa... uma mulher....pera aí...de cla ma do ra (lendo) que fala uma poesia que conta uma história triste de um pintor e seu cachorro... no final a mãe tem que tirar ela do teatro porque ela não consegue parar de chorar...*

Paula: *Vocês acreditam que as histórias podem realmente mexer com a gente, como fala o conto?*

A maioria concordou com Paula e alguns lembraram de filmes ou algum livro que os levaram a chorar: *Chorei quando li o final do Diário de Anne Frank; Quase chorei com o filme Caçador de Pipas; minha mãe chora é no final das novelas...* (risadas); *Me emocionei com o filme “A menina que roubava livros”.*

Paula: *Às vezes, eu também choro quando leio algum livro ou assisto algum filme. Acredito que vocês iam se emocionar mais se lessem os livros O Caçador de Pipas e A menina que roubava livros. São lindos, melhores que os filmes!*

Liderado 4: *Assisti os dois filmes, mas não sabia que tinha livros dessas histórias...*

Paula: *A gente se acostuma a assistir os filmes e às vezes nem sabemos que os filmes nasceram de obras literárias.*

Liderado 3: *Gostaria de ler “A menina que roubava livros”, amei o filme!*

Paula: *Amanhã mesmo vou deixar os livros disponíveis pra vocês!*

Em seguida, o líder solicitou aos alunos que não se esquecessem de escrever no Diário suas impressões sobre o que leram. Importante pontuar que, como o desafio proposto era um *minicircuito* de leitura e trazia na sua essência a ideia de caminho percorrido, a escrita do Diário permitia aos alunos perceber o itinerário desse trajeto durante as atividades realizadas nesse nível e nos diferentes níveis propostos no desafio de leitura, avaliando-o, recuperando as impressões suscitadas e encontrando sentido para muitas de suas ações, criando assim uma identidade leitora.

Como Paula sabia que alguns alunos não tinham lido os dois contos e que haviam ficado curiosos com os comentários sobre o conto moderno *O Gorro do Pintor*, de Lygia Fagundes Telles, para finalizar as atividades do dia, perguntou aos alunos se eles gostariam que ela o lesse em voz alta. Com a concordância dos alunos, leu-o com empolgação e entonação, envolvendo a todos nós com sua forma de ler. Terminada a leitura, não fez

nenhum questionamento. Agradeceu a todos, retomou o que haviam feito naquele dia, como sempre o fazia, e deu por encerrado o trabalho.

No desenvolvimento desse nível do desafio, pude notar claramente que Paula organizou um ambiente propício à interação e à mediação, que exerceu, naquele momento, dupla função. Ao trocar experiências de leitura, socializar o que liam, por que liam e expor suas impressões, elaborar apreciações estéticas e ideológicas sobre as leituras, de forma livre, sem cobranças, os alunos não somente desenvolviam as capacidades de leitura de apreciação e réplica (ROJO, 2004), como também adquiriam comportamento leitor (LERNER, 2002). Nesse sentido, a roda de leitura, conforme organizada, sem dúvida, podia ser considerada não somente uma porta de entrada para o protagonismo dos alunos, como também para a aprendizagem colaborativa, na medida em que lhes possibilitava falar sobre a obra, apreciá-la, dialogar com seus pares, resgatar sentido dos textos, expondo seu ponto de vista de forma mais ou menos consistente, de acordo com a mediação da professora e do líder, ainda que com menor experiência.

Nesse momento, também foi possível observar a postura atenta da professora que buscava elementos para mobilizar os alunos a ler mais, respeitando suas preferências leitoras e seu universo cultural, assim como suas colocações, e sempre agregando suas impressões, como leitora mais experiente, ao mesmo tempo em que resgatava elementos que poderiam contribuir para a constituição leitora dos alunos, mas em um clima de liberdade e sedução. A leitura dos minicontos, por exemplo, provocou situações interessantes de estranhamentos e impactou os alunos pela percepção da força sugestiva das palavras. Os alunos não sabiam como verdadeiras narrativas podem ser criadas por meio de 5 ou 6 palavras, pela evocação das palavras, a capacidade de possibilitar inferências, sugestões e esse poderia ter sido um momento para que a professora ensinasse sobre o que era o miniconto, sua organização, conteúdo temático, construção sintática etc.; mas a docente permitiu que o líder conduzisse a atividade e levasse os alunos, de forma espontânea e livre, a falar de suas impressões sobre os minicontos. Ponderou, a meu ver, que aquele não era o momento para isso. Por outro lado, ao ler o conto em voz alta com empolgação, sem cobrar nada após isso, criou um ambiente de sedução para a leitura e resgatou o prazer que podemos sentir ao ouvir outras pessoas lendo.

Desconhecia se Paula sabia dos efeitos que o compartilhar leituras, de forma livre, em rodas em que a liberdade era o mote, e suas mediações acolhedoras e respeitadas poderiam exercer sobre os alunos, mas apreciava o potencial desse trabalho e, ao revisar minhas anotações e leituras, lembrava o impacto que esse ambiente poderia ter na formação leitora desses alunos, como teve na do escritor búlgaro Elias Canetti (2000):

Pois o fato incomparavelmente mais importante, mais excitante e mais especial daquele período foram os **serões de leitura com minha mãe e as conversas que se seguiam. Já não consigo reproduzir essas conversas em detalhes, pois fazem parte de mim.** Se existe uma substância espiritual que se recebe nos primeiros anos de vida, a que se refere constantemente e da qual nunca nos libertamos, então a minha foi aquela motivada pelas leituras com minha mãe. Eu estava imbuído de confiança cega em minha mãe; **os personagens sobre os quais ela me fazia perguntas e depois me falava tornaram-se o meu mundo de tal forma que deles nunca mais consegui me separar.** Pude tomar distância de qualquer influência posterior que recebi. Mas aqueles personagens formam comigo uma unidade compacta e indissolúvel. Desde aquela época, portanto, desde os meus dez anos, **é para mim uma espécie de dogma o fato de que eu consisto de muitas pessoas, das quais de alguma forma estou consciente. Foram o pão e o sal de meus primeiros anos. São eles a verdadeira e secreta vida de meu intelecto.** (p. 105, grifo nosso)

6.3.1.3 Nível 3 – 1ª Intervenção protagonista

Esse nível é a primeira intervenção protagonista em que os alunos são convidados a pensar, planejar, executar e avaliar algumas ideias para aproximar a comunidade escolar (e seu entorno) da leitura. Ele é composto por 6 etapas (mobilização, iniciativa, planejamento, execução, avaliação e apropriação dos resultados).

No primeiro encontro, os alunos se reuniram, na sala de leitura, tendo o líder à frente e Paula como mediadora. Após o líder ler as instruções, ouviram qual seria sua missão. A professora já havia baixado o áudio usando o computador da sala de leitura. Contudo, alguns alunos, mais curiosos, já haviam ouvido a missão pelo celular, por meio de QRCode - bit.ly/amissao: *resolvi ouvir antes, professora, missão lembra coisa de agente secreto e resolvi saber logo o que era....* Sua missão era escolher o que iriam divulgar para a comunidade escolar: minicontos ou contos populares e pensar ações para isso. Algumas ideias foram propostas aos alunos: para os minicontos, correio elegante literário (disponibilizar minicontos na sala de leitura para os alunos escolhessem e dedicassem, secretamente, para um colega), papel de parede (espalhar minicontos pelas salas de aula no período da intervenção) e/ou miniconto de pote (espalhar potes em lugares estratégicos contendo rolinhos de minicontos); já para os contos populares, foi ofertada aos alunos a possibilidade de espalhar pela escola parte dos contos de esperteza escolhidos e convidar os leitores para finalizar a leitura na sala de leitura (Quem conta um conto) e ou encenarem o texto “Sopa de pedra” ou outro conto popular. Se optassem pela dramatização, deveriam planejar o espaço, o texto, local, personagens, figurinos, cenário e ensaiar. Para isso, eram disponibilizados sites de busca de minicontos e contos populares e uma ficha que direcionava o planejamento com itens específicos, como, objetivos, ações necessárias, divisão de tarefas, recursos necessários e resultados esperados.

Na escolha de uma ideia, também os alunos eram direcionados a pensar se ela era viável, relevante e abrangente o suficiente para mobilizar o maior número possível de pessoas da comunidade escolar. Isso pressupunha discussões entre os componentes dos times, com a mediação do líder e da professora da SL e elas foram bastante difíceis, já que um grupo de alunos optou pela dramatização, mas a maioria não queria: *isso vai dar muito trabalho, não temos tempo nem dinheiro para isso...; imagine só, figurino, cenário, ensaio... muita coisa!; a gente quer que muitas pessoas vejam o teatro, quantas apresentações vamos ter que fazer? Já imaginaram o trabalho e o tempo?; eu não gosto de fazer teatro, tenho vergonha...* Paula observava as discussões e quando questionada mostrava possibilidades: *Vocês poderiam apresentar a peça durante o intervalo, assim atingiriam quase todos de uma vez só.*

Após muitas discussões, decidiram pelo papel de parede (espalhar minicontos pelas salas de aula no período da intervenção), mas tinham que fazer um planejamento, escrevê-lo, conforme orientações do material. Importante pontuar que, naquele momento, já havia ocorrido uma intervenção similar, no âmbito das Nove Atitudes que Impactam a Sala de Leitura, por uma ação conjunta dos parceiros da SL e dos times.

Reunidos para escrever de forma colaborativa, Paula e eu percebemos a dificuldade que estavam tendo, o líder não sabia o que fazer, e a docente teve que participar ativamente do processo para que conseguissem terminar a primeira versão do planejamento, retomando as explicações do Caderno do estudante e explicando o que era esperado desse documento, pontuando suas partes: *nesse planejamento vocês vão colocar primeiro o nome da intervenção, os objetivos, depois vocês têm que colocar quais ações vocês vão ter, e mostrar a divisão de tarefas... os recursos que vão precisar, quando e onde a intervenção acontecerá e os resultados que vocês esperam.* Depois explicou de forma simples o que era objetivo. Percebi, contudo, que os alunos continuavam com dificuldades, pelas expressões e as interações entre eles: *acho que é isso...nosso objetivo é trazer o pessoal pra sala de leitura; não é fazer eles gostarem de ler? acho que é as duas coisas..., mas persistiram na produção do planejamento.*

No final, apresentaram o planejamento para Paula e fizeram, em parceria, alguns ajustes referentes ao conteúdo: distribuição de tarefas, indicação dos dias de trabalho, recursos, etc. Paula, sabendo que os haicais agradavam a muitos alunos da escola, segundo me informou depois, foi além e sugeriu aos alunos que poderiam também escrevê-los nos cartazes. Um dos alunos deu a ideia de mostrar o texto para a professora de Língua Portuguesa: *a gente vai entregar cópia desse texto para a diretora, a vice e a coordenadora... ela pode ajudar a gente...ver se o texto precisa de mais alguma coisa.* Os

cartazes seriam distribuídos em pontos estratégicos da escola – pátio, sala de leitura, hall de entrada e nos corredores das salas com minicontos lidos e outros que pesquisariam, além dos haicais. As tarefas foram assim distribuídas: 4 alunos pesquisaram mais minicontos, 3 apresentaram para a equipe gestora esse plano de trabalho e os outros pesquisaram os haicais e tentaram conseguir ajuda de outros colegas para que pudessem pesquisar poemas e haicais e escrever os cartazes na sala de leitura, e depois colá-los nos locais indicados, de forma visível.

Alguns dias depois desse encontro, perguntei à professora coordenadora da escola se achava que essa intervenção seria bem-sucedida. Estava curiosa pois, acostumada a visitar escolas por todo o estado, havia ouvido muito relatos de que cartazes eram rasgados com frequência pelos alunos e poucas unidades escolares lançavam mão desse recurso, principalmente em escolas que atendiam aos Anos Finais e ao Ensino Médio. A resposta me surpreendeu:

Até algum tempo atrás não ficava um cartaz na parede dessa escola, os alunos rasgavam todos, mas a postura deles mudou... a professora Paula pediu nossa ajuda (referindo-se aos gestores da escola) quando começou a realizar trabalhos como esses na SL e fizemos várias reuniões com os representantes de sala, os alunos do grêmio, pedimos ajuda dos parceiros da SL e as coisas melhoraram... não vou dizer que nunca aparece um cartaz rasgado, mas hoje é muito difícil... tem outra coisa, também... os alunos gostam da Paula e da SL e parece que tudo que vem de lá eles respeitam.

Realmente pude comprovar as palavras da gestora, a intervenção foi bem-sucedida, os cartazes foram distribuídos com minicontos de Marcelo Spalding, Marcelino Freire, Nelson de Oliveira, do escritor americano Ernst Hemingway, do guatemalteco Augusto Monterroso, dentre outros, e, conforme levantamos e observamos eram lidos pela comunidade escolar. Mas, ressalto aqui não a importância do produto dessa ação, significativa sem dúvida e que merece destaque, mas o que me chamou mais atenção como pesquisadora do ambiente e das interações na SL, foi o processo de desenvolvimento da ação protagonista. Observei como essa ação de mobilização movimentou a SL: alunos do time e parceiros voluntários transitavam por ela de forma livre, pareciam caber perfeitamente naquele espaço, iam e vinham, pesquisando os minicontos nos computadores da SL e da sala ao lado da SL, que dispunha de um número maior de computadores com acesso à internet, lendo-os, comentando sobre eles (o miniconto de Ernst Hemingway, por exemplo, foi um dos que mais chamou atenção por sua capacidade de concisão e carga de significados: “Vende-se: sapatos de bebê, sem uso”).

Além disso, com a ajuda de Paula, buscavam haicais nos livros da SL e, simultaneamente, pesquisavam na internet, discutindo a escolha dos poemas e preparando os cartazes para serem expostos. O barulho, às vezes, era grande, em função dessa movimentação, principalmente durante os intervalos, mas nunca observei nenhuma

repreensão de Paula ou gestos de insatisfação, pelo contrário, tinha a sensação de que esse movimento a agradava, era para ela símbolo de que a SL representava um espaço importante para a escola e os alunos, parecia saber que impor a ordem e o silêncio na SL poderia ser um impeditivo para o trabalho dos jovens leitores em formação, um “desafio à inquietação típica da idade” (MILANESI, 2002, p. 62). Além disso, ao oferecer os recursos multimídia para a pesquisa livre, demonstrava, intuitivamente, que sabia que “além da leitura variada de livros, revistas, jornais e gibis, a biblioteca deverá oferecer os recursos de multimídia, atraentes para os mais jovens. O espaço para um público dos doze aos dezessete anos **difficilmente terá frequência se não for além da leitura convencional**” (MILANESI, 2002, p. 63, grifo nosso).

6.3.1.4 Nível 4 – Histórias de leitores

A finalidade desse nível era que os alunos construíssem suas histórias como leitores, a partir da leitura e da escuta da história de outros leitores. Inicialmente, leram três obras: *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector; *Livro: eu te lendo*, de Lygia Bojunga; e uma entrevista de um escritor paulista que cresceu na periferia de São Paulo, no bairro de Capão Redondo, Ferréz. Em seguida, foi organizada uma roda de conversa para que todos (inclusive Paula) compartilhassem sua história e experiências de leitura (quando começaram a ler, quem influenciou, se ouviam histórias quando crianças, livros de que gostavam, livros de que não gostavam, qual a importância da leitura para eles, se a leitura era um prazer etc). Nesse dia, a atividade foi conduzida por Paula e não por um líder, conforme orientava o Caderno do estudante e do professor. Pelas questões elaboradas, percebi que Paula procurava conhecer, de forma mais aprofundada, a história de leitor de cada aluno do time. Assim, incentivou que todos participassem dessa roda de conversa.

Paula iniciou falando um pouco de sua própria história de leitura e me surpreendeu com seu depoimento, pela sinceridade e transparência:

...nem sempre gostei de ler...durante minha infância, meus pais não tinham o hábito da leitura, em casa não tínhamos livros...foi minha profissão como professora que me envolveu com a leitura. Eu queria cada vez mais me preparar para dar minhas aulas e acabei me encantando com os livros. Sempre gostei mais de obras voltadas para um ensinamento de vida...que me levavam a refletir sobre meu dia a dia e que serviam para meu crescimento como ser humano. Hoje adoro ler livros espíritas da linha do kardecismo. Um livro que adoro e recomendo sempre é “Mariana ou Mari Anne?”, de Wanda A. Canutti.

Paula, naquele momento, fizera o oposto do que esperava: não citou livros clássicos da literatura, tampouco afirmou que gostava de ler graças a seus pais e/ou a algum professor(a) com quem convivera. Em seu desejo sincero de ser uma boa professora, Paula tivera um encontro com os livros e, para seus alunos, citara, como de sua preferência, uma obra que não gozava de prestígio educacional, pelo contrário. Sabia que Paula conhecia e

lia obras clássicas da literatura, mas, naquele momento, ela optara por dar esse depoimento. Sua sinceridade, contudo, teve um efeito positivo em seus alunos, pois começaram a interagir, falando livremente de suas preferências leitoras, conforme Paula questionava-os.

Foram muitas as falas e colocações dos alunos. Retrato aqui parte delas, de acordo com os temas abordados durante a roda de conversa, que foram bastante significativas para mim e contribuíram para traçar o perfil leitor daqueles alunos.

Paula: E vocês? Gostam de ler? É um prazer pra vocês?

Com exceção de dois alunos, todos alegaram que gostavam de ler, contudo quando falaram sobre se a leitura era um prazer, foram muitas as representações que emergiram sobre o que é e para que serve a leitura.

Alunos que afirmaram gostar de ler: *Para mim é um prazer, pois me ajuda mais quando faço redações...; Um prazer, pois alimenta meu conhecimento...; Depende do livro e do gosto; Um prazer, pois dá conhecimentos diversos...prepara para a vida; Acho que sim, pois aprendo enquanto leio...; Prazer... viajo no céu azul da imaginação...(risadas); Também acho, ela estimula minha imaginação...; Para mim é um prazer, pois estimula minha imaginação e me ajuda a passar o tempo; Eu gosto de ir a uma SL, eu gosto muito de ler, para mim é um prazer...; Prazer quando você lê porque quer e o que você gosta...(risadas).*

Alunos que afirmaram não gostar de ler: *Acho que deve ser um prazer para as pessoas... quando podem ler o que gostam, mas eu mesmo não gosto de literatura; Acho que quando a pessoa não é obrigada a ler...é um prazer.*

Da análise das falas dos alunos, é possível perceber que alguns alunos relacionam o prazer de ler à livre escolha, à vontade própria do leitor e não à obrigação, à cobrança. Parecem reclamar, nesse contexto, a apropriação de um direito que deveria ser garantido ao aluno do século XXI e que tem sido, sistematicamente, negado pela escola. A liberdade do leitor de ler o que quer, como quer e no espaço que melhor lhe convier, conforme retratam pesquisadores do livro e da leitura, foi sendo, paulatinamente, conquistada pelo homem, na história da humanidade (CHARTIER, 1999). No Brasil, por exemplo, de acordo com a pesquisa Retratos da leitura no Brasil (2015), cada vez mais as crianças e os jovens brasileiros têm lido menos livros indicados pela escola e mais livros por vontade própria, ainda que obras socialmente não valorizadas, como os livros religiosos. Nessa esteira, a instituição escolar parece andar na contramão da luta pela liberdade do leitor, já que a ela, historicamente, vinculam-se práticas de leitura obrigatórias que, por serem dissociadas do prazer e do interesse do leitor, são também incapazes de conquistar leitores. Desconsidera-se que o verbo ler, para que atraia um público assíduo, não suporta ser conjugado no imperativo (PENNAC, 1993). Essa aversão, o autor partilha com alguns outros verbos, como o "amar" e o "sonhar", mas "é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: "Me ame!" "Sonhe!"

"Leia!" "Leia logo, que diabo, eu estou mandando você ler!" - Vá para o seu quarto e leia! Resultado? Nulo... Ele dormiu em cima do livro" (PENNAC, 1993, p. 13).

Respostas que vêm ao encontro do que tem sido afirmado por pesquisadores há muito tempo (RODARI, 1982; BAMBERG, 1987), e até mesmo por escritores clássicos: "Monteiro Lobato dizia que obrigar alguém a ler um livro, mesmo que seja pelas melhores razões do mundo, só serve para vacinar o sujeito para sempre contra a leitura" (MACHADO, 2002, p. 14). Por outro lado, a maioria que afirmou gostar de ler reconheceu a leitura como um prazer, ainda que alguns a vejam de forma pragmática, como meio para adquirir conhecimento, preparar para a vida e escrever melhor. Houve também os alunos que apontaram a leitura como meio para alimentar a imaginação (3 alunos). Tais afirmativas corroboram os pressupostos de Bamberg (1987), para quem a leitura não só impulsiona o uso e o exercício de "aptidões intelectuais e espirituais como a fantasia, o pensamento, a vontade, a simpatia, a capacidade de identificar etc." (p.32), como também "suscita a necessidade de familiarizar-se com o mundo, enriquecer as próprias ideias e ter experiências intelectuais" (p. 32).

Paula: *Quais livros vocês já leram por escolha própria, sem que o professor solicitasse?* Tendo em vista que as respostas foram várias, considerei pertinente agrupá-las para que fosse feita uma análise mais detida (Figura 19), pois muitos índices referentes ao perfil leitor daqueles alunos puderam ser levantados.

Figura 19 – Preferência Leitora dos alunos do time

OBRA	AUTOR	GÊNERO	PROCEDÊNCIA
O Diabo dos números	Hans M. Enzensberger	Romance	Alemã
Os noturnos	Flávia Muniz	Literatura fantástica	Brasileira
O Diário de um banana	Jeff Kinney	Romance	Norte-americana
O Diário de Dan	Ivan Ledesma	Romance	Espanhola
A playlist de Hayden	Michelle Falkoff	Romance	Norte-americana
Turma da Mônica	Maurício de Souza	Quadrinhos	Brasileira
Game of thrones	George R. R. Martin	Literatura fantástica	Norte-americana
Trilogia dos espinhos	Mark Lawrence	Literatura fantástica	Norte-americana
Nascida à meia-noite	C.C. Hunter	Literatura fantástica	Norte-americana
Eragon	Christopher Paolini	Literatura fantástica	Norte-americana
A arte da persuasão	James Borg	Autoajuda	Norte-americana
Cidades de papel	John Green	Romance	Norte-americana
Psicose	Robert Block	Terror	Norte-americana
O Hobbit	J. R. R. Tolkien	Literatura fantástica	Britânica
HQ Walkind dead (TWD)	Robert Kirkman	Quadrinhos	Norte-americana
O escaravelho do diabo	Lúcia M. de Almeida	Suspense	Brasileira
Jogos Vorazes	Suzanne Collins	Literatura fantástica	Norte-americana
Nada a perder	Edir Macedo	Autobiografia	Brasileira
Crepúsculo (Trilogia)	Stephenie Meyer	Literatura Fantástica	Norte-americana
Uma história do futebol	José Roberto Torero	Romance	Brasileira
Universo elegante	Brian Greene	Científico	Norte-americana
Admirável mundo novo	Aldoux Huxley	Literatura fantástica	Norte-americana
Uma história da Ciência	J. Lynch e M. Mosley	Científico	Norte-americana
O reino das vozes que não se calam	C. Munhos e S. Abrahão	Literatura Fantástica	Brasileira
Quem é você Alasca?	John Green	Romance	Norte-americana
A menina que roubava livros	Markus Zusak	Romance/Drama	Australiana
Meu pé de laranja lima	José M. de Vasconcelos	Romance/Drama	Brasileira
Crônicas de Nárnia	C. S. Lewis	Literatura fantástica	Irlandesa
A culpa é das estrelas	Jonh Green	Romance	Norte-americana
Dulce Amargo, lembranças de uma adolescente	Dulce María	Autobiografia	Mexicana
A História sem Fim	Michael Ende	Literatura fantástica	Alemã
Harry Potter	J.K.Rowling	Literatura fantástica	Britânica
Bíblia	Vários	Vários gêneros	Universal

Fonte: Elaborada pela autora, a partir das respostas dos alunos.

O primeiro fato que me chamou a atenção foi o número de obras citadas: os dez alunos do time citaram 33 livros lidos por vontade própria sem imposição da escola e/ou do professor. Em média, cada aluno citou três livros, inclusive os que afirmaram não gostar de ler, sendo que a Bíblia foi mencionada 3 (três) vezes e as obras *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer e *Harry Potter*, de J. K. Rowling, 2 (duas) vezes. Se considerarmos que há um discurso corrente na sociedade e entre alguns educadores segundo o qual os jovens não gostam de ler e, ou que leem pouco (ABREU, 2001), esse levantamento veio na contramão dessa perspectiva. Ao analisar os livros lidos, contudo, é possível perceber que eles não são as obras canonizadas, historicamente, pela instituição escolar como ideais, conforme nos adverte Abreu (2001); pelo contrário, são leituras praticadas pelos alunos que não atendem

aos anseios e às expectativas da escola. Nesse fato, infere-se, reside a justificativa para alguns alunos desse grupo afirmarem que não gostavam de ler. Para eles, as obras lidas sequer poderiam ser consideradas literatura.

Nota-se que a preferência dos alunos incide sobre *best-sellers* da literatura estrangeira adaptados para o cinema. No total, foram citadas 25 obras de autores estrangeiros (17 norte-americanos; 2 britânicos; 2 alemães; 1 irlandês; 1 australiano; 1 espanhol, 1 mexicano) e 6 de brasileiros. A maioria dos livros pode ser classificada como do gênero literatura fantástica (14) e romance que retrata experiências vividas por adolescentes (6). Foram também citadas duas HQ, 1 obra de suspense, 2 obras de cunho científico e 2 autobiografias, uma de um líder religioso brasileiro.

Finalmente, Paula solicitou que os alunos escrevessem suas histórias de leitores e socializassem suas experiências com os colegas. Para isso, sugeriu que cada aluno lesse e comentasse a história de leitura de pelo menos um colega. Da mesma forma, os alunos, ao final da atividade, foram incentivados a participar de redes colaborativas, como o *skoob* e o Orelha de Livro, em que eles pudessem compartilhar suas leituras, opiniões, críticas, e receber dicas de leitura. Infelizmente, devido à demanda dos projetos e ações da SL, não houve a retomada dessas atividades.

Esses momentos de rodas de conversa e de leitura demandavam do professor um planejamento prévio e muita leitura, pois, de acordo com as orientações do IAS/SEE-SP, era preciso, antes da leitura, selecionar o texto adequado e mobilizar, motivar os alunos a ler, falando das qualidades do texto e de curiosidades da obra, do autor e do contexto de produção *de forma empolgada, dando depoimento de sua própria leitura*. Durante a leitura, esperava-se que a docente provocasse, incitasse a participação, promovesse a apreciação e problematizasse as interpretações, tendo sempre uma escuta atenta. Além disso, era solicitado que o docente, ao final das atividades, realizasse sínteses para resgatar o sentido dos trabalhos e verificar o que ficou de mais significativo para aquele grupo. Se possível, também, o responsável pela SL deveria instigar o comentário oral e escrito e promover o compartilhamento de leituras.

6.3.1.5 Nível 5 – Foi o Coronel Mostarda, com o candelabro, na sala de estar: O caso das narrativas de enigma!

Esse nível tinha por base o gênero narrativa de enigma, considerado atrativo para os alunos, texto que fascina pessoas de diferentes idades. Deveria ser iniciado, conforme instruções do material do IAS, com um jogo: Detetives na escola. Paula, contudo, preocupada com as várias ações e atividades, optou por realizar a etapa 2 desse nível: Ler histórias de enigma e comentá-las! Além disso, sinalizou que alguns alunos já haviam participado do time no ano anterior e conheciam o jogo: *não será atrativo para eles...*

material do IAS tem esse problema...é preciso adequar senão os alunos que já participaram não se envolvem muito.

A atividade começou com a leitura de um excerto de uma história, feita pelo líder, para mostrar aos alunos como essas narrativas atraem, prendem a atenção do leitor que busca a solução do enigma, antes que o autor lhe apresente a resolução.

O crime havia chocado a escola, a cidade e até a imprensa mais sangrenta. As polícias civil e militar esqueceram suas diferenças e se uniram para a elucidação do caso. Ainda assim, as investigações arrastaram-se vagarosamente, sem suspeitos, ou indícios. As igrejas anunciavam o apocalipse e os tabloides já falavam em crime perfeito, por isso todos se surpreenderam quando aquela voz irrompeu a sala anunciando: “- Fui eu que matei!”. Todos voltaram os olhares para a porta, atônitos, ao perceber que quem estava lá era...

“A seguir cenas dos próximos capítulos...”

Quem nunca passou por essa frustração?

A reação de alguns alunos à leitura foi imediata: *essa foi mal... deixa a gente na ansiedade; foi o mordomo (risadas); que livro é esse?...agora quero saber onde aconteceu e quem era o assassino.* O líder esclareceu: *não é de nenhum livro...ela foi criada para mostrar como a gente fica atraído por uma história de suspense, de crime... agora a ideia é a gente folhear esses livros que a professora separou pra gente e escolher um para ler...depois, no próximo encontro, a gente pode fazer uma roda de conversa para comentar o que lemos...*

Após a exposição do líder, Paula apresentou a coletânea de narrativas de enigma para o time para que os alunos conhecessem outras histórias de mistério, autores, manuseando os livros que já estavam dispostos sobre a mesa. Também deixou os alunos livres, caso quisessem pesquisar obras desses mesmos autores nas redes sociais e/ou nos sites de busca, na sala de informática. Os alunos foram instigados por Paula a “perseguir” alguns autores como Conan Doyle, Pedro Bandeira, Edgar Allan Poe, Marcos Rey, Dan Brown, P.D. James na internet:

...vocês poderão ler a biografia deles, ver as obras que escreveram...ver trechos de filmes baseados em suas obras...tenho certeza que vocês já assistiram muitos filmes que foram inspirados nos livros que esses autores escreveram...lembram do filme Anjos e demônios, não é? (os alunos assentiram com gestos)... ele foi inspirado na obra de Dan Brown...tem também os filmes de Sherlock Holmes... lendo os livros que eles escreveram a gente se envolve até mais que nos filmes com o mistério, o suspense que é criado.

Paula buscava mostrar que esses autores faziam parte do cotidiano daqueles alunos. Ao mesmo tempo, ao dar ênfase ao suspense dessas obras, parecia estar ciente de que “o mistério é importante não apenas por possibilitar a sequência da história, é também o elemento de sedução da literatura” (ZILBERMAN, 2003, p. 88)

Após ouvirem a fala de Paula, os alunos se dividiram: alguns se dirigiram para a sala de informática, mas a maioria permaneceu na SL e começou a folhear e explorar as obras

que estavam dispostas sobre a mesa. Nesse dia, não houve tempo para que os alunos socializassem suas leituras.

No final desse nível, esperava-se que os alunos dramatizassem trechos de uma história de enigma, se preocupando com a sonoplastia e o roteiro. Para isso, deveriam se apropriar de uma ferramenta da web 2.0, o *audacity*, que permite a edição de sons, por meio de tutoriais e vídeos ilustrativos sobre a importância dos sons na construção dos sentidos de uma leitura dramatizada. Como no Projeto Mediação e Linguagem os alunos já estavam produzindo uma animação, por meio de recursos da web 2.0, a partir da leitura da obra “O espelho”, de Machado de Assis, essa atividade final não foi realizada.

6.3.1.6 Nível 6 – 2ª Intervenção protagonista

Na 2ª intervenção protagonista, os alunos foram incentivados a criar manchetes sensacionalistas do enredo de histórias, como dos livros da saga Crepúsculo, e espalhá-las pela escola, informando que a solução do caso estava na SL. Da mesma forma, poderiam organizar o “Dia do Mistério” na escola, com sessões de cinema. Como as atividades que deveriam organizar no âmbito do Projeto Mediação e Linguagem eram muitas e demandavam tempo, o time, com o aval de Paula, optou por realizar o “Dia do Mistério” na escola, convidando os alunos para sessões de cinema.

No dia escolhido para a 2ª intervenção protagonista, não pude acompanhar o time nessa tarefa, mas segundo relato de Paula, os parceiros se organizaram para acolher os alunos na SL, prepararam pipocas, com a ajuda de alguns professores e da professora coordenadora, recepcionaram os colegas, contextualizaram a obra que seria assistida e aproveitaram para incentivá-los a visitar e frequentar a SL. Como não conseguiram alcançar um número maior de colegas, os alunos apresentaram a peça teatral “Nas asas do tempo” (releitura da obra Amor de Perdição de Camilo Castelo Branco), posteriormente, no pátio da escola. Essa peça foi organizada e executada por 15 alunos que pertenciam a uma classe do 2º ano do ensino médio, com a ajuda de Paula e de uma professora parceira de Língua Portuguesa.

6.3.1.7 Nível 7 – A crônica nossa de todo dia!

O foco no sétimo nível era a leitura e o estudo do gênero crônica, que tinha como finalidade subsidiar os alunos do time na organização do 8º nível – 3ª intervenção protagonista. Nesse nível, os alunos leram várias crônicas e realizaram rodas de conversa e de estudo sobre o gênero. Paula deixou-os livres, nesse momento, já que sabia que essas atividades seriam retomadas, no Nível 8. Mas solicitou-lhes que preenchessem fichas de leitura para que acompanhasse suas leituras: *de vez em quando peço aos alunos para*

preencher essas fichas...é uma forma de perceber como eles estão lendo. Nessas fichas, constavam informações relativas ao autor, ilustrador, editora, número de páginas, personagens (Quem são? O que fazem? Qual sua personagem favorita?), lugar (Onde se passa a maior parte da história? Como é esse lugar?), tempo (Quando se passam os fatos? Como você sabe disso?), enredo (Ideia principal da história; Parte de que mais gostou) e a apreciação do aluno com referência à obra, com alternativas que eram assinaladas com um X (divertido, interessante, intrigante, fácil de ler, maçante, difícil de ler, confuso, engraçado, misterioso, ilustrações atrativas).

Foi interessante perceber que, ainda que Paula buscasse instigar os alunos para a leitura, deixando-os livres para ler (sem cobrança, na maior parte do tempo), ainda adotava formas consideradas tradicionais para o trabalho com a leitura, como a ficha de leitura, que, segundo Soares (2001), se constitui em uma maneira de escolarizar o texto literário. Contudo, os alunos não demonstraram insatisfação com seu pedido, pelo contrário, para eles, esta era uma prática natural já que estavam habituados a preenchê-las também nas aulas de Língua Portuguesa: *de vez em quando a professora de português também pede pra gente preencher uma ficha parecida..., além disso a professora Paula não dá nota pra gente, ela só quer saber se a gente leu....*

6.3.1.8 Nível 8 - 3ª Intervenção protagonista

Essa terceira intervenção visava mobilizar a escola para conhecer e ler o gênero crônica. Da mesma forma como haviam feito, no início da segunda intervenção, antes de planejarem as ações que seriam realizadas, os alunos e a professora avaliaram a segunda intervenção, levantando os resultados alcançados (se houve avanço nas competências de comunicação e colaboração dos times, se houve algum impacto na retirada de livros na SL por meio da análise dos gráficos elaborados por Paula a partir dos dados dos livros de registro de leituras). Nessa avaliação, foi observado que a 2ª intervenção protagonista havia tido impacto na frequência dos alunos do ensino médio à sala de leitura, fato comemorado por eles, tendo em vista que esse público era o mais difícil de ser conquistado: *precisamos pensar em como conquistar mais os alunos do ensino médio...nesse mês, os alunos que mais leram foram os das 6ª séries, mas aumentou um pouco a quantidade de livros emprestados pelos alunos do ensino médio.* Paula instigou os alunos do time a pensar o que poderia ter ocasionado esse aumento. *Acho que foi o teatro, professora... eles gostaram, aplaudiram muito.* Paula: *então já deu para perceber que precisamos organizar atividades diferenciadas que tenham maior impacto sobre eles.*

Para essa intervenção, três propostas foram apresentadas pelo líder aos alunos: publicar crônicas no jornal da escola; selecionar algumas crônicas para realizar uma leitura

dramática, no horário do intervalo, para os alunos e funcionários, e/ou durante os ATPC, para os professores, e na reunião dos pais; elaborar um vídeo com a leitura dramática de uma crônica realizada por um aluno do time. Tendo em vista as reflexões sobre o impacto de atividades diferenciadas, os alunos do time resolveram realizar leituras dramáticas de algumas crônicas, durante os intervalos. *Se a gente só elaborar um vídeo para os colegas assistirem, não vai ter muita graça...não vai chamar a atenção, mas se a gente, na hora do intervalo, ler algumas crônicas dramatizando, aí sim vai chamar a atenção; pra dizer a verdade eu não sei se conseguiria fazer isso... todo mundo na hora do intervalo me ouvindo ler...me olhando.* Alguns alunos, contudo, aderiram à ideia: *eu acho bom a gente fazer isso... mas a gente precisa se preparar bastante.* Paula sentiu necessidade de intervir: *Realmente, ler uma crônica para um grande público, não é a mesma coisa que ler em grupo aqui na sala de leitura...vocês terão que se preparar, mas estou aqui para ajudar vocês...escolham as crônicas, pelo menos duas.* Como já haviam lido várias crônicas durante o nível 8, os alunos escolheram a crônica “Recado ao Sr. 903”, de Rubem Braga e “Lixo”, de Luís Fernando Veríssimo.

Para o evento, convidaram os alunos, funcionários, professores e gestores da escola, por meio de cartazes, na ATPC e em conversas informais. Além disso, Paula sinalizou o dia da leitura no mural da SL. Foi interessante perceber que, algo que poderia parecer, à primeira vista, simples e rotineiro - a leitura de duas crônicas - se transformara em um momento especial para a comunidade da escola e os alunos do time. Os dois alunos escolhidos para realizar a leitura se prepararam, com a ajuda dos colegas, que assistiram aos ensaios, opinando e incentivando: *vocês precisam ler mais alto...* e de Paula, que buscou alertá-los sobre a postura, o tom de voz e os gestos. Além da leitura combinaram que um dos alunos do time falaria brevemente sobre os autores cujas obras seriam lidas, e, no final, convidariam a todos para visitar a SL.

Como esperado, a leitura dramática das duas crônicas atraiu ao pátio da escola um número expressivo de professores, as professoras coordenadoras, a vice-diretora, e os alunos, na hora do intervalo. Os dois integrantes do time foram aplaudidos por todos. Apesar da curta duração da leitura e das falas (20 minutos no total), Paula se sentiu satisfeita: *conseguimos o que queríamos, Márcia, chamar a atenção de todos para a SL e para as leituras que fazemos no dia a dia...isso é o mais importante.* Sua fala demonstrava comprometimento, consciência do seu papel enquanto professora responsável pela SL. Os resultados, contudo, dessa mobilização, seriam percebidos com o tempo, pois, como veremos, esse evento funcionou como uma “isca” para ações semelhantes que foram organizadas, posteriormente, na SL e não no pátio.

6.3.1.9 Nível 9 – Retrospectiva do leitor conectado!

O principal objetivo do nível 9 do Desafio de Leitura era refletir sobre o caminho percorrido, levantar as aprendizagens, mapear a apropriação dos resultados. Para isso, cada aluno buscou refletir sobre as seguintes questões e registrar em seus diários: Que leitor eu era quando comecei a participar do desafio e como estou hoje? Qual gênero havia gostado mais de conhecer e ler? Quais livros/textos? Quais foram os pontos altos do desafio?

As respostas foram compartilhadas em uma roda de conversa, na SL. Nesse dia, estavam presentes todos os alunos do time. Paula mediu as reflexões dos alunos, que pontuaram dados interessantes: a maioria dos alunos passou a ler outros gêneros com os quais não estavam habituados (minicontos, crônicas, obras de autores clássicos); dois alunos, contudo, afirmaram que não passaram a ler mais, continuavam lendo o que estavam acostumados, mas gostaram de ter contato com outras leituras: *foi bom conhecer os minicontos, os contos de Machado de Assis, mas continuo preferindo os romances de suspense*. Outro dado relevante foi que todos analisaram como um aspecto positivo do desafio o trabalhar em equipe, compartilhando ideias e ações, assumindo a posição ora de líder ora de liderado: *no começo foi difícil, mas depois percebi que estou até falando melhor (risadas); eu aprendi a ouvir mais, a respeitar as ideias dos colegas...*

6.3.2 As 9 Atitudes que impactam a sala de leitura - em foco a Mobilização da Comunidade Escolar

Conforme viemos apontando, uma das propostas pedagógicas do PSL era “As nove atitudes que impactam a sala de leitura”. Por meio dessa proposta, esperava-se tornar a SL um espaço de integração da escola, local que articulasse leitura, convívio, participação juvenil e pesquisa. Nesse contexto, era ressaltado o papel do professor da SL, que deveria assumir uma função que ia muito além de ser o cuidador do espaço e do acervo, precisaria mobilizar a comunidade escolar, particularmente alunos e professores, para que se tornassem parceiros da SL e praticassem ações voltadas ao acolhimento, à criatividade, ao convívio, à organização, à liberdade, à divulgação, à mobilização e à avaliação.

Os materiais didático-pedagógicos do IAS ofereciam, para a implementação da proposta, um cardápio de ações e atividades que poderiam ser escolhidas pela escola e/ou pelo professor da SL: Feira cultural; Sarau literário; Varal de poesia; Literatura no telão; Apresentações culturais; Palestras com autores; Mobilizar e convidar a família para conhecer a sala de leitura; Promover conversas periódicas com as famílias sobre a importância de apoiar seus filhos no interesse e no desenvolvimento do gosto pela leitura; Promover o empréstimo de livros da sala de leitura para a família; Promover momentos de

leitura em família; Carrinho de livros; Mesa cardápio de títulos; Visitas a feiras literárias; Visitas a bibliotecas públicas.

Paula, quando cheguei à escola, já havia iniciado o processo de mobilização e traçado um plano de ação, em parceria com os alunos dos times e mais 45 alunos parceiros que foram convidados pelos times e por Paula, antes que a Diretoria de Ensino fizesse a solicitação. Percebi que, aos poucos, formava-se, na escola, uma rede colaborativa em prol das ações, serviços e eventos da SL. Em reunião entre Paula, as professoras coordenadoras e alguns alunos parceiros, fora decidido que, naquele ano, promoveriam um sarau literário, leitura de gêneros diversos durante os intervalos, construção de cantinhos para leitura, apresentações culturais, e mobilizariam a família para conhecer e frequentar a sala de leitura, por meio de conversas periódicas com os pais sobre a importância de apoiar seus filhos no interesse e no desenvolvimento do gosto pela leitura, empréstimo de livros e momentos de leitura em família. Como culminância das ações de mobilização, seria organizada uma Feira Literária, prática que já fazia parte da rotina da escola.

A maioria das ações, conforme percebi, estava voltada à família. Havia por parte de Paula uma convicção de que estabelecer uma parceria com os pais poderia ser uma maneira de atrair os alunos: *precisamos conquistar os pais...se os filhos perceberem que eles também estão lendo, frequentando a SL, isso pode ajudar a aproximar os filhos da leitura*. Como primeira ação, organizada em parceria (Paula e alunos), realizaram um evento de mobilização da família. Durante uma reunião de pais e mestres, no *hall* de entrada da escola, os pais foram convidados pelos alunos parceiros a conhecer a SL. Muitos pais aceitaram e se mostraram surpresos pelo convite e por tudo que a SL podia oferecer a eles e a seus filhos (empréstimo de livros, eventos culturais, cantinho de leitura...). Fato que me chamou atenção é que alguns pais pareciam não acreditar que podiam folhear qualquer livro de forma livre e escolher o que desejassem para ler em suas casas: *posso levar qualquer livro?; posso pedir para o meu filho pegar pra mim?...trabalho e não tenho tempo de vir sempre aqui*. Seus filhos mostravam as estantes como instigando os próprios pais a conhecerem o universo que agora fazia parte do cotidiano deles: *aqui tem os contos de mistério...; essa estante é de literatura estrangeira*, enquanto isso Paula transitava entre os pais e lhes falava como era importante eles incentivarem seus filhos a ler e frequentar a SL.

Esse evento, segundo palavras de Paula, *foi um sucesso*. Seus efeitos foram sentidos ao longo do ano: *alguns pais já levaram livros para ler...; outros leram no mural nossas indicações de leitura e ficaram interessados...disseram que vão pedir para os filhos pegarem de vez em quando um livro; os pais dos alunos que tocam em uma banda...deixaram os filhos tocar na feira literária que estamos organizando...eles vão*

ensaiar aqui na escola. Pude perceber que a professora da SL demonstrava saber que “a fórmula é simples: a escola e a biblioteca que não se deixam conhecer, que não sabem corresponder às expectativas de sua clientela, correm o risco de perder seu lugar na comunidade e serem desvalorizadas, esquecidas e abandonadas” (MARTINEZ, 2001, p. 22). Por outro lado, ao adotar uma verdadeira estratégia de *marketing* para os serviços bibliotecários, deixava subjacente à sua prática a concepção de que:

Sem perdemos de vista o caráter social, educativo e cultural, devemos realmente aprender técnicas para apresentar e ‘vender’ os objetivos, projetos, programas e a imagem da nossa escola ou nossa biblioteca junto ao público-alvo: conquistar seu respeito, admiração, solidariedade e cooperação, ganhando um espaço próprio no contexto complexo e dinâmico que é a comunidade. Sair do anonimato significa um grande desafio para melhorar a qualidade em todos os aspectos. (MARTINEZ, 2001, p. 25)

Empolgada com o resultado da ação de mobilização da comunidade e percebendo o envolvimento dos alunos parceiros, Paula propôs a eles, em uma reunião na SL, marcada para que avaliassem os resultados desse evento, que pensassem em uma ação para mobilizar os alunos de uma série e/ou ano específico. Para isso deveriam escolher o público-alvo, pensar na ação, organizá-la e desenvolvê-la. Alguns alunos pareciam à vontade, outros demonstraram preocupação: *convencer o pessoal do EM que não gosta de ler pra ler é mais difícil, professora; se a gente não fizer alguma coisa bem interessante...; prefiro não fazer com o pessoal da minha turma....* Em função das dificuldades apresentadas, os parceiros que compareceram a essa reunião (menos de 20) escolheram como público-alvo para essa mobilização os alunos dos 6º anos, do período da tarde: *vai ser mais fácil, professora....* Como ação, decidiram falar de algum livro de que gostavam e ler trechos dessa obra. Paula sugeriu que escolhessem aqueles que poderiam instigar os alunos: *piensem em livros e trechos que deixem os alunos curiosos pra descobrir o que aconteceu depois...; já sei, professora, aquele que a gente fica perguntando: quem foi que matou?* Escolhidos o público-alvo e a ação, terminaram a reunião com o compromisso de mobilizar os parceiros que não haviam comparecido, para que ajudassem na ação, e a pensar quais livros e trechos leriam.

Foi interessante observar que a maioria das sugestões de leitura dos alunos incidiu sobre obras que faziam parte das indicações feitas por Paula, no mural de leitura: “Quem tem medo de vampiros?”, de Dalton Trevisan; “Histórias mal assombradas de Portugal e Espanha”, de Adriano Messias, “Contos de Enganar a Morte”, de Ricardo Azevedo, “Sociedade da Caveira de Cristal”, de Andréa Del Fuego, dentre outros. No encontro seguinte, os alunos solicitaram a ajuda de Paula para que fizessem a escolha final, já que pensavam em ler a mesma obra em todas as salas de 6º ano: *Tá difícil escolher, professora... tem até indicação do livro da youtuber Kéfera.* A proposta de Paula, contudo,

os surpreendeu: não temos 4 (quatro) 6º anos?... por que vocês não leem em cada sala uma obra diferente?...aumentando o número de sugestões, fica mais fácil para vocês decidirem e os alunos dos 6º anos poderão, entre as salas, comentar sobre um número maior de obras. Percebi que Paula queria que exercitassem a autonomia, o protagonismo e decidissem por eles mesmos o que e como leriam. Assim decidiram as obras e os trechos que seriam lidos, e, no contraturno, os parceiros passaram em todas as salas de aula dos 6º anos, e iniciaram a leitura dos livros sugeridos e escolhidos por eles. Leram pequenos trechos de contos, próximos ao clímax da história, deixando o convite para que os alunos visitassem a SL e fizessem empréstimos das obras lidas ou de outras que desejassem.

Outra ação de mobilização que acompanhei mais de perto foram os momentos de leitura colaborativa de gêneros diversos, durante os intervalos, na SL, da mesma forma como as crônicas haviam sido lidas. Essa ação foi desenvolvida por Paula, que escolhia obras que poderiam ser lidas em um curto espaço de tempo. Como estratégia, a professora anunciava, previamente, no mural de leitura, o dia da leitura e a obra que seria lida. Muitos alunos compareciam e traziam colegas que não costumavam frequentar a SL.

Em meados de setembro, teve início a preparação para a Feira Literária. Foram feitas várias reuniões, na SL e durante os ATPC, para que fossem escolhidos o(s) tema(s). Paula buscava envolver alunos e professores no evento. Alguns professores (Arte, Ciências e Língua Portuguesa) propuseram montar *stands* com os trabalhos realizados durante o ano que articulavam leitura, escrita e pesquisa. Os alunos parceiros, por sua vez, sugeriram que os alunos da escola montassem *stands*, nos quais pudessem expor e falar sobre suas leituras. Para atrair o público, também propuseram que, nesses locais, os alunos pudessem participar de *quizz*, ganhando prêmios que poderiam ser confeccionados na SL. Paula apresentou as sugestões para os gestores da escola, que lhe deram total liberdade. A coordenadora comentou comigo: Paula sempre fez projetos maravilhosos na escola e nossa estratégia é sempre dar autonomia a ela. Havia um clima de confiança, contudo, conforme pude perceber, a autonomia, às vezes, transformava-se em um trabalho solitário. Muitas atribuições ficavam ao cargo da professora e nem sempre encontrava junto aos professores a ajuda necessária.

Escolhido o nome do evento - FEIRA LITERÁRIA – UM SHOW DE TALENTOS, Paula iniciou, juntamente com os alunos parceiros e alguns professores, a formação dos *stands*. Não pude acompanhar em toda sua extensão a formação desses *stands*, mas ouvia os relatos de Paula sobre esse processo: temos alunos que gostam de Harry Potter e se juntaram para montar um stand sobre as obras de Rowling; um grupo dos alunos parceiros vai montar

um stand com obras da literatura fantástica que foram adaptadas para o cinema...sugeriram que tivesse quizz nesse stand.

Durante o período que antecedeu a realização da feira, o movimento na SL aumentou sobremaneira. Alunos iam e vinham o tempo todo, pelo corredor que dava acesso à SL, principalmente os alunos parceiros: marca páginas foram montados, pequenas lembranças confeccionadas, maquetes e trabalhos de arte foram trazidos das salas de aula, poemas foram escolhidos para serem declamados no *stand* da janela literária, livros eram retirados para que *stands* fossem organizados... Paula também conseguiu o apoio do grêmio estudantil e de alunos que haviam montado uma banda, que se apresentou durante o evento, tocando músicas conhecidas dos alunos e outras escritas por eles.

Dentre as várias propostas de *stand*, houve uma inusitada que foi aceita e abraçada por Paula. Considero importante relatar o contexto em que se deu, pois é significativo para percebermos o ambiente e as interações propiciadas na SL. Havia uma aluna, portadora de deficiência intelectual (chamá-la-ei de Suzy), que criou um laço afetivo com Paula, pela forma acolhedora e respeitosa com que ela a recebia na SL. Sentindo-se contagiada pelo movimento da sala de leitura, pelas atividades desenvolvidas e ao observar outros alunos lendo, adquiriu uma rotina: todos os dias ia à SL para emprestar um gibi, um livro ou outro material de leitura.

Tive a oportunidade de observar Suzy, em diferentes momentos, interagindo com a docente, durante minhas visitas de acompanhamento. Folheava vários livros e, atraída pelas imagens e/ou a textura das obras, conversava com a professora e buscava sua aprovação: *posso levar esse livro? ...achei ele bonito (referindo-se às imagens)...o que você acha, professora?*. Paula sempre solícita, calma, mesmo quando havia muita gente, na hora do intervalo, respondia: *se você não ler, não saberá como ele é bom; leve-o e traga quando quiser*. Com o tempo, Suzy retirava livros sem que sequer fossem anotados por Paula e religiosamente os devolvia. Certa vez, perguntei à Paula se não tinha medo de que algum livro não fosse devolvido. A resposta foi taxativa: *prefiro isso, a perdê-la*. Percebia que seu compromisso com os alunos e com o seu papel de educadora estava acima de tudo. Durante a organização da feira, Susy solicitou à professora que fosse montado um *stand* para ela, em que pudesse mostrar o que tinha lido e escrito a partir das suas leituras. A admiração foi geral, já que nenhum docente da escola podia imaginar que ela fosse capaz disso. Suzy escrevera pequenas frases, parágrafos sobre as obras que lia. Paula acatou sua sugestão. Assim, Susy ganhou um *stand* exclusivo, onde permaneceu, durante todo o período do evento, aguardando os colegas e professores para mostrar o que tinha lido e produzido.

Além do *stand* de Suzy, pude visitar todos os outros 17 *stands* que foram montados. Tendo em vista o espaço limitado desse trabalho, citarei o nome de todos, para que tenhamos a exata dimensão do trabalho realizado, e relatarei algumas interações que tive com os alunos da escola, durante a feira, que situam a influência da SL e das leituras na vida e no cotidiano dos alunos. Na visita aos *stands* mantive um gravador ligado para que pudesse interagir de forma livre.

Stand 1 – Quiz

Neste *stand*, foram expostos diversos filmes/obras literárias que têm atraído os jovens leitores da escola. São produções inspiradas em *bestsellers* de sucesso, como a trilogia DIVERGENTE [DIVERGENTE (2014), INSURGENTE (2015) E CONVERGENTE (2016)], de Verônica Roth, a série CREPÚSCULO [CREPÚSCULO (2008), LUA NOVA (2009), ECLIPSE (2010) E AMANHECER PARTE 1 (2011) E PARTE 2 (2012)], de Stephenie Meyer, a saga de ficção científica MAZER RUNNER, de James Dashner: [CORRER OU MORRER (2014) e PROVA DE FOGO (2015)], a saga de Percy Jackson, escrita por Rick Riordan [PERCY JACKSON E O LADRÃO DE RAIOS (2010) e PERCY JACKSON E O MAR DE MONSTROS (2013)], a série JOGOS VORAZES, de Suzanne Collins [JOGOS VORAZES (2012), JOGOS VORAZES: EM CHAMAS (2013), JOGOS VORAZES: A ESPERANÇA PARTE 1 (2014), JOGOS VORAZES: A ESPERANÇA PARTE 2 (2015)] entre outras. Podemos notar que alguns alunos não só leram os livros como assistiram aos filmes e demonstraram uma posição crítica com referência às obras: *preferi o filme Jogos Vorazes, ele tem mais a ver com o livro; pra dizer a verdade gosto mais do livro Crepúsculo do que do filme...tem mais...como dizer...detalhes...é isso*. Conforme vimos apontando, na contramão das previsões de alguns educadores, de que as crianças e jovens não gostam de ler obras longas, volumosas, muitos alunos da escola começaram a seguir os personagens desses *bestsellers* cujo enredo, distribuído ao longo de vários volumes, atrai, prende a atenção.

No *stand*, os visitantes participavam de um *quiz*, respondendo a questões sobre os filmes (personagens, cenas principais, artefatos...) e ganhavam prêmios. Os alunos faziam filas para participar e solicitavam aos colegas responsáveis pelo *stand* que fizessem as perguntas: *manda aí; eu quero responder, é fácil professora, afinal assistimos o filme e lemos o livro*. Saíam satisfeitos com os prêmios, saquinhos com balas e pirulitos, marcadores de livros, pequenos livros com poemas, lápis personalizados, pequenos diários... Prêmios confeccionados na SL, em clima de colaboração entre alunos, a professora da SL, professoras coordenadoras e alguns professores.

Naturalmente, nem todos os alunos se aproximavam dos *stands*, olhavam com admiração e/ou mantinham distância, conversando em grupinhos e/ou assistindo às apresentações musicais (bandas, duplas de alunos cantores, grupo de violões...).

Convidados a visitarem o(s) *stand(s)*, alguns diziam: *gosto dos filmes, mas não sei se gostaria de ler os livros...; prefiro ler quadrinhos; não me vejo lendo um livro tão grande...*

Stand 2 – *Bullying*

Neste *stand*, estavam expostos vários trabalhos escritos pelos alunos com referência aos diversos tipos de *bullying*. Para isso, realizaram pesquisas em obras da SL e na internet. *Nossa professora! Não sabia que tinha tanto bullying assim...*, disse uma aluna em meio a risadas. De forma descontraída, mas demonstrando conhecer o tema sobre o qual falavam, os alunos interagiam com aqueles que visitavam o *stand*, buscando conscientizá-los sobre a temática: *todos nós podemos ser vítimas de bullying, a gente às vezes comete bullying e nem percebe*. Estavam ali expostos livros literários que contavam histórias de adolescentes que sofreram *bullying*.

Stand 3 – Série Naruto

No *stand* da série Naruto, os alunos articularam a biografia do escritor Masashi Kishimoto e os mangás escritos por ele que têm a personagem Naruto como protagonista. Nele, os visitantes tiveram a oportunidade de ler as obras e conhecer as aventuras do jovem ninja que constantemente busca por reconhecimento e sonha em se tornar Hokage, o ninja líder de sua vila. A identificação com o protagonista da ficção era patente nas falas dos alunos: *ele é um lutador, sabe o que quer...; ele corre atrás do que quer...igual a gente, às vezes... (risos); é um herói, gosto de como ele luta pelo que é certo...*

Observamos nessas falas que a experiência de leitura suscitada pelas obras de Kishimoto trouxe uma adesão dos alunos à vida da personagem que os fazia desejar lutar como Naruto por seus objetivos. O prazer de ler desses alunos vincula-se a uma “leitura identificadora” que, para Butlen (2015, p. 29), os leva a concentrar-se no enredo, “prendendo-se mais a personagens graças às quais eles vivenciam a experiência fundadora da ilusão referencial”.

Stand 4 – Diário de um Banana

No *stand Diário de um Banana*, os alunos falaram do autor da obra, Jeff Kinney, expondo a importância da série para suas vidas: *o autor é americano...foi designer de jogos online e já criou até filmes da sua obra; o diário tem tudo a ver com a gente... me vejo nas histórias que ele conta... já li quase todos*. Nele, havia uma cesta que permitia aos visitantes ter contato com as diversas obras de Kinney.

Stand 8 – Youtubers

Esse *stand* nasceu em função da proximidade dos alunos com postagens de *youtubers* que se tornaram famosos ao criar canais na web, atraindo milhares de jovens. Nele, estavam expostas obras de *youtubers* escritores, como Kéfera Buchmann, Lucas Rangel, Jout Jout e PC Siqueira, que migraram seus *sites* de vídeos para o universo literário. Por suas falas, notei que os alunos transitavam, de forma livre e segura, por esse

ambiente novo e ainda pouco explorado por educadores e pesquisadores. Não somente conheciam vários *youtubers*, mas tinham também adotado seu linguajar. *Kéfera é uma vlogueira e esse ano já publicou um livro... o nome dele é Muito mais que Cinco Minutos*. Questionei o aluno sobre o que era uma *vlogueira* e a resposta foi rápida: *uma pessoa que tem um canal na internet e posta vídeos falando de coisas do dia a dia da gente; ela fala no livro das dificuldades que teve com a matemática, do primeiro beijo, moda, como ela sofreu bullying...; a gente segue ela (referindo-se a Kéfera) e outros vloggers...; uma colega nossa do 9º ano todos os dias vê algum vídeo deles*. Notei que a publicação do livro de Buchmann era recente (setembro de 2015) e perguntei como conseguiram a obra: *uma colega comprou, leu e emprestou pra a gente ler também e colocar no stand*.

Além desses stands, visitei outros voltados a projetos desenvolvidos em sala de aula:

Stand 5 – Projeto Interdisciplinar, onde foram expostos trabalhos que articulam a Matemática, Arte, História e Língua Portuguesa, como as produções escritas que contam a História do número Zero, Maquetes de plantas de casa, entre outros; **Stand 10 - Almanaque da água 1ª edição** - exposição das produções escritas dos alunos referentes ao tema água. Esse trabalho articulou pesquisa, leitura e produção escrita. O resultado desse trabalho passou a integrar o acervo da SL; **Stand 15 e 16 – Arte e fotografias (Olhar de quem faz/Arte janela urbana)** - Exposição de fotos do cotidiano tiradas pelos alunos e de obras criadas por eles a partir dessas fotos; **Stand 17 – A vaca voadora** - exposição de almanaques produzidos a partir da leitura da obra *A vaca voadora*, de Edy Lima.

Também tive a oportunidade de acompanhar 4 *stands* de exposição de obras e/ou autores: **Stand 6 – O Pequeno Príncipe**; **Stand 7 – Cecília Meireles**; **Stand 11 – Harry Potter**; **Stand 12 – Monteiro Lobato**.

Stand 13 – Janela Literária

Janelas fictícias foram criadas e, conforme eram abertas, os visitantes tinham contato com vários trechos de obras literárias/poemas, como *Via láctea*, de Olavo Bilac, *O Acaso*, de Mallarmé, *Querer*, de Clau Assi, entre outros.

Stand 14 – SuperAção Jovem – Machado de Assis, Harper Lee e Aluísio de Azevedo.

Neste *stand*, os alunos apresentavam os autores Machado de Assis, Harper Lee e Aluísio de Azevedo e suas obras, estabelecendo um caráter interdiscursivo entre seus escritos. Além disso, falaram do processo de produção de materiais audiovisuais nascidos a partir da leitura das obras *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo e *O Espelho*, de Machado de Assis, em um trabalho colaborativo entre vários alunos de diferentes anos/séries, mediado pela professora da sala de leitura.

Nesse *stand*, tive a oportunidade de ouvir relatos bastante interessantes, que situam a capacidade de alguns alunos de replicar com as obras, demonstrando um

amadurecimento leitor. A aluna Manoela, migrante do Pará, quando indagada sobre os livros lidos, afirmou: *Li O Sol é para todos e O Cortiço...comparei as obras e vi que os dois livros falam de injustiça social e isso tem tudo a ver com a gente...* Indaguei sobre qual obra havia gostado mais e a linguagem foi apontada como fator decisivo da escolha: *Gostei do jeito que a Harper Lee escreve...é muito mais fácil... foi publicada em 1960, mas é mais fácil...gostei mais dela!* Sobre o filme que retrata a obra de Lee, Manoela foi taxativa: *Eu comecei a assistir o filme e simplesmente tive que parar, porque eu já tinha uma imagem dos personagens e parece que o filme estava quebrando essa imagem que eu tinha... não sei bem como explicar... entende?* Aproveitou a ocasião e falou da SL e como ela impactou sua vida: *Vim do Pará há pouco tempo e quando cheguei aqui na escola me senti um pouco deslocada... parecia que até quando eu falava meus colegas me olhavam diferente, mas a SL e a professora Paula me ajudaram muito... hoje sinto que faço parte da escola, aprendi a gostar de ler... hoje até falo melhor...por isso estou aqui nesse stand....(risadas).*

Stand 18 – Aprenda a viver com as diferenças

Neste *stand*, um aluno da 1ª série do Ensino Médio, participante do time, apresentou suas leituras favoritas e falou como elas contribuíram para que ele vencesse diversos preconceitos, inclusive consigo mesmo. Um exemplo de como a leitura pode transformar o homem. Seu depoimento era marcado por falas que frisavam a importância que a leitura havia adquirido em sua vida e a influência da professora da SL, nesse processo:

acho que se eu não tivesse conhecido a professora Paula eu não teria me interessado pela leitura, até falar em público agora eu consigo...tenho lido dois, três livros por semana... fico tão interessado na leitura, que tenho levado bronca da minha mãe porque não consigo largar o livro... não sei como as pessoas podem falar que não gostam de ler...não consigo mais viver sem ler, agora faz parte da minha vida...eu tinha preconceitos de religião, até raciais, mas consigo hoje ter uma visão diferente

Tanto pelas atividades apresentadas como pelos trabalhos expostos, na Feira Literária, foi possível notar a atitude protagônica, autônoma e criativa, assumida por alguns alunos, ao sugerir e organizar *stands*, produzir atividades como o *quizz* (ainda que com o auxílio dos professores), comunicar-se de forma aberta sobre suas leituras e preferências e assumir responsabilidades, disponibilizando livros para os *stands*. Por outro lado, ficou patente que, nesse universo da feira, práticas multiletradas circulavam de forma livre: fotografias, música, cinema, mundo digital (*vloggers*, *youtubers*), autores estrangeiros contemporâneos, cujas obras não são valorizadas pela escola e a presença de temas contemporâneos que dizem respeito ao jovem, como o *bullying*.

6.4 Projeto Mediação e Linguagem - Transposição da linguagem literária para a audiovisual [Sala de Leitura & Laboratório de Informática]

Para o desenvolvimento do Projeto Mediação e Linguagem, que tinha como objetivo a transposição da linguagem literária para a audiovisual, pela produção de curtas-metragens ou animações, após a leitura de um romance, um conto, uma lenda ou uma fábula, Paula, primeiramente, convidou os alunos dos times e formou um grupo de 10 alunos dos 1º e 2º anos do EM (4 meninos e 6 meninas). Em seguida, realizou uma pesquisa a fim de compreender com mais exatidão o que era a técnica do *stopmotion*, sua história, possibilidades de articulação com a linguagem literária, potencial para trabalhar com os alunos dos times de acordo com a realidade da escola.

Ainda que já tivesse recebido formação na Diretoria de Ensino sobre os procedimentos envolvidos na articulação entre a linguagem literária e a audiovisual, por meio de Orientações Técnicas, e dos técnicos da SEE-SP, por meio de videoconferências, no mês de março, Paula buscava formas de se sentir mais segura. Trabalhar com as tecnologias de maneira articulada às práticas de leitura empreendidas na SL se constituía em um terreno novo, pouco explorado por ela e era natural a insegurança da docente. A internet era sua principal fonte de pesquisa, em especial, *sítes* como tecnomundo, que explica a arte de criar um *stopmotion*, e educomunicação, que apresenta projetos voltados a integrar as novas tecnologias ao currículo, como o Projeto Olimpíadas Cidadãs; *blogs* que mostram a criação de vídeos como ferramentas para o protagonismo juvenil; o *youtube* que permite assistir a várias animações em *stopmotion*, entre outros. Não satisfeita, inscreveu-se em um curso oferecido pela ONG Saber Fazer em parceria com a Diretoria de Ensino. Nesse curso, oferecido em 3 encontros, no mês de abril, a docente teve a oportunidade de aprofundar conhecimentos relativos à linguagem audiovisual, à técnica *stopmotion* e à edição de vídeos, tendo como mediadores especialistas em tecnologia.

Apesar de não ter participado desse curso, pude levantar, em conversas informais com a PCNP que intermediou a parceira da ONG com a Diretoria de Ensino e Paula, que, nos encontros com especialistas em edição de vídeos, a professora pôde experienciar como inserir e editar trilhas e efeitos sonoros, fazer roteiros, transferir fotos para o PC, captar imagens por meio de câmeras fotográficas amadoras e celulares, tais como tamanhos de quadro, compressão de imagens, uso de apoio e do modo automático e importar no *moviemaker*, editar, sonorizar, exportar e compartilhar. Nesses momentos de formação, a técnica do *stopmotion* foi apresentada como uma potencial ferramenta para atividades práticas que pode favorecer o desenvolvimento de competências tais como o trabalho de equipe, a criatividade, a capacidade de síntese, entre outras.

Na SL, acompanhamos o andamento do projeto, em seus diferentes momentos. Como resultado do trabalho realizado, a EE Dom Éder Araújo ganhou a etapa regional com o vídeo

“O Espelho” de Machado de Assis, que foi apresentado na 2ª Mostra de Vídeos do Projeto Mediação e Linguagem para toda a rede estadual, via videoconferência. A seguir, apresentamos todas as etapas do projeto, desde sua organização até a culminância, com a apresentação da animação em VC, e as reflexões suscitadas a partir da observação das interações e do ambiente propiciados durante o desenvolvimento das atividades.

6.4.1 Etapa inicial – Organização do projeto e roda de conversa

A professora Paula apresentou aos alunos dos times, na SL, a proposta de ler um texto literário e produzir uma animação e/ou uma radionovela: *a ideia desse projeto é que a gente escolha uma obra literária, leia juntos, selecione um trecho para produzir uma animação ou um podcast de 1(um) minuto e poste no youtube, para que seja assistida por qualquer pessoa que acesse a rede; pode parecer simples, mas envolve muita coisa, leitura e discussão da obra, escolha do trecho do livro e do cenário, leitura e análise de animações, escolha de recursos para produção dos vídeos, movimento da câmera, planos, ângulos, além da utilização de aplicativos da web....* Paula pretendia, nesse momento, conforme me informou, expor aos alunos a sequência de atividades que seria desenvolvida, para que tivessem a visão de todo o trabalho, da primeira à última atividade.

Nessa etapa, também houve uma reflexão sobre qual obra literária seria trabalhada. Observei que Paula, provavelmente, influenciada pela OT que havia recebido na Diretoria de Ensino, sugeriu o conto “O espelho”, de Machado de Assis: *é um autor clássico... o projeto Mediação pede que a gente trabalhe com um clássico da literatura..., mas ofereceu um leque de opções de outras obras que poderiam ser escolhidas por eles. Os alunos não se manifestaram de forma contrária, concordaram com a sugestão e leram as fichas que foram distribuídas por Paula (Figura 20), para que fossem utilizadas durante a realização das atividades. Com a leitura da ficha, manifestaram preocupação com outras questões: será que vai dar tempo para fazer tudo isso?; o que é planta baixa de cenário?.* Paula acalmou-os dizendo que durante o desenvolvimento das atividades eles iriam se apropriar dos termos próprios da linguagem cinematográfica e acrescentou: *se a gente se organizar direito e se reunir toda semana, como combinamos, vamos conseguir terminar a tempo.* Notei que os alunos, apesar de temerosos, demonstravam envolvimento com a tarefa: *conheço alguns aplicativos que podemos usar para fazer um vídeo, professora, já mexi com o videomaker, não é difícil...; já fiz alguma coisa com o audacity, mas nada para escola.*

Figura 20 – Planejamento da Vídeo animação

<i>Título da animação:</i> <i>Roteiro adaptado de: (nome do conto, lenda, fábula, romance)</i> <i>Autores:</i> <i>Turma: ano/série:</i> <i>EE</i> <i>Prof.</i>	
<i>Texto: (Rubricas/falas/descrição de: cenário, personagens, movimento de câmera, planos, ângulos, sons etc.)</i>	<i>Cena 1:</i> <i>(Imagem/desenho/planta baixa do cenário)</i>
<i>Texto:</i>	<i>Cena 2:</i>
<i>Texto:</i>	<i>Cena 3:</i>

Fonte: SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, CGEB/DEGEB/CEFAF, 2014, p. 6.

Ao expor aos alunos, de forma detalhada, o projeto que seria desenvolvido, deixando explícita a situação de comunicação – gênero que seria produzido, finalidade, onde seria publicado, as etapas percorridas e os leitores em potencial, Paula aderiu à proposta da SEE-SP para que o gênero fosse didatizado (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Criara, assim, as condições propícias para que a animação e/ou o *podcast* se tornassem um objeto de aprendizagem, tendo em vista que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.262). Por outro lado, era notório que o trabalho proposto vinha ao encontro da perspectiva dos multiletramentos, já que apontava para uma situação de interação em que os alunos deveriam lançar mão de posturas mais contemporâneas de leitura e escrita: ler e produzir textos multissemióticos e multimodais, que agregam cores, imagens estáticas e em movimento, áudios, vídeos...

6.4.2 Etapa 2 – Leitura compartilhada

Nessa etapa, foi feita a leitura compartilhada da obra “O Espelho” (ver ANEXO), de Machado de Assis, e a produção da *storyline*. Paula, inspirada pelo modelo de leitura a que assistira durante a OT na Diretoria de Ensino, delineou o mesmo movimento metodológico: apresentou, primeiramente, o contexto de produção da obra “O espelho”: o autor, a época em que viveu, o contexto em que escreveu o livro e curiosidades sobre a vida de Machado de Assis (fotos do autor, em diferentes momentos da vida, do Morro do Livramento, lugar onde Machado nasceu, e dos locais que costumava frequentar no Rio de Janeiro – a Rua do Ouvidor e a Rua Cosme Velho no Bairro das Laranjeiras, e sua aversão à estátua de D. Pedro I, localizada na Praça da Constituição, atual Praça Tiradentes). Os alunos ouviam com atenção, olhavam as imagens e faziam observações: *ele nasceu então numa*

favela...pela foto parece uma favela...; pelas fotos parece que foi sempre sério.... Paula sempre tinha uma resposta às reflexões dos alunos: era início do século XIX ...não havia saneamento básico, as ruas não eram asfaltadas; sim, ele parece sério, mas vocês vão ver que tinha muito humor...um humor fino, era irônico....

Após esse momento inicial, Paula chamou a atenção dos alunos para o título da obra, se imaginavam do que iria tratar: *acho que conta a história de alguém que tinha um espelho, professora; deve ser um presente...um homem dá um espelho para uma mulher.* Em seguida, Paula leu o texto em voz alta, enquanto os alunos acompanhavam nos livros (havia vários volumes da mesma obra na SL). Terminada a leitura, os alunos foram instigados a falar o que acharam do conto: *acho que o Jacobina tinha problemas... muito isolado; acho que quando ele fala que a gente tem duas almas, ele quer dizer que uma coisa é o que a gente é por dentro e outra o que a gente mostra pras pessoas; não entendi o que é metafisicamente falando...; quem é esse Shylock que ele fala?.* Paula explicava e interagía como sabia e podia: também não sei exatamente o que é metafísica, mas pesquisei e escrevi aqui (olhando suas anotações): é uma área da filosofia que investiga o sentido de todas as coisas...tenta explicar Deus, a alma humana, o espírito.... Enquanto Paula explicava, um aluno pesquisou no celular quem era Shylock: *aqui está escrito que é uma personagem de Shakespeare, da peça o Mercador de Veneza... um agiota judeu que empresta dinheiro para um cristão e pede como fiança uma libra da carne dele.*

Foram muitos os comentários ouvidos que, considerando a extensão dessa pesquisa, e as limitações com que colhia as falas (às vezes anotando, outras gravando no celular), não foram explicitados aqui, mas pude observar que havia um clima de liberdade, descontração e busca conjunta por uma compreensão do texto. Admirei que Paula, em nenhum momento, chamara a atenção dos alunos pelo uso do celular durante o encontro, pelo contrário incentivava-os a isso: *o que mais você leu? Fala pra gente....* Terminada a leitura e as interações, Paula solicitou aos alunos que produzissem o que os profissionais do cinema chamam de *storyline*: a sinopse da história que seria transformada em animação. Antes que comesçassem suas produções, foi oferecido aos alunos um exemplo de sinopse para leitura e observação cuidadosa, como a *storyline* reproduzida abaixo, escrita por Graham Greene e que deu origem ao filme “O terceiro homem”:

Jack vai ao enterro de seu amigo em Viena. Inconformado com a perda, indaga e acaba descobrindo que o amigo não morreu. Ele está vivo e falseou seu enterro por estar sendo procurado pela polícia. Exposto pela curiosidade de Jack, o amigo acaba morrendo baleado pela polícia. SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, CGEB/DEGEB/CEFAF, 2014, p. 4)

Após a leitura, os alunos se reuniram em grupo (havia 6 alunos, nesse dia) e iniciaram a produção da *storyline* da obra “O espelho”. Paula acompanhou-os de perto, durante a atividade, pois percebeu a dificuldade para resumir o máximo que podiam: *mas não é importante colocar a idade de Jacobina, professora?* Paula: *pensem no vídeo que produzirão e o que será realmente importante para a ação dramática*. Naturalmente, a *storyline* não foi concluída naquele dia, pois o tempo de reunião (em média 60m) era sempre insuficiente para o número de atividades exigidas. Após algumas intervenções de Paula, realizadas durante a semana, em momentos diversos (intervalo, final das aulas), a atividade foi concluída:

Jacobina, Alferes da Guarda Nacional, certo dia reúne-se com quatro amigos para debater a questão do “Esboço de uma nova teoria da alma humana”. Faz um flashback na sua própria história narrando toda a transformação que obteve em seu cargo, destaca que, em determinada fase, acabou ficando sozinho, na fazenda de sua tia Marcolina, ouvindo incessantemente o tilintar de um antigo relógio de parede, o qual o levou a repensar no seu verdadeiro eu e a refletir sobre sua vida - profissional bem-sucedido, mas solitário. Com a ajuda de um velho e grande espelho, emoldurado na parede, conseguiu ver que possuía duas almas; uma interior, quando estava ali sozinho no sítio e outra exterior, quando vestiu a sua farda de Alferes e pôde identificar o quanto o ser humano se deixa levar pelo que a sociedade os conduz. Apresentada sua teoria, retira-se e deixa os amigos pensando.

Trabalhar a leitura e a escrita de forma integrada era uma das demandas colocadas pelo PSL. Esperava-se que a professora responsável por esse espaço, em articulação com outros professores, particularmente de Língua Portuguesa, contribuísse para que os alunos desenvolvessem competência escritora. Percebi, contudo, que essa não era uma tarefa fácil, pois o tempo das reuniões com os alunos parceiros era restrito, para que produzissem bons textos, além disso, Paula não recebia ajuda da maioria dos colegas professores em suas tarefas. Trabalhava, nesse sentido, de forma solitária, tentando superar suas dificuldades e as dos alunos. Muitas vezes a vi desdobrar-se para atender os alunos parceiros, na realização de suas atividades, como a produção do roteiro, e aqueles que adentravam a SL solicitando sua ajuda para encontrar um livro.

6.4.3 Etapa 3 – Produção do roteiro/script

Sinopse conhecida e aprovada, deram início à produção do roteiro ou *script*. Paula começou o encontro falando da próxima etapa para a elaboração da animação: *já fizemos a storyline, sabemos qual é a ação dramática... hoje a gente precisa dividir em cenas... fazer o que no cinema eles chamam de script... e pensar quais recursos e a técnica que a gente vai usar para fazer a animação... existem muitas... podemos fazer bonecos com massinha e filmar as cenas alterando as posições deles, ou construir um cenário aqui na*

SL...mas vamos decidir juntos. Como eram muitas as atividades para o dia, Paula propôs, naquele dia, que pensassem nas cenas, a partir da *storyline*, e que saíssem dali com uma tarefa: assistir no *youtube* a várias animações, cujos *links* foram disponibilizados por ela, para que discutissem, no próximo encontro, qual técnica e recursos da web 2.0 iriam utilizar para produzir a animação. Paula demonstrava preocupação com os cronogramas apresentados pela SEE e a Diretoria de Ensino para a elaboração e postagem da animação: *Como são muitas coisas pra gente decidir...a gente precisa adiantar algumas coisas, senão não vamos conseguir terminar tudo a tempo.*

Antes de iniciarem a elaboração do *script*, Paula apresentou para os alunos, conforme orientação do material disponibilizado pelos técnicos de Língua Portuguesa da SEE-SP, um exemplo de *script* - um trecho de roteiro para animação, do filme *FormiguinhaZ*, para que verificassem as características da forma composicional desse gênero: como se apresenta a divisão da história em cenas, que marcas indicam as falas das personagens, as rubricas, a descrição dos cenários.

Z (Tela escura) Toda a minha vida, sempre vivi e trabalhei em uma cidade grande... Vemos: EXTERNA. Um formigueiro - DIA A câmera desce para a entrada, em seguida, mergulha para dentro, passa por um par de formigas soldados com olhar severo...

Assim, Paula retomou a *storyline* que haviam escrito, no encontro anterior, e começaram a discutir em quantas cenas dividiriam a animação. Paula questionou os alunos: *Qual vocês acham que deve ser a primeira cena?*; *na sala onde Jacobina e os amigos se encontram pra conversar; acho que a gente podia começar com os amigos subindo uma escada chegando à casa.* Paula instigava os alunos que menos se colocavam: *o que vocês acham que seria melhor?* A maioria optou por iniciar com os amigos subindo uma escada e chegando na casa e considerei interessante o argumento de um dos alunos: *colocar na primeira cena os amigos subindo a escada e na segunda eles sentados e pensando vai ajudar quem assistir a entender a história.* Havia uma clara preocupação do aluno com o público-alvo daquela animação: pessoas que acessariam o *youtube* que poderiam ou não conhecer a história. Todos concordaram com o argumento e as cenas iniciais foram assim divididas:

Cena 1 (Personagens subindo a escada de uma casa): Jacobina e seus amigos chegam a uma casa, onde já estavam mais dois amigos, para iniciarem um debate sobre a verdadeira alma humana.

Cena 2 (Jacobina encontra seus amigos na sala): Os amigos estão pensativos sobre o que seria a verdadeira alma humana...Jacobina faz um resgate da sua própria história, contando como se sentiu sendo Alferes.

Após a escrita das duas cenas, Paula questionou os alunos como marcariam o relato de Jacobina, já que ocorria em outro local: *professora, acho que a gente tem que colocar na outra cena uma casa que pareça de sítio com plantas, árvores para deixar bem marcada a mudança*. Todos concordaram e assim finalizaram as cenas:

Cena 3 (Imagem de uma casa): Jacobina relembra a casa, no sítio de sua tia Marcolina, a qual lhe trouxe muita solidão, necessária para refletir sobre a vida dele.

Cena 4 (Jacobina na sala ouve o tic-tac do relógio): Jacobina ficou tão só que o tic-tac do relógio estrondava a sua cabeça, deixando-o inquieto.

Cena 5 (Jacobina começa a sair da sala): Jacobina resolve ir para o quarto, fugindo daquele som terrível aos seus ouvidos!

Cena 6 (Jacobina retira-se da sala): Num piscar de olhos, Jacobina lá se foi.

Cena 7 (Jacobina no quarto em frente ao espelho): Jacobina agora era Alferes. Viu diante do espelho a sua alma e outra alma exterior.

Cena 8 (Jacobina e amigos na sala): Todos ficaram pensativos e refletindo sobre o “Esboço da alma humana” que Jacobina acabara de relatar.

No encontro seguinte, os alunos trouxeram suas impressões sobre os vídeos assistidos e apresentaram opiniões divergentes sobre a técnica que utilizariam para produzir a animação. Alguns alunos achavam que produzir uma maquete e filmar as cenas alterando o cenário seria mais interessante, outros, contudo, acharam que por meio de desenhos e utilizando o *moviemaker* o resultado seria melhor: *também vai ser mais fácil, professora, fazer os desenhos; mas a gente precisa pensar qual é a melhor forma de mostrar o desespero do Jacobina... será que com desenhos, que podemos fotografar passo a passo, ou construindo uma maquete e vamos mexendo os personagens e objetos e fotografando...o que a senhora acha, professora?*

A atitude de Paula, nesse momento, chamou-me bastante a atenção, pois o cronograma era apertado e por ela já ter tido contato com várias técnicas, durante a formação na diretoria e no curso que fizera, sabia que ambas as propostas eram trabalhosas e que demandariam mais tempo do que os alunos pareciam acreditar, mas ainda assim propôs: *como uma parte do grupo quer fazer desenhos e a outra maquete, se vocês aceitarem faremos juntos duas animações, uma utilizando maquete e a outra desenho...no final a gente vê a que ficou melhor e enviamos para a diretoria para concorrer*. Paula mais uma vez demonstrava uma forma de superação, pois entre limitações e liberdades conseguia perceber, ainda que de maneira não explicitada, a importância da experimentação, do trabalho em equipe e das condições necessárias que deveria propiciar para que isso acontecesse.

No final do encontro, Paula resumiu o que haviam delineado até o momento.

Tema: Releitura do Conto “O Espelho”, de Machado de Assis.

Ideia: Recontar o Conto através da criação da arte da animação em vídeos originados da construção de maquetes e ilustrações dos principais acontecimentos da narrativa do Conto.

Conflito: O retrato da dupla personalidade que um ser humano pode ter.

Personagens: Jacobina, protagonista, e quatro amigos.

Tempo dramático: 1min

Unidade dramática: 08 (oito cenas)

6.4.4 Etapa final - Elaboração da maquete e do *storyboard*

Nessa etapa, foi possível notar, em sinergia, práticas baseadas na aprendizagem colaborativa, nos multiletramentos e no protagonismo juvenil, pois, no processo de elaboração do vídeo, foram muitas as decisões conjuntas tomadas pelos alunos em parceria com Paula, que colocavam em evidência atitudes protagônicas e a capacidade de articular múltiplas linguagens, habilidades e estilos diversos. Fizeram parte dessa etapa a elaboração da maquete e dos desenhos (seleção de objetos e ilustração das cenas do conto); a tarefa de ajustar o cenário e fotografar as cenas; a escolha e utilização das técnicas disponíveis na web 2.0 (*Stopmotion, MovieMaker, Audacity...*); a escolha da trilha sonora; a edição dos vídeos e a construção do *storyboard*.

No primeiro encontro marcado para a elaboração do vídeo, os alunos reunidos discutiram, de forma livre, o processo de seleção de objetos para que pudessem construir a maquete: *a professora falou que podíamos utilizar massinha; mas a gente vai demorar muito para fazer o Jacobina e os amigos, casa, árvore...; e se a gente arrumasse bonecos...; acho que são muito grandes para fazer o cenário e fotografar...como a gente ia fazer?; e se arrumasse casa e bonecos pequenos...; onde podemos encontrar isso?; a gente podia fazer com os legos...tenho em casa alguns*. Várias ideias foram postas em discussão. Paula mediava e instigava os alunos a pensar em formas diversas que poderiam ser utilizadas para a produção do curta-metragem: *pensem em todas as possibilidades que estavam nos curtas que vocês assistiram...qual vocês acham mais interessante?* Também fazia propostas: *se querem trabalhar com casas e bonecos em miniatura, há lojas especializadas, mas teremos que comprar...* Os alunos acharam boa a sugestão de Paula e combinaram fazer um esforço conjunto para comprar os móveis, a casa e os bonecos. Quanto à animação com desenhos, dois alunos se ofereceram para iniciar o esboço.

Comprados os objetos em miniatura, por um esforço conjunto de Paula e dos alunos parceiros, e feitos os desenhos, os alunos iniciaram a montagem dos cenários para que pudessem fotografar. Esse foi o momento mais demorado da atividade. Foram quase dois

meses de discussões e tentativas. Os cenários em que colocaram os objetos em miniatura foram montados com caixas de sapato, pedaços de papelão, recobertos com papel celofane e/ou de seda. As mesas em que trabalhavam na SL ficavam repletas de materiais, os mais diversos, tesouras, colas... Os alunos faziam e refaziam os cenários, tentando adequá-los ao que desejavam: *o espelho precisa ficar em evidência...o relógio também; não gostei da farda do Jacobina, precisamos fazer de novo.*

Paula sempre acompanhava tudo, atenta, dando sugestões, incentivando as iniciativas dos alunos. Apesar disso, alguns alunos demonstraram desapontamento, na elaboração dos desenhos: *tá difícil, professora, estou tentando passar a mensagem do conto pelo desenho, pelos gestos e expressões, os traços do rosto, sabe..., mas não está fácil...* Quando acreditaram que todos os desenhos estavam prontos e iniciaram a elaboração das fotos, os alunos perceberam que havia a necessidade de agregar alguns detalhes: *é preciso pensar no movimento dos pés dos amigos de Jacobina quando sobem as escadas; como vamos deixar claro que os amigos estão refletindo...pensando... acho que não basta colocar aqueles pontinhos usados nos quadrinhos; como fazer o pessoal perceber o desespero de Jacobina com o tic-tac do relógio?; coloca vários tic-tacs em forma de desenho; a gente pode também marcar com o som; como o nome diz precisamos dar vida, animar o negócio (referindo-se ao nome vídeo animação)...(risadas)... quem assistir tem que entender o desespero de Jacobina por causa do som do relógio e depois a imagem que o espelho mostra tem que ser clara.* Entre idas e vindas foram feitos, no total, 119 desenhos somente para a cena da subida das escadas.

Quanto à elaboração das fotos, da maquete e dos desenhos, as dificuldades também foram patentes. Pensar em como montar a maquete, a partir de cada cena, foi um desafio para os alunos. Ajustavam as miniaturas e fotografavam com celulares e, às vezes, com uma câmera colocada em um tripé e/ou uma pilha de livros (Paula dera essa sugestão), mas ao observarem o resultado, caso não estivessem de acordo, voltavam a arrumar o cenário. Cada cena demandou várias idas e vindas e discussões: *está muito escuro...; não dá para perceber que Jacobina saiu e deixou os amigos pensando...; coloca primeiro os amigos com suas cabeças de lado e depois muda o Jacobina de posição, saindo de cena, e deixa todos os amigos olhando para ele, no final; quem assistir tem que perceber a farda...ele olhando a farda no espelho.* Percebia que Paula, apesar de preocupada com o tempo que se esgotava para postar os vídeos e disponibilizar os *links*, permitiu aos alunos vivenciar um processo de tentativa e erro, pelo máximo de tempo possível, na criação dos vídeos. Em um dos encontros, fora decidido que não haveria falas, somente as imagens em movimento e uma trilha sonora, marcando cada cena. Paula apresentou um tutorial de como poderiam utilizar as ferramentas *MovieMaker* e *Audacity*, contudo alguns alunos já demonstravam afinidade com essas tecnologias. Tinham não a teoria, mas a *expertise*, o saber-fazer de uma geração

que nasceu sob a influência das novas tecnologias. Assim, reunidos na sala de informática, salvaram as imagens no computador (Meus documentos), abriram o programa *MovieMaker* no *windows*, selecionaram e importaram todas as imagens para a ferramenta “Vídeo” e editaram o filme. Finalmente, inseriram a música que haviam escolhido e gravado previamente, cuidando para que o tempo de apresentação das imagens fosse compatível com o da apresentação do vídeo. Paula acompanhava os trabalhos, sempre retomando o tempo em que deveriam compor o vídeo (1min) e lembrando os alunos das partes que não poderiam faltar: *não se esqueçam dos créditos no final do vídeo*. Essas eram exigências da SEE-SP.

Importante apontar que a escolha da trilha sonora também foi um processo que demandou vários encontros e discussões. Os alunos, mediados por Paula, na sala de informática, anexa à SL, recorreram a *sites* que disponibilizavam recursos sonoros livres de direitos autorais e pesquisaram músicas que “criam suspense”, conforme pontuou um dos alunos. Ouviam as músicas e observavam as imagens passando, comparando os dois recursos, explorando as possibilidades de equilíbrio entre a imagem e o som. Após várias tentativas, chegaram a um consenso sobre qual trilha seria a melhor.

Após construírem o *storyboard* a partir do desenho (Figuras 21 a 24) e da maquete (Figuras 25 a 29) e produzirem dois vídeos que foram postados no *youtube*, observaram que a produção do curta, por meio da maquete, não havia ficado como pretendiam. Os objetos que compunham a cena (cadeira, espelho...) eram maiores do que as personagens e não gostaram do produto final. Assim, optaram por concorrer com as outras escolas com o vídeo de animação produzido por meio dos desenhos. Além dos dois vídeos, também foi postado no *youtube* um *making of* que retratou alguns momentos de produção das maquetes e dos desenhos. Tanto a ideia de produzir esse vídeo, como sua elaboração, foi iniciativa de alguns alunos parceiros.

Figura 21 – STORY BOARD – Desenho 1 “O Espelho”, de Machado de Assis

Fonte: Slide elaborado pela professora Paula, em 2016 (Acervo Pessoal).

Figura 22 – STORY BOARD - Desenho 2 “O Espelho”

Fonte: Slide elaborado pela professora Paula, em 2016 (Acervo Pessoal).

Figura 23 – STORY BOARD - Desenho 3 “O Espelho”

Fonte: Slide elaborado pela professora Paula, em 2016 (Acervo Pessoal).

Figura 24 – STORY BOARD - Desenho 4 “O Espelho”

Fonte: Slide elaborado pela professora Paula, em 2016 (Acervo Pessoal).

Figura 25 - STORY BOARD Maquete 1 – “O Espelho”, de Machado de Assis

Fonte: Slide elaborado pela professora Paula, em 2016 (Acervo Pessoal).

Figura 26 – STORY BOARD - Maquete 2 “O Espelho”

Fonte: Slide elaborado pela professora Paula, em 2016 (Acervo Pessoal).

Figura 27 – STORY BOARD - Maquete 3 “O Espelho”

Fonte: Slide elaborado pela professora Paula, em 2016 (Acervo Pessoal).

Figura 28 – STORY BOARD - Maquete 4 “O Espelho”

Fonte: Slide elaborado pela professora Paula, em 2016 (Acervo Pessoal).

Figura 20 – STORY BOARD - Maquete 5 “O Espelho”

Fonte: Slide elaborado pela professora Paula, em 2016 (Acervo Pessoal).

No final do processo, durante a Mostra de vídeos promovida pela SEE-SP, via videoconferência, na Diretoria de Ensino, aproveitei para entrevistar, de maneira informal, alguns alunos sobre o trabalho realizado, e os depoimentos foram para mim significativos: *Foram quase dois meses, professora, para produzir os vídeos... foi importante a participação da gente... em cada encontro aprendi alguma coisa... o processo foi o melhor; Aprendi na discussão do Espelho, como a gente deve cuidar da personalidade... ser sincero entendeu?; Machado de Assis não é mais para mim só o autor de Dom Casmurro... é alguém mais próximo; Não vou dizer que aprendi a gostar de ler mais com esse trabalho, mas foi bom trabalhar com os colegas, participar dos encontros.. foi divertido.* Uma aluna, particularmente, me chamou a atenção por sua fala calma e refletida:

Hoje eu faço uma verdadeira propaganda da SL (Paula comentou: e atraiu os alunos, viu?). Na minha opinião, o Machado de Assis por mais que ele seja considerado o maior romancista brasileiro, as pessoas esquecem que ele escreveu contos. Eu não costumava ler esses livros, não achava que ia gostar, mas fui me envolvendo com o projeto do Espelho... os desenhos...fizemos mais de cem desenhos – quando os amigos do Jacobina levantaram o pé (risadas). Primeiro fizemos maquete.... foi mais fácil entender a história, eu passei a ler com outros olhos, passei a prestar atenção nos detalhes das histórias.

Durante a videoconferência, um dos alunos parceiros deu um depoimento sobre a elaboração do vídeo que foi assistido em diferentes localidades do estado nas quais a videoconferência era transmitida: *foi muito desgaste, tentamos passar a mensagem do*

conto de forma que todos pudessem entender essa dupla personalidade humana a interior e a exterior... como as metades de uma laranja... as duas se completam...; em cada passo a gente tentou retratar os traços, o suspense nos esboços... a motivação maior para gente realizar esse trabalho foi o trabalhar junto, em equipe, além disso aprendi a gostar do Machado.

No percurso desse projeto, conforme apontado, foi possível perceber que o contexto de aprendizagem criado, por meio do “Mediação e Linguagem”, colocou em sinergia os princípios pedagógicos do PSL.

No que se refere a uma educação linguística multiletrada, as atividades realizadas com vistas à elaboração de um texto multimodal foram organizadas por meio de uma sequência didática flexível e de estrutura vazada, conforme propõe Rojo (2012), integrando texto escrito, imagens, maquetes, música e vídeos sobre uma mesma temática – articular a transposição da linguagem literária de um conto clássico de Machado de Assis, para a linguagem audiovisual, utilizando recursos da web 2.0. No processo de criação do texto, foram considerados aspectos como a estruturação do texto, a esfera de produção e circulação do texto, no caso, o *youtube*, imagens, cores utilizadas, além da relação entre esses elementos na constituição do discurso. Na SD, foram trabalhadas as capacidades leitoras de compreensão e apreciação e réplica, por meio da leitura compartilhada, que ampliou a capacidade dos alunos para realizar antecipações acerca do conteúdo do texto, do modo de organização do texto, do tratamento a ser dado às informações, por meio da ativação de repertório do aluno sobre os aspectos tematizados; recuperar o contexto de produção do texto (quem escreve, com que finalidade, para quem); replicar com textos no que se refere a valores éticos e/ou estéticos, dentre outras capacidades.

No desenvolvimento dessa SD, houve também o cuidado em garantir a *aprendizagem colaborativa*, que colocou em evidência o processo de produção e não o produto, a tentativa e o erro e o aprender em parceria, e o *protagonismo juvenil*, pelo incentivo dado às ações protagônicas, às iniciativas de resolução de problemas, permitindo aos alunos experimentar suas hipóteses, engajar-se na busca por soluções às dificuldades enfrentadas, na execução das tarefas.

No próximo capítulo, confrontamos e discutimos os diversos aspectos observados na Sala de Leitura pesquisada, na EE Dom Éder de Araújo, procurando sistematizar os dados coletados, o ambiente da SL e as interações propiciadas, no âmbito do Programa Sala de Leitura.

Capítulo 7 – Análise de dados

O objetivo que orientou essa pesquisa, conforme viemos apontando, foi o de investigar o ambiente formado e as interações empreendidas nas salas de leitura, no âmbito do PROGRAMA SALA DE LEITURA, implantado pela SEE-SP / CRE – MÁRIO COVAS em parceria com o IAS, em 2009. Nessa empreitada, partimos do pressuposto de que as diretrizes estabelecidas por essas instituições, para a organização e funcionamento das salas de leitura na rede estadual de São Paulo, **não eram definidoras do ambiente e das interações propiciadas** pelos professores nesses locais e para a utilização desses espaços, tanto pelos alunos como pela comunidade. Acreditávamos que as representações do que é e para que serve uma sala de leitura, em cada espaço escolar singular, implicavam maior interferência no seu funcionamento.

Da mesma forma, havia a hipótese de que **a formação dos professores, por meio de orientações técnicas, físicas e virtuais, realizadas no âmbito do Programa Sala de Leitura, exercia influência não permanente no ambiente e nas interações propiciadas nas salas de leitura**. Parecia-nos que fatores de diferentes ordens (política, social, representações...) interferem, conjuntamente, para o desenvolvimento das práticas de leitura, no âmbito do PSL. Tais práticas se situam, portanto, entre *a liberdade cerceada e a limitação transgredida*.

A fim de atingirmos nosso objetivo, paralelo ao estudo bibliográfico, realizamos uma pesquisa de caráter etnográfico, durante um ano, na EE Dom Éder de Araújo da rede estadual paulista, que atende aos Anos Finais e Ensino Médio, acompanhando o percurso formativo do professor do PROGRAMA SALA DE LEITURA, pela Diretoria de Ensino e o IAS, e o ambiente e as interações propiciadas na SL.

Para tratar de aspectos relativos ao funcionamento dos espaços de leitura, em especial as interações durante as práticas de leitura, e sua influência na constituição de sujeitos leitores, focalizamos os estudos que situam a relevância de diferentes elementos que caracterizam as bibliotecas/espços de leitura e interferem na constituição de sujeitos leitores: fatores históricos, políticos e sociais de sua instituição, representações que suscitem, sua localização na escola, mobiliário, acervo, mediação de leitores mais proficientes, práticas de leitura, cultura escolar, recursos físicos e humanos, entre outros. Parece-nos que é na conjunção desses fatores que poderemos perceber, nas salas de leitura, o ambiente e as interações propiciadas e o leitor que emerge entre *a liberdade cerceada e a limitação transgredida*.

7.1 Categorias de análise

Com o intuito de verificar se as hipóteses iniciais da pesquisa se comprovariam, investigamos como as propostas pedagógicas da SEE-SP - Projeto Mediação e Linguagem e do IAS - Nove Atitudes que impactam a SL e o Desafio de Leitura se desenvolviam, averiguando as reais condições em que as práticas de leitura e as atividades propostas pelos materiais didático-pedagógicos do IAS eram organizadas e executadas: o ambiente e as interações propiciadas pela docente, os recursos utilizados, o domínio da professora responsável pela SL no que se refere aos princípios metodológicos que embasam o PSL (os multiletramentos, a aprendizagem colaborativa e o protagonismo juvenil), considerando, em especial, a formação recebida durante as orientações técnicas e as videoconferências.

Tendo em vista que muitos foram os aspectos envolvidos para que pudéssemos averiguar as hipóteses iniciais da pesquisa, e ainda que tenhamos refletido sobre eles, ao apresentar nossas observações, no capítulo 6, sentimos necessidade de, nesse capítulo, proceder a uma sistematização final. Para isso, os dados colhidos foram agrupados em diferentes dimensões/categorias: **dimensão atitudinal/comportamental** (protagonismo profissional e comprometimento pessoal, ético e político), **dimensão pedagógica/organizacional** (ambiente da SL; interações; organização de atividades de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e mídias; princípios metodológicos do PSL e resultados alcançados: a emergência do leitor entre liberdades cerceadas e limitações transgredidas), e a **dimensão administrativa/institucional**. Refletir sobre essas dimensões permitiu situar o ambiente e as interações propiciados, na sala de leitura pesquisada, e como a docente responsável pela sala de leitura, entre *liberdades cerceadas e limitações transgredidas, encontrava formas de superação, definindo suas práticas, o ambiente e as interações na SL, a partir das diretrizes do PSL, e possibilitando a constituição de sujeitos leitores*.

7.1.1 Dimensão atitudinal/comportamental

Uma vez que pretendia conhecer a natureza das práticas desenvolvidas na SL, que de acordo com as hipóteses iniciais da pesquisa se situavam entre limitações transgredidas e liberdades cerceadas, considerando as instruções e delimitações do PSL, foi necessário realizar um acompanhamento sistemático do desenvolvimento das propostas pedagógicas do IAS e da SEE-SP que tinham a intenção de propiciar a constituição de sujeitos leitores e de promover o incremento de competências e habilidades requeridas para o século XXI, cognitivas e não cognitivas. Ao iniciar essa jornada, observamos que esse trabalho exigiria dos professores adequações de distintas ordens, mas interdependentes.

Trabalhar no âmbito do PSL implicava uma mudança de postura dos professores responsáveis pela SL, significava aderir aos princípios metodológicos do IAS (multiletramentos, aprendizagem colaborativa e protagonismo juvenil), aos quais eles não estavam habituados, e adequar-se a uma série de regras e demandas rotineiras: organizar o ambiente e o funcionamento da SL, preencher instrumentos de monitoramento, desenvolver sequências de atividades, conforme delimitadas nos materiais didático-pedagógicos do IAS, planejar e executar ações e atividades sugeridas pelo PSL e a escola; participar de orientações técnicas e videoconferências ministradas pelos técnicos da Diretoria de Ensino, da SEE-SP e do IAS; apropriar-se das condições didáticas para o trabalho com modalidades de leitura diferenciadas, conforme instruções dadas nas orientações técnicas e cuidar das relações interpessoais na dinâmica escolar e da Diretoria de Ensino, a fim de estabelecer parcerias imprescindíveis ao exercício de sua função, com gestores, professores, alunos e a comunidade como um todo. Essa mudança dependeria, em grande parte, da disposição dos professores em colocar em sinergia seus saberes, os novos paradigmas apresentados e suas ações cotidianas.

Nesse contexto de exigências multifacetadas, as observações empreendidas nos permitem situar que a docente acompanhada, durante o período de pesquisa, tinha, sem dúvida, liberdade para organizar o ambiente, o acervo e o funcionamento da SL, propiciando interações diversas nesse espaço, mas estava cerceada por uma série de aspectos:

- pelas orientações didático-pedagógicas dos materiais do IAS, que pressupunham o trabalho de certa forma rígido com uma sequência de atividades que tinha uma dinâmica própria. Se trabalhada sem reflexão, pela adoção de uma metodologia cartilhesca, essa sequência transformaria Paula em uma simples executora de ações, mas foi possível observar que, por sua capacidade de perceber as necessidades do seu cotidiano, do entorno no qual estava inserida, por saber como gerir o tempo que tinha disponível para o desenvolvimento de atividades, estabelecia prioridades e tornava-se um sujeito de suas próprias ações.
- Pelo acompanhamento sistemático do IAS/SEE-SP realizado por meio de instrumentos específicos de monitoramento *on-line*, que tinham estrutura fechada e demandavam da docente organização rígida de seu plano de trabalho, contudo Paula conseguia estabelecer uma rotina que lhe permitia atender a essas demandas;
- pelo acompanhamento constante dos gestores da Diretoria de Ensino (Supervisor e PCNP responsável pelo PSL) e do IAS, com os quais a docente criou vínculos de respeito e amizade, alcançando reconhecimento e valorização;
- por suas carências formativas no que se refere aos princípios do PSL (multiletramentos, aprendizagem colaborativa e protagonismo juvenil) e ao uso das novas tecnologias. Como forma de superar essas deficiências formativas a docente investia em sua

qualificação profissional, realizando cursos e estudando de forma autônoma. Da mesma forma, criava mecanismos próprios para se apropriar das condições didáticas para o seu trabalho cotidiano com a leitura, observando atentamente as orientações técnicas em que as modalidades leitoras, particularmente a leitura compartilhada, eram trabalhadas por meio da homologia de processos;

- pela falta de adesão da maioria dos colegas professores às ações e às propostas do PSL, em decorrência, particularmente, de concepções equivocadas sobre a BE que não era vista como um dispositivo que precisa estar integrado às práticas de sala de aula, espaço que tem potencial para ser dinâmico, interativo e dialógico, propiciando a constituição de sujeitos leitores, frequentes aos livros e aos espaços de leitura. Como forma de superar essa deficiência a docente estreitou vínculos com os gestores e os professores que se propunham a trabalhar em parceria e, nas ações de mobilização, buscava o envolvimento de todos, apresentando os resultados alcançados pelas atividades e projetos empreendidos por meio da SL;
- pela legislação que regia o PSL, fluida e inconstante, e que criava uma ansiedade na docente por não saber qual seria o seu futuro naquela escola, em especial, na SL pela qual era responsável e/ou na rede estadual de ensino. Sua forma de superação foi a luta política.

Entre as limitações transgredidas e as liberdades cerceadas, a docente encontrava formas de superação, já que reunia um conjunto de características que viabilizava essa atitude: o protagonismo profissional e o comprometimento pessoal, ético e político.

7.1.1.1 Protagonismo profissional

Para Viana (2014), a política pública se constitui um caminho para que a BE conquiste um novo e essencial papel na educação, contudo, pondera que se faz necessário colocar em evidência os parâmetros essenciais para que as políticas públicas voltadas à criação e consolidação das BE alcancem o êxito esperado, dentre eles o *protagonismo profissional*, considerado fundamental à criação e execução de ações inovadoras na BE. Sob esse ponto de vista, a observação das ações e atividades realizadas na SL nos permite afirmar que a professora responsável assumia uma atitude protagonista ao redimensionar seus fazeres e saberes, tendo em vista as especificidades demandadas pelo PSL.

Mesmo reconhecendo suas dificuldades em compreender e colocar em sinergia os princípios dos multiletramentos, da aprendizagem colaborativa e do protagonismo juvenil, Paula assumia um comportamento esperado dos profissionais no PSL, uma atitude protagônica, mostrando-se aberta a novos paradigmas e pondo em prática as propostas e premissas do programa, desenvolvendo as sequências didáticas do material didático-pedagógico do IAS e atividades diferenciadas, ainda que adequando-as ao contexto em que

estava inserida. Em seu cotidiano, a docente refletia sobre seu papel enquanto gestora de um espaço de leitura que tinha como principal propósito a constituição de sujeitos leitores, aproximando sua atuação dos seus propósitos de vida, enquanto formadora. Nesse sentido, está implicado o que Viana (2014, p. 147) caracterizou como protagonismo profissional: “profissionais que colocam em prática a decisão política, quando inseridos no processo como sujeitos, não apenas reconhecem a importância de seu esforço para a transformação de um cenário problemático, como criam oportunidades diferenciadas para transformá-lo”.

7.1.1.2 Comprometimento pessoal, ético e político

A pesquisa empreendida permitiu levantar que as ações e atividades desenvolvidas na e/ou por meio da SL eram sustentadas pelo comprometimento pessoal, ético e político da docente responsável pela SL. Paula era reflexiva, compreendia o contexto em que estava inserida e as dificuldades que deveria enfrentar, mas mantinha uma postura de luta, firme, perseverando em suas ações, no diálogo com seus pares – gestores da escola, professores, funcionários, alunos e seus familiares, envolvendo-os, na medida do possível, nas ações de mobilização da escola para aumentar sua frequência à sala de leitura e aos livros. Por outro lado, ainda que tivesse carências formativas (reconhecidas por ela e detectadas por nós), no que diz respeito à base conceitual do programa (multiletramentos, aprendizagem colaborativa e o protagonismo juvenil), e ao uso das tecnologias, atuava de forma a superar suas limitações, estando sempre atenta às formações presenciais, ainda que escassas, buscando participar, de forma voluntária, de cursos oferecidos fora dos muros escolares e sem a obrigação da convocação via Diário Oficial. Havia um senso, um instinto de superação em face das dificuldades, das limitações cotidianas que, sem dúvida, impulsionavam a docente, intuitivamente, a buscar soluções para os problemas enfrentados. Nesse processo de constante busca, situavam-se suas ações.

Por outro lado, nela foi possível notar um sentido de vocação, de responsabilidade ética profissional (docente) que movia e dirigia seus atos na sala de leitura. Ao compreender a importância da SL e da leitura para a vida de seus alunos, imbuía-se da responsabilidade de assegurar a permanência de suas atividades, garantindo o funcionamento da SL, sobrepondo suas ações às demandas impostas pelo IAS e a SEE-SP e aos problemas enfrentados no interior da própria escola, minimizando-os na medida do possível.

No que se refere ao seu comprometimento político, ele pode ser melhor percebido, para além das práticas na SL que davam voz e vez aos alunos, quando, em 2016, os professores Categoria F se sentiram ameaçados de perder o direito de atuar nas salas de leitura, com a publicação da Resolução SE - 14 de 29-01-2016, que alterava a Resolução SE 70, de 21-10-2011, que dispõe sobre a instalação de salas e ambientes de leitura na

rede estadual de São Paulo. De acordo com o disposto na nova resolução, somente poderiam atuar nas SL, a partir daquela data, docente readaptado e/ou, excepcionalmente, docente titular de cargo, na situação de adido¹⁴, cumprindo horas de permanência, correspondentes à carga horária mínima de 12 horas semanais, na composição da jornada de trabalho. Tendo em vista que, naquele momento, havia 2.292 escolas com salas de leitura e professor responsável, em todo o estado de São Paulo, pelas quais eram responsáveis 1.933 professores Categoria F, 302 readaptados, 46 adidos e 11 efetivos, essa resolução era um retrocesso, pois podia significar o fim do PSL. Desde janeiro de 2016, 1.064 professores já haviam sido destituídos do direito de atuar na SL. Em 2015, havia 3.356 professores com atribuição em SL, após a publicação da Resolução SE - 14 de 29-01-2016, esse número caiu para 2.292, ou seja, 31,7% dos professores responsáveis pelos espaços de leitura haviam perdido a SL. Ademais, havia 852 escolas em que o PSL havia sido instituído, mas que não contavam com professores para organizar seu funcionamento.

Nesse contexto, Paula estabeleceu uma parceria com cinco (5) professoras também responsáveis por salas de leitura, três (3) vinculadas a sua diretoria e duas (2) pertencentes a outra Diretoria de Ensino e começaram a protestar via redes sociais (*whatsapp*, *e-mails* e *no facebook* da SEE-SP), argumentado a favor dos espaços de leitura nas escolas estaduais paulistas e da continuidade das ações e propostas pedagógicas do PSL como formas de viabilizar a constituição de sujeitos leitores. Essa pressão surtiu efeito e essas docentes foram recebidas pelo Secretário da Educação, na época, José Renato Nalini, pelo Secretário Adjunto, Francisco José Carbonari, e os técnicos da SEE-SP, responsáveis pelo PSL, no Gabinete do Secretário, para que apresentassem argumentos que justificassem a manutenção desses profissionais nos locais em que trabalhavam, nas Salas de Leitura da rede estadual de São Paulo. Desse encontro, participaram 11 pessoas – 5 professoras responsáveis pelas salas de leitura, dentre elas Paula, os PCNP de Língua Portuguesa das Diretorias de Ensino das quais as professoras faziam parte, 1 técnica da SEE-SP responsável pelo PSL, a Coordenadora da CGEB, o Secretário Adjunto e o Secretário da Educação.

Como argumentos para a manutenção dos professores Categoria F e a continuidade do PSL, foram apresentados alguns indicadores do perfil leitor dos alunos que pertenciam a escolas em que o PSL fora instituído e comparados aos dados levantados pela pesquisa

¹⁴ De acordo com a Decreto 42.966 de 27-03-1998 são declarados adidos os professores titulares de cargos das classes de docentes e das classes de suporte pedagógico, quando o número de cargos providos destas categorias exceder a lotação prevista pelas normas legais para a unidade em que estiverem classificados.

Retratos da Leitura no Brasil (2015). A média de leitura dos alunos, de abril a junho de 2016, de acordo com a Coleta de dados do Perfil Leitor do Aluno (IAS), da qual participaram 15.615 respondentes, era de 3,9 livros, enquanto a média de leitura da Região Sudeste, no mesmo período, havia sido de 1,4 livros, de acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Também foi apresentada a retirada média de livros em 1.806 Salas de Leitura, em agosto de 2016 - 227 livros. Outro fator apontado foi que, segundo 53% dos Professores e 73% dos alunos pesquisados, nas escolas em que havia o PSL, a principal fonte de acesso a livros era a **Sala de Leitura da Escola**. Por outro lado, foi situado que a figura que mais influencia o aluno na escolha da leitura é o professor mediador da SL, de acordo com a pesquisa do IAS. Além da apresentação desses dados, as professoras citaram as parcerias propiciadas pelas ações e atividades organizadas no âmbito do PSL, com a comunidade, o grêmio estudantil, professores de várias disciplinas, escritores, dentre outros, e os trabalhos realizados na SL, por meio do projeto Mediação e Linguagem (representativos das centenas de materiais audiovisuais que articulavam leitura literária e tecnologias – *podcasts* e vídeo animações produzidos pelos alunos nas SL de forma colaborativa e publicadas no *youtube*). Ao finalizar a reunião, as professoras sugeriram que a atribuição de aula para Sala de Leitura fosse por perfil e que a SEE-SP garantisse a permanência dos professores Categoria F que já haviam sido formados pelo IAS, experientes e atuantes nas SL.

Como resultado dessa reunião, os gestores da SEE-SP sinalizaram a possibilidade de rever o disposto na Resolução SE - 14 de 29-01-2016, mas envolta por um clima de incertezas e com a possibilidade de perder suas aulas, Paula, que havia passado no concurso da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, abandonou, no final de 2016, a rede estadual de educação de SP, ainda que contrariada por deixar a escola, na qual começavam a ser consolidadas ações e práticas voltadas ao incremento da leitura, e os alunos com os quais havia criado vínculos afetivos, e migrou para outra rede. Essa é uma história de luta que merece o registro nessa tese, pois aponta o contexto de carências e desprestígio em que vive grande parte dos professores no nosso país, e põe em evidência a doença crônica da qual padece a rede estadual de SP, no que se refere às políticas públicas de leitura: a descontinuidade.

7.1.2 Dimensão pedagógica / organizacional

De acordo com a Resolução 15 de 18.02.2009 que instituiu o PSL, seus principais objetivos são incentivar a leitura como principal fonte de informação e cultura, lazer e entretenimento, comunicação, inclusão, socialização e formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos e assegurar aos alunos de todos os cursos e modalidades de ensino da escola: acesso a livros, revistas, jornais, DVDs, CDs e quaisquer mídias. Nessa perspectiva, a SL assume o papel pedagógico de ser extensão da sala de aula e

proporcionar o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita na perspectiva dos multiletramentos e da aprendizagem colaborativa; das competências socioemocionais e do protagonismo dos estudantes; e do acesso à informação.

Como instrumento para alcançar os objetivos almejados, as propostas pedagógicas para a Sala de Leitura – Desafios de leitura e as Nove Atitudes que impactam a SL, nascidas a partir da parceria entre o IAS, o CRE-Mário Covas/SEE-SP são apresentadas na forma de desafios, que os jovens vivenciam em times. São desenvolvidas por meio de situações de aprendizagem que têm como objetivo ampliar o gosto pela leitura e as capacidades críticas de leitura e de produção textual, assim como mobilizar a comunidade escolar para ler mais e melhor, por meio de projetos que, simultaneamente, possibilitam o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Da mesma forma, o Projeto Mediação e Linguagem, delineado pelos técnicos da SEE-SP, busca o incremento dessas habilidades e capacidades, ao propor a transposição da linguagem literária para a linguagem audiovisual, utilizando recursos da web 2.0.

Com vistas a levantar elementos para refletir sobre as hipóteses iniciais da pesquisa, observamos o ambiente da SL (organização, funcionamento e interações) e o desenvolvimento das propostas do IAS e da SEE-SP, durante um ano.

7.1.2.1 Ambiente da SL

Das observações realizadas, é possível apontar que o ambiente da SL era essencialmente acolhedor, instigante e propício às interações e ao trabalho compartilhado por uma soma de fatores que puderam ser levantados. Primeiro, o tamanho da SL, ampla, com iluminação e ventilação adequadas, e a organização do espaço físico, com mesas e estantes dispostas conforme orientações do IAS, permitiam um grau de mobilidade apropriado às ações e às relações múltiplas e variadas e o livre acesso aos materiais de leitura. Enquanto os alunos dos times realizavam suas atividades, em grupos, em duplas e/ou em roda de conversa, os demais alunos podiam fazer suas leituras, se dirigir às estantes para escolher as obras que desejavam e até mesmo interagir com seus pares. As visitas à SL nunca eram interrompidas, durante os horários de funcionamento da SL, os alunos iam e vinham de forma livre pelos corredores da escola e encontravam sempre na SL um local de refúgio, para que lessem de forma solitária, ou de interação, para que conversassem, interagissem com a professora e/ou com seus colegas. As instalações da SL facilitavam o diálogo entre a escola e a biblioteca, ainda que em alguns momentos forçado, tendo em vista a crença de alguns professores na incapacidade da SL em alavancar as aprendizagens. Dessa forma é possível afirmar que a SL não se constituía como um

apêndice da escola, pelo contrário, era um centro irradiador de valores sobre a leitura que fazia parte intrínseca daquela unidade.

Outro fator favorável que contribuía para que a SL fosse um local acolhedor era sua localização. Situada próxima à sala dos professores e das coordenadoras, no piso térreo, era o espaço para o qual convergiam alunos e alguns professores, de forma livre, sem cobranças, cotidianamente, com as mais diversas finalidades: ler por prazer, para se informar, passar um tempo folheando materiais diversos, preparar aulas, fazer pesquisas, distrair-se ouvindo uma música.

Por outro lado, não era somente pelo que víamos que podemos afirmar que a SL era acolhedora, mas também pelo que ouvíamos e sentíamos a partir dos procedimentos da professora responsável por esse espaço. Foram observados gestos e atitudes que pareciam tocar os alunos e a todos que acorriam a SL. Desde a música ambiente que criava um clima de aconchego, até a própria expressão facial da docente, sempre sorridente e demonstrando estar disposta ao diálogo, e sua postura, voz firme, mas calma e aberta à interação, eram essencialmente acolhedoras e inspiravam a confiança dos alunos. Pareciam identificar, sentir que o ambiente era isento de ameaças, que podiam confiar na professora, se abrir sobre suas preferências leitoras, nem sempre valorizadas pela escola, e se posicionar, de forma livre, com respeito aos livros e escritores com os quais tinham pouca afinidade, particularmente os considerados canônicos e apresentados pelos professores. Isso fazia toda a diferença, pois, ao mesmo tempo, levava os alunos a interagir com a professora, que se sentia livre para falar sobre o acervo da SL e suas leituras, estreitava vínculos com os alunos e, em consequência, também contribuía para formar o comportamento leitor. Interessante observar que, por meio do diálogo e das interações qualificadas, os alunos se sentiam valorizados, instigados, com liberdade para realizar suas atividades da melhor forma possível, empreendendo, propondo ações, testando ideias, convivendo com seus pares e com Paula.

Tanto a organização do espaço como o acolhimento propiciado, cotidianamente, aos usuários, desvestiam a SL do ranço da guarda e do armazenamento de livros, do autoritarismo e do controle aos quais historicamente as BE estão associadas. Tal fato contribuía para modificar a cultura escolar, as representações dos alunos e professores sobre as práticas de leitura e com referência ao que são e para servem os espaços de leitura. Assim, a SL desempenhava sua função educativa, ao proporcionar aos seus usuários oportunidades para ler e pesquisar de forma livre, sem cobranças, desenvolvendo um comportamento positivo, favorável com relação à SL, à leitura e suas práticas, conforme objetivo do PSL.

Cumprе salientar que, ao analisar o ambiente da SL e as interações propiciadas nesse espaço, foi possível rever a hipótese inicial da pesquisa: as diretrizes estabelecidas

pelo IAS e a SEE-SP, para a organização e funcionamento da sala de leitura pesquisada, **exercem influência significativa, no contexto específico investigado, no ambiente e nas interações propiciadas, para o que foi determinante a adesão da professora.** O espaço físico da SL era organizado conforme instruções do IAS, contribuindo para o livre acesso dos alunos aos livros e à leitura. Além disso as concepções e representações da professora responsável por esse espaço com respeito ao que é e para que serve um espaço de leitura, traduzidas em atitudes, ações e procedimentos, que definiam o ambiente e as interações e criavam um clima favorável à constituição de sujeitos leitores, vinham ao encontro dos princípios e premissas que davam base ao PSL.

7.1.2.2 Interações

Toda ação pedagógica envolve, necessariamente, dois polos que se complementam: o ensino e a aprendizagem, consubstanciados nas figuras, respectivamente, do professor e do aluno. Tendo em vista que a concepção de aprendizagem por nós adotada nessa pesquisa e que fundamenta as propostas pedagógicas do IAS é a construtivista, que tem o polo aluno como centro do processo de ensino e de aprendizagem, visto ser ele o sujeito de sua aprendizagem, aquele que atua de maneira inteligente para compreender o mundo que o cerca, nessa perspectiva, os métodos de ensino passam a ser secundários, pois aos indivíduos é atribuída a competência de aprender apesar deles (ROSA, 2002), afinal, “os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento” (FERREIRO, 2001, p. 30).

À luz dessas reflexões e considerando as concepções que sustentam as propostas pedagógicas do IAS e da SEE-SP, é possível situar que os multiletramentos, a aprendizagem colaborativa e o protagonismo juvenil foram adotados pelo PSL, por meio do IAS, não como métodos de ensino, mas como princípios norteadores para o desenvolvimento de ações e práticas com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades requeridas no século XXI: cognitivas e socioemocionais. Sob esse ponto de vista, procedemos à análise do trabalho realizado com o material didático-pedagógico do IAS - Desafios de Leitura que, num primeiro momento da pesquisa, foi considerado como uma sequência didática rígida e cartilhesca. Contudo, no desenvolvimento da proposta, foi possível perceber que a SD oferecia um leque de possibilidades ao responsável pela SL, desde que o educador proporcionasse um ambiente de liberdade e variadas interações para que os times pudessem escolher a forma que mais lhes agradasse na realização das atividades, se expressando e dirigindo suas ações de acordo com seus interesses. Isso não se constitui tarefa fácil para o professor habituado a exercer controle sobre seus alunos,

acreditando que um ambiente de liberdade pode ser confundido com ausência de direção (ROSA, 2002).

Criar um ambiente de liberdade pressupõe, portanto, que o professor tenha clareza quanto aos objetivos que quer alcançar, e se coloque no papel de mediador, sem abrir mão de sua autonomia e autoridade para organizar e administrar os tempos e espaços de aprendizagem. Essa era a posição que assumia a professora da SL pesquisada ao articular o trabalho com propostas pedagógicas do PSL e da SEE-SP. Isso pode ser constatado pela observação sistemática realizada durante o desenvolvimento das propostas pedagógicas na SL, sobre o qual cumpre destacar as interações propiciadas.

Se o professor concebe a linguagem como um lugar de interação humana, meio pelo qual “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando” (GERALDI, 2006, p. 41), forma com a qual “o falante age sobre o ouvinte constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (p. 41), é preciso, segundo Geraldi (2006), que adote uma postura educacional diferenciada, na medida em que essa concepção coloca a linguagem como local de constituição de relações sociais, no qual os falantes se tornam sujeitos.

Sob essa perspectiva, observamos as interações da professora da SL com os alunos dos times e parceiros da SL, no trabalho com as atividades do Desafio da Leitura, das Nove atitudes que impactam a SL e do Projeto Mediação e Linguagem. Dessas interações foi possível levantar o/a:

- diálogo estabelecido pela docente durante as atividades, que permitia aos alunos argumentar, refletir e defender pontos de vista com referência a aspectos diversos de suas vidas, do cotidiano em que estavam inseridos, de suas leituras e hábitos. Formava-se, assim, o que Bakhtin (1992) convencionou chamar de arena de luta, em que, pela interação verbal, os sujeitos buscam recuperar os significados acumulados no discurso produzido a partir do contexto histórico, social e cultural dos interlocutores dialogicamente constituídos.
- constituição de um clima favorável à subjetividade e à liberdade de expressão, durante as rodas de leitura, permitindo aos alunos experimentar a literatura em sua dimensão socializadora e, em consequência, fazendo com que se sentissem parte de uma comunidade de leitores com cumplicidades e referências múltiplas (COLOMER, 2007).
- respeito às falas dos alunos, que eram acolhidas e não direcionadas, viabilizando aos estudantes a elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas e as relativas a valores éticos e/ou políticos, contribuindo assim para o desenvolvimento de capacidades de leitura e o comportamento leitor (LERNER, 2002; ROJO, 2004).
- cuidado com a organização do espaço para que as interações fossem facilitadas (rodas, duplas, grupos de acordo com a necessidade) e as diferentes práticas e modalidades de

leitura adotadas (pesquisa, leitura livre, estudo, leitura compartilhada...), transformando a SL em um espaço de aprendizagem.

- estabelecimento de diálogos e parcerias que permitiam a rica convivência de diferentes ideias, culturas, histórias de vida, gênero e condição social (professores, funcionários, pais, alunos), o que tornava a prática de Paula essencialmente democrática e situava a SL como um espaço de expressão.

7.1.2.3 Organização de atividades de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e mídias

As práticas de leitura formalizadas na SL, no cotidiano, e durante o desenvolvimento do Desafio de Leitura, das Nove Atitudes e do Projeto Mediação e Linguagem, foram analisadas tendo por base os pressupostos de Semeghini-Siqueira (2015) segundo os quais práticas significativas e instigantes em diferentes gêneros e em diversas mídias (suportes impressos e digitais, sistemas hipermidiáticos) podem motivar o aluno a ler, escrever e interagir, possibilitando o avanço no domínio da oralidade, da leitura da escrita e das linguagens não verbais, quando o foco é o trabalho com os textos literários. Também foram consideradas as reflexões de Rojo (2004), para quem o trabalho com a leitura deve considerar os conteúdos específicos envolvidos no ato de ler: capacidades de decodificação, de compreensão e de apreciação e réplica, procedimentos leitores e o comportamento leitor (LERNER, 2002), e de Bräkling (2003), que situa as modalidades didáticas mais propícias ao desenvolvimento de cada um desses conteúdos, como a roda de leitores e a leitura compartilhada. Nessa empreitada, avaliamos, particularmente, a organização do ambiente, se era ou não favorável à constituição de sujeitos leitores, e os procedimentos adotados no trabalho com as propostas didáticas do IAS e da SEE-SP na SL (escolha do texto, modalidade de leitura e gestão do espaço). Das observações realizadas, destacamos:

- o ambiente da SL era organizado de maneira propícia à interação e à mediação, a fim de viabilizar a leitura aprazível e a expressão criadora. Nesse ambiente, os alunos eram incentivados a realizar peças teatrais, cantar, construir e apresentar jograis, assistir a filmes, produzir vídeo animações e radionovelas transpondo a linguagem literária para a audiovisual. Da mesma forma, eram estimulados a escolher suas leituras de forma livre, sem cobranças. Atraídos pelo ambiente e pela possibilidade de experimentar o objeto-livro, folheando-o, descobrindo suas imagens e formatos, os alunos aumentavam sua frequência aos livros e à leitura.
- no que se refere aos procedimentos didáticos adotados, a docente transitava entre práticas tradicionais de trabalho com a leitura de textos literários, pelo uso de fichas de leitura, que, de acordo com Semeghini-Siqueira (2015) tem servido como forma para

exercitar o pensamento convergente, e práticas baseadas nas atuais concepções de ensino e aprendizagem, como a leitura compartilhada e as rodas de leitura. Durante a leitura compartilhada, Paula e os alunos liam, em conjunto, paulatinamente, textos literários, em especial, os canônicos. Por meio dela, a docente tornava observável para os alunos como opera um leitor proficiente, explicitando as estratégias de atribuição de sentidos e os procedimentos de leitura dos quais um leitor proficiente lança mão no ato da leitura, antecipando conteúdos, inferindo o significado de palavras pela leitura, estabelecendo relações com outras leituras (intertextualidade) e discursos (interdiscursividade), possibilitando o desenvolvimento das capacidades de apreciação e réplica, imprescindíveis à formação do gosto pela leitura (ROJO, 2009; BRÄKLING, 2013). Essa modalidade leitora permitia aos alunos perceber que os sentidos produzidos na e pela linguagem não estão descolados de um processo histórico, político e social. Já nas rodas de leituras, as interações alunos-professor e alunos-alunos despontavam como peças-chave para que pudessem comentar ou recomendar leituras, explicitando a apreciação estética e suas preferências leitoras, compartilhar o que haviam lido, confrontar interpretações de textos, privilegiando assim o desenvolvimento do comportamento leitor (LERNER, 2012) e estabelecendo vínculos entre a docente e os alunos, igualando-os como usuários da língua, por meio da interação (BRÄKLING, 2013). A adoção de tais práticas era influenciada pelas orientações técnicas realizadas na Diretoria de Ensino, por meio da homologia de processos. Nesse aspecto, a formação se constituía como uma referência legitimada pela docente para a organização dos ambientes e das interações propiciadas na SL.

- ainda que os alunos se sentissem livres para selecionar o que queriam ler, a escolha das obras lidas, durante as atividades de leitura na SL, tinha influência direta dos materiais didático-pedagógicos do IAS e das sugestões feitas durante as orientações técnicas assistidas na Diretoria de Ensino. As obras lidas e trabalhadas eram, na sua maioria, de autores explorados nas orientações técnicas (como Machado de Assis) e apontados nos materiais didático-pedagógicos do IAS. Outro fator importante que merece destaque é que a docente demonstrava predileção pelos textos literários, certamente por considerá-los mais propícios ao desenvolvimento do gosto pela leitura.

7.1.2.4 Princípios metodológicos do PSL: os multiletramentos, a aprendizagem colaborativa e o protagonismo juvenil

No que concerne à adoção dos princípios educativos que embasavam o PSL – os multiletramentos, a aprendizagem colaborativa e o protagonismo juvenil, foi possível levantar, por meio da observação sistemática das ações e atividades cotidianas desenvolvidas na SL e da análise das falas e atitudes de Paula, a preocupação constante da

docente em aderir a esses princípios e colocá-los em sinergia, mesmo reconhecendo suas limitações formativas no que se refere ao alinhamento entre a teoria da qual se apropriava nas OT e sua prática na SL. Esse cuidado com os princípios e premissas do programa pode ser percebido em situações e práticas diversas.

No que se refere ao princípio do protagonismo juvenil, cuja base está na metodologia da educação por projetos, organizados em etapas, que visam proporcionar a participação autêntica, ativa e construtiva do jovem nas atividades escolares e, em decorrência, na construção de seu projeto de vida (COSTA, 2000), nota-se que:

- no processo de desenvolvimento das ações protagonistas havia a preocupação da docente em dar autonomia aos alunos, abertura de espaço para suas iniciativas, e em mediar o planejamento, a execução e a avaliação das propostas. Ainda que os jovens tivessem dificuldades em algumas tarefas, como no planejamento, por escrito, das intervenções protagonistas, que demandou a intervenção de Paula, eles eram estimulados a resolver os problemas por si mesmos, a participar das atividades e ações colaborando, e, em muitos momentos, decidindo o que iriam fazer e como fariam.
- no âmbito do Programa Medicação e Linguagem, Paula também instigou os alunos a tomar decisões por si mesmos, por exemplo quando fizeram uma análise crítica do vídeo produzido por meio de maquete e decidiram, sem a interferência de Paula, que ele não era o mais viável, o melhor para competir com as vídeo animações de outras escolas.
- as atividades propostas nas intervenções protagonistas permitiram aos alunos se engajar em ações que tornaram mais significativas as práticas de leitura na escola, extrapolando o espaço da SL.

Quanto à aprendizagem colaborativa, foi possível observar, na organização e execução das tarefas, no âmbito do PSL e de suas propostas pedagógicas, que seus princípios (FREITAS e FREITAS, 2003; TORRES e IRALA, 2014) eram adotados, pois:

- a docente estava sempre atenta à qualidade de sua presença pedagógica e de sua mediação junto aos alunos, observando os trabalhos e intervindo, quando necessário, não somente durante o desenvolvimento das atividades em grupo, mas também nas visitas dos alunos à SL, momentos nos quais buscava interagir com os estudantes, procurando auxiliá-los, enquanto leitores menos experientes, na escolha dos livros e na pesquisa.
- a forma como a docente organizava as atividades em times e por meio da liderança partilhada, atendendo às orientações do PSL, propiciava que todos os alunos fossem responsáveis pela própria aprendizagem e se tornassem corresponsáveis pelo

desempenho dos colegas. Em outras palavras, havia uma *interdependência positiva* entre os educandos, na forma como se relacionavam durante o desenvolvimento das atividades, que criava um comprometimento deles com o seu próprio trabalho (*responsabilidade individual*) e com o dos colegas (*responsabilidade mútua partilhada*), em prol de uma finalidade comum.

- a docente adotava o trabalho com grupos colaborativos, permitindo aos alunos a experimentação, incentivando-os e desafiando-os a testar, a aprender fazendo. Mesmo em momentos em que a gestão do tempo era difícil, a docente deu preferência ao processo de produção em detrimento do produto, permitindo aos alunos testar a elaboração da vídeoanimação por meio de maquetes. Nesse processo, as competências cognitivas eram desenvolvidas atreladas às socioemocionais, aos *skills* sociais, como a perseverança, a criatividade, a resolução de problemas, a colaboração, dentre outros, na medida em que o processo de realização da tarefa tornava-se mais importante que o produto final, situando a tentativa e o erro como aspectos intrínsecos à aprendizagem.

No que concerne aos multiletramentos, conceito que aponta, conforme destacamos, para dois tipos específicos e importantes de “multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p.13), suas premissas puderam ser observadas por meio da(s):

- práticas e ações desenvolvidas na SL, em especial as produções multimodais ou multissemióticas (videoanimações produzidas com recursos da *web 2.0* e publicadas no *youtube*), que propiciaram aos alunos momentos para refletir sobre como, nas práticas letradas produzidas por meio das TICs, os significados podem ser ampliados, transformados e multiplicados, à medida que o texto, a imagem e o som funcionam conjuntamente (ROJO e MOURA, 2012). Nesse processo de produção, os alunos, primeiramente, analisaram as condições de produção e configuração de outros vídeos, e foram orientados sobre como desenvolver suas próprias narrativas, pela observação de como as imagens se hibridizam aos sons e às músicas, quanto ao enquadramento das imagens, à escolha e à ordem das cenas.
- ações organizadas em um contexto baseado em um *design* de currículo pluralista, conforme proposto por Rojo (2012), em que as diferenças culturais, e até mesmo cognitivas, eram consideradas e faziam parte intrínseca da construção do conhecimento (COPE e KALANZIS, 2008 apud ROJO, 2009). Esse fato pode ser observado, particularmente, na organização da Feira Literária, em que foi possível

observar a presença de uma rica articulação de práticas de linguagem (verbais e não-verbais), valorizadas ou não pela escola. Na Feira, notamos a presença de obras de diversos autores, nacionais e estrangeiros, e gêneros, da linguagem fotográfica, musical, cinematográfica, plástica - *youtubers* escritores, produções inspiradas em *bestsellers* e filmes de sucesso, mangás japoneses, diários, produções escritas pelos alunos, exposição de fotos do cotidiano tiradas pelos alunos e de obras criadas por eles a partir dessas fotos, banda musical, entre outras, dando a conhecer a *diversidade produtiva* no âmbito das práticas sociais de leitura.

- abertura à pluralidade e à diversidade cultural oferecida pela docente na organização da Feira Literária, considerando, particularmente, o *pluralismo cívico*, no âmbito da cidadania, e as *identidades multifacetadas*, no âmbito da vida pessoal, ao incentivar a organização de *stands* que traziam à tona assuntos sociais de extrema relevância: a luta dos portadores de deficiência intelectual por garantir um espaço na sociedade e, em especial, nas escolas (*Stand* da aluna Susy), o *bullying* (*Stand 2 – Bullying*) e a diversidade (*Stand 18 – Aprenda a viver com as diferenças*), que fixam, ampliam e consolidam uma boa imagem da SL e da escola como espaços de defesa, apoio e promoção de interesses da cidadania (MARTÍNEZ, 2001).
- abertura à pluralidade e à diversidade cultural também no cotidiano da SL, que permitiu aos alunos serem incluídos, acolhidos e respeitados em seus diferentes falares (aluna do Pará) e nas formas de agir e pensar (aluna Susy), modificando suas relações não somente com as pessoas do entorno, mas com as práticas letradas.

A partir da análise empreendida sobre o ambiente e as interações propiciadas pela docente na SL é possível situar que seu trabalho, no que se refere ao princípio dos multiletramentos, trazia aos alunos projetos (*designs*) de futuro que consideravam “três dimensões: a da diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), a do pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e a das identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal)” (KALANTZIS; COPE, 2006a apud ROJO, 2013, p. 14). Nesse intuito, segundo nosso parecer, merecem destaque as palavras-chave que norteavam as ações da educadora na SL: a liberdade, o diálogo, a criatividade, o acolhimento, o respeito e a mediação, atitudes que contribuíam para o desenvolvimento simultâneo das competências não cognitivas (socioemocionais), e o comportamento leitor (LERNER, 2002), pois são consideradas centrais, imprescindíveis no desenvolvimento de práticas significativas e instigantes em diferentes gêneros e em diversas mídias (suportes impressos e digitais, sistemas hipermediáticos) que podem motivar o aluno a ler, escrever e interagir, possibilitando o avanço no domínio da oralidade, da leitura, da escrita e das linguagens não verbais, quando o foco é o trabalho com os textos literários (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015).

7.1.2.5 Resultados alcançados: a emergência do leitor, entre liberdades cerceadas e limitações transgredidas

Como forma de avaliar o impacto do PSL na comunidade escolar, a fim de percebermos se havia a emergência do leitor, entre liberdades cerceadas e limitações transgredidas, procedemos a uma análise diacrônica da frequência aos livros e à leitura de toda a comunidade da escola pesquisada, de 2010 a 2016. Para isso, levantamos os dados disponibilizados pela docente e aferidos em livros de controle da SL.

Conforme é possível observar (Figura 30), antes da instituição do PSL na EE Dom Éder de Araújo, em 2013, o empréstimo anual de livros não ultrapassava a marca de 300. A partir de 2013, houve um aumento significativo e ascendente, nesse quesito, com uma ligeira queda em 2014, pois, no segundo semestre de 2014, a professora responsável pela SL assumiu a vice direção da escola e reassumiu seu posto na SL, no início de 2015. Em 2016, o número de empréstimos foi de 800 livros, marca bastante promissora se considerarmos que, quatro anos antes, em 2012, esse número não ultrapassou a marca de 100 livros. Esse aumento vertiginoso pode, sem dúvida, ser atribuído à instituição do PSL e ao trabalho de incremento à leitura e suas práticas realizado pela docente responsável por esse espaço.

Figura 30 – Empréstimo de livros de 2010 a 2016

Fonte: Gráfico fornecido pela professora Paula de seu acervo pessoal (portfólio).

Além do incremento ao empréstimo de livros, foi possível levantar, por meio dos depoimentos, durante o período de observação, que a influência dos diálogos e das trocas estabelecidas na SL e das atividades organizadas e realizadas na escola, pela parceria dos times e da professora da SL, levou alguns alunos a adquirir livros por si mesmos, a buscar

outras leituras, obras não encontradas na SL e não valorizadas pela escola, mas que os satisfaziam enquanto leitores, sujeitos que se descobriram com preferências, abertos a um universo de possibilidades. Tal fato pôde ser percebido, particularmente, durante a Feira Literária.

Segundo nosso parecer, a escola alcançou esses índices e contribuiu para mudar a postura de seus alunos, incrementando o comportamento leitor, pois considerou o ponto básico apontado por Geraldi (2006) para o sucesso de qualquer incentivo à leitura: recuperou na escola e trouxe para dentro dela o que dela se tem excluído, historicamente, por princípio – o prazer de ler, o ler por ler, gratuitamente. Para tanto, resgatou da vivência de leitores dos alunos os três princípios propostos por Geraldi (2006): o *caminho do leitor*, o *circuito do livro* e a concepção de que *não há leitura qualitativa no leitor de um livro*.

Do primeiro – o caminho do leitor – a docente responsável pela SL trouxe uma postura de respeito e a consideração pela caminhada, pelos passos de seus alunos enquanto leitores (que se fizeram por suas leituras e não, necessariamente, por aquelas canonizadas pela escola) e que, nessa caminhada, precisamos perceber que o “enredo enreda o leitor” (GERALDI, 2006, p. 98), nos constituindo enquanto sujeitos socio-históricos, leitores que se forjam por suas vivências. Essa postura, convém pontuar, não nasce simplesmente pela execução de uma atividade estabelecida em um material didático, que busca aferir as experiências leitoras dos alunos, mas da consciência da importância de ouvir o outro, de estabelecer um diálogo em que a história de leitores de cada um é respeitada, e complementada, enriquecida pela história de outros leitores. Essa é a base da concepção dialógica da linguagem.

No que se refere ao segundo princípio, as práticas empreendidas pela professora responsável pela SL permitiram criar um *circuito de leitura* entre os alunos, ao deixá-los livres na SL para ler de acordo com suas escolhas: pela curiosidade, pelo desejo de conhecer algo, pelo título, pela capa e/ou pela indicação dos colegas. Considerou, portanto, que o livro que estamos lendo hoje, provavelmente, é aquele de que nos falou um amigo, “que já o leu ou aquele de que lemos uma resenha, etc. Isto é, lemos os livros de que tivemos notícia, dependendo de quem foi nosso informante” [...], “que os livros fazem, fora da escola, um circuito que passa por relações de vários tipos que mantemos com diferentes pessoas” (GERALDI, 2006, p. 98).

No que concerne ao último princípio proposto por Geraldi (2006) – *não há leitura qualitativa no leitor de um livro*, nota-se que, na SL pesquisada, a fim de recuperar o prazer de ler, a exposição livre dos alunos a uma série de livros, de diferentes gêneros, sem cobrança ou cerceamento, ainda que a interlocução que os alunos fizessem com o livro estivesse aquém da desejada, predispunha-os a uma leitura diversa e mais qualificada em profundidade, afinal “a qualidade (profundidade?) do mergulho de um leitor num texto

depende – e muito – de seus mergulhos anteriores” (GERALDI, 2006, p. 99). Sob esse ponto de vista, o ler por prazer não é prática reservada ao texto literário canônico, mas abre-se a outras infinitas possibilidades, como os mangás, os HQ, os textos dos *vloggers*, conforme observamos na feira literária.

7.1.3 Dimensão administrativa/institucional

As bibliotecas escolares, assim como as escolas nas quais estão inseridas, precisam definir estratégias de gerência e administração, estabelecendo parâmetros de interação com a escola como um todo e a comunidade, a fim de divulgar, oferecer e distribuir serviços bibliotecários e de informação de qualidade, definindo de forma clara seus usuários (iniciais, regulares, ex-usuários, não-usuários, em potencial, comunidade em geral) (MARTÍNEZ, 2001). Para isso, são necessários instrumentos de divulgação, monitoramento e acompanhamento que permitam avaliar, periodicamente, se o serviço oferecido (atividades, materiais, acolhida, divulgação de ações...) tem estimulado a participação de toda a comunidade escolar, ampliando uma consciência coletiva sobre a importância da leitura, dos livros e dos espaços de leitura para a educação. Portanto, é preciso considerar que fazem parte intrínseca da criação de um ambiente favorável à leitura, não somente as atividades realizadas e o acervo oferecido, mas também a atenção dada à organização e à manutenção dos espaços de leitura.

Nessa perspectiva, considera-se que os educadores e bibliotecários responsáveis pelos espaços de leitura, além de bons leitores, precisam ser “bons gerentes, o que aumentará suas possibilidades como administradores, planejadores e animadores: profissionais com a sensibilidade necessária para a criação de um ambiente adequado ao seu público” (MARTÍNEZ, 2001, p. 21), contribuindo para que encontre um ambiente propício ao prazer e à emoção da leitura.

Sob esse ponto de vista, os instrumentos de divulgação, acompanhamento e monitoramento propostos pelo IAS e a SEE-SP, no âmbito da SL, eram adotados pela professora Paula, definindo não somente suas práticas cotidianas, tendo em vista sua manutenção e preenchimento, mas, também, servindo como ferramentas para avaliar, periodicamente, o impacto das ações planejadas e comprovar os resultados obtidos. Assim, a docente sistematizava, periodicamente, a avaliação institucional *on-line* realizada pelo IAS e mantinha atualizados, dentro do possível, os diferentes registros de visita e leitura (Livro de visitas voluntárias, livro de empréstimos, livro de reuniões dos jovens protagonistas, livro ata e pauta de reuniões realizadas na SL), cujos dados eram analisados para eventuais ajustes de atividades, ações protagonistas etc., e transformados em gráficos (normalmente em forma de pizza) e divulgados no mural da sala de leitura, conforme orientações do PSL.

Além da manutenção de registros de visita e leitura e do mural da SL, a docente executava ações específicas com vistas a garantir o envolvimento de toda a comunidade escolar nas ações e propostas da SL, dentre elas:

- Promovia a ampla participação dos alunos, funcionários e famílias nas ações protagonistas, culminância de projetos, como a Feira Literária, e eventos pedagógicos abertos à comunidade por meio de um bom relacionamento, criatividade na criação desses eventos e busca por parcerias (grêmio, familiares, alunos musicistas). Essa divulgação ocorria por meio de cartazes espalhados pela escola, especialmente, no *hall* de entrada, nos corredores e nas reuniões de mobilização que organizava, com o apoio dos times/parceiros da SL, para os funcionários, pais, alunos, professores...
- Fortalecia os laços com as principais entidades democráticas de alunos instituídas na escola: os representantes de sala e o grêmio estudantil, convidando-os para ajudar nos eventos e na divulgação de atividades.

Dessa forma, em seu trabalho cotidiano, na SL, a docente buscava atender às prerrogativas do PSL, suas diretrizes e orientações, no que concerne à manutenção de registros e instrumentos de acompanhamento e monitoramento, à apropriação e divulgação dos resultados neles apontados, e ao estabelecimento e fortalecimento de parcerias, com vistas a demonstrar como os objetivos delineados e perseguidos, no âmbito do PSL, no que se refere, particularmente, ao aumento da frequência da comunidade escolar aos livros, à leitura e à SL, podem contribuir para alcançar as prioridades educativas e culturais da sala de leitura.

7.2 Reflexões finais: as hipóteses de pesquisa

Ao iniciarmos a investigação sobre o ambiente formado e as interações empreendidas na sala de leitura da EE Dom Éder de Araújo, no âmbito do PROGRAMA SALA DE LEITURA, acreditávamos que as diretrizes estabelecidas pela SEE-SP e o IAS, para a organização e funcionamento das salas de leitura na rede estadual de São Paulo, **não eram definidoras do ambiente e das interações propiciadas** pelos professores nesses locais e para a utilização desses espaços, tanto pelos alunos como pela comunidade. Considerávamos que as representações do que é e para que serve uma sala de leitura, em cada espaço escolar singular, implicavam maior interferência no seu funcionamento.

Da mesma forma, havia a hipótese de que **a formação dos professores, por meio de orientações técnicas, físicas e virtuais, realizadas no âmbito do Programa Sala de Leitura, exercia influência não permanente no ambiente e nas interações propiciadas nas salas de leitura**. Parecia-nos que fatores de diferentes ordens (política, social,

representações...) interferem, conjuntamente, para o desenvolvimento das práticas de leitura, no âmbito do PSL.

A partir dessas hipóteses iniciais foram delineados os procedimentos metodológicos da pesquisa, de cunho etnográfico, necessários à execução da investigação. Por meio deles, buscaram-se evidências que sustentassem, comprovassem e/ou refutassem as hipóteses. Nesse percurso, as observações empreendidas e a análise dos dados levantados, situados em dimensões/categorias específicas – **dimensão atitudinal/comportamental** (protagonismo profissional e comprometimento pessoal, ético e político), **dimensão pedagógica/organizacional** (ambiente da SL; interações; organização de atividades de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e mídias; princípios metodológicos do PSL e resultados alcançados: a emergência do leitor entre liberdades cerceadas e limitações transgredidas), e a **dimensão administrativa/institucional**, permitiram a revisão das hipóteses iniciais.

Assim, constatou-se que as diretrizes estabelecidas pela SEE-SP e o IAS, no âmbito do PSL, exerciam influência significativa na constituição da práxis pedagógica da docente responsável pela SL e em seu fazer cotidiano. Além disso, verificou-se que a formação dos professores, por meio de orientações técnicas, físicas e virtuais, realizadas no âmbito do Programa Sala de Leitura, se constituía como uma referência legitimada pela docente para a organização dos ambientes e das interações propiciadas na SL.

Esses fatos foram constatados pela análise da organização e do funcionamento da SL, por sua administração, caracterizada pela manutenção e avaliação de registros de leitura e de instrumentos de acompanhamento e monitoramento, sugeridos pela IAS e a SEE-SP e pela observação sistemática do desenvolvimento das propostas pedagógicas do IAS, marcado, em muitos aspectos, pelas orientações técnicas realizadas na Diretoria de Ensino e nas videoconferências (escolha de obras e autores, modalidades didáticas de leitura, organização do espaço). Ainda que apresentando carências formativas, no que se refere à base conceitual do PSL e ao uso das novas tecnologias, e enfrentando limitações no espaço em que atuava (falta de parceria com seus pares, representações equivocadas dos docentes sobre o potencial dos espaços de leitura, de tempo para atender a todas as demandas inerentes ao trabalho de um profissional responsável por um espaço de leitura), a docente, pelo seu comprometimento pessoal, ético e político e o protagonismo profissional, buscava atender aos parâmetros do PSL. Nessa perspectiva, acreditamos que entre *liberdades cerceadas e limitações transgredidas*, a docente encontrava formas de superação, definindo suas práticas, o ambiente e as interações na SL, a partir das diretrizes e orientações do PSL, e possibilitando, assim, a constituição de sujeitos leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XXI, se comparado ao passado, situa-se em um contexto de rápidas e significativas mudanças. Vivemos hoje em um mundo cada vez mais interconectado, marcado pelas tecnologias da informação e do conhecimento. Sociedade líquido-moderna, caracterizada pelas intensas transformações, e, portanto, incerta e fluida, em que a educação assume um papel preponderante para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais que favoreçam atitudes e ações inovadoras para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Espera-se, nesse contexto, que a escola brasileira esteja alinhada às demandas educacionais e às tendências do século XXI, contudo, ao contrário do almejado, a instituição escolar, tal qual existe hoje, não tem atendido às necessidades formativas das crianças e dos jovens que, imersos em ambientes digitais, convivem, relacionam-se, comunicam-se e aprendem de maneiras muito diversas se comparadas às adotadas pelas gerações passadas. Há um claro descompasso, prova disso são os resultados de avaliações internas e externas que buscam aferir as proficiências leitora e escritora de nossos alunos, como o SARESP e o PISA. Eles apontam as deficiências de aprendizagem acumuladas por nossos alunos durante a educação básica. Hoje, conforme viemos apontando, uma parcela significativa de nossas crianças e jovens não tem competências mínimas em leitura e interpretação de texto, mas precisam conviver nesse ambiente que exige, cada vez mais, interação, consumo crítico da informação, trabalho colaborativo e atenção.

Face a esse descompasso, a urgência de se educar para o século XXI entrou para a pauta de discussões acadêmicas, políticas e empresariais. Todos comungam da ideia de que há que se pensar em uma escola renovada, reinventada, em atitudes e ações, que propicie uma educação de qualidade no e para o mundo contemporâneo e atenda, assim, as demandas do século atual e do vindouro. Nessa perspectiva, movida por interesses políticos, econômicos e sociais, uma parcela da sociedade civil tem se mobilizado em busca da melhoria educacional. Assiste-se, em função disso, ao longo dos últimos anos, a uma série de movimentos sociais, como o Todos pela Educação (TPE), protagonizado por organizações, ONGs e empresas privadas, como a Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Ayrton Senna e Natura que, cada vez mais, procuram estabelecer parcerias com Secretarias de Educação, em todo país, implementando ações e projetos.

Associadas a instituições internacionais como a OCDE e amparadas pela classe política de nosso país, essas organizações assumem e disseminam um discurso segundo o qual sem a participação da sociedade civil, particularmente as empresas, a educação brasileira não galgará melhores patamares. Em função disso, paulatinamente, o estado de São Paulo, nos últimos anos, tem incorporado o mesmo discurso e estabelecido parcerias

com entidades civis em diferentes ações voltadas, por exemplo, à formação de professores e à implementação de ações e projetos voltados à melhoria das aprendizagens. Dentre essas ações destaca-se o PROGRAMA SALA DE LEITURA (PSL), instituído em 2009, pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE-SP) em parceria com o IAS que, no âmbito do PSL, assume como uma de suas principais atribuições oferecer às escolas uma *pedagogia inovadora*, uma *solução educacional* para a formação de leitores e protagonistas em diferentes espaços curriculares, entre eles as salas de leitura. Para isso, apresenta duas propostas pedagógicas, o Desafio de Leitura e as Nove Atitudes que impactam a SL.

Em face desse contexto, a pesquisa desenvolvida, de cunho etnográfico, teve como objetivo investigar o ambiente formado e as interações empreendidas em uma sala de leitura de uma escola da rede estadual de São Paulo que atende ao ensino fundamental II e ao ensino médio, e o percurso formativo da docente responsável por esse espaço, delineado pelas orientações técnicas e videoconferências oferecidas pelos técnicos da SEE-SP, do IAS e da diretoria de ensino.

Partimos do pressuposto de que as diretrizes estabelecidas pela SEE-SP / CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS e o INSTITUTO AYRTON SENNA, para a organização e funcionamento das salas de leitura na rede estadual de São Paulo, não eram definidoras do ambiente e das interações propiciadas pelos professores nesses locais e para a utilização desses espaços, tanto pelos alunos como pela comunidade. Acreditávamos que as representações do que é e para que serve uma sala de leitura, em cada espaço escolar singular, implicavam maior interferência no seu funcionamento.

Da mesma forma, havia a hipótese de que a formação dos professores, por meio de orientações técnicas, físicas e virtuais, realizadas no âmbito do PSL, exercia influência não permanente no ambiente e nas interações propiciadas nas salas de leitura. Parecia-nos que fatores de diferentes ordens (política, social, representações...) interferem, conjuntamente, para o desenvolvimento das práticas de leitura, no âmbito do PSL. Tais práticas se situam, portanto, entre *a liberdade cerceada e a limitação transgredida*¹⁵.

A fim de averiguar os fundamentos dessas hipóteses, essa pesquisa foi delineada e apresentada em sete (7) capítulos. Em consonância com o panorama de significativas mudanças em que vivemos neste início do século XXI, com o advento das novas tecnologias, nos modos de produção, circulação e uso dos textos e a crescente demanda

¹⁵ Cabe destacar que, ao utilizarmos a expressão “limitações transgredidas e liberdades cerceadas”, empregamos o mesmo jogo de palavras usado por Roger Chartier, na obra *Roger Chartier entrevistado por Robert Darnton* Roger Chartier interviewed by Robert Darnton matrizes Ano 5 – nº 2 jan./jun. 2012 - São Paulo - Brasil – Roger Chartier. p. 159-177.

social e educacional por leitores e escritores mais críticos, que saibam navegar no ciberespaço, situamos, no capítulo 1, as atuais concepções de ensino e de aprendizagem e os princípios educativos dos multiletramentos, da aprendizagem colaborativa e do protagonismo juvenil. Nesse contexto, foi enfatizada a necessidade de que surjam “novas concepções do processo educativo, do desenvolvimento de novas estratégias de ensino-aprendizagem, de novas práticas mais flexíveis, em termos de tempo, espaço, conteúdos e processo” (GOULÃO, 2011, p.4), a fim de que a escola seja (re)inventada, (re)modelada, integrando as novas tecnologias às práticas pedagógicas, de forma reflexiva, crítica e com intencionalidade pedagógica.

Nessa mesma perspectiva, no capítulo 2, ao refletir sobre a prática leitora na sociedade pós-moderna, situamos o desafio educacional de recriar as práticas de mediação leitora, a fim de *organizar e estabelecer pontes* entre a cultura da geração Y e Z, marcada pelo uso das novas tecnologias, e a cultura legitimada pelas instituições escolares (BUTLEN, 2015). Como resposta a esse desafio, destacamos os pressupostos teóricos de Semeghini-Siqueira (2015), que situa as especificidades de dois eixos - Magia / Arte & Informação/Ciência – como base para a organização de atividades de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e em diversas mídias (suportes impressos e digitais, sistemas hipermidiáticos), práticas significativas e instigantes que podem motivar o aluno a ler, escrever e interagir, possibilitando o avanço no domínio das linguagens verbais e não verbais. Foram ressaltados, também, os postulados de Rojo (2004) e Bräkling (2003), que nos advertem sobre a importância de tomarmos, na prática de sala de aula, os procedimentos e as capacidades de leitura (compreensão, apreciação e réplica) e comportamento leitor como conteúdo a ser ensinado, por meio de modalidades didáticas específicas de leitura, como a roda de leitores, própria ao desenvolvimento do comportamento leitor, e a leitura compartilhada, favorável à apreciação e à réplica.

Nesse percurso, refletimos sobre o conceito de literatura, enquanto arte, “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 2004, p. 175), que tem o potencial de humanizar, confirmando no homem traços essenciais, como “o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p.180) e as relações estabelecidas entre literatura e instituição escolar, delimitando, assim, as evidências de que o texto literário e o informativo merecem tratamento diferenciado, no que concerne às práticas pedagógicas (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006, 2015).

No capítulo 3, buscando compreender a atual realidade das salas de leitura instituídas na rede estadual paulista, por meio do PSL, realizamos uma *reflexão* sobre a história da biblioteca, dos primórdios à atualidade, e da biblioteca escolar no Brasil, e a

revisão bibliográfica inerente à BE e à SL. Destacou-se, sobre esses aspectos, que a história da biblioteca escolar, em nosso país, é marcada por constantes embates em busca de valorização e identidade, visto que não é uma instituição independente, autônoma, mas vincula-se às diretrizes e às normas estabelecidas por órgãos governamentais que regem as políticas públicas. Fato preocupante, se considerarmos que, no Estado de São Paulo, a falta de ações governamentais voltadas à criação de espaços de leitura e ao seu funcionamento, contribuíram para que a BE não fosse legitimada, reconhecida como um ambiente necessário e indispensável à aprendizagem e ao desenvolvimento cultural. Nesse contexto, emergem diferentes formas de organizar e representar esses espaços. Mas, se ações voltadas à organização e ao funcionamento de BE parecem padecer de uma eterna carência, há um fator que convém registrar, pelo menos pela magnitude numérica: a política de aquisição e distribuição de livros em nosso país.

No capítulo 4, discorreremos sobre o PROGRAMA SALA DE LEITURA da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE-SP), desde sua instituição, em 18.02.2009, por meio da Resolução SE – 15, até os dias atuais. Visamos apresentar o contexto histórico em que se deu sua criação, os aspectos relativos ao estabelecimento de uma legislação própria que regulamentou o funcionamento das Salas de Leitura (objetivos, seleção e atribuições dos profissionais envolvidos e instalação dos ambientes), nas escolas estaduais paulistas, e a parceria instituída entre a COORDENADORIA DE GESTÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA (CGEB/SEE-SP), o CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS (SEE-SP) e o INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS), órgãos cujos técnicos estabeleceram as propostas pedagógicas do PSL, base da organização e do funcionamento das salas de leitura.

Visto ser esta uma pesquisa inspirada em princípios etnográficos, no capítulo 5, refletimos sobre a importância da etnografia como importante instrumento para investigar a escola e suas práticas, já que se preocupa em descrever a cultura de um grupo social em particular, buscando os significados das ações no momento em que ocorrem, por meio de uma observação direta e prolongada. Assim, apresentamos o percurso de acesso ao campo e seus desafios, os sujeitos da pesquisa e a caracterização da escola pública na qual realizamos as observações periódicas no ano letivo de 2015.

No Capítulo 6, discorreremos sobre as observações efetuadas, na SL pesquisada, refletindo sobre seu ambiente e as interações propiciadas, considerando, particularmente, as propostas pedagógicas da SEE-SP e do Instituto Ayrton Senna. Já no Capítulo 7, confrontamos e discutimos os diversos aspectos observados na Sala de Leitura pesquisada, na EE Dom Éder de Araújo, procurando sistematizá-los, com vistas a refletir sobre as hipóteses iniciais da pesquisa.

Ao focalizarmos o ambiente e as interações da SL, constatamos que as diretrizes estabelecidas pela SEE-SP em parceria com o IAS, para a organização e funcionamento das salas de leitura na rede estadual de São Paulo, no âmbito do PSL, exerciam influência significativa na constituição da práxis pedagógica da docente responsável pela SL e em seu fazer cotidiano. Da mesma forma, verificamos que a formação dos professores, por meio de orientações técnicas, físicas e virtuais, realizadas no âmbito do PSL, se constituía como uma referência legitimada pela docente para a organização dos ambientes e das interações propiciadas na SL. Tais constatações foram possíveis na medida em que observamos que o comprometimento pessoal, ético e político da docente aliado ao seu protagonismo profissional, possibilitam a ela buscar formas de superação, entre liberdades cerceadas e limitações transgredidas, situando suas práticas e ações conforme as orientações do PSL, possibilitando, assim, a constituição de sujeitos leitores.

Nesse percurso de análise, nossa pesquisa evidenciou o princípio ao qual faz alusão Viana (2014, p. 153) de que “as bibliotecas, e suas respectivas políticas, são elaboradas e implementadas por sujeitos, em territórios profissionais, com identidades e princípios próprios”, e que, portanto, as políticas públicas voltadas a promover a leitura e os espaços de leitura para que alcancem os resultados esperados dependem, dentre outros aspectos, da vontade e do protagonismo daqueles que a implementam, pois são eles que poderão, também, contribuir para abrir as portas à biblioteca escolar ou, então, fechá-las ao desenvolvimento de todo o seu potencial.

Contudo, em que pese a importância dessa predisposição dos profissionais diretamente envolvidos na implementação de políticas públicas, para o sucesso das ações empreendidas nos espaços de leitura instituídos nas escolas públicas, convém situar que não podemos omitir a doença crônica, também observada nessa pesquisa, da qual padecem as políticas públicas voltadas ao incremento da leitura, no estado de São Paulo: a descontinuidade, que tem obliterado, suprimido progressivamente essa predisposição, em muitos educadores da rede estadual, e prejudicado a consolidação de medidas necessárias, como a formação de professores e a adoção de ações sistemáticas para organização e funcionamento dos espaços de leitura, para que a BE e/ou as Salas de Leitura alcancem sua principal meta, a constituição de sujeitos leitores. Esses impasses vivenciados por muitos professores responsáveis pelos espaços de leitura na rede estadual refletem-se em sua prática diária: nos critérios de seleção de obras, na abordagem aos textos literários e no ambiente e nas interações propiciadas no trabalho com a leitura, e criam condições favoráveis para o “desencontro literatura-jovens que explode na escola”, que nada mais é do que um “mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos” (LAJOLO, 1993, p. 16).

Assim, face à abrangência do estudo ora empreendido, esperamos ter contribuído para as discussões relativas à importância do ambiente e das interações nos espaços de leitura como forma privilegiada para a constituição de sujeitos leitores, de um país em desenvolvimento, no início do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (org.). *Ler e navegar: percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 2001. p. 139-160.
- ALCÂNTARA, A. A. R. *Biblioteca Escolar: um espaço de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.
- ALENCAR, J. de. *Como e porque sou romancista*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1987.
- ALONSO, C. M. R. *Biblioteca escolar: um espaço necessário para leitura na escola*. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas*. 1. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.
- ANDRADE, M. E. A. A biblioteca faz a diferença. IN: *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ANTUNES, W. de A. Acesso e Uso da Informação pelo Professor da 4 a Série do Primeiro Grau na Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana, RS: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Estudos Sociais e aplicados da UnB. Brasília, 1987. 132p.
- ARAUJO, U. F.; FRUCHTER, R.; GARBIN, M. C.; PASCOALINO, L. N.; ARANTES, V. A. *The reorganization of time, space and relationships in school with the use of active learning methodologies and collaborative tools*. ETD. Educação Temática Digital, v. 16, 2014. p. 84-99.
- ARAUJO, U. F. *A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social*. ETD: Educação Temática Digital, v. 12, p. 31-48, 2011.
- ARISTÓTELES. *A poética*. Tradução de Eudoro de Sousa. Porto Alegre: Globo, 1966.
- ARMSTRONG, A.; CASEMENT, C. *A Criança e a Máquina: como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco*. Trad. R.C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ASSIS, M. Analfabetismo. IN: *Crônicas Escolhidas*. São Paulo: Editora Ática S.A, 1994.
- _____. Conto de Escola. In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II
- _____. O Espelho. In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. V.II
- _____. *Papéis Avulsos*. 2. ed. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov, V.N. -1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAMBERG, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

BARATIN, M.; JACOB, C. *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2000.

BARTHES, R. *Aula*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BATISTA, J. L. da S. *Organização e funcionamento do programa sala de leitura nas escolas da diretoria de ensino de Presidente Prudente*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015.

BATTLES, M. *A conturbada história das bibliotecas*. São Paulo: Planeta, 2003.

BAUMAN, Z. *Vida líquida*. RJ: Editora Zahar, 2009.

BEAUVOIR, S. *Balanço Final*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990 [1972]. p. 153-154.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BRÄKLING, K. L. Concepções de linguagem e suas implicações para a prática pedagógica. In: *Língua Portuguesa. MÓDULO 1: O ensino da Língua Portuguesa: linguagem, interação e participação social. UNIDADE 5: diferentes maneiras de se compreender a linguagem e as implicações para a prática pedagógica: REDEENSINAR/UNIARARAS*, 2002.

_____. *Sobre leitura e formação de leitores: qual é a chave que se espera?* EDUCAREDE: São Paulo (SP), 2003.

_____. *Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama?* In: *Revista aprender juntos*. São Paulo (SP): Edições SM, 2008.

_____. *As práticas sociais de leitura e escrita no processo de alfabetização*. IN: *Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo*. São Paulo: SME, 2008.

_____. *Língua Portuguesa: orientações para o professor - SAEB / Prova Brasil*. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. *Orientações Didáticas Fundamentais sobre as expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa*. São Paulo: CGEB/SEE-SP, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MEC/FNDE. *Relatório de atividades do Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/98*. Brasília, julho, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Médio). Bases legais. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. MEC/FNDE. *Relatório de atividades do Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/99*. Brasília, julho, 2000.

_____. MEC/FNDE/SEF. *Edital de convocação para inscrição de coleções de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2001*. Brasília, 29 de agosto de 2001.

_____. MEC/FNDE/SEF. *Edital de convocação para inscrição de coleções de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2002*. Brasília, 24 de abril de 2002.

_____. Tribunal de Contas da União. *Avaliação do TCU sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola*. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2002.

_____. *Lei Nº 12.244, de 24 de maio de 2010*. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Diário Oficial da União - Seção 1 – 25 de maio de 2010, p. 3

BRITTO, L.P.L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BUENO, B.; REZENDE, N. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max BUTLEN. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 41, p. 543-564, 2015.

BURKE, P. (org). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

_____. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. *Estudos Avançados*, 16(44), 173-185, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142002000100010>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

BUTLEN, M. Leitura na escola e na biblioteca multimídia. In: RÖSING, Tania; BECKER, Paulo R. (org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. 2.ed. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 153-167.

_____. *Les politiques de lecture et leurs acteurs - 1980-2000*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, 2008. 614 p.

_____. Para novas cooperações entre escolas e bibliotecas: retorno aos objetivos e missões. In: *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, Ano XVIII, v. 21, n. 22, p. 33-42, jan./abr. 2012.

_____. Os desafios da participação dos profissionais da escola na formação dos professores: um olhar sobre a experiência francesa de universitarização e profissionalização docente. In: GATTI, B. et. al. (org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: UNESP, 2015. p. 117-132.

CAÍRES, F. M. *Biblioteca na educação: práticas colaborativas e apropriação cultural*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CAMPELLO, B. S. A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para seu aperfeiçoamento. In: *ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 5. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2003.

CAMPELLO, B. S. et al. *A Biblioteca Escolar*. Temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CAMPELLO, B. S et al. *Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte*. Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 18, n. 37, p. 123-156, mai./ago., 2013.

CAMPS, A. e COLOMER, T. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre (RS): Artes Médicas; 2002.

CANDIDO. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

_____. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. *Direitos humanos e literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. 24 (9): 803-809, set, 1972.

CANETTI, E. *A língua absolvida*: história de uma juventude. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CARMO, E. da S. R. *Herdando uma biblioteca: uma investigação sobre espaços de leitura em uma escola da rede pública estadual*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2012.

CARPINTÉRO, M. V. T. Imagens do conforto: a casa operária nas primeiras décadas do século XX em São Paulo. In: BRESCIANI, Stella (org). *Imagens da cidade*: séculos XIX e XX. ANPUD/SÃO PAULO – MARCO ZERO – FAPESP, 1994.

CARVALHO, V. R. de. *A leitura e a biblioteca escolar*: o caso da rede estadual de São Paulo. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CARVALHO, M. da C. Escola, biblioteca e leitura. In: CAMPELLO et al. *A biblioteca escolar*: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.21-23.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. *A galáxia da Internet*: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTRO, N. M. L. C. *Bibliotecas escolares*: espaços de múltiplas leituras. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB) / PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA (PROLIG), 2011.

CAVALCANTE, K. V.; VLAXIO, F.; TASHIRO, M. M. *Ludicidade na sala de leitura como forma de inclusão para as crianças da Casa VHIDA em Manaus/AM*. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, v. 4, p. 184-198, 2017. Disponível em: <<http://abecin.org.br/portalderevistas/index.php/rebecin>>. ISSN: 2358-3193. Acesso em: 02.07.2017.

CAVALLO, G. e CHARTIER, R. (orgs.). *História da leitura no Mundo Ocidental*. Tradução de Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 2002. vol. 1.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

_____. *A ordem do livro*. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP/ Imprensa Oficial, 1999.

_____. As práticas da escrita. In: ARIËS, Philippe; CHARTIER, Roger (org.). *História da vida privada: da renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. v. 3. p. 113-161.

CHOMSKY, N. *Sobre natureza e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COELHO, N. N. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000a.

_____. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000b.

COIMBRA, S. A. D. de O. *O programa de bibliotecas da rede municipal de educação de Belo Horizonte: caminhos para uma política de formação de leitores*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Editora Global, 2007.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

_____. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (org.). *Encyclopedia of language and education*, v.1. New York: Springer, 2008. p. 195-211.

_____. A grammar of multimodality. *International Journal of Learning*, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009.

COSTA, A. C. G. da. Protagonismo juvenil: educação para cidadania. *Pais&Teens*. Instituto Paulista de Adolescência. São Paulo, ano 2, n. 6, p. 25, nov/dez./jan. 1997/98.

_____. O adolescente como protagonista. *Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento*. Brasília, DF: v.1, ago. 1999.

_____. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____. *A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação sócio-educativa*. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DARNTON, R. História da leitura. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. *A questão dos livros: presente, passado e futuro*. Tradução Daniel Pellizari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DIAS, L. C. *Frequência à biblioteca escolar e formação de acervo: um exemplo em Birigui - SP*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas: Mato Grosso do Sul, 2011.

DILLENBOURG, P. et al. The evolution of research on collaborative learning. In: SPADA, E.; REIMAN, P. (Ed.). *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford: Elsevier, 1996. p. 189-211.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p.

ECO, U. *A estrutura ausente*. Trad. de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003

EL FAR, A. *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, p. 51-66, 1984.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1986, p.119-161.

FAILLA, Z (org.). *Retratos de Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-livro, 2012.

_____. *Retratos de Leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante/Instituto Pró-livro, 2016.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FEITOSA, M. S de A. *Práticas docentes e leitura de textos literários no ensino fundamental II*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

FERRAREZI, L. *A biblioteca escolar nas teias do discurso eletrônico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão preto, 2010.

FERRAZ, M. M. P. *Leitura mediada na biblioteca escolar: uma experiência em escola pública*. 2008. 150 p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2008.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. SP: Cortez Editora/Autores Associados, 2001.

_____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito – Seleção de textos de pesquisa*. São Paulo, Cortez, 2013.

FINI, M. I. (coordenação geral). *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria da Educação*. São Paulo, 2014.

FLOWER, D. A. *Biblioteca de Alexandria*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

FRAGOSO, G. M. Conferência proferida no XXI Painel de Biblioteconomia em Santa Catarina, realizado em 21 e 22 de novembro de 2002, Florianópolis. *Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, v. 7, n. 1, 2002.

FRIEIRO, E. *O diabo na livraria do Cônego*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

FREITAS, L.V. e FREITAS C.V. *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa, 2003.

GARCEZ, L. A leitura na vida contemporânea. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 81, n. 199, p. 581-587, set./dez. 2000.

_____. *Técnica de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 323 p.

GERALDI, J. W (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ed Ática, 2006.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas (SP): Mercado de Letras; 2009.

GIMENEZ, Q. S. *O programa sala de leitura e seus reflexos nas histórias de leitura de alunos e professores de uma escola estadual paulista*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2015.

GOMÉZ, A. I. P. *Educação na era digital: escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.

GOODMAN, K. S. *Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional*. Letras de Hoje. Porto Alegre: EDIPUCRS, 86, 9-43, 1991.

_____. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. IN: FERREIRO, E. E PALACIOS, M.G. *Os processos de leitura e escrita*. Novas Perspectivas. Porto Alegre (RS): Artmed; 1989.

_____. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association, 1984.

GOULÃO, M. de F. Ensinar e aprender na sociedade do conhecimento: o que significa ser professor? In: BARROS, D. M. V. et al. *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. Lisboa: [s. n.], 2011.

GUIMARÃES, F. X. *Biblioteca escolar e as perspectivas curriculares dos cursos de Biblioteconomia da Região Nordeste*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HUNT, L. *A Nova História Cultural*. Trad. Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

IDEO. The Bill & Melinda Gates Foundation. Human-Centered Design Toolkit: An Open-Source Toolkit To Inspire New Solutions in the Developing World. 2011. Disponível em: <http://www.ideo.com/images/uploads/hcd_toolkit/HCD_Portuguese.pdf>.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, R. H. et al. *A leitura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83, 132.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, R. H. et al. *A leitura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43, 61.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *O aprendizado da leitura*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEBIS, C. E. O. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, E. T. (org.). *Leitura na escola*. São Paulo: Global: ABL-Associação de Leitura do Brasil, 2008. p. 33-46.

KLEIMAN, A. 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.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas (SP): Pontes, 2000.

_____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. *A interação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência: notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2000.

LAJOLO, M. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Col. Primeiros Passos).

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira*. História & histórias. São Paulo: Ática, 1984.

LE GOFF, J. As Mentalidades: uma história ambígua. In: LE GOFF, J.; NORA, P. *História: Novos Objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 68-83.

_____. *História e Memória*. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2008.

LE MOS, A. A. B. de. Bibliotecas. In: CAMPELLO, B., CALDEIRA, P. da T. (org.) *Introdução às fontes de informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.101-119.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre (RS): Artmed, 2002.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOPES, M. B. Porto, porta, poros. In: BRESCIANI, Stella (org). *Imagens da cidade: séculos XIX e XX*. ANPUD/SÃO PAULO – MARCO ZERO – FAPESP, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, N. D. de & SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Biblioteca Pública / *Biblioteca Escolar de país em desenvolvimento*: diálogo para reconstrução de significados com base no Manifesto da UNESCO. [Prefácio de Alfredo Bosi]. São Paulo: FEUSP/CRB-8, 2000.

MACHADO, A. M. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 408p.

_____. *No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 296p.

_____. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 360p.

_____. *Os livros e os dias: um ano de leituras prazerosas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 216p.

_____. *A biblioteca à noite*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 304p.

MANGUEL, A.; GUADALUPE, G. *Dicionário de lugares imaginários*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MARTÍNEZ, L. *Escola, Sala de Leitura e Biblioteca Criativas: o espaço da comunidade*. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Autores & Agentes & Associados, 2001.

MARTINS, A. L. A invenção e/ou eleição dos símbolos urbanos: história e memória da cidade paulista. In: BRESCIANI, S. (org.). *Imagens da cidade: séculos XIX e XX*. ANPUD/SÃO PAULO – MARCO ZERO – FAPESP, 1993.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. Ed. 19. Reimpressão. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos, 74).

MARTINS, W. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MARTUCCI, E. M. O Manifesto Unesco/Ifla e os objetivos da biblioteca escolar: missão e objetivos: debatedores. In: MACEDO, N. D de (org.). *Biblioteca escolar em debate: memória profissional a um fórum virtual*. São Paulo: SENAC/CRB8, 2005. P. 183-187.

MAYRINK, P. T. *A biblioteca escolar brasileira: da caracterização teórico-administrativa ao estabelecimento de diretrizes e padrões para sua organização e planejamento*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

MCLUHAN, M.; FIORE, Q. *Guerra e paz na aldeia global*. Rio de Janeiro: Record, 1971.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. Tradução de Décio Pignatari. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

MELO, D. *A Leitura Pública na I República*. Lisboa: Edições Húmus. Coleção: Cadernos de Cultura – nº 1 (2ª série), 2010. In: <<http://www.fcsh.unl.pt/chc/pdfs/Melo2010a.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

MENDES, M. de F. V. *Sala de Leitura nas escolas da Rede Municipal de Ensino: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MEY, E. S. A. Bibliotheca Alexandrina. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*. Campinas, v.1, n.2, p.71-91, jan./jun. 2004.

MICELI, S. *Momentos do livro no Brasil: edição comemorativa dos 30 anos de atividade da Editora Ática*. São Paulo, Ed. Ática, 1996.

_____. *Intelectuais à Brasileira*. São Paulo: Editora Cia. das Letras, 2001.

MILANESI, L. *Ordenar para desordenar: centros de cultura e bibliotecas públicas*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Biblioteca*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

NORMAN, D. A.; BOBROW, D. G. Sobre el Papel de los Procesos Activos de la Memoria en la Percepción y en la Cognición. In: COFER, C. H. N. (Ed.). *Estructura de la Memoria Humana*. Barcelona: Omega, 1979, p. 127-147.

OBATA, R. K. Biblioteca interativa: construção de novas relações entre biblioteca e educação. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, nova série, v.1, n.1, p. 91-103, 1.º sem. 1999.

PALAZZO, C. L. *Entre mitos, utopias e razão: os olhares franceses sobre o Brasil (séculos XVI a XVIII)*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2002.

PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na Era Digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PAULO, R. B. *Atuação do bibliotecário na formação de professores do ensino fundamental para o desenvolvimento da competência informacional: uma experiência na rede da educação municipal de Marília-SP*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

PENNAC, D. *Como um Romance*. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco Editora, 1998.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. 1. ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PEREZ- RIOJA, J. A. *El libro y la biblioteca*. Barcelona: Salvat, 1952.

PERROTTI, E. *Confinamento cultural, Infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

PIERUCCINI, I. *A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação*. Tese (Doutorado em Ciência da Informação e Documentação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2004.

PINTO, R. F. *A contribuição da biblioteca escolar para a formação do aluno e sua autonomia na biblioteca universitária*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências de Informação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2012.

POLIDO, N. E. da S. *Salas de leitura da rede municipal de ensino do estado de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PRETA, S. P. Conto de mistério. In: *Rosamundo e os outros*. SP: Círculo do livro S/A, 1963.

PROGRAMA SALA DE LEITURA. *Desafio de leitura: um desafio para o jovem ser um leitor 100% conectado*. Caderno do Estudante. Instituto Ayrton Senna/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. s/d.

PROGRAMA SALA DE LEITURA. Orientações para mobilizar e mediar a participação da comunidade escolar na sala de leitura. Caderno do professor. Instituto Ayrton Senna/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. s/d.

PROGRAMA Nacional de Incentivo à Leitura (Brasil). *Ação programática do Proler; Programa Nacional de Incentivo à leitura*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1995, 31p.

PROGRAMA Nacional de Incentivo à Leitura (Brasil). *Proler: concepção, diretrizes e ações – 10 anos: 1992-2002*. 3. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Proler, 2002. 20p.

PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA. *PROLER: concepções, e diretrizes*. Rio de Janeiro: PROLER, 2009. 44p.

PSZCZOL, E. O papel do Proler em uma Política Nacional de Leitura. In: SILVA, E. T. da (org). *Leitura na escola*. São Paulo: Global: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

REIMÃO, S. *Mercado editorial brasileiro*. São Paulo: ComArte, FAPESP, 1996.

_____. *Livros e Televisão: correlações*. São Paulo: Ateliê, 2004.

RIZZO, T.; CORSARO, W.A.; BATES, A. *Ethnographic methods and interpretative analysis: expanding the methodological options of psychologists*. *Developmental Review*, n. 12, p. 101-123, 1992.

RODARI, G. *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo (SP): SEE/CENP, 2004.

_____. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Pedagogia dos multiletramentos*. In: ROJO, R.; MOURA, E. de (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs / Adolfo Tanzi Neto... [et. al]; organização Roxane Rojo*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. de (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, S. S da. *Construtivismo e mudança*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SANTOS, R. B. dos. *Entre silêncios e murmúrios: a biblioteca escolar no Colégio Farroupilha (PORTO ALEGRE/RS, 1949-2000)*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, J. M. O processo histórico evolutivo das bibliotecas da Antiguidade ao Renascimento. *Vida de Ensino*, Goiás, v. 1, n. 1, p. 01-10, ago./fev. 2009/2010. Disponível em: <<http://rioverde.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/vidadeensino/article/view/58/40>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Sabores da Leitura* - Cilza Bignotto. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Caderno do professor: leitura e produção de texto* – Ana Luiza Marcondes Garcia, Egon de Oliveira Rangel, Maria Regina Figueiredo Horta, Neide Aparecida de Almeida. São Paulo: SEE, 2010 (6º e 7º/8º e 9º anos do Ensino Fundamental).

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Caderno do professor: literatura* – Noemi Jaffe, Regina Maria Braga. São Paulo: SEE, 2010 (Vol. 1 e 2 – 1ª a 3ª séries do Ensino Médio).

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). *Letra e Vida: Programa de formação de professores Alfabetizadores, Coletânea de textos, Módulo 1*. São Paulo (SP), 2003.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, CGEB/DEGEB/CEFAF. *Língua Portuguesa – 2014 Mediação e Linguagem – Orientações Pedagógicas*. São Paulo (SP), 2014.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Resolução SE n. 15, de 18 de fevereiro de 2009*. Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. São Paulo: Diário Oficial, v. 118, p. 39, fevereiro, 2009.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Resolução SE n. 47, de 20 de julho de 2009*. Dispõe sobre a atribuição, em caráter excepcional, das Salas ou Ambientes de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino, São Paulo: Diário Oficial, 2009.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Resolução SE n. 16, de 05 de fevereiro de 2010*. Dispõe sobre a atribuição, em caráter excepcional, das Salas ou Ambientes de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. São Paulo: Diário Oficial, 2010.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Resolução SE n. 70, de 21 de outubro de 2011*. Dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual. São Paulo: Diário Oficial, 2011.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Resolução SE n. 14, de 29 de janeiro de 2016*. Altera a Resolução SE 70, de 21-10-2011, que dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual. São Paulo: Diário Oficial, 2016.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Centro de Referência em Educação: Programa Sala de Leitura. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ntc_l.php?t=saladeleitura>. Acesso em: 30 out. 2017.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 de jun. 2018.

SCHAPOCHNIK, N. Contextos de leitura no Rio de Janeiro do século XIX: gabinetes literários e bibliotecas. In: BRESCIANI, Stella (org). *Imagens da cidade: séculos XIX e XX*. ANPUD/SÃO PAULO – MARCO ZERO – FAPESP, 1994.

SCHUCHTER, L. H. Biblioteca Escolar e Laboratório de Informática: espaços para diferentes letramentos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

SCHWARCZ, L. M. *A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil*. SP: Cia das Letras, 2002.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. PROJETO ARTE-IN: Preparando o ARTE-Educador para interagir nas programações da Biblioteca Escolar. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. São Paulo, 20(1/4):45-66, jan./dez. 1987.

_____. A questão da leitura no âmbito da Ciência Cognitiva: memória e consciência. *Coleção Documentos*. Série Ciência Cognitiva - 20. São Paulo, USP-IEA (Instituto de Estudos Avançados), 1995. p. 168-178.

_____. Educação a Distância. Projeto sobre modalidade de estágio supervisionado na formação do professor de linguagem. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. Nova série, v. 24, n. 1. São Paulo, 1999, p.138-45.

_____. Educação & cultura multi-hipermidiática. In: *Descoberta / Descobrimento – Terra Brasilis*, v. II. São Paulo: ECA/USP-FEUSP, 1999.

_____. Práticas pedagógicas vivenciadas no passado, a formação docente e a atuação do professor de Língua Portuguesa concernente ao ensino fundamental no Brasil. In: *Anais, III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: leitura e escrita*. Lisboa : Universidade de Lisboa, 2000.

_____. Questions de littéracie émergente--alphabétisation--littéracie indiquent de nouvelles voies pour la nécessaire refonte de la didactique de la langue maternelle au Brésil. In : *Annales, Colloque: La Littéracie: le rôle de l'école*. Grenoble : IUFM Académie de Grenoble, 2002.

_____. *Encantos no encontro com D. Quixote/Cervantes, Portinari e Drummond*. Projeto integra Museu-Universidade-Escola. São Paulo: ECA/USP-FEUSP, 2003.

_____ et al. *Retrato de bibliotecas escolares em 1985 e 2000: teor de mudanças para suprir demandas de leitores na era da interconectividade*. In: XXV ISCHE – International Standing Conference for History of Education, São Paulo, 2003.

_____. Modos de ler textos informativos impressos / virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas. In: REZENDE, N.; RIOLFI, C.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (org.). *Linguagem e Educação: implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 169-203.

_____. Atividades de oralidade, leitura e escrita significativas: a construção de minidicionários por crianças com a mediação da professora. In: CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin (org.). *Formação e auto-formação*. São Paulo: Escrituras, 2006. p. 145-159.

_____. Investir muito antes de avaliar crianças. *Jornal da USP*, p.12, 10 a 16/12/2007.

_____. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 92, n. 230, p. 148-165, jan./abr. 2011(a).

_____. Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos. *Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 330-340, set./dez. 2011(b).

_____. Questões de letramento emergente e do processo de alfabetização em classes do ensino fundamental para crianças de 6 anos. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Artmed/Penso, 2013(a) p. 85-109.

_____. Brincar com linguagens na Educação Infantil: espaço-tempo para falar, ouvir, cantar, representar, desenhar, ler e escrever. In: KISHIMOTO, Tizuko. (Org.) *Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola*. Brasília: MEC- TV ESCOLA / Salto para o Futuro, boletim nº 12, junho 2013(b) p. 27-40.

_____. *Magia / Arte & Informação / Ciência na educação de crianças e jovens neste início do século XXI no Brasil*. Tese (Livres Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I; BEZERRA, G. G. R.; GUAZZELLI, T. Estágio supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 563-583, abr./jun. 2010.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.; SILVA-POLIDO, N. Projeto sobre ensino e aprendizagem de língua materna inter-relaciona formação inicial e continuada na França e no Brasil ("Ler/escrever em diferentes disciplinas no EF II") In: *Anais. XII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE - A Formação de Professores à Luz da Investigação*. Universidade Nova de Lisboa: Lisboa, 2002.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.; BEZERRA, G. G. R. Formação preliminar, inicial e continuada de professores de linguagem da educação infantil ao ensino fundamental: o contexto de inserção das atividades linguísticas e epilinguísticas. In: CASTELLAR, Sonia M.V.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea (org.) *Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: formação docente, inovação e aprendizagem significativa*. São Paulo: Ed. Cengage Learning, 2016.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.; COSTA, A.; ARAGON, D. Sistema hipermídia: caracterização, protótipo, novo projeto e a questão da interação humano-computador. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 24, n. 1. São Paulo, 1991, p. 9-37.

SILVA, E. T. da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____. *Leitura na Escola e na Biblioteca*. Campinas: Papirus, 1986.

_____. *A produção da leitura na escola*. Pesquisas X Propostas. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Conferências sobre leitura*. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. (org.). *Leitura na escola*. São Paulo, São Paulo: Global: ALB – Associação de Leitura no Brasil, 2008.

_____. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: RÖSING, T. M. K.; ZILBERMAN, R. (orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p.187-204.

SILVA, A. S. R. *Pesquisa e competência em informação no âmbito da biblioteca escolar: um estudo nas bibliotecas do Instituto Federal da Bahia*. *Ciência da Informação*, 2014.

SILVA, R. J. da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 115 – 135.

SILVA, W. C. da. *Miséria da biblioteca escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SMITH, F. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17- 48.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. Ler, leitura, compreensão: "sempre falamos da mesma coisa?". In: Teberosky, A... [et al.]. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*; trad. Fátima Murad. - Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, C. M. de. Biblioteca: uma trajetória. In: Congresso de Biblioteconomia, 3. *Anais eletrônicos*. Rio de Janeiro, 2005.

SOUZA, R. M. de. *O discurso do protagonismo juvenil*. 2006. 351 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, L. S. de. *A instituição de bibliotecas nos grupos escolares do Estado de São Paulo (1890 – 1920)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

TIC Educação 2013 [livro eletrônico]. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. Survey on the use of information and communication technologies in brazilians schools: ICT Education 2013 / [coordenação executiva e editorial/ executive and editorial coordination, Alexandre F. Barbosa / tradução / translation DB Comunicação]. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <<http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

TORRES, P.L. *Laboratório on Line de Aprendizagem: Uma Proposta Crítica de Aprendizagem Colaborativa Para a Educação*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

TORRES, P.L.; IRALA, E.A.F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: Torres, P.L. (org.). *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: Senar, 2014. p. 61-93.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. *Acórdão 0660/2002*. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/pesquisaJurisprudencia/#/pesquisa/acordao-completo>>. Acesso em: 01 de fev. 2017.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990.

VIANA, L. *Bibliotecas escolares: políticas públicas para a criação de possibilidades*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação - Escola de Comunicações e Artes/ Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Ed. Contexto, 1988.

_____. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Como e por que ler literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ANEXOS

ANEXO 1 - O ESPELHO

ESBOÇO DE UMA NOVA TEORIA DA ALMA HUMANA

Quatro ou cinco cavalheiros debatiam, uma noite, várias questões de alta transcendência, sem que a disparidade dos votos trouxesse a menor alteração aos espíritos. A casa ficava no morro de Santa Teresa, a sala era pequena, alumada a velas, cuja luz fundia-se misteriosamente com o luar que vinha de fora. Entre a cidade, com as suas agitações e aventuras, e o céu, em que as estrelas pestanejavam, através de uma atmosfera límpida e sossegada, estavam os nossos quatro ou cinco investigadores de coisas metafísicas, resolvendo amigavelmente os mais árduos problemas do universo.

Por que quatro ou cinco? Rigorosamente eram quatro os que falavam; mas, além deles, havia na sala um quinto personagem, calado, pensando, cochilando, cuja espórtula no debate não passava de um ou outro resmungo de aprovação. Esse homem tinha a mesma idade dos companheiros, entre quarenta e cinquenta anos, era provinciano, capitalista, inteligente, não sem instrução, e, ao que parece, astuto e cáustico. Não discutia nunca; e defendia-se da abstenção com um paradoxo, dizendo que a discussão é a forma polida do instinto batalhador, que jaz no homem, como uma herança bestial; e acrescentava que os serafins e os querubins não controvertiam nada, e, aliás, eram a perfeição espiritual e eterna. Como desse esta mesma resposta naquela noite, contestou-lha um dos presentes, e desafiou-o a demonstrar o que dizia, se era capaz. Jacobina (assim se chamava ele) refletiu um instante, e respondeu:

— Pensando bem, talvez o senhor tenha razão. Vai senão quando, no meio da noite, sucedeu que este casmurro usou da palavra, e não dois ou três minutos, mas trinta ou quarenta. A conversa, em seus meandros, veio a cair na natureza da alma, ponto que dividiu radicalmente os quatro amigos. Cada cabeça, cada sentença; não só o acordo, mas a mesma discussão, tornou-se difícil, senão impossível, pela multiplicidade das questões que se deduziram do tronco principal, e um pouco, talvez, pela inconsistência dos pareceres. Um dos argumentadores pediu ao Jacobina alguma opinião, — uma conjectura, ao menos.

— Nem conjectura, nem opinião, redarguiu ele; uma ou outra pode dar lugar a dissentimento, e, como sabem, eu não discuto. Mas, se querem ouvir-me calados, posso contar-lhes um caso de minha vida, em que ressalta a mais clara demonstração acerca da matéria de que se trata. Em primeiro lugar, não há uma só alma, há duas...

— Duas?

— Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro... Espantem-se à vontade; podem ficar de boca aberta, dar de ombros, tudo; não admito réplica. Se me replicarem, acabo o charuto e vou dormir. A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. Há casos, por exemplo, em que um simples botão de camisa é a alma exterior de uma pessoa; — e assim também a polca, o voltarete, um livro, uma máquina, um par de botas, uma cavatina, um tambor, etc. Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira: as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira. Shylock, por exemplo. A alma exterior daquele judeu eram os seus ducados; perdê-los equivalia a morrer. “Nunca mais verei o meu ouro, diz ele a Tubal; é um punhal que me enterras no coração”. Vejam bem esta frase; a perda dos ducados, alma exterior, era a morte para ele. Agora, é preciso saber que a alma exterior não é sempre a mesma...

— Não? — Não, senhor; muda de natureza e de estado. Não aludo a certas almas absorventes, como a pátria, com a qual disse o Camões que morria, e o poder, que foi a alma exterior de César e de Cromwell. São almas enérgicas e exclusivas; mas há outras, embora enérgicas, de natureza mudável. Há cavalheiros, por exemplo, cuja alma exterior, nos primeiros anos, foi um chocalho ou um cavalinho de pau, e mais tarde uma provedoria de irmandade, suponhamos. Pela minha parte, conheço uma senhora, — na verdade, gentilíssima, — que muda de alma exterior cinco, seis vezes por ano. Durante a estação lírica é a ópera; cessando a estação, a alma exterior substitui-se por outra: um concerto, um baile do Cassino, a Rua do Ouvidor, Petrópolis...

— Perdão; essa senhora quem é?

— Essa senhora é parenta do diabo, e tem o mesmo nome: chama-se Legião... E assim outros muitos casos. Eu mesmo tenho experimentado dessas trocas. Não as relato, porque iria longe; restrinjo-me ao episódio de que lhes falei. Um episódio dos meus vinte e cinco anos...

Os quatro companheiros, ansiosos de ouvir o caso prometido, esqueceram a controvérsia. Santa curiosidade! tu não és só a alma da civilização, és também o pomo da concórdia, fruta divina, de outro sabor que não aquele pomo da mitologia. A sala, até há pouco ruidosa de física e metafísica, é agora um mar morto; todos os olhos estão no Jacobina, que concerta a ponta do charuto, recolhendo as memórias. Eis aqui como ele começou a narração:

— Tinha vinte e cinco anos, era pobre, e acabava de ser nomeado alferes da guarda nacional. Não imaginam o acontecimento que isto foi em nossa casa. Minha mãe ficou tão orgulhosa! tão contente! Chamava-me o seu alferes. Primos e tios, foi tudo uma alegria sincera e pura. Na vila, note-se bem, houve alguns despeitados; choro e ranger de dentes, como na Escritura; e o motivo não foi outro senão que o posto tinha muitos candidatos e que esses perderam. Suponho também que uma parte do desgosto foi inteiramente gratuita: nasceu da simples distinção. Lembra-me de alguns rapazes, que se davam comigo, e passaram a olhar-me de revés, durante algum tempo. Em compensação, tive muitas pessoas que ficaram satisfeitas com a nomeação; e a prova é que todo o fardamento me foi dado por amigos... Vai então uma das minhas tias, D. Marcolina, viúva do Capitão Peçanha, que morava a muitas léguas da vila, num sítio escuso e solitário, desejou ver-me, e pediu que fosse ter com ela e levasse a farda. Fui, acompanhado de um pajem, que daí a dias tornou à vila, porque a tia Marcolina, apenas me pilhou no sítio, escreveu a minha mãe dizendo que não me soltava antes de um mês, pelo menos. E abraçava-me! Chamava-me também o seu alferes. Achava-me um rapagão bonito. Como era um tanto patusca, chegou a confessar que tinha inveja da moça que houvesse de ser minha mulher. Jurava que em toda a província não havia outro que me pusesse o pé adiante. E sempre alferes; era alferes para cá, alferes para lá, alferes a toda a hora. Eu pedia-lhe que me chamasse Joãozinho, como dantes; e ela abanava a cabeça, bradando que não, que era o “senhor alferes”. Um cunhado dela, irmão do finado Peçanha, que ali morava, não me chamava de outra maneira. Era o “senhor alferes”, não por gracejo, mas a sério, e à vista dos escravos, que naturalmente foram pelo mesmo caminho. Na mesa tinha eu o melhor lugar, e era o primeiro servido. Não imaginam. Se lhes disser que o entusiasmo da tia Marcolina chegou ao ponto de mandar pôr no meu quarto um grande espelho, obra rica e magnífica, que destoava do resto da casa, cuja mobília era modesta e simples... Era um espelho que lhe dera a madrinha, e que esta herdara da mãe, que o comprara a uma das fidalgas vindas em 1808 com a corte de D. João VI. Não sei o que havia nisso de verdade; era a tradição. O espelho estava naturalmente muito velho; mas via-selhe ainda o ouro, comido em parte pelo tempo, uns delfins esculpidos nos ângulos superiores da moldura, uns enfeites de madreperla e outros caprichos do artista. Tudo velho, mas bom...

— Espelho grande?

— Grande. E foi, como digo, uma enorme fineza, porque o espelho estava na sala; era a melhor peça da casa. Mas não houve forças que a demovessem do propósito; respondia que não fazia falta, que era só por algumas semanas, e finalmente que o “senhor alferes” merecia muito mais. O certo é que todas essas coisas, carinhos, atenções, obséquios, fizeram em mim uma transformação, que o natural sentimento da mocidade ajudou e completou. Imaginam, creio eu?

— Não.

— O alferes eliminou o homem. Durante alguns dias as duas naturezas equilibraram-se; mas não tardou que a primitiva cedesse à outra; ficou-me uma parte mínima de humanidade. Aconteceu então que a alma exterior, que era dantes o sol, o ar, o campo, os olhos das moças, mudou de natureza, e passou a ser a cortesia e os rapapés da casa, tudo o que me falava do posto, nada do que me falava do homem. A única parte do cidadão que ficou comigo foi aquela que entendia com o exercício da patente; a outra dispersou-se no ar e no passado. Custa-lhes acreditar, não?

— Custa-me até entender, respondeu um dos ouvintes.

— Vai entender. Os fatos explicarão melhor os sentimentos: os fatos são tudo. A melhor definição do amor não vale um beijo de moça namorada; e, se bem me lembro, um filósofo antigo demonstrou o movimento andando. Vamos aos fatos. Vamos ver como, ao tempo em que a consciência do homem se obliterava, a do alferes tornava-se viva e intensa. As dores humanas, as alegrias humanas, se eram só isso, mal obtinham de mim uma compaixão apática ou um sorriso de favor. No fim de três semanas, era outro, totalmente outro. Era exclusivamente alferes. Ora, um dia recebeu a tia Marcolina uma notícia grave; uma de suas filhas, casada com um lavrador residente dali a cinco léguas, estava mal e à morte. Adeus, sobrinho! adeus, alferes! Era mãe extremosa, armou logo uma viagem, pediu ao cunhado que fosse com ela, e a mim que tomasse conta do sítio. Creio que, se não fosse a aflição, disporia o contrário; deixaria o cunhado, e iria comigo. Mas o certo é que fiquei só, com os poucos escravos da casa. Confesso lhes que desde logo senti uma grande opressão, alguma coisa semelhante ao efeito de quatro paredes de um cárcere, subitamente levantadas em torno de mim. Era a alma exterior que se reduzia; estava agora limitada a alguns espíritos boçais. O alferes continuava a dominar em mim, embora a vida fosse menos intensa, e a consciência mais débil. Os escravos punham uma nota de humildade nas suas cortesias, que de certa maneira compensava a afeição dos parentes e a intimidade doméstica interrompida. Notei mesmo, naquela noite, que eles redobravam de respeito, de alegria, de protestos. Nhô alferes de minuto a minuto. Nhô alferes é muito bonito; nhô alferes há de ser coronel; nhô alferes há de casar com moça bonita, filha de general; um concerto de louvores e profecias, que me deixou extático. Ah! pérfidos! mal podia eu suspeitar a intenção secreta dos malvados.

— Matá-lo?

— Antes assim fosse.

— Coisa pior?

— Ouçam-me. Na manhã seguinte achei-me só. Os velhacos, seduzidos por outros, ou de movimento próprio, tinham resolvido fugir durante a noite; e assim fizeram. Achei-me só, sem mais ninguém, entre quatro paredes, diante do terreiro deserto e da roça abandonada. Nenhum fôlego humano. Corri a casa toda, a senzala, tudo, nada, ninguém, um molequinho que fosse. Galos e galinhas tão somente, um par de mulas, que filosofavam a vida, sacudindo as moscas, e três bois. Os mesmos cães foram levados pelos escravos. Nenhum ente humano. Parece-lhes que isto era melhor do que ter morrido? era pior. Não por medo; juro-lhes que não tinha medo; era um pouco atrevidinho, tanto que não senti nada, durante

as primeiras horas. Fiquei triste por causa do dano causado à tia Marcolina; fiquei também um pouco perplexo, não sabendo se devia ir ter com ela, para lhe dar a triste notícia, ou ficar tomando conta da casa. Adotei o segundo alvitre, para não desamparar a casa, e porque, se a minha prima enferma estava mal, eu ia somente aumentar a dor da mãe, sem remédio nenhum; finalmente, esperei que o irmão do tio Peçanha voltasse naquele dia ou no outro, visto que tinha saído havia já trinta e seis horas. Mas a manhã passou sem vestígio dele; e à tarde comecei a sentir a sensação como de pessoa que houvesse perdido toda a ação nervosa, e não tivesse consciência da ação muscular. O irmão do tio Peçanha não voltou nesse dia, nem no outro, nem em toda aquela semana. Minha solidão tomou proporções enormes. Nunca os dias foram mais compridos, nunca o sol abrasou a terra com uma obstinação mais cansativa. As horas batiam de século a século, no velho relógio da sala, cuja pêndula, tic-tac, tic-tac, feria-me a alma interior, como um piparote contínuo da eternidade. Quando, muitos anos depois, li uma poesia americana, creio que de Longfellow, e topei com este famoso estribilho: *Never, for ever! — For ever, never!* confesso-lhes que tive um calafrio: recordei-me daqueles dias medonhos. Era justamente assim que fazia o relógio da tia Marcolina: — *Never, for ever! — For ever, never!* Não eram golpes de pêndula, era um diálogo do abismo, um cochicho do nada. E então de noite! Não que a noite fosse mais silenciosa. O silêncio era o mesmo que de dia. Mas a noite era a sombra, era a solidão ainda mais estreita ou mais larga. Tic-tac, tic-tac. Ninguém nas salas, na varanda, nos corredores, no terreiro, ninguém em parte nenhuma... Riem-se?

— Sim, parece que tinha um pouco de medo.

— Oh! fora bom se eu pudesse ter medo! Viveria. Mas o característico daquela situação é que eu nem sequer podia ter medo, isto é, o medo vulgarmente entendido. Tinha uma sensação inexplicável. Era como um defunto andando, um sonâmbulo, um boneco mecânico. Dormindo, era outra coisa. O sono dava-me alívio, não pela razão comum de ser irmão da morte, mas por outra. Acho que posso explicar assim esse fenômeno: — o sono, eliminando a necessidade de uma alma exterior, deixava atuar a alma interior. Nos sonhos, fardava-me, orgulhosamente, no meio da família e dos amigos, que me elogiavam o garbo, que me chamavam alferes; vinha um amigo de nossa casa, e prometia-me o posto de tenente, outro o de capitão ou major; e tudo isso fazia-me viver. Mas quando acordava, dia claro, esvaía-se com o sono a consciência do meu ser novo e único, — porque a alma interior perdia a ação exclusiva, e ficava dependente da outra, que teimava em não tornar... Não tornava. Eu saía fora, a um lado e outro, a ver se descobria algum sinal de regresso. Soeur Anne, soeur Anne, ne vois-tu rien venir? Nada, coisa nenhuma; tal qual como lenda francesa. Nada mais do que a poeira da estrada e o capinzal dos morros. Voltava para casa, nervoso, desesperado, estirava-me no canapé da sala. Tic-tac, tic-tac. Levantava-me, passeava, tamborilava nos vidros das janelas, assobiava. Em certa ocasião lembrei-me de escrever alguma coisa, um artigo político, um romance, uma ode; não escolhi nada definitivamente; sentei-me e tracei no papel algumas palavras e frases soltas, para intercalar no estilo. Mas o estilo, como a tia Marcolina, deixavase estar. Soeur Anne, soeur Anne... Coisa nenhuma. Quando muito via negrejar a tinta e alvejar o papel.

— Mas não comia? — Comia mal, frutas, farinha, conservas, algumas raízes tostadas ao fogo, mas suportaria tudo alegremente, se não fora a terrível situação moral em que me achava. Recitava versos, discursos, trechos latinos, liras de Gonzaga, oitavas de Camões, décimas, uma antologia em trinta volumes. Às vezes fazia ginástica; outras dava beliscões nas pernas; mas o efeito era só uma sensação física de dor ou de cansaço, e mais nada. Tudo silêncio, um silêncio vasto, enorme, infinito, apenas sublinhado pelo eterno tic-tac da pêndula. Tic-tac, tic-tac...

— Na verdade, era de enlouquecer.

— Vão ouvir coisa pior. Convém dizer-lhes que, desde que ficara só, não olhara uma só vez para o espelho. Não era abstenção deliberada, não tinha motivo; era um impulso

inconsciente, um receio de achar-me um e dois, ao mesmo tempo, naquela casa solitária; e se tal explicação é verdadeira, nada prova melhor a contradição humana, porque no fim de oito dias, deu-me na veneta de olhar para o espelho com o fim justamente de achar-me dois. Olhei e recuei. O próprio vidro parecia conjurado com o resto do universo; não me estampou a figura nítida e inteira, mas vaga, esfumada, difusa, sombra de sombra. A realidade das leis físicas não permite negar que o espelho reproduziu-me textualmente, com os mesmos contornos e feições; assim devia ter sido. Mas tal não foi a minha sensação. Então tive medo; atribuí o fenômeno à excitação nervosa em que andava; receei ficar mais tempo, e enlouquecer.

— Vou-me embora, disse comigo. E levantei o braço com gesto de mau humor, e ao mesmo tempo de decisão, olhando para o vidro; o gesto lá estava, mas disperso, esgaçado, mutilado... Entrei a vestir-me, murmurando comigo, tossindo sem tosse, sacudindo a roupa com estrépito, afligindo-me a frio com os botões, para dizer alguma coisa. De quando em quando, olhava furtivamente para o espelho; a imagem era a mesma difusão de linhas, a mesma decomposição de contornos... Continuei a vestir-me. Subitamente por uma inspiração inexplicável, por um impulso sem cálculo, lembrou-me... Se forem capazes de adivinhar qual foi a minha ideia...

— Diga. — Estava a olhar para o vidro, com uma persistência de desesperado, contemplando as próprias feições derramadas e inacabadas, uma nuvem de linhas soltas, informes, quando tive o pensamento... Não, não são capazes de adivinhar.

— Mas, diga, diga.

— Lembrou-me vestir a farda de alferes. Vesti-a, aprontei-me de todo; e, como estava defronte do espelho, levantei os olhos, e... não lhes digo nada; o vidro reproduziu então a figura integral; nenhuma linha de menos, nenhum contorno diverso; era eu mesmo, o alferes, que achava, enfim, a alma exterior. Essa alma ausente com a dona do sítio, dispersa e fugida com os escravos, ei-la recolhida no espelho. Imaginai um homem que, pouco a pouco, emerge de um letargo, abre os olhos sem ver, depois começa a ver, distingue as pessoas dos objetos, mas não conhece individualmente uns nem outros; enfim, sabe que este é Fulano, aquele é Sicrano; aqui está uma cadeira, ali um sofá. Tudo volta ao que era antes do sono. Assim foi comigo. Olhava para o espelho, ia de um lado para outro, recuava, gesticulava, sorria, e o vidro exprimia tudo. Não era mais um autômato, era um ente animado. Daí em diante, fui outro. Cada dia, a uma certa hora, vestia-me de alferes, e sentava-me diante do espelho, lendo, olhando, meditando; no fim de duas, três horas, despia-me outra vez. Com este régimen pude atravessar mais seis dias de solidão, sem os sentir...

Quando os outros voltaram a si, o narrador tinha descido as escadas.

[In: ASSIS, M. *Obra Completa*. vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
Publicado originalmente por Lombaerts & Cia, Rio de Janeiro, 1882.]