UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA PALMA FRANCISCO AVILA

**Práticas de leitura e formação de jovens leitores no contexto escolar: reflexões sobre o
Programa Sala de Leitura**

Ribeirão Preto – SP

2019

ANA CAROLINA PALMA FRANCISCO AVILA

Práticas de leitura e formação de jovens leitores no contexto escolar: reflexões sobre o Programa Sala de Leitura.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como parte das exigências para obtenção do título de Mestra em Ciências, obtido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho

Ribeirão Preto – SP

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.

FICHA CATALOGRÁFICA

A958p Avila, Ana Carolina Palma Francisco
Práticas de leitura e formação de jovens leitores no contexto escolar:
reflexões sobre o Programa Sala de Leitura.
Ribeirão Preto, 2019.
198 p. : il. ; 30cm
Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. -
Área de concentração: Educação.
Orientador: Castro Filho, Cláudio Marcondes de.
1. Práticas de leitura. 2. Formação de leitores. 3. Mediação de
leitura. 4. Programa Sala de Leitura. I. Castro Filho, Cláudio Marcondes
de, orient. II. Título.

ANA CAROLINA PALMA FRANCISCO AVILA

**Práticas de leitura e formação de jovens leitores no contexto escolar: reflexões sobre o
Programa Sala de Leitura.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como parte das exigências para obtenção do título de Mestra em Ciências, obtido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho

Data da aprovação: Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2019.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Márcia Regina da Silva Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Renata Junqueira de Souza Instituição: Universidade Estadual Paulista

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Agradecimentos

Ao meu orientador Prof^o. Dr^o. Cláudio Marcondes de Castro Filho, pela oportunidade;
À Claudete Souza, professora mediadora da sala de leitura Clarice Lispector, pelo apoio amigável e humano;

À Sandra Helena Ferreira Rosa, pelo suporte e pela atenção carinhosa no informar;
À amiga Valéria Ferreira, pela assessoria na formatação e na normatização desta dissertação;

Ao Branco, companheiro de aprendizagem nos estudos e na vida;

À minha mãe, pelo incentivo e amor.

Em surdina; nas profundezas de um mar social em ebulição na superfície da desvalorizada escola, a maioria de nossos companheiros professores temos compartilhado textos e compreensões, temos partilhado ideias e linguagens, porque temos compreendido que ler e escrever não são atos mecânicos de reconhecimento, mas processos de construção de compreensões dos objetos, do mundo e das pessoas.

João Wanderley Geraldi, “Sobre Leitura”.

RESUMO

AVILA, Ana Carolina Palma Francisco. **Práticas de leitura e formação de jovens leitores no contexto escolar:** reflexões sobre o Programa Sala de Leitura. 2019. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

Ancorada na abordagem Histórico Cultural como referencial teórico, a pesquisa baseia-se em estudo de caso e representa uma investigação qualitativa cujo objetivo geral é discutir acerca das possibilidades e limites da contribuição do Programa Sala de Leitura para a formação de leitores no contexto escolar. O escolhido para a aplicação da pesquisa foi a sala de leitura Clarisse Lispector, sediada na Escola Estadual Professora Djanira Velho, escola pública do município de Ribeirão Preto e vinculada à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A coleta de dados foi efetuada através de entrevista semiestruturada e interações via grupo focal, realizadas, respectivamente, com a mediadora da sala de leitura e com os sete alunos integrantes da amostra. O trabalho dialoga com outras abordagens que contemplam os estudos sobre a leitura e suas práticas; contextualiza o Programa Sala de Leitura perante as principais políticas públicas brasileiras vinculadas à formação de leitores; averigua o processo de formação do acervo e a organização do espaço da sala de leitura; analisa o processo de escolha do professor responsável pelo Programa Sala de Leitura, bem como as orientações oficiais que guiam sua prática; caracteriza as relações dos educandos com o acervo, o espaço, a professora mediadora e as práticas de leitura; identifica e descreve as práticas que ocorrem na sala de leitura. Os resultados apontam que, embora haja rejeição dos educandos para com as obras pertencentes ao acervo, o espaço, a presença de uma professora e o envolvimento em práticas de leitura são declarados positivos para a formação leitora dos educandos da amostra. Além disso, reconhece as potencialidades da sala de leitura na formação leitora dos educandos e aponta os limites a serem superados mediante sugestões que se apoiam na diversificação do acervo, na oferta de momentos de leitura livre e, principalmente, no ensino de estratégias de leitura nas práticas de letramento literário.

Palavras-Chave: Práticas de leitura; Formação de leitores; Mediação de leitura; Programa Sala de Leitura.

ABSTRACT

AVILA, Ana Carolina Palma Francisco. **Reading practice and young readers formation inside the school context:** reflections on the reading classroom program. 2019. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

Based in the Cultural Historical approach as a theoretical framework, the research is based in a case study and represents a qualitative investigation which its general objective is to discuss the possibilities and limits of the contribution of the Reading classroom program into forming readers in the school context. The place chosen to develop the research was the reading class Clarice Lispector, at the Escola Estadual Professora Djanira Velho, a public school in the city of Ribeirão Preto and linked to the São Paulo State Department of Education. The data collection was performed through a semi-structures interview and interactions via focus group, carried out, respectively, with the reading classroom mediator and the seven sample students. The research dialogues with other approaches that include studies about reading and its practices; contextualizes the Reading Classroom Program before the main public policies linked to the formation of readers; ascertain the process of formation of the book collection and the organization of the space of the reading classroom; analyzes the process of choosing the teacher responsible for the Reading Classroom Program, as well as the official guidelines that guide their practice; characterizes the students' relations with the book collection, the space, the mediator teacher and the reading practices; identifies and describes the practices that occur in the reading classroom. The results indicate that, although there is rejection of the students to the books that belong to the collection, the space, the presence of a teacher and the involvement in reading practices are declared positive for the reading education of the sample students. In addition, it recognizes the potential of the reading classroom in reading education of the students and points out the limits to be overcome through suggestions that support diversification of the book collection, the offer of free reading moments and, most importantly, the teaching of reading strategies in literary literacy practices.

Key words: Reading practice; Readers formation; Reading mediations; Reading Classroom Program.

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Zona formal (1)	120
Foto 2: Zona formal (2)	120
Foto 3: Zona informal (3)	121
Foto 4: Zona informal (4)	121
Foto 5: Zona informal (3)	121
Foto 6: Entrada da sala de leitura Clarice Lispector	128
Foto 7: Todos juntos contra o Aeds aegypti (1)	157
Foto 8: Todos juntos contra o Aeds aegypti (2)	158
Foto 9: Setembro Amarelo	158
Foto 10: Leitura de crônicas e contos	160
Foto 11 - Produção de Haicais	161
Foto 12 - Encontro com Escritores	161
Foto 13 - Seleção de livros (1)	162
Foto 14 - Seleção de livros (2)	162
Foto 15 - Projeto Constelação	163
Foto 16 - Projeto Livro que anda	166
Foto 17 - Projeto Amar se aprende amando (1)	168
Foto 18 - Projeto Amar se aprende amando (2)	168
Foto 19 - Projeto Amar se aprende amando. Conhecendo a leitura em braile	169
Foto 20 - Projeto Dança com Poesia	169
Foto 21 - Projeto Rap e Paródia na sala de leitura	170
Foto 22 - Projeto Jardineiros do Espaço	171
Foto 23 - Dramatização. Comemoração do aniversário de Monteiro Lobato	172
Foto 24 - Ataque Poético. Comemoração do dia da poesia	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplo de “folha do pensar” e/ou “cartaz âncora” para inferência.....	181
Quadro 2 - Exemplo de “quadro recapitulativo” para inferência	181

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abrelivros - Associação Brasileira de Livros Escolares
ADEVIRP - Associação dos Deficientes Visuais de Ribeirão Preto
ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
ATPCs - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CBL - Câmara Brasileira do Livro
CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CENP - Coordenadoria de Normas Pedagógicas
Cerlalc - Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe
CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPC - Conselho Nacional de Política Cultural
DLLLB - Diretoria de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas
FAE/UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IAS - Instituto Ayrton Senna
IFLA - International Federation of Library Associations
INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional
IPL - Instituto Pró-Livros
PCNPs - Professores Coordenados do Núcleo Pedagógico
PDF - Portable Document Format
PISA - Programa Internacional de avaliação de estudantes
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático Literário
PNLE - Política Nacional de Leitura Escrita
PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROLER - Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP - Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SNBE - Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares
SNEL - Sindicato Nacional dos Editores de livros

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1 – DAS OPÇÕES TEÓRICA E METODOLÓGICAS DA PESQUISA	30
1.1 A abordagem Histórico Cultural de Lev Semenovich Vygotsky como referencial teórico	30
1.2 A entrevista e o grupo focal na pesquisa qualitativa	44
CAPÍTULO 2 – AS CONCEPÇÕES SOBRE A LEITURA E SUAS PRÁTICAS	61
2.1 A pesquisa sobre a leitura e suas práticas: uma visão interdisciplinar	61
2.2 A experiência da leitura.	69
2.3 Leitura: uma perspectiva interacionista.....	74
2.4 Práticas de leitura no contexto escolar: a leitura na sala de aula	76
CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA SALA DE LEITURA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO E FORMAÇÃO DE LEITORES NO CONTEXTO ESCOLAR.	85
3.1 Políticas Públicas de Fomento à Leitura: as propostas do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) em meio às discontinuidades.	85
3.2 O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) como diretriz de uma Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE).	91
3.3 A lei 12.244/2010 e a obrigatoriedade das Bibliotecas nas Unidades Escolares.....	99
3.4 Considerações sobre o Programa Sala de Leitura no contexto das políticas públicas de incentivo à leitura.	110
CAPÍTULO 4 - A SALA DE LEITURA CLARICE LISPECTOR: RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO.....	117
4.1 Acervo e Espaço	117
4.2 Formação de leitores e a atuação do professor mediador da sala de leitura	130
4.3 Práticas de leitura	155
4.3.1 Todos juntos contra o Aeds aegypti	156
4.3.2 Setembro Amarelo.....	158
4.3.3 Mediação e Linguagem	158
4.3.4 Leitura de crônicas e contos	159
4.3.5 Feira do livro.....	160

4.3.6 Roda de Leitura	161
4.3.7 Constelação	162
4.3.8 Livro que anda.....	164
4.3.9 Amar se aprende amando	166
4.3.10 Dança com poesia	169
4.3.11 Rap e Paródia.....	169
4.3.12 Jardineiros do espaço	170
4.3.13 Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa	171
4.3.14 Datas comemorativas	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS	188

INTRODUÇÃO

Em 2009, quando o Programa Sala de Leitura surgiu atrelado à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo eu já atuava como professora efetiva de História da rede estadual paulista. Ao longo dos dezesseis anos de docência passei por inúmeras escolas do município de Ribeirão Preto e, por conta de um gosto e entusiasmo pessoal, em cada uma delas fazia questão de visitar o espaço destinado à biblioteca.

As observações e visitas às bibliotecas escolares tornaram-se ainda mais frequentes quando, também em 2009, eu ingressei no curso de Biblioteconomia e Ciências da Informação, da Universidade de São Paulo. A opção em fazer uma segunda graduação estava carregada de motivações, mais pessoais que profissionais. No entanto, neste universo temático tão diferente das licenciaturas, a possibilidade de atuar como bibliotecária me agradava e eu vislumbrei um futuro promissor quando a Lei nº 12.244 de 2010 foi instituída com a ambição de universalizar as bibliotecas escolares no Brasil até 2020.

Em algumas escolas, especialmente as construídas na primeira metade do século XX, as bibliotecas ocupam espaços significativos pela sua arquitetura e são reconhecidas pela importância do acervo e dos documentos históricos que guardam.

A história das bibliotecas nas escolas tem várias etapas em nosso país. No modelo defendido e inaugurado por Anísio Teixeira, já se vão uns setenta anos, as bibliotecas faziam necessariamente parte das instalações da "Escola Nova" (LINDOSO, Felipe).

No entanto, em boa parte das etapas dessa história, uma sala de aula ou uma área adaptada no pátio tentam cumprir a função da biblioteca, um equipamento cultural de elevada importância para o desenvolvimento cognitivo e social do educando e que deveria ser um dos pilares da estrutura educacional. Por isso, quando enfatizada a situação do contexto social, cultural e educacional em que a maioria da nossa população é formada, entende-se que a leitura de um livro é um ato de resistência.

Na maioria das vezes, sempre identificava que a escola possuía uma biblioteca pela existência de alguma porta que ostentasse na parte superior uma placa ora de metal, ora de cartolina, com a inscrição "Biblioteca" seguida do nome de algum autor ou político homenageado. Quase sempre fechadas, desorganizadas, transformadas em depósito para as

“caixas de livros que chegavam do governo” e para os professores readaptados; a partir de 2009, passariam a integrar o recém criado Programa Sala de Leitura.

No mesmo ano, ocorreu uma ampla distribuição de livros literários (romances, contos, poesias, peças de teatro) aos educandos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Cada um recebia três livros que deveriam ser levados para a casa, contribuindo com a formação de um pequeno acervo particular. Os livros que chegavam à Unidade Escolar faziam parte do Programa Apoio ao Saber, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e eram entregues em pequenas caixas feitas de papelão resistente e já previamente classificados por etapa de ensino.

A equipe escolar ou os educandos se quer foram convocados a debater a escolha dos títulos. Cabia aos professores apenas o recebimento e entrega do material aos educandos. Nenhuma orientação específica, além da que dizia que o aluno deveria levar o material recebido para sua casa.

Provavelmente, a entrega das caixinhas não contribuiu muito com a formação leitora dos educandos, pois formar cidadãos leitores demanda um projeto nacional duradouro, balizado por políticas públicas que articulem educação e cultura, preocupado com o desenvolvimento das capacidades de compreensão de mundo e com a expressão das potencialidades do vir a ser do sujeito em linguagens tão diversas quanto a imaginação puder criar.

O fato é que muitos educandos rejeitaram a “caixinha de livros”, devolviam aos professores, doavam aos colegas ou esqueciam, propositalmente, embaixo da carteira. Durante a entrega da “caixinha de livros”, argumentei, muitas vezes, que valia a pena levar a “caixinha” e que ler a literatura disponível naquele impresso poderia ser uma atividade interessante. Os livros rejeitados e esquecidos na escola somaram-se aos que já existiam e passaram a formar parte do acervo do recém criado Programa Sala de Leitura.

Há uma vasta discussão dentro das questões sobre política pública para a formação de leitores acerca da incoerência em se acreditar que apenas a distribuição de livros basta para tornar significativo o processo. Acervo e mediação de práticas de leitura são elementos estruturantes das ações de incentivo à formação de leitores

Mas, quais mudanças o estabelecimento do Programa Sala de Leitura proporcionou aos espaços escolares que anteriormente eram denominados bibliotecas?

Em termos legais o conceito de biblioteca engloba a obrigatoriedade da existência do profissional bibliotecário, devidamente formado e registrado no conselho federal da categoria. Justamente por isso, os espaços escolares que outrora eram intitulados de bibliotecas tornaram-

se salas de leitura. A não obrigatoriedade do profissional bibliotecário concede espaço ao professor sem acarretar problemas com a legislação, pois estão respaldados por resoluções que regulamentam o exercício da função do professor neste espaço.

Não há sala de leitura sem que haja um professor responsável por seu funcionamento, devendo este participar de orientações técnicas, das reuniões de trabalho pedagógico coletivo realizadas na escola, além de elaborar projetos de trabalho que incentivem a leitura dentre outras atribuições. Desta forma, a hipótese que impulsiona a pesquisa é a de que as possíveis contribuições do Programa Sala de Leitura estão embasadas na atuação do professor que planeja e oferece aos educandos a oportunidade de participar de práticas de leitura, podendo assim representar um referencial positivo no processo de formação do leitor.

Após dez anos ininterruptos de existência, o Programa Sala de Leitura pode ser entendido, a priori, como uma demonstração de interesse das instâncias governamentais do Estado de São Paulo no desenvolvimento de programas de formação de leitores no contexto escolar. Sendo assim, pesquisar sobre o Programa Sala de Leitura se justifica pela oportunidade de analisar o espaço, o acervo e as práticas que tem feito parte das experiências e vivências dos milhares de educandos matriculados nas escolas da rede estadual paulista.

A sala de leitura demarca seu território na Unidade Escolar e, neste sentido, pode representar um espaço de incentivo e motivação para as práticas de socialização em torno da leitura, vislumbrando, então, um alargamento do horizonte de oportunidades do contato com a leitura e com o livro que vão além das práticas cotidianas de leitura em sala de aula.

Nesse sentido, a problemática deste estudo de caso procura responder se o acervo, o espaço e as práticas da sala de leitura Clarice Lispector estão sendo capazes de proporcionar aos educandos o pleno desenvolvimento de uma formação leitora.

Isto posto, tem-se que o objetivo geral da pesquisa consiste em refletir acerca das possibilidades e dos limites da contribuição do Programa Sala de Leitura na formação de leitores no contexto escolar. Sendo assim, o que se pretende realizar está circunscrito aos seguintes objetivos específicos:

- Identificar os procedimentos de formação e as condições do acervo e do espaço da sala de leitura;
- Verificar aspectos relacionados à formação do professor mediador da sala de leitura;
- Identificar e descrever as práticas de leitura;

- Compreender as relações dos educandos com o acervo, o espaço e práticas desenvolvidas pelo Programa Sala de Leitura.

Para a realização desta investigação optou-se pela entrevista semiestruturada e pelo grupo focal como as técnicas de coleta e de análise de dados qualitativos que mais se adequaram aos objetivos e ao referencial teórico propostos. Desta forma, foi escolhida, como objeto da pesquisa, a sala de leitura Clarice Lispector, localizada na escola Professora Djanira Velho, unidade de ensino da rede estadual de ensino paulista, situada em Ribeirão Preto

Na primeira fase da pesquisa utilizou-se a entrevista com a professora mediadora responsável pela sala de leitura Clarice Lispector, visita de campo, análise da legislação e análise documental do material produzido pelo Instituto Ayrton Senna que orienta a formação de professores como instrumentos para a coleta de dados. A entrevista está organizada em três eixos de tópicos:

- a. Correspondência entre o que diz a legislação com relação ao acervo e ao espaço e a situação cotidiana da sala de leitura. Condições para o cumprimento da sua legislação;
- b. Aspectos relacionados à formação do professor mediador responsável da sala de leitura;
- c. Identificação e descrição das práticas da sala de leitura.

Na segunda fase utilizou-se o grupo focal como instrumento de coleta de dados. Para isso, delimitou-se uma amostra de sete educandos, matriculados no primeiro ano do Ensino Médio, com idade entre 14 e 15 anos, e que possuem em comum um histórico de participação e de frequência ativa nas práticas da sala de leitura Clarice Lispector.

As declarações e discussões dos educandos foram coletadas através da interação dos participantes em grupo focal e orientadas a partir de quatro tópicos:

- a. As práticas de leitura pessoais, gosto e motivações do jovem leitor (conversa inicial, partindo da escuta ativa e da abertura ao universo pessoal e subjetivo do educando);
- b. Reconhecimento dos usos do espaço da sala de leitura;
- c. Correspondência entre o acervo da sala de leitura, o gosto e o atendimento aos interesses dos educandos;
- d. Relação entre a atuação da professora mediadora e a participação dos educandos nas práticas de leitura;
- e. Identificação das práticas de leitura mediadas pela sala de leitura que os educandos consideram como significativas na sua formação como leitor.

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Das opções teórico metodológicas da pesquisa”, elucida os conceitos da Teoria Histórico Cultural (VYGOTSKY, 2007, 2016) que fundamentam a investigação e discorre sobre os usos e preceitos da entrevista e do grupo focal como instrumentos metodológicos de coleta de dados.

O repertório conceitual da Teoria Histórico Cultural compreende que o desenvolvimento do homem e de suas capacidades psicológicas superiores ocorrem mediados pelas interações sociais e pela ação intencional dos homens entre si. Desta forma, coloca o aspecto sociocultural como parte essencial da constituição da natureza humana. A contribuição do outro, a partir das relações sociais, ocorre no âmbito da linguagem, por isso, o uso dos signos, como instrumento psicológico e sistema simbólico, torna-se necessidade e condição para o desenvolvimento social humano. Sendo assim, as aprendizagens e o desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores são processos mediados do nível interpsicológico para nível intrapsicológico, através sistemas simbólicos como, por exemplo, a linguagem. Por sua vez, a leitura, pela sua atividade intensa com os signos, revela-se como uma das vias mais interessantes no processo de construção do pensamento e da formação cultural do sujeito. Consequentemente, a participação da escola nesse processo é de suma importância, pois as práticas culturais de leitura, escrita, cálculo, desenho, entre outras são socialmente adquiridas, ou seja, demandam que as relações sociais lhes sirvam como meios externos, demonstrando a dialética entre a atividade psíquica e o meio sociocultural. Na escola, o aprendizado desperta o desenvolvimento e ambos dependem da ação intencional do professor, que é entendido como um facilitador do processo de mediação cultural, ancorado no signo linguístico, na linguagem e na palavra em processo de comunicação.

No segundo capítulo, intitulado “As concepções sobre a leitura e suas práticas”, discutem-se outras orientações teóricas que tem se ocupado das investigações acerca da leitura e suas práticas. As concepções de leitura embasadas no conceito de leitura de mundo e leitura da palavra (FREIRE, 2011) e no conceito de experiência (LAROSSA, 2011) auxiliam na ampliação do repertório necessário para se compreender o ato da leitura. Complementando essas concepções, considera-se a leitura como um processo de interação entre leitor, texto e autor. Dessa forma, a leitura é compreendida enquanto uma prática interativa “altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.” (KOCH; ELIAS, 2017, p.10). Após esboçar as diferentes conceituações, discute-se como o ato de ler tem sido realizado em sala de aula. O fato é que não existe uma única maneira de ler. A

prática da leitura no âmbito social se fundamenta em diferentes modalidades. No entanto, a prática da leitura na escola, muitas vezes, se limita à sala de aula e ao texto contido no livro didático, centrado quase sempre no desenvolvimento de atividades de mera decodificação.

Nas últimas décadas, as políticas públicas voltadas à formação de leitores, à distribuição de livros e à valorização das bibliotecas foram amplamente debatidas. É nesta conjuntura que o Programa Sala de Leitura é introduzido nas escolas da rede estadual paulista. Tal constatação justifica a discussão do terceiro capítulo que apresenta o Programa Sala de Leitura contextualizado mediante um panorama das principais políticas públicas nacionais dirigidas à formação de leitores, analisadas a partir de suas respectivas legislações. O Programa Nacional Biblioteca na Escola é apresentado como importante política de distribuição, responsável por fomentar a formação dos acervos das escolas. No entanto, discute-se a insuficiência das políticas de oferta e distribuição, pois a garantia do acesso não reflete a garantia o uso devido à falta de uma política efetiva de mediadores de leitura (PAIVA, 2012). O capítulo também demonstra a necessidade do país manter um Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) como diretriz de uma Política Nacional de Leitura e Escrita e a importância das bibliotecas escolares como aliadas das ações de fomento a leitura. Finaliza com a apresentação do Programa Sala de Leitura e das resoluções oficiais que configuram seu funcionamento.

O quarto capítulo apresenta os dados e discute os resultados da pesquisa. Intitulado “A sala de leitura Clarice Lispector: resultados da pesquisa e discussão” é dividido em três subcapítulos que se inter-relacionam.

O primeiro analisa a formação do acervo e as vivências dos educandos em torno das obras e dos materiais de leitura que circulam na sala de leitura. Depreende-se dessa análise que não há investimento na formação do acervo, não há variedade de materiais de leitura e o acervo não corresponde aos gostos e interesses de leitura dos educandos. Para repensar essa relação com o acervo Butlen (2016) sugere levar em conta os gostos e práticas reais de leitura dos destinatários da oferta. Neste mesmo subcapítulo o espaço da sala de leitura Clarice Lispector é analisado apoiado no conceito de mediação vygotskyano, como destaca Souza e Motoyama (2014), e na proposta de organização de Silva (2009). Além disso, percebeu-se que as vivências dos educandos em torno da sala de leitura são motivadas pela busca da interação com o outro em um espaço diferente da lógica avaliativa da sala de aula.

O segundo subcapítulo discute a atuação e a formação do professor mediador no planejamento e organização das práticas da sala de leitura. As atuações do professor na sua

relação com o educando, entre atividade de ensino e atividade de estudo, são interações sociais importantes que forjam os processos interpsicológicos de mediação responsáveis pela formação leitora do educando. Desta forma, o professor precisa levar em consideração as desigualdades e desvantagens sócio culturais dos educandos, repensando sua atuação, abandonando a concepção elitista de leitura (CHARTIER, 1995) e oferecendo variedade em materiais de leitura e práticas que possibilitem o ensino das estratégias de leitura (BUTLEN, 2016). Sobre a formação do professor mediador, constata-se que o Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, foi responsável pela configuração do Programa Sala de Leitura e autor exclusivo dos materiais formativos responsáveis por disseminar os referenciais teórico metodológicos que fundamentam o trabalho do professor mediador.

O terceiro subcapítulo identifica, descreve e comenta as práticas de leitura que ocorrem na sala de leitura Clarice Lispector a partir das ideias de Colomer (2007) e Cosson (2018). Ademais, sugere que a cursiva (ROUXEL, 2012) e a leitura silenciosa sustentável (COSSON, 2018) sejam incluídas no repertório de práticas do Programa Sala de Leitura. A sugestão principal baseia-se na oferta de práticas que mobilizam as capacidades de compreensão dos educandos, a partir da aprendizagem e do uso de estratégias de leitura (GIROTTI; SOUZA, 2010, 2011) e (ROJO, 2004).

As considerações finais sintetizam os resultados obtidos a fim de refletir sobre as potencialidades e os limites das práticas desenvolvidas pela sala de leitura na formação de leitores no contexto escolar, e a expectativa em torno dos resultados da pesquisa é orientada no sentido de contribuir com a melhoria da atuação dos professores mediadores do Programa Sala de Leitura.

CAPÍTULO 1 – DAS OPÇÕES TEÓRICA E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

1.1 A abordagem Histórico Cultural de Lev Semenovitch Vygotsky como referencial teórico

A pesquisa em educação possui uma extensa multiplicidade de problemas que podem ser abordados por diferentes perspectivas investigativas. Na presente pesquisa, optou-se pelo referencial teórico histórico cultural, pela sua rica análise do processo de desenvolvimento do homem que coloca a linguagem e educação como atividades inerentes processo de humanização.

Não há como dissociar a elaboração da teoria histórico cultural do processo histórico que se inicia com a Revolução Socialista Russa e a necessidade de formar indivíduos capazes de refletir os anseios do novo modelo econômico, político e social que se implantara desde então. É neste contexto, no qual Vygotsky e seus principais colaboradores Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) formaram a tróika.

Entre os que pertenciam à intelectualidade russa houve os que aceitaram e os que não aceitaram a Revolução. Vygotsky estava no primeiro grupo e mergulhou de corpo e alma nas transformações vertiginosas trazidas pela Revolução de Outubro e, entre 1925 e 1930, os estudos da tróika provocaram também uma espécie de revolução na interpretação da consciência. (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2017, p. 68).

Desta forma, acompanhando o contexto histórico de implantação do socialismo russo, a teoria histórico cultural foi moldada à luz da filosofia do materialismo histórico dialético, cujos pressupostos fundamentais encontram-se nas obras de Marx.

O método histórico dialético sustenta que a realidade deve ser compreendida por uma totalidade constituída a partir de elementos contraditórios. No entanto, o método histórico dialético não se contenta apenas em assinalar as contradições da realidade, mas a “captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios e que os opõem. ” (LEFEBVRE, 1995, p. 238 apud CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 28).

De acordo com Marx, “mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana (consciência e comportamento). ” (VYGOTSKY, 2007, p. 25). Assim, na perspectiva da teoria marxista, o ser humano, além do aspecto biológico, também é

compreendido como um ser social em desenvolvimento e agente ativo de criação e modificação do meio, ou seja, como resultado do movimento histórico cultural da humanidade.

Apoiado no materialismo histórico dialético, Vygotsky (2016) propõe uma psicologia cultural, histórica e instrumental para abordar os processos de aquisição das funções psicológicas superiores (ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa) nos indivíduos. Instrumental, porque Vygotsky enfatiza a natureza mediada das funções psicológicas superiores. Cultural e histórica porque as origens das funções psicológicas superiores devem ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo mantém com seu mundo exterior.

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensórios se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos. Nós precisamos, por assim dizer, caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica. (LURIA, 2016, p.26).

Propondo uma teoria histórico cultural, também comumente denominada de sociointeracionismo, Vygotsky (2016) interessava-se “no funcionamento cognitivo do ser humano, enquanto parte de uma realidade histórica” (VYGOTSKY, 2016, p. 15), considerando, assim, a relação intrínseca entre os aspectos socioculturais e os aspectos biológicos na constituição dos indivíduos. A teoria histórico cultural, portanto, se dedica a estudar o homem historicamente, ou seja, captando a natureza histórico social do psiquismo humano sem negar sua natureza biológica.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e transformações, desde que surge até que desapareça, isso implica colocar de manifesto sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. (VYGOTSKY, 1995, p. 68 apud CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 33).

A análise histórica que se propõe Vygotsky pretende, então, captar o processo de “transformação das propriedades e/ou relações presentes em um dado fenômeno, isto é, captar

o processo de desenvolvimento do fenômeno, naquilo que ele é, no que foi e no que pode vir a ser.” (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 33).

Neste sentido, Vygotsky (2007) apresenta a ideia de que a emergência das funções psicológicas superiores humanas (atenção, raciocínio, percepção, memória, pensamento) se dá a partir da orientação social, ou seja, o desenvolvimento humano não ocorre pela simples maturação do sistema neural, mas pela ação intencional dos homens entre si. Desta forma, apresenta o desenvolvimento do comportamento humano atrelando dialeticamente os planos biológico e cultural.

O objetivo central da teoria histórico cultural é, portanto, “estudar a formação da subjetividade dos indivíduos a partir do seu mundo objetivo, concreto, isto é, a formação da consciência humana em sua relação com a atividade.” (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016, p. 25).

Para isso, Vygotsky (2016), junto aos outros cientistas do Instituto de Psicologia de Moscou, como Leontiev e Luria, “estudaram desde processos neurofisiológicos até as relações entre o funcionamento intelectual e a cultura da qual os indivíduos fazem parte, trabalhando intensamente com as relações entre linguagem e pensamento”. (VYGOTSKY, 2016, p.15-16).

Na visão vigotskyana, "o pensamento não está limitado pelo cérebro ou pela mente do indivíduo, pois a mente se encontra ligada de maneira inseparável com outras mentes.” (CABRERA; VILLALOBOS, 2007, p. 412).

A proposta de Vygotsky, portanto, é caminhar para fora do organismo, colocando em evidência como os processos culturalmente determinados e as relações sociais que o indivíduo mantém no mundo exterior se entrelaçam com os mecanismos biológicos para produzir as funções psicológicas.

Vygotsky e seus colaboradores dedicaram-se, então, a criar um modelo explicativo que reunisse “tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico.” (OLIVEIRA, 2011, p. 11).

O cérebro é compreendido como a base biológica do funcionamento psicológico, “formado por um sistema aberto, de grande plasticidade cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.” (OLIVEIRA, 2011, p. 17).

Na teoria histórico cultural, “o homem transforma-se de biológico em sócio histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana”

(OLIVEIRA, 2011, p. 17). Desta forma, ao assumir uma posição de não indiferença perante a natureza e apropriando-se das expressões culturais já produzidas pela humanidade, o homem torna-se humano. Tornar-se humano, portanto, é um processo biológico e histórico-cultural.

Nesta perspectiva, o trabalho adquire papel central na teoria marxista, pois “o trabalho é aquilo que fundamentalmente humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura”. (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016, p. 18).

Através do trabalho, o homem age intencionalmente sobre a natureza, transformando-a a fim de satisfazer suas necessidades “ao mesmo tempo em que deixa sobre a natureza as marcas da atividade humana, também transforma a si próprio constituindo-se humano. ” (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016, p. 18).

O trabalho, portanto, é uma atividade humana essencial, pois movido pela intencionalidade humana cria e inventa o meio, “imprimindo sobre a terra a marca de sua vontade”. (ENGELS, 2002, p. 125 apud RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016, p. 18).

Desta forma, através do trabalho o homem domina a natureza, mediante o uso de instrumentos, mas também modifica e produz a si mesmo, controlando seu comportamento e seu intercambio material com a natureza. (MARX, 2002, p. 211 apud RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016, p. 18).

Assim, o propósito do trabalho não está em si mesmo, mas na sua condição de mediador para atingir determinado objetivo. O trabalho é, pois, entendido enquanto mediador da atividade constituinte do ser humano.

O conceito de mediação é essencial para compreendermos os aspectos sócio históricos do funcionamento psicológico. Um dos pressupostos da teoria vygotskyana é que a relação do homem com o mundo não se dá de forma direta, já que se trata de uma “relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo”. (OLIVEIRA, 2011, p. 17).

A relação mediada, portanto, pressupõe a intervenção de um elemento intermediário na relação. No entanto, considerando a obra de Vygotsky, Costas e Ferreira (2011, p. 206) esclarecem que não devemos entender por mediação como “a simples e assistemática inter-relação entre sujeitos ou como a mera interferência nas interações entre sujeitos”, mas como um rico processo entre os sujeitos que ocorrem no âmbito da linguagem, pois para Vygotsky os seres humanos são construídos historicamente por meio da linguagem.

Sendo o trabalho, atividade socialmente organizada, o uso de instrumentos e dos signos, como sistema simbólico, “tornam-se necessidade e condição para o desenvolvimento social e

individual dos homens.” (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016, p. 23). Por meio do trabalho e da comunicação as leis sócias históricas passam a gerir o desenvolvimento do homem.

Os elementos mediadores – tanto mentais, quanto físicos – de que o sujeito possui para dominar seu próprio comportamento e o ambiente são socialmente estruturados, “não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus” (LURIA, 2016, p. 26) e foram aperfeiçoados ao longo da história do homem. Desta forma, Vygotsky distingue dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

O instrumento é um elemento mediador da relação entre o indivíduo e o mundo que amplia a capacidade de transformação e controle da natureza pelo homem. Segundo Leontiev (2004, p. 287) o instrumento não é apenas um objeto de forma determinada, mas um objeto social, produto da cultura material que leva em si os traços característicos da criação humana, na qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas pelo homem.

Os signos são instrumentos psicológicos que coordenam e controlam as ações psicológicas.

A invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 1984, p. 59-60 apud OLIVEIRA, 2011, p. 21).

“Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo — instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural — são fornecidos pelas relações entre os homens.” (OLIVEIRA, 2011, p. 25). Da mesma forma, são as relações sociais entre o indivíduo e os outros homens, mediadas pelos signos, que engendram os processos que originam as funções psicológicas superiores. Ou seja, para Vygotsky o “fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico.” (OLIVEIRA, 2011, p. 25).

Dizer que os signos são, em sua origem e função, relações reais, objetivas, entre os homens, significa afirmar que se tratam de meios especiais – criados pelo homem – em seu processo real e fundamental de relação com a natureza: o trabalho. Os signos, como afirma Vygotsky, são um produto da atividade humana mediada tanto quanto o são as ferramentas de trabalho. Entretanto, o signo tem a particularidade especialíssima de estar direcionado para a transformação da própria natureza psíquica do homem. (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 38).

Assim sendo, é através da relação e da comunicação do homem com a sociedade, com o mundo e com as gerações anteriores, mediada semiótica e simbolicamente através dos signos, que se dá a aquisição dos conhecimentos e experiências historicamente produzidas pela sociedade.

Para Vygotsky, os signos são instrumentos psicológicos que regulam, desde fora, o pensamento e a conduta, e influenciam nas relações humanas e na ação do homem num contexto sociocultural. Segundo ele, o desenvolvimento psicológico tem um caráter indireto, ou seja, mediado, o que define a proeminência das linhas de formação sociocultural na conduta humana e a importância da operação com signos no desenvolvimento de funções mentais superiores. A operação com signos, ou a criação e uso de símbolos, é um fator importante na visão dialética de desenvolvimento e na apropriação das formas culturais humanas, porque seus efeitos repercutem na memória, na atenção, na percepção, no pensamento e na vontade. Assim sendo, o desenvolvimento psicológico e cultural é fortemente afetado pela operação com signos e pelas interações sociais. (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2017, p. 72-73).

Dispondo dos signos como instrumentos psicológicos a humanidade foi capaz de favorecer e direcionar seu desenvolvimento cultural. A atividade de significação modifica o processo de desenvolvimento do psiquismo humano possibilitando a expressão do pensamento e de todas outras funções psicológicas superiores.

A atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais, de um ponto de vista psicológico, é a significação, quer dizer, a criação e o emprego de signos. Tomamos essa palavra em seu sentido mais literal e exato. A significação é a criação e o emprego dos signos, quer dizer, de sinais artificiais. (VYGOTSKY, 1995, p. 84 apud CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 35).

Em uma acepção simplista, o signo é uma marca externa, que auxilia o homem no processo de representação do mundo material bem como de elementos ausentes do espaço e do tempo presentes. A mediação com signos é, portanto, um processo essencial para “tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo”. (OLIVEIRA, 2011, p. 22). Os signos expandem nossas possibilidades de armazenamento de informações e auxiliam o homem em tarefas que exigem memória ou atenção. (OLIVEIRA, 2011, p. 21).

O processo de elaboração e uso de signos é a chave para compreender a fundamentação filosófica da teoria histórico cultural. (CEDRO, NASCIMENTO, 2017, p. 37).

O signo, também denominado por Vygotsky de estímulos-meios artificiais ou instrumentos psíquicos, é produto das relações sociais historicamente desenvolvidas pelos homens e tem como função primeira ser um meio de relação objetiva entre os homens para depois se transformar em meio de influência sobre si mesmo (CEDRO, NASCIMENTO, 2017, p. 37).

Em determinado momento do desenvolvimento do indivíduo, o uso de signos externos passa a não ser mais necessário, pois os signos internalizam-se, tornando-se representações mentais que substituem os objetos, eventos e situações do mundo real (OLIVEIRA, 2011, p. 23). Em vista disso, os signos, enquanto conteúdos mentais que podem ser representados por palavras, imagens e conceitos, originam processos internos de mediação, criando sistemas simbólicos que (re) organizam os signos em novas estruturas complexas e articuladas. (OLIVEIRA, 2011, p. 23).

Assim, as aprendizagens e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores ocorrem a partir da interação e da mediação interpsíquica dos seres humanos, que ao serem internalizadas, tornam-se processos intrapsíquicos. “É através desta interiorização que a natureza social das pessoas se torna igualmente sua natureza psicológica”. (LURIA, 2016, p. 27).

Toda función del desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero, aparece en el plano social, y luego aparece en el plano psicológico. Primero, aparece entre las personas como una categoría intersicológica, y luego en el interior del niño como una categoría intrasicológica. Lo mismo ocurre con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad. Podemos considerar esta posición como una ley en el sentido total de la palabra... Las relaciones sociales o entre personas sustentan todas las funciones superiores y sus relaciones. (VYGOTSKY, 1981, p. 163 apud MOTA DE CABRERA; VILALLOBOS, 2007, p.412).

O indivíduo internaliza as representações fornecidas pela cultura num processo de síntese em que “as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas.” (OLIVEIRA, 2011, p. 25). Nesse sentido, Vygotsky afirma que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica).” (VYGOTSKY, 1984, p. 64 apud OLIVEIRA, 2011, p. 25).

Desta forma, as funções psicológicas superiores que caracterizam o pensamento tipicamente humano — ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização

ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional — são processos mediados do nível interpsicológico para nível intrapsicológico através sistemas simbólicos como, por exemplo, a linguagem.

As representações mentais do mundo exterior não são signos isolados, usados de forma avulsa por indivíduos particulares, mas são signos compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social do qual o indivíduo faz parte e que permitem a comunicação e o aprimoramento da interação social. (OLIVEIRA, 2011, p. 23).

Os sistemas de representação da realidade — e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos — são, portanto, socialmente dados. O grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. Enquanto mediadores entre o indivíduo e o mundo real esses sistemas de representação da realidade consistem numa espécie de “filtro” por meio do qual o homem será capaz de ver o mundo e operar sobre ele. (OLIVEIRA, 2011, p. 24).

A linguagem, portanto, é o principal sistema simbólico compartilhado por grupos humanos. Através da linguagem os homens se educam e transmitem às próximas gerações todo um conjunto de técnicas, conceitos e representações.

Como aponta Oliveira (2011, p. 28), Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem. A principal função é a de intercâmbio social, ou seja, a linguagem como instrumento de comunicação entre os indivíduos. A segunda função é de pensamento generalizante, a linguagem como instrumento que “ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual.” (OLIVEIRA, 2011, p. 28).

É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano. (OLIVEIRA, 2011, p. 28).

Assim, para Vygotsky, a linguagem é um dos instrumentos básicos na organização e no desenvolvimento do pensamento, pois carrega consigo “os conceitos generalizados que são a fonte do conhecimento humano.” (LURIA, 2016, p. 26)

Como elemento sógnico que representa a realidade, a linguagem é considerada um dos principais instrumentos de mediação e, portanto, uma das mais importantes ferramentas mentais que permite a transferência de conhecimento do plano social para o individual.

Progressivamente, el lenguaje se convierte en una habilidad intra-psicológica y, por consiguiente, en una herramienta con la que pensamos y controlamos nuestro próprio comportamiento. De esta manera, el lenguaje se extiende desde el mundo social y entra en el mundo cognoscitivo individual. (...) el lenguaje de los niños dirigido hacia si mismos comienza a ejercer influencia sobre su próprio pensamiento y comportamiento. (MOTA DE CABRERA; VILALLOBOS, 2007, p.417)

Como vimos, para a teoria histórico-cultural, a formação do psiquismo ocorre a partir do uso de signos e instrumentos que circulam da esfera social – interpública – para a esfera individual – intrapública. Este é também o caminho que movimenta a interiorização da linguagem.

Trata-se de observar como a constante interação e mediação do outro, a partir da linguagem, age ativamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos processos psicológicos complexos, como por exemplo, com as crianças em “constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente.” (LURIA, 2016, p. 27).

Partindo do pressuposto de que os conhecimentos e habilidades adquiridos nas relações interpúblicas, como a linguagem, passam a constituir-se como ações intrapúblicas, a busca da teoria histórico cultural concentrou-se, então, em compreender como as interações engendradas por meio das atividades sociais – brincar, estudar, trabalhar – produzem e formam o psiquismo humano.

Partindo do conceito materialista histórico dialético de trabalho, os psicólogos da troika desenvolveram o conceito de atividade (LEONTIEV, 2004). A educação compreendida como atividade, materializada na unidade dialética entre atividade de ensino (trabalho do professor) e atividade de estudo (trabalho do aluno), contribui com o processo de formação pública do homem e “materializa a necessidade humana de se apropriar dos bens culturais como forma de constituição humana”. (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016, p. 25).

Para Rubinstein, por exemplo, “de todos os campos da prática, o mais importante é a prática da formação de homens, a prática da educação e do ensino, a prática pedagógica”. (RUBINSTEIN, 1973, p. 198 apud ARAÚJO; MORAES, 2017, p. 52). A atividade de ensino,

como prática social e coletiva, insere-se, portanto, no processo de desenvolvimento psíquico dos homens.

A natureza particular da atividade de ensino, que é a máxima sofisticação humana inventada para possibilitar a inclusão dos novos membros de um agrupamento social em seu coletivo, dará a dimensão da responsabilidade dos que fazem a escola como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada, bem como do modo de prover os indivíduos, metodologicamente, de formas de apropriação e criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. (MOURA; et all., 2016, p. 94).

Desta maneira, a apropriação dos conhecimentos científico, filosófico e artístico produzidos pelas gerações precedentes não é um fenômeno natural; e a escola é, portanto, mediação necessária, pois atualiza historicamente as novas gerações.

A educação transforma os indivíduos, gerando desenvolvimento psicológico, pois coloca o sujeito em atividade durante o processo de apropriação dos conhecimentos e saberes historicamente produzidos pela humanidade. “O processo de apropriação da cultura humana é resultado da atividade efetiva do homem sobre os objetos e o mundo circundante mediados pela comunicação”. (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016, p. 30).

Nesse sentido, é por meio da educação, mediados pela relação com os outros, que os homens humanizam-se e herdam a cultura da humanidade. Segundo Leontiev, entramos em contato com os fenômenos do mundo circundante pela mediação de outros homens, fundamentada num processo de comunicação entre eles. Deste processo de comunicação temos, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 2004, p. 290).

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação quer esta se efetue sob a sua forma exterior, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, a criança, o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (...). O movimento da história é, portanto, possível, com a transmissão, às novas gerações das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. (LEONTIEV, 2004, p. 290).

A linguagem constitui assim um conjunto de signos criados e desenvolvidos como um instrumento social cuja função é mediar a educação entre os homens. É na relação entre os homens que a função mediadora dos signos e da linguagem se estabelece como instrumento social de comunicação e educação.

Além disso, Leontiev afirma que a “linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos”. (LEONTIEV, 2004, p. 93). Desta forma, os processos que levam ao desenvolvimento psicológico e cultural do homem são fortemente influenciados pela operação com signos e pela linguagem.

Os signos e as interações sociais são, portanto, elementos obrigatórios do processo de ensino e aprendizagem. Na escola, por exemplo, a operação com signos tem espaço privilegiado através de atividades cooperativas e colaborativas que tem “forte impacto no desenvolvimento psicológico, na elaboração de conhecimentos e na formação social da personalidade.” (PRESTES, TUNES, NASCIMENTO, 2017, p. 74).

Nesse sentido, a participação da escola no desenvolvimento psicológico é importante, pois “gracias a su dominio del lenguaje escrito, gracias a la posibilidad de leer y por conseguinte, enriquecerse com todas las creaciones del genio humano em el terreno de la palabra escrita” desenvolvem-se as funções mentais superiores (VYGOTSKY, 2007, p. 198-199 apud PRESTES, TUNES, NASCIMENTO, 2017, p. 74).

Na teoria histórico cultural a ênfase creditada às relações sociais confere uma perspectiva interacionista ao processo de desenvolvimento do indivíduo, pois as influências sociais estarão sempre presentes. Assim, através das relações sociais mediadas pela linguagem, ocorre o desenvolvimento cultural do indivíduo. Dada a importância da linguagem neste processo e entendendo a leitura como atividade inerente ao uso dos signos e da linguagem podemos considerar as práticas de leitura propostas nas escolas uma oportunidade de oferecer ao educando elementos culturais para fomentar seu desenvolvimento.

A educação escolar participa significativamente desse processo de desenvolvimento, inicialmente por meio do ensino da leitura, da escrita e do cálculo matemático. Essa imersão cultural que a educação formal propicia, desde os primeiros anos escolares, é muito importante para os saltos qualitativos que ela pode vivenciar em seu desenvolvimento psicológico e cultural. A escola deveria possibilitar uma ampla comunicação com o mundo que não está baseada no estudo passivo, mas na participação ativa e dinâmica na vida. Essa participação da escola no desenvolvimento psicológico da criança, propiciando a apropriação da produção cultural humana, abarca tanto atividades simbólicas quanto semióticas. (PRESTES, TUNES, NASCIMENTO, 2017, p. 73).

O homem adquire o comportamento consciente que lhe é característico através das relações sociais que ensejam práticas culturais, tais como a leitura, entre sujeitos de diferentes gerações. As práticas culturais (linguagem, escrita, cálculo, desenho, entre outras) são, portanto, socialmente adquiridas, ou seja, demandam que as relações sociais lhes sirvam como meios externos que permitirão o seu desenvolvimento.

As práticas culturais demandam a um só tempo: relações sociais entre os homens de diferentes gerações; e o caráter mediado de tais relações. Nesses processos, tem-se o instrumento como mediador entre o sujeito e objeto, e o signo como mediador entre um sujeito e outro sujeito. (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 31).

Por isso a mediação é um conceito essencial na teoria histórico cultural, pois “aponta para a relação indissociável e dialética entre a atividade psíquica e o meio sociocultural” (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2017, p.72). O desenvolvimento psíquico e a apropriação das formas culturais humanas, portanto não ocorrem por si só, são mediados pela relação do homem com o meio sociocultural no qual está inserido e se processa a partir da mediação de signos e instrumentos.

Metaforicamente, Vygotsky afirma que as mediações dos adultos no ambiente sociocultural e no contexto escolar são como andaimes; ou seja, um sistema de apoio que permite a criança continuar construindo novas competências a partir da interação e da “ayuda sensible, facilitando el pensamiento estratégico y representacional del niño.” (MOTA DE CABRERA; VILLA LOBOS, 2007, p. 414,416).

Vygotsky utilizó la metáfora del andamiaje para describir interacciones efectivas de enseñanza-aprendizaje dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta metáfora ejemplifica un edificio en construcción y la misma ha sido utilizada hoy en día para indicar la participación guiada en actividades conjuntas que ayudan a los niños los adultos a asimilar nuevas ideas. (MOTA DE CABRERA; VILLA LOBOS, 2007, p. 415).

Para Vygotsky, a mediação é um rico processo de interação entre sujeitos através do qual os significados e os sentidos são construídos e internalizados, dando assim forma “processos psicológico instrumentais mais complexos”, auxiliando o sujeito na elaboração de suas representações do mundo e de compreensões próprias. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2016, p.27).

Desta forma, é precisamente através da linguagem que os seres humanos interagem entre si, com seu ambiente social e cultural. A linguagem, para Vygotsky, é o meio pelo qual o ser humano se constitui como sujeito “porque el lenguaje es el mecanismo a traves del cual ocurre la negociacion del significado” (MOTA DE CABRERA; VILLALOBOS, 2007, p. 413)

Sendo assim, fica estabelecida a inter-relação entre linguagem, aprendizagem e desenvolvimento, pois “não há desenvolvimento sem ensino, sem formação humana, sem o intencionalmente organizado trânsito do patrimônio cultural da humanidade de geração em geração.” (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 29).

Vygotsky (2007 p. 103) considera o aprendizado um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento, pois “desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.”

Desta forma, Vygotsky (2007, p. 102) propõe que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento, pressupondo assim que o aprendizado se converte em desenvolvimento, ou seja, dois processos que não expressam identidade entre si, mas que formam uma unidade.

Vygotsky (2007, p. 100) defende que o aprendizado humano “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam.” Como a aprendizagem é mediada culturalmente, a escola se apresenta como um “espaço de aprendizagem, como o lugar da realização da aprendizagem dos sujeitos orientados pela ação intencional de quem ensina” (CEDRO, 2004, p. 47).

Neste sentido, a abordagem histórico cultural aponta para a “profunda influência do ensino na formação das pessoas” (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 31). A escola, portanto, é o espaço onde, a partir das atividades de ensino e das atividades de estudo, se estabelecem conexões e relações que visam à aprendizagem voltada ao desenvolvimento e à formação do homem (Longarezi; Franco, 2017, p. 109). É na relação com o meio social e físico, mediada por instrumentos e signos, que se realiza o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

A escola, a partir da ação intencional dos professores, exerce uma força muito grande no que diz respeito às práticas que visam à formação de leitores, pois potencializa a formação e o desenvolvimento da linguagem. Para Vygotsky, 1991a, p. 159 apud Longarezi; Franco, 2017, p. 29) o “professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador da interação deste meio com cada aluno.”

Da mesma forma com a língua escrita, em um primeiro momento são os atos imitativos de adultos leitores e escreventes que podem levar a criança a se

apropriar do código escrito de forma mediada, pois a internalização dos signos linguísticos demanda um ambiente que ofereça situações e que possua mediadores culturais que façam uso dessa forma de comunicação e registro. (COSTAS; FERREIRA, 2010, p. 211).

O professor é, portanto, o responsável pela elaboração da atividade de ensino. Cabe ao professor orientar as atividades, oferecendo aos educandos situações e ferramentas de mediação cultural que lhes favoreçam o desenvolvimento. Desta forma, o professor é entendido como um facilitador do processo de mediação cultural ancorado no signo linguístico. O professor não é a mediação, ele está no processo junto ao aluno.

O signo linguístico, a linguagem, a palavra são os instrumentos que promovem a mediação no processo de apropriação do mundo objetivo interpessoal para o mundo subjetivo intrapessoal da psique humana. E a leitura, concebida como um processo cultural que emerge das relações histórico-culturais como um fenômeno de linguagem, influencia diretamente neste processo.

Nosso intuito neste momento da pesquisa foi apresentar algumas das principais ideias que compõe o conjunto teórico vygotskyano a fim de que possam nos embasar nas discussões acerca dos instrumentos, dos sujeitos e práticas mediadoras que perpassam o processo de formação de leitores.

Pautados na teoria histórica cultural, acredita-se que o espaço da sala de leitura Clarice Lispector, os instrumentos e as relações entre os indivíduos que nele se estabelecem potencializam o desenvolvimento da linguagem e, nesse sentido, as práticas de leitura podem ser compreendidas como um processo intenso interação entre os aspectos culturais e históricos de determinado autor com a própria cultura e historicidade dos leitores. Nesse sentido:

(...) o conceito de leitura não pode ser confinado ao âmbito do indivíduo. É certo que o sujeito constrói sua trajetória de leitura, mas esse processo está submetido a um contexto histórico, social e político; às suas possibilidades de acesso a materiais de leitura; ao seu processo de escolarização e o que ele significa em termos de formalização dos critérios e parâmetros que regulamentam suas práticas de leitura. (PAIVA, 2012, p. 19).

Diante do exposto, três ideias importantes condensam a base do núcleo teórico do trabalho de Vygotsky e que permite discutir as informações geradas pela pesquisa: “a determinação da consciência pela existência social, o caráter mediatizado das atividades sociais que constituem a consciência de cada ser humano e o caráter histórico da origem do psiquismo humano.” (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 28).

Partindo dos conceitos da teoria histórico cultural discutidos até aqui pretende-se neste trabalho, abordar como as práticas da sala de leitura e seus elementos estruturantes (acervo, espaço e professor) participam do processo de mediação que visa a formação dos leitores.

Por sua vez, a formação leitora a que se deve almejar a escola, e todos os programas e políticas públicas voltadas a este fim, devem estar alinhadas para compreender a natureza sociocultural da linguagem e, consequentemente da leitura.

Ler é “perceber e tratar diretamente a informação escrita, a partir de categorias perceptivas e intelectuais já presentes na memória.” (CHARTIER, 1995, p. 33). A leitura não é a “recepção passiva dos signos percebidos, e sim a antecipação ativa do sentido. O bom leitor verifica nos signos do texto a validade de suas expectativas.” (CHARTIER, 1995, p. 33).

A leitura, pela sua atividade intensa com os signos, torna-se, então, um processo de mediação que pode proporcionar melhorias na condição social e humana, pois se revela como uma das vias mais interessantes no processo de construção do pensamento e da formação cultural do sujeito.

O objetivo da escola deve ser o desenvolvimento de um leitor crítico, que busca no ato da leitura alimentar-se dos signos, das palavras que lhes servirão para a construção de seu pensamento, de sua personalidade, das suas vivências e dos sentidos que elas despertam.

Assim, nas pesquisas em educação, fundamentar-se na teoria histórico cultural é assumir uma posição científica e política (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 41), já que a meta da teoria histórico cultural é o desenvolvimento pleno do homem e a educação é um processo fundamental para atingir este fim.

Por essa razão é que se faz fundamental conhecer a que se dirige a teoria de Vygotsky. Esse ponto final, para o qual toda teoria é conduzida, reside na possibilidade e necessidade histórica de cada ser singular alcançar para si as máximas possibilidades de desenvolvimento já alcançadas pela humanidade. (VYGOTSKY, 2004 apud CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 39).

Sendo assim, a questão principal que se coloca é a das possibilidades concretas da escola contribuir para que cada indivíduo se aproprie das realizações produzidas historicamente pelo homem a fim formar sua personalidade. Nesse sentido, a problemática que a pesquisa procura responder é: as aprendizagens, atividades e práticas que a sala de leitura Clarice Lispector propõe estão sendo capazes de contribuir com o processo de formação de leitores no contexto escolar?

1.2 A entrevista e o grupo focal na pesquisa qualitativa

A fim de chegar à realização dos objetivos almejados os pesquisadores, precisam analisar as opções metodológicas mais coerentes e que tenham certa conformidade com os questionamentos que a pesquisa procura explorar.

De acordo com os pressupostos da teoria histórico cultural, não basta descrever o objeto ou a realidade investigada, é preciso “analisar o objeto em suas múltiplas determinações” a partir da compreensão das suas “bases dinâmico-causais, focando sua origem e sua essência”. (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016, p. 46).

Buscando, então, esclarecer se as práticas da sala de leitura estão sendo capazes de contribuir com a formação leitora dos jovens educandos faz-se importante compreender a realidade particular da sala de leitura Clarice Lispector. Para tanto, será analisado como se articulam os elementos estruturantes das práticas de leitura – acervo, espaço e professor mediador – nas experiências, sentidos e vivências expressadas nas falas dos educandos da amostra.

Sendo assim, entende-se que um dos objetivos da presente pesquisa é compreender as relações entre os educandos e os instrumentos físicos e sócio-culturais – acervo, espaço e mediação de práticas de leitura – que juntos compõem o conjunto ideal das condições necessárias à formação de leitores. Em vista disso, esses objetivos serão mais bem desenvolvidos mediante uma investigação qualitativa, pois “para aqueles que optam pela abordagem qualitativa os critérios são a compreensão de uma realidade particular, a autorreflexão e a ação emancipatória.” (GONDIM, 2002, p. 150).

Na pesquisa em educação, ‘cujo objeto é a atividade pedagógica expressa nas relações de ensino e aprendizagem’, trata-se de compreender os motivos da atividade, “quais são seus significados sociais e os sentidos pessoais atribuídos pelo sujeito” (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016, p. 47).

Tomamos de Vygotsky (1987 apud GONZÁLEZ REY, 2007) a acepção teórica para o conceito de sentido.

O sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas que variam na sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Ele é o mais estável, unificado e preciso dessas zonas. (VYGOTSKY, 1987, p. 275-276 apud GONZÁLEZ REY, 2007, p. 161)

Vygotsky apresenta, portanto, o sentido como uma formação dinâmica e fluida que se origina de um conjunto de eventos psicológicos que aparecem na consciência em decorrência do uso de determinada palavra.

Para o psicólogo russo, o sentido refere-se ao “significado da palavra para cada indivíduo, composto de relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo.” (OLIVEIRA, 2011, p. 32).

O sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários. Relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos. (OLIVEIRA, 2011, p. 32).

Vygotsky afirma: “existe um “sistema dinâmico de significados” que constitui uma unidade dos processos afetivos e intelectuais. Toda idéia contém alguma reminiscência das relações afetivas individuais daquele aspecto da realidade que ela representa.” (VYGOTSKY, 1987, pp. 50-51 apud GONZÁLEZ REY, 2007, p. 161).

As significações estão, portanto, no campo das produções histórico-culturais da humanidade (consciência social), que ao transformarem-se em consciência pessoal constituem-se no sentido que o próprio sujeito atribui a essas significações. Embora os sentidos sejam constituídos em determinadas condições sociais e, por isso, reflitam o social no indivíduo, são resultados das vivências pessoais de cada um e, dessa maneira, estão no campo da personalidade. Nesse processo, a linguagem, o homem e a atividade coletiva são fundamentais. Pela linguagem, o homem se apropria das significações sociais e a elas atribui um sentido pessoal associado a seus motivos e necessidades. (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 99).

Assim, partindo das atividades sociais dos sujeitos, as experiências individuais, como afeto e emoção atuam, portanto, na formação do sentido da palavra. O sentido é uma “organização da psique como um todo”, uma categoria onde o cognitivo e o afetivo se relacionam (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 157).

Conforme aponta González Rey (2007, p. 158), no princípio Vygotsky analisa a categoria do sentido associando-a essencialmente ao uso da palavra e posteriormente “vai enfatizando, cada vez mais, a relação do sentido com a personalidade e com a vida psíquica como um todo.”

Através da categoria sentido, além da influência dos outros e das relações sociais na formação da psique humana, Vygotsky propõe considerar o “pensamento integrado de forma inseparável dos processos afetivos da pessoa.” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 160).

A inserção do sentido como uma categoria de análise é o ponto onde se fundem em uma unidade cognição e afeto. Desta maneira, o reconhecimento das emoções como elementos da vida psíquica coloca em pauta a questão da subjetividade na perspectiva histórico-cultural.

Vygotsky vai atribuir um “caráter gerador à psique e reconhecer a autonomia relativa das emoções nesses espaços de produção psicológica que, sem dúvidas, apontam à conversão do sentido numa nova unidade do sistema da psique humana.” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 162).

Assim, a partir da categoria de sentido, Vygotsky reconhece a condição criadora da psique, rompendo com a primazia do processo de interiorização que estabelece uma relação linear e direta entre as operações interpsicológicas e intrapsicológicas. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 162).

Avançando nas proposições sobre a questão da subjetividade na teoria histórico cultural, González Rey define a categoria de sentido subjetivo, enfatizando a relação inseparável do simbólico com o emocional, e não apenas entre o intelectual e o afetivo, que tinha sido o foco de Vygotsky (GONZÁLEZ REY, 1995 apud GONZÁLEZ REY, 2007, p. 170).

A nossa definição da categoria sentido subjetivo orienta-se a apresentar o sentido como momento constituinte e constituído da subjetividade, como aspecto definidor desta, enquanto é capaz de integrar formas diferentes de registro (social, biológico, ecológico, semiótico, etc.) numa organização subjetiva que se define pela articulação complexa de emoções, processos simbólicos e significados, que toma formas variáveis e que é suscetível de aparecer em cada momento com uma determinada forma de organização dominante. (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 18 apud GONZÁLEZ REY, 2007, p. 171).

O sentido é dialeticamente constituinte e constituído de subjetividade, a partir da articulação entre emoção, processos simbólicos e significados. “A forma como o indivíduo se apropria de determinadas significações, ou mesmo se apropria delas ou não, depende especialmente do sentido pessoal atribuído ao sujeito.” (PIOTTO; ASBAHR; FURLANETTO, 2017, p. 110).

A subjetividade, portanto, é uma produção humana, não uma internalização. Nada do que acontece em nossas práticas se internaliza, pois acima delas nós produzimos, e essa produção, mesmo sendo resultado de nossas práticas e relações, não é um resultado linear, mas uma produção diferente. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 173)

Em vista disso, o sentido subjetivo não se apresenta como uma expressão linear, mas como resultado de interferências das práticas sociais de caráter simbólico, que se expressam em complexas produções psíquicas que vão além da simples internalização. O sentido é “antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na actividade do sujeito” (LEONTIEV, 1978, p. 97).

A vivência é outro conceito vygotskyano, intimamente ligado ao conceito de sentido, e ambos necessários a compreensão dos objetivos desta pesquisa.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (VIGOTSKI; tradução VINHA; WELCMAN, 2010, p. 686).

A vivência, portanto, deve ser entendida como uma “unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade”. (VIGOTSKI; tradução VINHA; WELCMAN, 2010, p. 687). Neste sentido, não há determinação do meio no sujeito. A vivência é que determina qual a influência do meio. A relação com o acontecimento é diferente para cada sujeito, ou seja, a mesma circunstância pode resultar em vivências diferentes. Vygotsky afirma que:

os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influencia essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI; tradução VINHA; WELCMAN, 2010, p. 683-684).

Segundo Vygotsky, o papel e a influência do meio devem ser analisados a partir da relação existente entre o sujeito, o meio e a vivência deste sujeito; isto é, de que forma o sujeito toma consciência e se relaciona afetivamente com determinado acontecimento. (VIGOTSKI; tradução VINHA; WELCMAN, 2010, p. 686). Por isso, de acordo com Vygotsky:

a influência do meio no desenvolvimento da criança será avaliada juntamente com demais influências, bem como com o nível de compreensão, de tomada de consciência, da apreensão daquilo que ocorre no meio. Se as crianças tomarem consciência disso de formas distintas, então uma mesma ocorrência

terá para elas sentidos completamente diferentes. (VIGOTSKI; tradução VINHA; WELCMAN, 2010, p. 687).

Desta forma, as particularidades e singularidades do sujeito se mobilizam “sob a forma de uma determinada vivência e vão se acumulando para se cristalizarem nessa vivência”. (VIGOTSKI; tradução VINHA; WELCMAN, 2010, p. 687). A influência de uma situação ou outra depende de como o sujeito compreende seu sentido e significado, ou seja, depende do quanto o sujeito apreende ou entende a situação.

Tendo em vista o aspecto da subjetividade, os conceitos de sentido e vivência contribuem com a fundamentação teórica que embasa a identificação sobre como se articulam acervo, espaço e professor nos sentidos e nas vivências expressadas pelos educandos via grupo focal e pela professora mediadora da sala de leitura Clarice Lispector, através de entrevista semiestruturada.

Além da entrevista semiestruturada e do grupo focal, foram realizadas análise documental das legislações oficiais e dos materiais que regulamentam o Programa Sala de Leitura, todos instrumentos coerentes à abordagem qualitativa.

Segundo André (1983, p. 66) o uso de dados qualitativos na pesquisa educacional “permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural.” Ademais, propiciam a “captura dos diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações.” (EISNER, 1981 apud ANDRE, 1983, p. 66).

A abordagem metodológica de uma pesquisa geralmente indica o caminho e os instrumentos que a pesquisa percorreu para cumprir seus objetivos. E o que é interessante observar é que o campo da pesquisa qualitativa apresenta múltiplas possibilidades instrumentais.

Podemos fazer observações de campo e tomar nossos registros como fonte; podemos recorrer a documentos (escritos, registrados em áudio ou vídeo, pictóricos etc.); podemos fazer fotografias ou videograções de situações significativas; podemos trabalhar com check lists, grupos focais, questionários, entre outras possibilidades. O que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo. (DUARTE, 2004, p. 214).

No contexto desta pesquisa optou-se pela entrevista semiestruturada e pelo grupo focal como as técnicas de coleta e de análise de dados qualitativos que mais se adequaram aos

objetivos e propostas e ao referencial teórico propostos. Além disso, as resoluções e documentos oficiais, bem como as referências bibliográficas também constituem fonte de informação para esta investigação.

Como apontou Duarte (2004, p. 214), o que dá o caráter qualitativo à pesquisa não é necessariamente a técnica ou instrumento de coleta de dados que se usa, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado.

Embora haja diferentes teorias do conhecimento que se utilizam de métodos de investigação qualitativos, os estudos desta natureza buscam descrever e compreender os significados construídos sobre determinado fenômeno, ou seja, como as pessoas constroem sentido para si, para suas experiências e para o mundo.

Sendo assim, reafirma-se que se faz necessário reconhecer a pesquisa como relação entre sujeitos, na qual o pesquisador é parte integrante do processo investigativo; bem como estabelecer as possíveis relações entre o objeto de estudo, seu contexto histórico, social, cultural e político.

Diante do exposto elegeu-se a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, fortemente presente nas pesquisas em Educação, como principal referencial teórico desta investigação, já que esta abordagem permite compreender que, na produção do conhecimento, a interação entre o pesquisador e seu objeto é parte integrante do processo investigativo.

Conforme afirma Fraser e Gondim (2004, p. 146) a “abordagem qualitativa advoga que a realidade social não tem existência objetiva independente dos atores sociais, mas ao contrário, é constituída nos processos de interações sociais”. Tal constatação aproxima-se dos paradigmas da Teoria Histórico Cultural.

Desta forma, é preciso compreender que a realidade possui uma natureza essencialmente social, pois é construída e experienciada por qualquer indivíduo através das interações sociais. Daí o valor da pesquisa qualitativa ao privilegiar a possibilidade de interação e expressão entre o pesquisador e os participantes.

Tanto o grupo focal quanto a entrevista semiestruturada são técnicas de obtenção de dados e de informações qualitativas rápidas e de baixo custo. São técnicas de investigação que auxiliam na busca por opiniões, ideias, experiências e oportunizam um momento de expressão das preferências, observações e necessidades do público alvo da pesquisa.

Para as duas técnicas é importante que um haja um roteiro para nortear a discussão.

É prática comum a elaboração de um roteiro apresentado sob a forma de tópicos (tópico-guia) que oriente a condução da entrevista, mas que de modo algum impeça o aprofundamento de aspectos que possam ser relevantes ao entendimento do objeto ou do tema em estudo. Para a elaboração dos tópicos, é importante que o pesquisador avalie seus interesses de investigação e proceda a uma crítica da literatura sobre o tema. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 145).

O uso da entrevista é recorrente na pesquisa qualitativa. Na pesquisa acadêmica, trata-se de um instrumento de coleta de informações baseado na interação entre o pesquisador e sua fonte de informação. Nesta pesquisa, a entrevista representou o momento do encontro entre o pesquisador e a professora responsável pela sala de leitura, a fim de obter dados acerca dos seguintes tópicos de análise:

- a. Correspondência entre o que diz a legislação com relação ao acervo e as condições reais da sala de leitura.
- b. Aspectos relacionados à formação do professor mediador da sala de leitura.
- c. Identificação e descrição das práticas mediadas pela sala de leitura.

As práticas de leitura mediadas através da sala de leitura Clarice Lispector constituem o objeto de estudo desta pesquisa. No entanto, o desenvolvimento de tais práticas de leitura envolvem a formação de um acervo e a formação de um mediador. Por isso, a investigação procura identificar quais as impressões da professora com relação ao acervo e a sua formação enquanto mediadora de leitura.

Como afirmam Fraser e Gondim (2004, p. 145), na elaboração dos tópicos de um roteiro é importante que o pesquisador leve em conta os objetivos da investigação e proceda a uma revisão crítica da literatura sobre o tema. Além disso, “os roteiros elaborados a partir de tópicos podem ser úteis para a elaboração e antecipação de categorias de análise dos resultados.”

Além do roteiro, na pesquisa qualitativa, o entrevistado tem um papel decisivo na construção da análise do pesquisador, pois “ao invés de o pesquisador sustentar suas conclusões apenas na interpretação que faz do que o entrevistado diz, ele concede a este último a oportunidade de legitimá-la.” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Privilegiando a fala do entrevistado, permite-se atingir um nível de compreensão da realidade humana que nos possibilita conhecer como as pessoas percebem o mundo, suas crenças, valores e significados que atribuem a suas experiências.

Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às

opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. Deste modo, a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

É recorrente a ideia de que as entrevistas são técnicas simplórias e ainda em busca de legitimação no meio acadêmico. No entanto, propiciar situações de contato, organizar a discussão de forma que atenda aos objetivos da pesquisa e estimular a fala aberta e segura do entrevistado dentro de um contexto investigativo demandam planejamento e postura do pesquisador.

Segundo Duarte (2004, p. 216), para se realizar uma boa entrevista é preciso:

- a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”);
- b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo);
- c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas);
- d) segurança e auto-confiança;
- e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação. (DUARTE, 2004, p. 216)

Portanto, o sucesso de uma entrevista depende de fatores que perpassam pelo comprometimento, ética e responsabilidade do pesquisador com o percurso de sua investigação. Olhar com profundidade o contexto e dominar o tema da investigação, respeitar a coerência entre o roteiro e os objetivos da pesquisa e executar com segurança e confiança o processo são responsabilidades inerentes ao trabalho do pesquisador que utiliza-se da entrevista como técnica.

O processo de análise de uma entrevista inicia-se com sua transcrição. Posteriormente, deve-se “ouvir a gravação tendo o texto transcrito acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções.” (DUARTE, 2004, p. 220).

Duarte sugere que uma forma de analisar os dados de uma entrevista é “fragmentar o todo e reorganizar os fragmentos a partir de novos pressupostos”, ou seja, “segmentar a fala dos entrevistados em unidades de significação” (DUARTE, 2004, p. 221). Em suma,

estabelecer unidades de significação ou categorias de análise torna-se parte do movimento metodológico da análise de uma entrevista.

No caso desta pesquisa, as categorias de análise foram determinadas antes da realização da entrevista, através da elaboração de um roteiro integrado aos referenciais conceituais e aos objetivos da pesquisa. No entanto, as categorias também podem “emergir no momento da análise, pela identificação por parte do pesquisador de conteúdos recorrentes no discurso de seus entrevistados” (DUARTE, 2004, p. 221).

De acordo com Duarte (2004, p. 221), após a fragmentação do conteúdo da fala do entrevistado em categorias, o próximo passo é “iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema ou do universo estudado.”

A responsabilidade do pesquisador é atribuir sentido às falas dos participantes, tendo como referência sua formação acadêmica, os objetivos e pressupostos teóricos da pesquisa.

Nesta pesquisa, tanto para a entrevista individual como para o grupo focal organizou-se o roteiro e seus tópicos de análise a partir de eixos temáticos articulados aos objetivos centrais da pesquisa a fim de facilitar a organização e interpretação dos dados obtidos. Segundo Duarte:

(...) os dados de uma pesquisa desse tipo serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar desse pesquisador. (DUARTE, 2004, p. 222).

Além da entrevista semiestruturada, optou-se pelo emprego da técnica do grupo focal a partir da escolha de sete educandos, considerados ativos frequentadores da sala de leitura, a fim de elucidar a contribuição da sala de leitura e das práticas que nela ocorrem na formação leitora desses educandos.

O grupo focal é definido por Morgan como “uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador.” (MORGAN, 1997 apud GONDIM, 2002, p. 151).

Nas palavras de Gatti (2005, p. 29), o grupo focal não é uma entrevista coletiva, mas uma proposta de troca efetiva entre os participantes. Em comparação aos outros instrumentos, como a entrevista, por exemplo, o grupo focal possibilitaria a “condução menos diretiva por parte dos pesquisadores e maior integração entre os participantes” (SILVA, 2012, p.174). De acordo com Gatti, o emprego do grupo focal na pesquisa:

permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender praticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalecentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o problema visado. (GATTI, 2005, p.11)

As informações que emergem da interação grupal auxiliam o pesquisador na compreensão de representações, percepções, práticas cotidianas e comportamentos expressos pela interação dos participantes durante a aplicação da técnica. Desta forma, a dinâmica interacional é razão principal do uso do grupo focal como técnica de levantamento de dados qualitativos.

Em um grupo focal não há resposta certa ou errada, bons ou maus argumentos ou censura de quaisquer posicionamentos que o participante adote. O que se espera é que surjam diferentes pontos de vista, pois todas as ideias e opiniões interessam. (GATTI, 2005, p. 29)

Um grupo focal compõe-se, geralmente, de um grupo de indivíduos, entre seis e doze (GATTI, 2005, p.22), que são convidados a participar de uma discussão informal acerca de determinado tema. Para isso, é importante que os participantes tenham alguma característica em comum. Segundo Gatti:

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo – desde que eles possuam alguma característica em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas. (GATTI, 2005, p. 7).

A composição do grupo focal para esta pesquisa contou com a participação de sete integrantes, cuja experiência em comum baseia-se no fato de serem todos educandos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Djanira Velho e ativos frequentadores da sala de leitura Clarice Lispector, lócus e objeto da nossa investigação.

Gatti (2005, p. 18), afirma que o grupo deve ter uma “composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes” Além disso, o grupo deve ser composto a partir de critérios associados aos objetivos da pesquisa. Desta forma, de acordo com Gatti (2005, p. 18), respeitou-se os requisitos básico para a utilização do grupo focal como técnica de

coleta de dados, ou seja, número adequado de participantes e experiências em comum com o objeto da pesquisa.

Portanto, os participantes de um grupo focal, necessariamente, precisam ter vivências e experiências com o tema abordado pela pesquisa. Por isso, a utilização do grupo focal é apropriada quando se deseja compreender, e até mesmo monitorar e avaliar, um projeto, programa ou serviço através de questões que permitam aos participantes elucidar suas preferências ou o grau de satisfação, por exemplo. Além disso, a pesquisa com grupo focal “permite a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.” (GATTI, 2005, p.11)

Para que a interação entre os participantes do grupo focal ocorra de forma exitosa, é preciso que haja um moderador. Em um grupo focal, o moderador tem papel fundamental, pois sua função é introduzir o assunto, propor os questionamentos a serem discutidos e incentivar a participação de todos.

Gatti (2005), atenta-nos para o fato de que:

Na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. Não se trata, contudo, de uma posição não diretiva absoluta, ou do tipo “laissez-faire”, por parte do moderador. Este deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho. (GATTI, 2005, p. 8-9).

Como afirma Gatti (2005, p.8-9), o moderador não deve adotar uma posição controladora, não deve emitir opiniões particulares, conclusões ou quaisquer outras maneiras de interferência direta na discussão. Deve-se, portanto, respeitar o princípio da não diretividade como forma de garantir o foco nas interações entre os participantes.

Segundo Pizzol (2003, p.9 apud GATTI, 2005, p. 34) a função do moderador “inclui, entre outras ações, manter produtiva a discussão, garantir que todos os participantes exponham suas ideias, impedir a dispersão da questão em foco e evitar a monopolização da discussão por um dos participantes. ”

O moderador, que pode ser o próprio pesquisador, guiará as interações grupais através de um roteiro de discussão que, por sua vez, deve abordar os tópicos e assuntos a serem discutidos, mas deverá assumir uma postura flexível diante do roteiro e das interações. Nas palavras de Gatti (2005, p. 35) o moderador:

precisa ser experiente, hábil, ter clareza de expressão, ser sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com segurança, lidando competentemente com as relações e interações que se desenvolvem e as situações que se criam no grupo em função das discussões. Precisa ser um profissional capaz de despertar confiança e de gerar empatia, para conduzir com habilidade o grupo na direção dos objetivos de pesquisa, sem criar situações embaraçosas. (GATTI, 2005, p. 35)

Portanto, é preciso que o moderador tenha habilidade de conduzir o grupo focal, tornando-se sensível às expressões e às interações que surgem durante a discussão. Neste sentido, o roteiro pode auxiliar o moderador a conduzir a interação com competência e contribuindo com o alinhamento da discussão na direção dos objetivos da pesquisa.

O roteiro elaborado para conduzir o grupo focal dessa pesquisa baseou-se em quatro tópicos norteadores de discussão, a saber:

- a. As práticas de leitura pessoais, gosto e motivações do jovem leitor (conversa inicial, partindo da escuta ativa e da abertura ao universo pessoal e subjetivo do educando);
- b. Reconhecimento dos usos do espaço da sala de leitura;
- c. Correspondência entre o acervo da sala de leitura, o gosto e o atendimento aos interesses dos educandos;
- d. Relação entre a atuação da professora mediadora e a participação dos educandos nas práticas de leitura;
- e. Identificação das práticas de leitura mediadas pela sala de leitura que os educandos consideram como significativas na sua formação como leitor.

Como vimos, o roteiro permite-nos expor parte dos propósitos da pesquisa: compreender as relações entre acervo, espaço e práticas de leitura desenvolvidas pela sala de leitura a partir das perspectivas dos jovens. O tópico inicial do roteiro foi pensando com o objetivo de aproximar os jovens da pesquisadora, uma vez que demonstrando interesse pela vida cotidiana do educando e permitindo que ele expresse seus gostos e opiniões pode-se criar um clima de confiança.

Posteriormente, os tópicos procuram identificar se da sala de leitura corresponde aos interesses dos seus frequentadores, especialmente com relação ao acervo e ao uso do espaço, bem como quais práticas ofertadas pela sala de leitura Clarice Lispector os educandos consideraram significativas na sua formação como leitor.

Ao analisar os resultados do grupo focal o pesquisador deve considerar as palavras, opiniões e conceitos utilizados pelos participantes, o contexto, o tom e a intensidade do comentário, bem como as ideias predominantes que circulam durante a interação, ou seja, a unidade de análise é o próprio grupo nas suas interações. (GONDIM, 2002, p.).

Gatti (2005, p. 44), considera a participação do moderador de extrema relevância tanto na organização do material coletado como nas análises já que “sua memória do contexto de certas falas e do clima da discussão em variados momentos contem ricas informações para a construção de compreensões sobre o tratamento do tema proposto para o grupo. ”

Para isso, o pesquisador faz uso de gravações em áudio ou vídeo que, posteriormente, serão transcritos do material coletado, permitindo a sistematização e organização dos dados. Mediante o exposto, considera-se que as “transcrições são apoios uteis, lembrando que é necessário mergulhar nas falas, nas expressões de diversas naturezas, no processo” (GATTI, 2005, p. 46).

Outro aspecto relevante dos dados qualitativos gerados pelo grupo focal é que não existe um modelo único de análise. Segundo Gatti (2005, p. 46), “a capacidade de elaboração de um processo de busca de significados está vinculada à formação do pesquisador, seu estofo teórico e sua criatividade. ”

Sendo assim, é imprescindível que toda análise seja fundamentada na perspectiva teórica discutida pela pesquisa. Desta forma, os processos de análise de grupo focal, assim como os dados, são debatidos com base nos propósitos e na fundamentação teórica que rege os objetivos da pesquisa. De acordo com Gatti:

Ao iniciar os procedimentos de análise, a primeira atitude é retomar os objetivos do estudo e do grupo focal para realizá-lo. Os objetivos serão os guias tanto para o processo de análise do material coletado como para as interpretações subsequentes. Os objetivos básicos da investigação em que o trabalho com o grupo focal foi inserido guiam a elaboração das análises num curso logico, no qual questões, dados e argumentos devem entrelaçar-se com consistência. Os níveis de aprofundamento das análises também dependem dos objetivos e da configuração do enfoque teórico proposto no estudo. (GATTI, 2005, p. 43).

Em suma, para Gatti (2005) os objetivos da pesquisa devem guiar a elaboração das análises, ou seja, é importante que haja um alinhamento entre os objetivos da pesquisa e a análise do material coletado.

Gatti estabelece duas maneiras de construir os registros de análise. A primeira refere-se à transcrição e organização do material coletado, de forma “a se obter um corpus detalhado e confiável do processo” (GATTI, 2005, p. 43).

É importante, neste momento, ouvir repetidamente a discussão e fazer um “plano descritivo das falas”, contextualizando as informações e opiniões dos participantes, destacando as possíveis “divergências dos relatos” de modo que seja possível “agrupar alguns aspectos das opiniões expressas” (GATTI, 2005, p. 46).

O importante é acompanhar as sequências de interação, afinal a interação é a justificativa principal para o uso do grupo focal como técnica de pesquisa. As interações devem merecer uma atenção especial, pois, na verdade, elas são o foco central (GATTI, 2005, p. 47).

Gatti afirma que este momento do processo de análise:

Os pesquisadores procuram verificar, quanto ao tema e aos tópicos abordados, agrupamento de opiniões, comparando e confrontando posições, extraindo o significado das falas e de outras expressões registradas, analisando a vinculação desses agrupamentos com as variáveis contempladas na composição do grupo. Destacam-se nesta análise tanto as opiniões que foram majoritárias como as que ficaram em minoria, sendo relevante a exploração destas. A composição e o confronto dos achados com as teorizações ou hipóteses dos pesquisadores devem ser, então, cuidadosamente elaborados. (GATTI, 2005, p. 46).

Portanto, a análise se dá pela transcrição, organização e contextualização dos registros das falas de todos participantes, pois deve-se respeitar a característica interacionista da técnica. Agrupar opiniões, comparar posicionamentos e levantar as divergências e semelhanças entre os relatos são ações que embasam o processo de análise de um grupo focal.

Outra maneira de se processar a análise diz respeito a classificação das opiniões através de “meios mais estruturados de organização de dados a partir de uma unidade de análise” (GATTI, 2005, p. 51).

Desta forma, cabe então ao pesquisador especificar os tópicos para os quais se buscarão categorias e frequência. Tais categorias podem ser “estabelecidas a priori com o apoio nas teorizações desenvolvidas em torno do problema, ou nos tópicos do roteiro elaborado para orientar o trabalho dos grupos” (GATTI, 2005, p. 51).

Salienta-se ainda a visão de André, para quem é considerável admitir que:

as condições particulares sob as quais o estudo se desenvolve, o tipo de informação buscada e obtida, os antecedentes e os acontecimentos reais da pesquisa, assim como o envolvimento do investigador na situação, são todos

fatores importantes para explicar porque um certo método e não outro foi escolhido. A orientação teórica do pesquisador, sua experiência anterior, seu grau de imersão nos dados, seus valores, suas crenças e perspectivas podem orientar o foco da investigação (...). É preciso pois levar em conta que o processo de categorização do material qualitativo vai envolver não só conhecimento lógico, intelectual, objetivo, mas também , conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial (ANDRE, 1983, p. 68).

Mediante o exposto, percebe-se que os aspectos práticos da análise de dados qualitativos que podem orientar o foco da investigação estão imbuídos de influências diversas que perpassam tanto pelas condições particulares do processo de pesquisa, pelo envolvimento do pesquisador, sua orientação teórica, quanto pelas suas crenças e valores. Andre afirma, portanto, que é preciso reconhecer “o papel da intuição e da subjetividade no processo de selecionar, categorizar e interpretar a informação” (ANDRE, 1983, p. 6).

É preciso atentar à interferência de nossa subjetividade no processo de investigação, pois de acordo com Romanelli, a subjetividade institui sua presença em toda relação entre sujeitos, “não podendo ser expulsa, nem evitada, mas admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos” (ROMANELLI, 1998, p. 128).

Reconhecer o papel da intuição e da subjetividade não impede que adotemos técnicas para testar a validade das interpretações feitas a partir de dados qualitativos. A credibilidade dos dados por parte dos informantes, a ratificação dos dados por outros pesquisadores e a triangulação são algumas técnicas usadas para este fim (ANDRE, 1983, p. 68).

Entende-se por credibilidade junto aos informantes o fato de que “das pessoas que fornecem a informação estão provavelmente na melhor posição para atestar ou não a relevância de certos itens, já que estão mais próximas da situação estudada.” (ANDRE, 1983, p. 68).

A corroboração por parte de outros analistas compreende que as “inferências do pesquisador sobre a relevância de um tópico ou tema podem ser checadas através do julgamento de um outro analista” (ANDRE, 1983, p. 69). Já a técnica da triangulação “significa a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coletas e diferentes perspectivas de investigação” (ANDRE, 1983, p. 69).

Em síntese, tanto os aspectos relacionados à subjetividade e à intuição do pesquisador quanto os aspectos técnicos da pesquisa, relacionados com o referencial teórico adotado e o roteiro do grupo focal ou da entrevista, são elementos de extrema importância para o levantamento de categorias de análise.

Em linhas gerais, nesta pesquisa, objetivamos identificar quais as possibilidades e os limites da contribuição do Programa do Programa Sala de Leitura para a formação de leitores

no contexto escolar. A hipótese que movimenta a pesquisa é a de que as contribuições do programa estão embasadas na atuação do professor que planeja e oferece aos educandos a oportunidade de participar de práticas de leitura, podendo assim representar um referencial positivo no processo de formação do leitor. Por isso, os tópicos da entrevista semiestruturada e o grupo focal voltam-se para o acervo, o espaço, a formação e atuação da professora mediadora e as práticas de leitura.

O referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado é orientado pelas contribuições da Teoria Histórico Cultural, acerca do papel preponderante das interações sociais e das mediações no desenvolvimento do indivíduo, e que tem em Vygotsky um dos seus mais expressivos representantes. As referências teóricas são, portanto, componentes essenciais para a fundamentação das análises sobre as informações geradas a partir de pesquisa qualitativa.

Sendo assim, o próximo capítulo propõe uma revisão bibliográfica, assinalando diferentes concepções teóricas que abordam o estudo da leitura e suas práticas. Dessa forma, somada às contribuições teóricas da Teoria Histórico Cultural, a discussão a respeito das várias nuances do ato da leitura visa fornecer elementos que possam qualificar nossa compreensão teórica acerca das práticas de leitura mediadas pela sala de leitura Clarice Lispector.

CAPÍTULO 2 – AS CONCEPÇÕES SOBRE A LEITURA E SUAS PRÁTICAS

2.1 A pesquisa sobre a leitura e suas práticas: uma visão interdisciplinar

Demonstrando a riqueza da diversidade de análises e questionamentos que o ato de ler permite ao intelecto humano indagar, a leitura, como prática social, tornou-se objeto de estudos representativos que mesclam áreas significativas do conhecimento humano. Desde a Sociologia, a História, a Educação, a Linguística, a Biblioteconomia e até a Neurociência constata-se um extenso repertório de diferentes áreas do conhecimento pensando sobre as imensuráveis facetas da leitura.

Questionamentos sobre o que motiva a leitura, os modos e as práticas de leitura de determinados grupos sociais, a relação entre as práticas de leitura e as influências das condições sócio-históricas de produção do impresso, os fatores que influenciam na formação do leitor, como conceituar o que é leitura, as estratégias de leitura utilizadas pelo leitor, como se processa a aprendizagem da leitura, a importância do outro como mediador no desenvolvimento do gosto pela leitura, como o cérebro processa a leitura, a importância das bibliotecas e outros espaços institucionalizados de leitura, são exemplos de discussões que perpassam o interesse de diferentes áreas do conhecimento acerca da leitura.

É possível, por exemplo, compreender a trajetória da leitura e da escrita como práticas sociais historicamente determinadas desde a Antiguidade até a Contemporaneidade. A partir da perspectiva da história social do uso dos escritos, da leitura e do livro, Chartier (2011), e Chartier e Cavallo (1998, 1999), Manguel (2004) e Fischer (2006) constitui-se, por exemplo, o referencial teórico que permite refletir sobre as maneiras de ler, em diferentes espaços e temporalidades ao apontarem discussões sobre a materialidade e a estrutura do suporte escrito bem como dos modos e práticas de leitura que lhes são referentes em determinados contextos sociais.

Chartier (2011, p.) esclarece que o suporte e o contexto da leitura são elementos de análise que devem ser considerados, já que a modificação dos modos, gestos e práticas de leitura ao longo da história também deriva das alterações nos suportes da escrita.

Desta forma, a materialidade dos suportes de escrita importa para o estudo da leitura e suas práticas, pois o texto não existe fora de um suporte que permita sua leitura ou escuta, muito menos fora da circunstância na qual é lido ou ouvido. (CHARTIER; CAVALLO, 1998, p. 9). A história da leitura permite, assim, a reconstituição da pluralidade das práticas de leitura implícitas ou permitidas pelo impresso.

Chartier (2011, p. 78) difere a perspectiva da história da leitura da tradição da sociologia histórica da cultura. Segundo o autor, sociologia histórica da cultura procura “estabelecer correlações entre a pertença social e produções culturais, e identificar os objetos próprios aos diferentes meios sociais”. No entanto, “as modalidades de apropriação dos materiais culturais são, sem dúvida, tão ou mais distintas do que a inegável distribuição desses próprios materiais”.

A circulação dos mesmos objetos impressos de um grupo social a outro é, sem dúvida, mais fluida do que sugeria uma divisão sociocultural muito rígida, que fazia da literatura erudita apenas uma leitura das elites e dos livros ambulantes apenas a dos camponeses. De fato, hoje estão bem atestados tanto o manuseio de textos eruditos por leitores que não o são quanto a circulação, nem exclusiva e talvez nem mesmo majoritariamente popular, dos impressos de grande difusão. Os mesmos textos e livros são objeto de múltiplas decifrações, socialmente contrastante. (CHARTIER, 2011, p.79).

A leitura e suas práticas, portanto, possuem uma historicidade, ou seja, singularidades e particularidades que variam conforme as condições de determinado tempo histórico. A perspectiva da história da leitura permite, portanto, compreender a fluidez da circulação dos objetos e das maneiras de ler em sociedades cuja divisão sociocultural é nitidamente contrastante.

Segundo Chartier, o estabelecimento da leitura visual e em silêncio, prática predominante atualmente e que foi sendo aos poucos conquistada num cenário em que a oralização ainda prevalecia, pode ser representado em três períodos:

O dos séculos IX-XI, que viram os scriptoria monásticos abandonarem os antigos hábitos da leitura e da cópia oralizada; o do século XIII, com a difusão da leitura em silêncio no mundo universitário; e enfim, o da metade do século XIV, quando a nova maneira de ler alcança, tardiamente, as aristocracias laicas. Progressivamente, instaurou-se assim uma nova relação com o livro, mais fácil e ágil. A uma leitura oral (...) sucede em meios cada vez mais amplos uma outra arte do ler, a do livro folheado e percorrido na absoluta intimidade de uma relação individual. (CHARTIER, 2011, p.82).

As diferentes modalidades físicas do ato de ler – de uma prática de leitura que necessita de oralização, em voz alta ou baixa, à leitura silenciosa, que apenas percorre o texto com os olhos – é, por exemplo, “o indicador mais manifesto de uma diferença nas maneiras de ler” (CHARTIER, 2011, p. 84).

Embora importante, a perspectiva histórica da leitura é somente uma das formas abordar a complexidade da leitura e de suas práticas como objeto de estudo. Como vimos, esta

complexidade nos impõe a necessidade de uma visão multi e interdisciplinar, pois os estudos sobre a leitura ocupam referenciais teóricos dos mais diferentes campos do conhecimento.

Mediante a viabilidade de uma perspectiva teórica heterogênea, conclui-se que “a leitura não constitui uma disciplina científica autônoma, mas apenas um objeto de estudo diferentemente construído e parcelado por um conjunto de disciplinas” (BATISTA; GALVÃO, 2011, p. 11).

Desta forma, ainda que a pesquisa trate da leitura e suas práticas no contexto escolar, não se deve obscurecer o fato de que a leitura é uma prática social, sócio-historicamente determinada, ou seja, não se limita à exclusividade do ambiente escolar ou do campo educacional, pois as experiências de leitura ocorrem em diferentes realidades histórico-sociais e possuem diferentes aplicabilidades.

O caráter plural das práticas de leitura não se limita ao mundo contemporâneo e digital que, sem dúvida, tem oferecido novas formas de acesso à leitura. A pluralidade das práticas de leitura pode ser atestada, por exemplo, quando Paulo Freire (2011) inicia sua obra “A importância do ato de ler”.

Contextualizando e narrando as memórias de suas práticas de leitura, ou dos seus “atos de leitura”, desde a mais tenra idade, quando foi ajudado pelos seus pais a ser introduzido na “leitura da palavra”, Freire recria e revive suas primeiras experiências com a escrita:

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 2011, p.11).

O respaldo teórico que sustenta a discussão acerca do conceito de prática de leitura propõe, segundo o Glossário de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) – que o termo possa ser abordado por duas diferentes, complementares e não excludentes tradições de investigação: a pedagógica e a sociológica:

Na tradição pedagógica recente, a expressão prática de leitura refere-se à (i) criação de *situações reais de leitura* em sala de aula, bem como à (ii) busca de apreensão e negociação dos significados que os aprendizes atribuem à leitura em geral, bem como à leitura de diferentes gêneros. Em se tratando da criação de situações reais de leitura, a noção pedagógica de práticas de leitura retoma, ainda que de forma ampliada, a de “usos sociais da língua escrita” ou

de “usos sociais da leitura”. Ela *busca recriar, no interior da escola, as práticas de leitura que ocorrem em outras esferas do mundo social* e não apenas fazer atividades para aprender a ler. O desafio, para aqueles que assumem essa perspectiva, *é fazer aprender a ler ao mesmo tempo em que se faz o aluno participar da cultura escrita*, interagindo com textos reais, com propósitos efetivos e em busca da construção de sentidos. Versões mais radicais dessa perspectiva assumem que as atividades com o sistema de escrita só podem ocorrer no interior de práticas de leitura (ou de escrita); outras perspectivas julgam que é difícil e pouco proveitoso fazer a atenção do aluno voltar-se ora para a compreensão, ora para o sistema, sendo necessário trabalhar alternadamente com uma e outra dimensão. (BATISTA site CEALE grifo nosso).

Isto posto, primeiro é importante frisar que o olhar da tradição pedagógica para as práticas de leitura encontra sincronicidade com aspectos da tradição sociológica, haja vista que são complementares e não excludentes; ou seja, considera a inter-relação entre as áreas pedagógica e sociológica, tal como pretende esta pesquisa.

Podemos elencar como objetivos dos estudos históricos e sociológicos sobre as práticas de leitura:

- a) saber quem lê, o que, quando, onde, por que motivos, de que modos, com que intensidade;
- b) apreender processos de natureza técnica e de natureza social que interferem na ampliação do público leitor, nos modos de ler, nas maneiras de atribuir sentido, na própria organização da página, do impresso, de seus suportes (CHARTIER, 2011, p. 10-12).

Essas inter-relações também podem ser complementadas como aporte do conhecimento histórico, ressaltando-se o caráter histórico, diversificado e mutável das práticas de leitura bem como a interferência dos processos de natureza técnica – os diferentes suportes de escrita, as técnicas de reprodução e disseminação, por exemplo – e social que modificam as maneiras de ler e a relação do leitor com os textos (CHARTIER, 2011).

Batista e Galvão confirmam que, de maneira geral, a expressão prática de leitura sinaliza para determinado modo de tratar a leitura em oposição à outras abordagens possíveis sobre o ato da leitura:

(...) primeiramente, em oposição às abordagens – frequentes na tradição de estudos psicológicos, pedagógicos, linguísticos e cognitivos sobre o tema – que apreendem os processos mentais da leitura e de sua aquisição como um conjunto de processos abstratos e universais, desenvolvidos por um leitor ideal. Em oposição à estas abordagens, a expressão designa uma tendência a lidar com a leitura em seu acontecimento concreto, tal como desenvolvida por leitores reais, e situada no interior dos processos responsáveis por sua diversidade e variação. Neste sentido, esse modo de lidar com a leitura dá

continuidade à tradição – predominantemente sociológica – de estudos sobre o tema na área das ciências sociais”. (BATISTA; GALVÃO, 2011, p. 13).

Opondo-se às abordagens que buscam apreender os processos mentais da leitura, a pesquisa com foco nas práticas de leitura delimita seu território diante das variantes que perpassam o estudo sobre o ato de ler. Os objetivos das pesquisas com foco nas práticas de leitura é a concretude do ato de ler, materializado nos sujeitos leitores, no espaço, na mediação, no impresso ou no digital, ou seja, o processo que engloba todos os condicionantes da leitura, e, embora permita a interdisciplinaridade, tem sido abordado, predominantemente, pelas Ciências Sociais.

Já os contornos do interesse pelas práticas de leitura na tradição pedagógica, referem-se à criação de situações reais de leitura. Retomando os usos sociais da escrita e da leitura, a escola concentra-se não apenas aprendizagem da leitura, mas busca colocar o educando em contato com práticas de leitura que ocorrem em outras esferas do mundo social (BATISTA; GALVÃO, 2011, p. 13). É a perspectiva do letramento.

Desta forma, a noção pedagógica de práticas de leitura não limita o conceito de leitura, pelo contrário, procura tratar a leitura por uma perspectiva ampliada, não somente a partir das relações com as atividades pedagógicas que dependem da capacidade de decifração para que se realizem, mas a partir dos usos sociais da leitura e das práticas de leitura que ocorrem em outras esferas do social que, recriados no interior da escola, buscam a inserção do aluno no universo da leitura e da cultura escrita.

Somadas a essas perspectivas, Versiani; Yunes e Carvalho (2012, p. 97), colocam que as práticas de leitura são “as atividades que, apropriando-se do material a ser lido – verbal ou não – criam uma relação entre o texto e o leitor, permitindo que o segundo o adentre e por ele se deixe envolver”

Batista e Galvão (2011, p. 13) também observam que a expressão prática de leitura refere-se aos “atuais contornos do interesse das ciências sociais a respeito do ato de ler” em oposição às formas tradicionais de estudos sobre hábitos de leitura de determinados grupos sociais e em determinados espaços.

Aliás, tem-se evitado, nos estudos sobre práticas de leitura, o uso da expressão “hábitos de leitura”, pois parece indicar uma abordagem mecanicista da leitura que coloca o hábito como um comportamento adquirido pela repetição e que, por isso mesmo, torna-se involuntário e automático. (SILVA, 2011, p. 40). Visto desta forma, o conceito de hábito reduz a leitura a um

mero condicionamento, eliminando as possibilidades de reflexão e transformação que acreditamos fazer parte do ato de ler.

Portanto, diferentemente da ideia de hábitos de leitura, a expressão prática de leitura “assinala uma extensão do interesse pela leitura a outras disciplinas” que compõem o campo das ciências sociais e humanas, com uma inevitável diversificação teórico-metodológica.

Em se tratando de práticas de leitura, a tendência é não apenas “buscar examinar o ato de ler em relação com a história, a sociedade e a cultura, mas também fazer desse exame o lugar da integração entre o conjunto de estudos sobre a leitura” (BATISTA; GALVÃO, 2011, p. 13-14). Por conseguinte, integrar o conjunto de estudos sobre a leitura e ampliar o olhar para as possibilidades de análise que levam a atribuir aos estudos de práticas de leitura uma dimensão interdisciplinar, pela ‘intensa incorporação, pelas ciências sociais, de resultados, métodos e perspectivas de diferentes disciplinas.’ (BATISTA; GALVÃO, 2011, p. 13-14).

Desta forma, diferentemente da tradição sociológica de estudos sobre hábitos de leitura que, geralmente, estão atrelados à frequência e intensidade das práticas de leitura de grupos socialmente distintos, o interesse recai, atualmente, sobre o ato de ler propriamente dito, bem como “às significações plurais que, no contato com o texto, os leitores produzem, e não apenas aos textos, gêneros e suportes em torno dos quais esse ato se realiza” (BATISTA; GALVÃO, 2011, p. 15).

O ato de ler não é um fenômeno invariável e sempre igual a si mesmo, como se a leitura fosse um conjunto de processos e habilidades uniformes e invariáveis. É contra esse sentido que se abre o campo de investigação sobre as práticas de leitura.

Trata-se, antes de tudo, de um conjunto de estudos que, por diferentes razões, com diferentes objetivos e com base em diferentes quadros teóricos e disciplinares, encontra na leitura um instrumento por meio do qual podem ser exploradas dimensões reveladoras de temáticas e problemáticas particulares. (BATISTA; GALVÃO, 2011, p. 21).

Neste sentido, tendo em vista sua singularidade histórica e social, os estudos sobre a leitura mostram o modo pelo qual as “condições históricas e sociais particulares fazem emergir modos de ler, usos da leitura e significações”. No entanto, a apreensão destas condições ocorre pelo “inter-relacionamento entre os dois componentes centrais de toda leitura e principais referências dos estudos sobre práticas de leitura: o texto e seus leitores” (BATISTA; GALVÃO, 2011, p. 22).

Aprender a constituição social e histórica desses dois elementos centrais de todo ato de leitura – o texto (e o impresso), de um lado, e os leitores (e as comunidades de intérpretes), de outro – assim como os modos de ler que nas relações entre esses dois elementos emergem, tem sido a aposta dos estudos sobre práticas de leitura. (BATISTA; GALVÃO, 2011, p. 27).

Embora estabelecido por um autor, os textos não são independentes das esferas materiais e das condições sociais nas quais são produzidos e lidos, pois “se diversificam tendo em vista as práticas e os leitores que efetivamente deles se apropriam” (BATISTA; GALVÃO, 2011, p. 24).

Para a compreensão concreta do texto deve se levar em conta que o autor não é o único a guiar os sentidos de um texto, pois este, assim como o leitor, se submete às “múltiplas determinações que organizam o espaço social da produção literária ou que, comumente, delimitam as categorias e as experiências que são as próprias matrizes da escrita. ” (CHARTIER, 1994, p. 36 apud BATISTA; GALVÃO, 2011, p. 23).

O texto não oferece por si só sua significação. A imobilidade, a estabilidade e a unidade do texto são falsos pressupostos. O texto “existe apenas em estado potencial e supõe um leitor que o atualize” e “pode se transformar ao ser destinado a novos públicos” (BATISTA; GALVÃO, 2011, p. 24).

Por isso, Batista e Galvão (2011, p. 25) apontam a tendência à instabilidade e à diversidade que os textos adquirem ao percorrem os fios da história e moverem-se em distintos espaços sociais, distanciando-se dos contextos originais de sua produção e circulação.

Neste contexto, os estudos sobre as práticas de leitura também pretendem mostrar que o texto não é neutro perante as instâncias responsáveis pela sua produção e reprodução física, tampouco independente das práticas em que ocorre sua leitura.

No processo de sua reprodução, o texto pode receber as marcas das distâncias sociais e culturais que separam aquele que escreve daqueles que produzem o objeto em que se inscreve. O impresso que deste processo resulta, portanto, pode ter poucas semelhanças com aquele intentado por seu autor: ilustradores, editores, revisores e tradutores podem, em maior ou menor grau, fazer manifestar, no objeto que sustenta o texto, as diferenças que os separam do autor no espaço social. (BATISTA; GALVÃO, 2011, p. 24)

Apesar disso, embora tanto os autores do texto quanto os produtores do impresso tenham a intenção de orientar a atividades do leitor através de inúmeros protocolos de leitura, “seus usos e os significados que serão de fato produzidos, encontrarão sempre nos contextos de leitura

um regime de condições que poderá favorecer ou não a realização das leituras visadas” (BATISTA; GALVÃO, 2011, p. 27).

Assim, quanto aos leitores, os estudos sobre práticas de leitura geralmente procuram apreender as peculiaridades e os traços característicos das diferentes comunidades de leitores, sempre considerando o contexto de instabilidade e mobilidade das configurações sociais que os produzem.

As investigações sobre práticas de leitura cujo foco está nos processos sociais e históricos de formação de leitores mostram que os leitores compartilham de experiências de leitura e expectativas com relação ao uso do livro que, muitas vezes, não são previstas nos protocolos que sugerem e orientam as práticas sociais historicamente predominantes.

Ou seja, os leitores podem se apropriar dos textos de formas variadas, que pouco tem a ver com aquelas visadas em sua produção, proporcionando, assim, a circulação de novos usos, novos objetivos e significados para o texto.

Em suma, é preciso considerar que, assim como os autores, os leitores estão também, “quanto maior for o grau de institucionalização das situações que leem, submetidos às múltiplas determinações que organizam as esferas sociais em que se utilizam os textos” (BATISTA; GALVÃO, 2011, p. 27).

As reflexões até aqui esboçadas permitiram perceber a dimensão interdisciplinar e a inevitável diversificação teórico-metodológica atribuídas aos estudos das práticas de leitura.

Neste sentido, o estudo das práticas que ocorrem no âmbito da sala de leitura Clarice Lispector leva em conta o que os educandos leem (relação com as obras e os materiais de leitura que compõem o acervo), onde eles leem (relação com o espaço onde as leituras se dão) e como leem (práticas propriamente ditas), considerados aspectos essenciais na análise, pois são elementos chave das ações visam à formação de leitores.

Desta forma, não se trata aqui de abordar as condições do ensino da leitura ou o processo de escolarização da leitura, mas de analisar os usos e apropriações do acervo e do espaço da sala de leitura Clarice Lispector bem como a atuação da professora mediadora e as práticas que são propostas.

Como vimos, as práticas de leitura resultam dos modos diferenciados de abordá-la como objeto de pesquisa. Diante dos diferentes pontos de vista, a pesquisa prioriza os pontos de vista pedagógico, sociológico e literário, pois embora assumam perspectivas diferentes, apresentam de maneira inter-relacionada respostas às necessidades teóricas da referida pesquisa.

2.2 A experiência da leitura.

Comumente, o conceito de leitura está atrelado à ideia simplista da decodificação de signos linguísticos. No entanto, muitos depoimentos autobiográficos, como o de Manguel (2004, p. 6) narrando suas memórias de leitor, mostram que o ato da leitura é inerente à necessidade humana de compreender o mundo, os outros e a nós mesmos:

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL, 2004, p. 6).

O depoimento de Manguel mostra que não basta apenas decifrar palavras para ocorrer a leitura. Ler o mundo, ler a si mesmo, ler o outro, ler o olhar de alguém: a todo instante nossa razão, nossa psique e nossos sentidos respondem a algo. Assim, “a leitura vai, portanto, além do texto – seja ele qual for – e começa antes do contato com ele” (MARTINS, 2006, p. 33).

Freire (2011), por exemplo, aponta que a leitura do mundo é a primeira manifestação da vontade e da capacidade humana do ato de ler, e propõe que a “leitura de mundo” e a “leitura da palavra” sejam expressões de um mesmo movimento dentro da realidade. Yunes, que referencia constantemente Freire, afirma:

Ninguém aprende a ler nos livros: todos aprendemos a ler lendo o mundo a nossa volta. Lemos na natureza o tempo que vai fazer, ou em que estação do ano estamos; lemos nos rostos e gestos dos que nos cercam se estão felizes, tensos, tristes, irritados; lemos sinais, placas, imagens; lemos cores, sons; usamos nossos cinco sentidos no ato de ler o mundo e somente por isso, um dia, aprendemos a ler a palavras escrita” (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p.17)

No conceito de leitura de Freire, a leitura não se não se limita apenas à decodificação das letras do alfabeto, mas nos convida a perceber as “relações entre texto e contexto” na leitura da “palavramundo”.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (...) Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. (FREIRE, 2011, p. 19-20, grifo nosso).

Relacionando linguagem e realidade de maneira dinâmica, a leitura de mundo tende a preceder a leitura das palavras, pois através dos nossos sentidos – tato, audição, visão, paladar – que realizamos os primeiros contatos com o mundo exterior e com o outro, proporcionando-nos as primeiras formas de compreensão do contexto; “começamos assim a compreender, a dar sentido ao que nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler.” (MARTINS, 2006, p. 11). Tal como afirma Yunes: “no mesmo ato em que nomeia a natureza, o homem a interpreta; ou seja, desde o primeiro olhar o homem dá significado às coisas e lhes atribui imaginariamente funções e designações: o homem as lê” (YUNES, 2002, p.53 apud VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p.19)

Neste sentido, “quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe, quando começamos a estabelecer relações entre as experiências, aí então estamos procedendo leituras. ” (MARTINS, 2006, p. 17). A capacidade de ler, portanto, é competência essencial para a reflexão de um sujeito vivente.

Ainda assim, a leitura da palavra é imprescindível. Ao mesmo tempo, se considerarmos a leitura apenas enquanto ato restrito à palavra escrita e ao livro, excluiremos uma série de outras expressões e linguagens dadas ao processo de leitura. Embora a leitura do mundo e a leitura da palavra prescindam uma da outra, ambas devem ser expressões de um mesmo movimento dentro da realidade. (FREIRE, 2011).

Conforme afirma Martins (2006, p. 30) é preciso “considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”.

Martins (2006, p. 31) identifica as concepções de leituras apresentadas em duas caracterizações:

- a. A leitura como decodificação mecânica dos signos linguísticos;
- b. A leitura como processo de compreensão abrangente, que envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos.

Apesar da aparente dicotomia, é preciso pensar a questão dialeticamente, pois tanto a decodificação quanto a compreensão são processos necessários à leitura, expressões de um mesmo movimento dentro da realidade. A noção de texto se amplia para englobar múltiplas linguagens, o objeto a ser lido transcende o livro, o contexto e a subjetividade dos sujeitos passam a ser considerados elementos participantes do processo de leitura.

Além das circunstâncias pessoais, que interferem profundamente no sentido da leitura, é de extrema importância considerar o contexto, o espaço, o tempo e a participação do outro como elementos fundamentais que propiciam condições de leitura. A dinâmica do ato de ler resulta de interferências não apenas do diálogo entre o sujeito leitor e o texto:

Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. Também o sustenta a intermediação de outro (s) leitor (es). (MARTINS, 2006, p. 33).

O diálogo entre o leitor e o texto é, portanto, concebido através das mediações instrumentais, interpessoais e sócio históricas inerentes ao contexto sócio histórico ao qual o leitor vivencia a situação de leitura, tal como é preconizado pela Teoria Histórico Cultural.

Yunes (2003, p.7) propõe o conceito de leitura como experiência e como recurso civilizatório a partir do resgate da relação entre leitura e vida. Para Yunes, “a leitura se apresenta como constituinte mesma do conhecimento, porque ação de um sujeito ou de uma subjetividade em formação.” Dessa forma, a leitura caracteriza-se pelo poder de transformar e de acrescentar vida à subjetividade humana.

A leitura (...) é um precioso instrumento de reaproximação à vida, pelo qual o deslocamento de horizonte provocado pelo texto, pela interação que mobiliza o sujeito do desejo, ressitua o leitor e faz com que ele possa atualizar o texto no ângulo de sua historicidade, da sua experiência, dando-lhe também vida nova. (YUNES, 2003, p.11)

A condição do leitor coloca-o em situações de deslocamentos e (re) construção, pois longe da aparente passividade perante o texto, a leitura “tem sua gênese nos olhos, na memória, nos desejos do leitor que mobiliza sua vida para emprestá-la ao texto e, ao mesmo tempo, aproveitar para que ele a redimensione. ” (YUNES, 2003, p. 13).

A leitura como instrumento de reaproximação da vida, como propõe Yunes (2003, p. 11), existe por meio da interação do texto com a historicidade da experiência do leitor. A memória e os desejos do leitor dão vida ao texto que lhe chega através dos olhos.

É, portanto, condição *sine qua non* para a realização da leitura o diálogo e a interação do leitor com o objeto a ser lido, sendo profundamente subjetivo o sentido do texto construído pelo sujeito no seu processo de leitura.

(...) quem lê o faz com toda sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais da memória, intelectual e emocional. Para ler, portanto, é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar o *sujeito que somos – ou seja, lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir* pela tomada de consciência da linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e institucionais. (Yunes, 2003, p. 10, grifo da autora)

Assim, apropriando-se da linguagem e atribuindo ao lido as marcas pessoais da sua memória intelectual e emocional o sujeito se coloca diante da possibilidade da construção e do desvelamento de si, refletindo o lugar que ocupa nas relações interpessoais e os desejos do vir-a-ser durante o processo de leitura.

A dimensão experiencial da leitura também está no cerne das reflexões de Larossa (2011, p. 9) sobre o conceito de experiência de leitura. Para o autor, “experiência é uma relação, o importante não é o texto, senão a relação com o texto.” (LAROSSA, 2011, p. 9). Do ponto de vista da experiência, a questão central não recai sobre o objeto lido, mas “o que nos passa com sua leitura”.

O leitor que, durante e após a leitura, não foi instigado, transformado, é um leitor que não fez nenhuma experiência, ou seja, “compreendeu o texto, domina todas as estratégias de compreensão que os leitores têm que dominar e seguramente é capaz de responder bem a todas as perguntas que lhe façam”, mas é um leitor analfabeto no sentido da experiência. (LAROSSA, 2011, p.9).

Esse leitor analfabeto é um leitor que *não põe em jogo a si mesmo no que lê*, um leitor que pratica um modo de leitura no qual *não existe relação entre o texto e sua própria subjetividade*. É também um leitor que vai ao encontro do texto, mas que são *caminhos só de ida*, *caminhos sem reflexão*, é um leitor que não se deixa dizer nada. Por último, é um *leitor que não se transforma*. Em sua leitura *não há subjetividade, nem reflexividade, nem transformação*. Ainda que compreenda perfeitamente o que lê. Ou, talvez, precisamente porque compreende perfeitamente o que lê. Porque é incapaz de outra leitura que não seja a da compreensão. (LAROSSA, 2011, p.9, grifo nosso).

Na leitura apreendida como experiência, o leitor se coloca em inter-relação com o texto, permitindo o afloramento de sentidos e promovendo caminhos reflexivos que afetam sua subjetividade e a transforma. A leitura como experiência, é uma experiência “de linguagem, uma experiência de pensamento, e também uma experiência sensível, emocional, uma experiência em que está em jogo nossa sensibilidade, isso que chamamos sentimentos”. (LAROSSA, 2011, p.11)

Do ponto de vista da experiência, o que importa não é saber o que o autor quis dizer, mas o modo como os pensamentos e as palavras do autor formam e transformam os próprios pensamentos e palavras do leitor. A experiência da leitura pode, portanto, formar e transformar o próprio pensamento, levando o leitor a pensar por si mesmo, em primeira pessoa, com suas próprias ideias.

O importante, a partir do ponto de vista da experiência, é como a leitura de Kafka ou de Platão, ou de Paulo Freire, ou de qualquer outro pode ajudar-me a dizer o que ainda não sei dizer, o que ainda não posso dizer, ou o que ainda não quero dizer. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que a leitura de Kafka (ou de Platão, ou de qualquer outro) pode ajudar-me a formar ou a transformar minha própria linguagem, a falar por mim mesmo, ou a escrever por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias palavras. (LAROSSA, 2011, p.9).

Atrelando a leitura à ideia de experiência, Larossa mostra-nos como pode ser íntima a relação que se desenvolve entre o ato de ler e a experiência de formação/transformação da subjetividade, isto é, trata da leitura como formação ou como transformação do que somos.

Conforme afirma Larossa (2011, p. 16), o conceito de experiência, ao qual o ato de leitura está atrelado, não deve ser confundido com a ideia de experimento. Segundo o autor, é preciso “descontaminar a palavra experiência de todas as aderências empíricas e empiristas”, pois não se trata da experiência como um experimento ao modo das ciências experimentais, mas da experiência como dimensão subjetiva que promove “singularidade, irrepitibilidade, pluralidade princípios”.

Diferentemente dos experimentos, que devem apresentar sentido, significado e resultados homogêneos, uma experiência é única, isto é, para cada um a sua. Este é o princípio da singularidade que acompanha as experiências de leitura. Um mesmo texto como objeto de leitura de diferentes leitores pode provocar diferentes experiências.

Ademais, acompanhando o princípio da singularidade da experiência de leitura, o princípio da irrepitibilidade aponta para a ideia de que uma experiência é, por definição, irrepitível, o que faz da experiência algo singular, distinto, único e surpreendente. Assim, para Larossa, “na experiência, a repetição é diferença, ou que, na experiência, a mesmidade é alteridade. A experiência, portanto, sempre tem algo de primeira vez, algo de surpreendente.” (LAROSSA, 2011, p.17)

Por fim, Larossa (2011, p. 17), aponta o princípio da pluralidade como consequência das premissas da singularidade e da irrepitibilidade ao que se refere à experiência da leitura.

Diante de um mesmo texto há sempre uma pluralidade de experiências. “A experiência, portanto, é o espaço em que se desdobra a pluralidade. A experiência produz pluralidade”.

O conceito de experiência de Larossa aplicado ao ato de ler é definitivamente cabível para elucidar o que pretende-se compreender da expressão “experiências de leitura”. Na concepção do autor, a “experiência supõe sempre uma aventura, um risco, um perigo”, pois

não se pode saber de antemão qual vai ser o resultado de uma experiência, onde pode nos conduzir, o que vai fazer de nós. Isso porque a experiência não tem a ver com o tempo linear da planificação, da previsão, da predição, da prescrição, senão com o tempo da abertura. A experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito). E mais, a incerteza lhe é constitutiva. Porque a abertura que a experiência dá é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser. Por isso a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez. Ou, o que é o mesmo, a experiência é livre, é o lugar da liberdade” (LAROSSA, 2011, p.19).

A leitura como experiência é, por conseguinte, a experiência do imprevisível, do indizível, do imprescritível e da incerteza. Entendida pela perspectiva da experiência, a leitura mostra-se como abertura aos surpreendentes mundos do possível e do impossível, do vir-a-ser e do que não pode ser, enfim mostra-se como lugar da liberdade.

2.3 Leitura: uma perspectiva interacionista

Do foi apresentado, pode-se supor que o envolvimento com o universo da leitura depende de processos de interação social, demarcados pelos contextos temporal e espacial no qual ocorrem e responsáveis pelo despertar da experiência individual ao qual se insere o sujeito. Neste sentido, a capacidade de leitura está diretamente ligada à construção do sujeito. (VERSIANI, YUNES; CARVALHO, 2012, p.19)

A leitura, entendida como processo subjetivo, ocupa o leitor tanto com sua capacidade de decifrar os signos quanto com sua capacidade de lhes compreender e conferir sentido. Ao leitor, portanto, não se atribui apenas a função de decodificador e receptor passivo de um texto. A leitura ocorre no campo do diálogo, que por sua vez é articulado dentro de um contexto.

Portanto, se a leitura ocorre no campo do diálogo, deve-se considerar que este diálogo entre leitor e autor é mediado por um objeto de leitura, o texto, por exemplo. Desta forma, o texto se apresenta como lugar de “interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele

se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentidos. ” (KOCH; ELIAS, 2017, p.7).

No entanto, as argumentações a respeito do conceito de leitura podem variar segundo a concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adota. (KOCH; ELIAS, 2017, p.10)

Quando o foco está no autor – entendido como sujeito psicológico, individual e dono de sua vontade – a língua é compreendida como representação do seu pensamento, que por sua vez é materializado no texto, entendido como produto do pensamento e das representações mentais do autor. No processo de leitura, ao leitor cabe reconhecer as intenções do autor. Nestas condições, a leitura é:

entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções. (KOCH; ELIAS, 2017, p.10).

Quando as análises convergem para texto, a concepção de língua adotada traz à tona a ideia de estrutura, ou seja, a língua como um código, como um simples instrumento de comunicação, cuja inscrição em um texto é vista como produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um leitor. Nesta concepção, a leitura exige do leitor foco no texto e no reconhecimento do sentido das palavras e das estruturas que compõem o texto. (KOCH; ELIAS, 2017, p.10)

O ponto de vista da interação entre autor-texto-leitor nos leva à concepção interacional e dialógica da língua, na qual os sujeitos se constroem, e são construídos, dialogicamente no texto, entendido como o próprio lugar da interação.

Sendo assim, nesta concepção de leitura, o sentido do texto “é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação. ” (KOCH; ELIAS, 2017, p.11).

O lugar mesmo de interação é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as sinalizações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude responsiva ativa. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as (...) (BAKHTIN, 1992, p.290 apud KOCH; ELIAS, 2017, p.12).

Nesta perspectiva, a leitura é compreendida como uma prática interativa “altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos, mas

requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. ” (KOCH; ELIAS, 2017, p.10). Ou seja, o processo da leitura mobiliza elementos do conhecimento prévio e das experiências do leitor, além do conhecimento do código linguístico.

Na concepção de leitura que preconiza a interação entre autor-texto-leitor, o leitor não é um sujeito passivo, mas realiza um ativo trabalho de produção de sentidos ao mobilizar uma ampla gama de conhecimentos, partindo desde suas experiências e vivências até os procedimentos e estratégias de leitura que asseguram a compreensão do texto.

Colocando seus conhecimentos em interação com o autor e o texto, o leitor levanta hipóteses, formula questionamentos, realiza inferências, comparações e críticas no decorrer da leitura. O leitor, portanto, é visto enquanto um “construtor de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2017, p.13) que se utiliza de estratégias para selecionar, antecipar, inferir, selecionar e verificar o objeto de seu interesse no ato da leitura.

Por isso ler não é apenas decodificar. É produzir significado, reagindo ao texto, partindo das pistas textuais e dos conhecimentos prévios do sujeito, respaldando-se nos arquivos de sua memória, ideologicamente atrelados à sociedade à cultura que o delineou. Neste processo, diante de cada texto, o leitor apela para diferentes estratégias e habilidades que o auxiliam no entendimento do objeto de leitura e no objetivo da leitura.

Há diferentes estratégias e abordagens que o leitor usa para negociar seus caminhos no texto, ao redor dele e entre os textos, e que orientam o desenvolvimento das tarefas que visam à localização e recuperação da informação no texto, a elaboração de um entendimento amplo do texto, o desenvolvimento de uma interpretação, a reflexão e análise do conteúdo e do formato de um texto, dentre outras estratégias que podem ser mediadas e ensinadas no ambiente escolar, principalmente.

Como apontam Koch e Elias (2017, p.21), no processo de leitura e produção de sentidos ativamos valores da época e da comunidade em que vivemos, “orientados por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo – lugares sociais, crenças, valores, vivências”.

Assim, na interação com o autor e o texto, a leitura se processa de maneiras diversas dependendo do leitor – seus valores, seus conhecimentos e vivências.

2.4 Práticas de leitura no contexto escolar: a leitura na sala de aula

Diante do que foi apresentado anteriormente pode-se afirmar que o processo de leitura entendido como construção de sentidos a partir da linguagem e dos sentidos – precede o ensino formal da alfabetização. Ainda assim, desde que a escola alcançou papel primordial no ensino da leitura e da escrita, a formação de leitores tem sido uma das preocupações centrais da instituição escolar.

Desde seus primórdios, a escola representou a porta de acesso à compreensão do código escrito e sua leitura, bem como o saber ler e escrever a porta de acesso às possibilidades de transformação social.

As pesquisas relativas à história do ensino da leitura mostraram que a capacidade de ler não é uma experiência estável e invariante, haja vista que todos os métodos de ensino da leitura produziram seus iletrados.

Por exemplo, no final da década de 1990, opunham-se duas maneiras de conceber a capacidade de ler: a primeira define a leitura “de acordo com seus usos empíricos e as variedades de situações”; a segunda concepção define saber ler “como um continuum progressivo, que vai das competências de base às competências de alto nível, ambas indicadas por níveis de letramento” (CHARTIER, 2016, p. 287).

Em 1700, eram designadas como iletradas as crianças suecas que não conseguiam ler as preces de seu catecismo; em 1900, essa designação aplicava-se aos alunos franceses que não conseguiam ler em voz alta, sem ajuda, uma narrativa e, em 2000, os alunos incapazes de ler um texto curto ou preencher um formulário. Mesmo que em uma determinada sociedade, coexistam múltiplas práticas de leitura (ler romances no século XVII e orações atualmente”, o saber ler de uma época remete a um modelo dominante que pode ser imposto apenas por autoridades reconhecidas: a Igreja no século XVII, os ministros de instrução pública no século XIX, as instancias internacionais de avaliação no final de século XX. (CHARTIER, 2016, p. 289)

Chartier (2016, p. 291) conclui que entre os séculos XVI e XXI delinearam-se três modelos de leitura escolar. No primeiro modelo, ler significava ler em voz alta aquilo que se sabia ser verdade: “saber ler era encontrar na página impressa um texto que se sabia de cor ou já ouvido no ambiente social”.

Os métodos de aprendizagem apoiavam-se nessa memória oral para ensinar como se transcrevia o oral, sílaba por sílaba (B-A BA). Essa pequena bagagem serviria para decifrar textos similares e apenas a minoria que tinha aprendido a escrever com a pena de ganso poderia ler além desse corpus que constituía o letramento da época. (CHARTIER, 2016, p. 291)

O segundo modelo de leitura foi instituído na escola no século XIX e refere-se à leitura como recepção de textos desconhecidos e como trabalho de seleção das informações que permitem a “construção de uma representação global do texto”. Neste modelo, que ainda vigora atualmente, através da leitura obtemos acesso ao pensamento de um outrem.

Os métodos de leitura visam, então, acelerar o tratamento dos signos linguísticos (relações grafemas-fonemas, pontuação, estrutura de frases), ampliar o léxico e mobilizar a experiência do leitor para facilitar uma leitura autônoma. Mas o gesto inaugural dessa entrada na cultura escrita, tanto na escola como em casa, é abrir um livro ilustrado para fazer com que uma criança ainda analfabeta possa experimentar os efeitos que a leitura produz (interesse, prazer, surpresa, riso, emoção): estamos lhe ensinando assim que a leitura é um ato de recepção. (CHARTIER, 2016, p. 292)

Segundo Chartier, atualmente pode-se perceber a coexistência do modelo descrito acima com um terceiro modelo, orientado, por sua vez, pelas transformações tecnológicas que tem modificado a materialidade e o objetivo dos textos. Trata-se de uma leitura funcional, guiada pela utilidade e pelo trabalho, realizada através de novos suportes de leitura, como os smartphones e suas ferramentas digitais, alterando significativamente as mensagens a serem lidas, sejam elas textos, fotos, vídeos ou emoticons. Leitura e comunicação são processos cada vez mais imbricados.

Diante deste cenário, Chartier (2016, p. 292), apresenta dois questionamentos para se pensar o modelo de leitura do século XXI: primeiro: se esta nova cultura assinala o fim do modelo da leitura receptiva; e segundo: o que vão produzir estas interações entre imagens, textos e vídeos, um novo paradigma que modificara a definição de leitura.

Segundo Bresson (2011, p. 25) se a aquisição de determinada língua nos primeiros meses de vida implica um processo de contato com a palavra do outro, sem que seja explicitamente organizado e dirigido, o mesmo não ocorre com relação à escrita e sua leitura. De acordo com Bresson:

O mesmo não ocorre em relação à escrita e à leitura, que não podem ser objetos de um procedimento espontâneo de aquisição: trata-se aí, necessariamente, de práticas sociais instituídas em que o simples contato com os escritos e a observação das leituras, silenciosas ou não, não são suficientes para transmitir. A passagem da forma oral primitiva da língua e uma forma gráfica codificada nunca é imediata, e é útil perguntar-se por que, mesmo em sociedades como a nossa, completamente alfabetizadas e onde o escrito é constantemente colocado sob nossos olhos, a aprendizagem da leitura e da escrita requer ensino. (BRESSION, 2011, p. 26)

Bresson (2011, p. 34), aponta assim, o caráter instituído do escrito e da leitura, que não podem ser objetos de um processo espontâneo de aquisição, pois são práticas sociais que apontam para a necessidade de seu ensino. Afirma-se, portanto, a leitura como fenômeno cultural, e, portanto, “pouco natural, já que não podemos prescindir de um ensino para ter acesso à leitura”

Ainda assim, Hébrard (2011, p.37), afirma que para a Sociologia das práticas culturais, a aquisição leitura é transmitida mais pelo “enraizamento nos grupos dominantes que praticam as formas dominantes de cultura” do que pelo seu “valor de instrumento de mobilidade social em direção a esses mesmos grupos”.

Colocando o acento sobre o ler mais do que o livro, sobre a recepção, mais do que sobre a posse, os pesquisadores demonstraram que, na escola, não é a leitura que se adquire, mas são maneiras de ler que aí se revelam. Ao aprender a ler, a criança contentar-se-ia em reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato. (HÉBRARD, 2011, p. 37).

Ou seja, é preciso considerar que as esferas de socialização primária, como a família, por exemplo, tendem a exercer forte influência na formação leitora do sujeito e acabam se revelando nas maneiras de ler que habitam o domínio das práticas culturais do seu meio mais próximo. A tarefa de formar leitores também é de responsabilidade da família. Apesar disso, atualmente, a escola é a instituição sob a qual recai a glória e o insucesso das questões relativas ao ato da leitura.

Algumas práticas de leitura que a escola sustenta torna o ato da leitura uma atividade rígida e tortuosa, baseada na decifração de palavras, na cópia maçante de textos e na procura cansativa de palavras e trechos que indicam certa opinião do autor ou localizam uma informação. Para Kleiman (2016, p. 23) estas são práticas desmotivadoras e perversas que provém de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura e tendem a oferecer ao educando um contato desapontador com a leitura da palavra escrita.

Isso porque, muitas vezes, diante das diversas possibilidades de práticas que promovem e dinamizam a leitura, a experiência da leitura no contexto escolar se apresenta de maneira limitada e utilitária, tanto pela ausência de bibliotecas e profissionais responsáveis pela dinamização de seu acervo como pelo uso predominante dos textos incluídos nos livros didáticos.

A leitura na sala de aula, ou a leitura da lição, tem uma lógica utilitarista e reprodutivista, pois exige do leitor conhecimento e pensamento sobre o texto e apenas a partir do texto, a fim

de cumprir determinado conteúdo ou atividade. Nesta concepção mecanicista de leitura, a leitura como produção de sentidos e como ato criativo de construção de ideias e novas perspectivas não encontra seu espaço e o ato de ler torna-se mera reprodução do conteúdo registrado no texto.

Kleiman (2016, p.25) elenca algumas concepções de texto que sustentam as práticas de leitura em sala de aula. A primeira concepção aborda o texto como conjunto de elementos gramaticais, ou seja, nas práticas de leitura o texto é apenas o pretexto para o ensino de regras sintáticas.

A segunda concepção de texto baseia-se na crença de que o texto é um conjunto de palavras cujos significados devem ser compreendidos cumulativamente até chegar à mensagem do texto. O texto é transformado em depósito de informações e cabendo ao leitor apenas extraí-las. Disto deriva a formação de um leitor passivo que, “quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a esta situação.” (KLEIMAN, 2016, p.27).

Na leitura que considera o texto como depósito ou repositório de significados, a única leitura possível é essa atividade de extração de significados, para, a partir daí, extrair desta vez, da soma desses significados, a mensagem. O resultado final da recorrência dessa leitura é a formação de um pseudoleitor, passivo e disposto a aceitar a incoerência. (KLEIMAN, 2016, p.29).

As duas principais concepções de textos comentadas acima permeiam, portanto, a totalidade das práticas de leitura escolares. Tais práticas conferem à leitura uma concepção que equivale ao exercício da decodificação, ou seja, “o leitor só precisa passar o olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta”. (KLEIMAN, 2016, p.30).

A prática que consiste em solicitar a opinião do educando sobre um assunto, após a leitura do texto, não consiste em mera decodificação, mas também não reconhece a voz do autor, tornando primazia da atividade de interpretação do educando uma “atitude de descaso em relação à voz do autor, pois dispensa a etapa da compreensão dessa voz”. (KLEIMAN, 2016, p.31).

Neste sentido, é preciso que a escola discuta com os professores e os demais integrantes que dão vida ao ambiente pedagógico, como minimizar a perspectiva reprodutivista e mecanicista que o ato de ler historicamente adquiriu no contexto da sala de aula.

No processo de formar leitores e ensinar a gostar de ler devemos ter em mente um amplo conceito de leitura, ainda mais no mundo em que vivemos, onde

recursos multimídias estão cada vez mais disponíveis para todos. A leitura não está restrita ao universo letrado e escolarizado: o bom leitor é o que estabelece relações, associa fatos e leituras anteriores, analisa contextos, tira suas próprias conclusões. Pode ser um analfabeto, mas não está impedido de ler seu entorno. (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p.17)

Em outras palavras, é preciso entrar na pauta dos debates que ocorrem no interior das escolas questões quem apresentem formas verdadeiramente exequíveis sobre como implementar práticas que partam de um conceito amplo de leitura, como por exemplo, mediante o planejamento de situações que permitam a leitura como experiência. (LAROSSA, 2011).

Fazendo uma análise, ainda que superficial, das experiências de leitura no contexto da sala de aula, verifica-se que as práticas de leitura que permeiam o processo ensino-aprendizagem não condizem com o conceito de letramento em leitura.

As debilidades da intervenção pedagógica no trato com a leitura, a necessidade de a leitura ser abordada com efetividade por todas as disciplinas, e não apenas a língua portuguesa, as deficiências no processo formativo dos professores, a hegemonia dos livros didáticos, nem sempre de boa qualidade, e a ausência da biblioteca escolar e dos bibliotecários que dinamizam e criam situações de mediação de leitura configuram o contexto que justifica a urgente preocupação com a questão da leitura na esfera escolar.

Como consequência dos fatores citados acima, as práticas escolares de leitura se realizam quase que exclusivamente no domínio da sala de aula, em especial na escola pública, e operam mais no sentido de afastar que aproximar os leitores dos livros.

Assim, as possibilidades do educando de construir relações com os livros e outros tipos de impressos devem ser pensadas e planejadas com prioridade pela equipe escolar como um todo, tendo em vista que a excessiva escolarização da leitura tem contribuído com o menosprezo do enfoque cultural e do papel social da escola com relação à leitura, já que o gosto pela leitura também se ensina.

Se a escola vem formando não leitores, ou leitores que não gostam de ler, é porque, entre outros equívocos, há algo de errado no modelo de leitura assumido por ela e que se reflete nas práticas de leitura oferecidas por seus professores e pelo abandono das bibliotecas escolares. A escola parece ter perdido sua “cara humana”; parece ter esquecido de sua dimensão cultural e de seu papel social com relação à leitura” (KLEBIS, 2008, p.44).

Se uma das funções da escola é ensinar a ler, expectativa que deve ser cumprida especialmente nos primeiros anos durante o processo de alfabetização, nos anos posteriores, que correspondem às etapas do Ensino Fundamental dos Anos Finais e ao Ensino Médio, as

situações didáticas de leitura realizadas em sala de aula exigem ler para aprender. Neste sentido, é o próprio ato de ler que inicia o educando no movimento que o levará a desenvolver habilidades e se apropriar das estratégias que facilitam a compreensão da leitura, cabendo aos professores e mediadores orientar o desenvolvimento da compreensão leitora através das situações de aprendizagem.

Silva (1998, p. 64) aponta que a questão da finalidade no trabalho com a leitura escolar é fundamental à construção de uma nova pedagogia da leitura que se preocupe com a formação de leitores críticos e criativos. Ou seja, o ato de pensar no propósito da leitura em sala de aula é uma “questão fundamentalmente política, na medida em que o trabalho pedagógico é acionado para o cumprimento de determinados propósitos e interesses sociais.”

(...) ao nível das intenções, todos nós desejamos formar leitores questionadores, capazes de se situar conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo, capazes de acionar processos de leitura, praticados e aprendidos na escola, no sentido de participar da conquista de uma convivência social mais feliz e menos injusta para todos. Em princípio, então, queremos educar e promover um leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí, mas que, pelas práticas, participe ativamente da transformação social. ” (SILVA, 1998, p. 64).

Para que esta finalidade de formar leitores críticos e criativos se cumpra, as práticas de leitura escolar devem ser desenvolvidas de maneira planejada e envolvente, proporcionando a interação e o intercâmbio entre os textos e as inquietações dos educandos, pois “mandar o aluno ler é bem diferente do que envolvê-lo significativamente e democraticamente nas situações de leitura.” (SILVA, 1998, p. 66).

Segundo Smolka, "o ensino e a aprendizagem da língua precisam desenvolver-se por meio de situações em que a leitura tenha finalidades específicas, pois a aprendizagem precisa fazer sentido para quem aprende." (SMOLKA, 1988, p. 20).

Neste sentido, as dinâmicas pedagógicas que promovem o estatuto de criticidade da leitura devem permitir aos educandos mobilizar conhecimentos, constatar e comparar informações, refletir e ser refletido, transformar e ser transformado pelos textos. Assim, ao compreender a leitura como um processo de interação entre autor-texto-leitor permitimos que cada educando execute, de maneira própria e singular, o trabalho de atribuir significado àquilo que se lê. (SILVA, 1998, p. 66).

Por isso é importante que os professores e mediadores revertam, em termos metodológicos, parte da atenção dedicada às atividades em que o leitor é obrigado a reproduzir

os significados já constatados no texto em momentos que permitam o verdadeiro movimento de interação que o ato da leitura representa.

No entanto, como assegurar um repertório de textos que possibilitam a instauração de processos interacionais e dialógicos, se na sala de aula o livro didático e as apostilas apresentam-se como principal material de leitura disponível para os professores, e cujas informações e exercícios neles depositados dão o tom do tipo de ensinamento que podem propiciar.

Nas palavras de Zilberman (2009, p. 35), o livro didático constitui-se assim no “arquetipo do livro” em sala de aula, ofuscando as práticas de leitura que se almejam alcançar e convertendo-se no avesso da leitura de que falamos antes.

O livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor. Propondo-se como autossuficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário. E, enfim, o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas e do cânone literário. Ou quando a interpretação se imobiliza em repostas fechadas, de escolha simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto. (ZILBERMAN, 2009, p. 35).

A questão da constante identificação entre ler e decifrar e a preponderância do livro didático como único objeto de leitura, mostra as limitações que de um modelo de leitura em crise, refletindo uma crise que também é da instituição escolar, tendo em vista a escolarização precária diante de um ambiente que pouco estimula a formação leitora.

A partir do exposto, a leitura no contexto escolar é uma atividade relacionada mais ao seu aspecto técnico, baseado na decifração e na apropriação simplista do texto, do que no seu aspecto simbólico, responsável pela construção do sentido e da compreensão. Em todos os aspectos da vida humana, desde a escola às atividades da vida cotidiana, estamos todos nós, ligados à prática da leitura.

Sendo assim, na perspectiva das práticas sociais de leitura, verifica-se a limitação das práticas escolares, já que destoam do conceito de leitura como experiência, diálogo e construção de sentidos. Como transformar as práticas de leitura escolares? Considera-se que é preciso repensar as abordagens que embasam o processo de ensino-aprendizagem da leitura, evitando, desta vez, menosprezar os aspectos culturais e sociais envolvidos nas dimensões do universo da leitura.

Neste repensar, é preciso considerar a possibilidade das bibliotecas e de outros espaços de leitura atuarem como aliados da escola no processo de formação de leitores.

Do ponto de vista político, este repensar envolveu o reconhecimento, por parte das instâncias governamentais, da importância das bibliotecas e das salas de leitura na formação de cidadãos leitores através da criação de programas e políticas públicas que visam à promoção do livro e da leitura nestes espaços.

Desta forma, apesar do atual momento político se caracterizar pelo intenso desprezo contra o livro, a cultura e a educação, nas últimas décadas as políticas públicas voltadas à formação de leitores, à distribuição de livros e à valorização das bibliotecas foram amplamente debatidas e consolidadas como norteadoras de uma vindoura nação leitora. É nesta conjuntura que o Programa Sala de Leitura é introduzido nas escolas da rede estadual paulista.

Na continuidade desta discussão, o próximo capítulo apresenta o Programa Sala de Leitura, contextualizado mediante um panorama das principais políticas públicas nacionais dirigidas à formação de leitores, analisadas a partir de suas respectivas legislações.

CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA SALA DE LEITURA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO E FORMAÇÃO DE LEITORES NO CONTEXTO ESCOLAR.

3.1 Políticas Públicas de Fomento à Leitura: as propostas do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) em meio às discontinuidades.

Escolas e bibliotecas são as instituições que, historicamente, se apresentam na linha de frente da preocupação com a questão da leitura e a formação de leitores. No Brasil, especialmente após o processo de redemocratização política, o reconhecimento da importância do incentivo à leitura retomou, lentamente, as proporções de política pública de Estado.

Desta forma, a leitura e a escrita são direitos assegurados pela constituição e configuram-se como condições essenciais ao exercício pleno da cidadania e à construção de uma sociedade menos injusta e desigual. A leitura nos alimenta de conhecimentos e ideias, possibilitando transformações em nosso universo interior e contribuindo com a formação de nossa subjetividade.

No entanto, o acesso ao livro e à leitura ainda é dificultado por questões econômicas, educacionais e socioculturais. Fatores como o valor dos livros, considerado de alto custo para grande parte das famílias brasileiras, a precariedade ou ausência de bibliotecas escolares e públicas e a alta taxa de analfabetismo funcional da população brasileira podem provocar certo distanciamento das práticas de leitura e da cultura escrita.

Desse modo, não se pode desconsiderar o aspecto político que tangencia a questão da leitura. A edificação de uma sociedade leitora deve estar alicerçada na vontade política de estruturar esta sociedade. Por isso, as discussões sobre a formação de uma sociedade leitora exigem que relacionemos a leitura às questões relativas à cidadania e às desigualdades sociais. A questão da leitura é, primeiramente, uma questão política.

Nesse sentido, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) apresentam-se como dois exemplos de políticas públicas de incentivo e fomento à leitura que obtiveram relativo sucesso, ainda que em meio às discontinuidades, especialmente as que se relacionam ao jogo político que permeia as instâncias públicas responsáveis pela execução das políticas públicas voltadas ao universo da leitura e do livro.

Diferentemente do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que se direciona exclusivamente ao espaço escolar, as ações do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) englobam novos espaços de leitura, além da biblioteca e da escola, e visam promover condições de acesso às práticas de leitura que contribuam com a construção de uma sociedade leitora na qual a participação dos cidadãos no processo democrático seja efetiva.

Criado pelo Decreto nº 519 de 13 de maio de 1992, Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) é uma das mais antigas políticas públicas voltadas ao objetivo de “estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras” (BRASIL, 1992, p.1).

Atualmente, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) encontra-se subordinado à Diretoria de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (DLLLLB), do Ministério da Cultura, cuja função é coordenar, orientar e apoiar o planejamento das ações voltadas à promoção de práticas leitoras.

A atuação do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) se dá por meio de comitês sediados em diferentes localidades do território brasileiro, constituindo uma rede de corresponsabilidades não verticalizada que envolve a sociedade civil, entidades públicas e privadas e as instâncias políticas. Os Comitês do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) são instituídos e reconhecidos por meio de Termo de Parceria com o Ministério da Cultura com vigência de quatro anos renováveis por interesse das partes.

No entanto, atualmente há pouca pesquisa e pouca informação sobre o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER). Quando fazemos um levantamento de artigos e outras referências acerca do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) encontramos notícias esparsas sobre as ações desenvolvidas em diferentes estados brasileiros e pouquíssimas pesquisas recentes foram produzidas.

Além disso, quando verificamos a localização e quantidade dos comitês percebe-se que o programa está longe de atingir a maioria dos municípios brasileiros. Nota-se o caso da região sudeste: são vinte e seis comitês, sendo apenas três no estado de São Paulo, um no estado do Espírito Santo, quatorze no estado de Minas Gerais e oito no estado do Rio de Janeiro.

Como é possível observar, no caso da região Sudeste, região mais populosa do país, a pequena quantidade de comitês do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) demonstra certa inoperância do programa e das instâncias governamentais responsáveis pela sua execução. Os vinte e seis comitês citados na tabela são exceções diante de uma região com milhares de municípios e grandes capitais, o que nos leva a refletir sobre quais motivos tem contribuído com o aumento dos números de leitores.

Segundo a última pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015), a maioria dos leitores mora em capitais e municípios da região Sudeste com mais de 100 mil habitantes. A pesquisa considera a definição de leitor como aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses. Os dados mostram que 46% da população do Sudeste é considerada leitora, apresentando a maior ampliação de leitores, de 50% em 2011 para 61% em 2015.

Dificilmente o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) tem dado muitas contribuições já que, como vimos, seus comitês no Sudeste encontram-se de forma muito esparsa e limitada.

Com relação ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), sua contribuição para com a formação e dinamização de uma coleção de livros nas unidades de ensino através da distribuição de diferentes obras foi essencial. No entanto, o PNBE encontra-se em meio às discontinuidades que historicamente envolvem as políticas públicas de fomento a leitura, pois está revogado e a aquisição de novos livros literários está, atualmente, a cargo do Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD), como consta no decreto nº 9.099/2017.

Instituído em 1997, e atualmente extinto, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) era coordenado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tinha como objetivo principal democratizar o acesso a obras de literatura, materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos de escolas públicas brasileiras. O programa era dividido em três frentes de ação diferentes:

O PNBE Literário distribui acervos literários que são compostos por textos 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, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico (BRASIL, MEC.)

A biblioteca do professor, disponível nas salas de leitura da escolas estaduais paulistas, por exemplo é composta pelas obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do professor, bem como o acervo de revistas de excelente qualidade, como as revistas de História da Biblioteca Nacional e a revista Pátio, que faziam parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) periódicos. Desta forma, é inegável que o programa contribuiu com a formação de um acervo escolar diversificado.

Neste programa, o envio dos livros e a formação do acervo independem da existência física da biblioteca e do profissional responsável pelos processos que vão desde o processamento técnico da obra – catalogação e indexação – até as atividades de mediação, que organizam e estimulam o movimentar do livro no ambiente escolar. Por isso, Paiva (2012, p.) afirma que pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) o acesso está garantido, mas o uso não se efetiva pela falta de uma política efetiva de mediadores, considerada fundamental para a democratização da leitura.

Como afirma Butlen (2016, p. 20) o campo da leitura e das políticas de leitura no Brasil “são políticas de oferta de livros, de bibliotecas, de discursos e de ações para se incentivar a ler”. Segundo o autor, “se olharmos de perto o lado da recepção, essas políticas encontram limites”, já que “o número de leitores e as competências dos mesmos” tem sofrido significativo declínio. (BUTLEN, 2016, p. 22)

A hipótese de Butlen (2016, p. 23) é a de que houve uma ligação insuficiente entre os elementos chaves das políticas de leitura, a saber: os objetos a serem lidos, os espaços de leitura e o sujeito leitor.

A oferta de livros é condição indispensável para a formação do leitor competente, no entanto, tem se subestimado a necessidade de se articular a posse de livros “com o desempenho, de um lado, e, por outro, certo conhecimento das estratégias de leitura, pois se não se articularem os resultados, performances e competências padecem”. (BUTLEN, 2016, p. 24).

Ainda assim, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), como política de oferta e distribuição, tornou-se importante, pois durante muito tempo foi o único programa que abasteceu as escolas do Brasil de literatura, periódicos e livros acadêmicos. Pode-se afirmar que boa parte do acervo encontrado nas escolas brasileiras é formada pelos impressos enviados pelo programa. Afinal, como afirma Paiva (2012, p. 19-20) “sem a materialidade do objeto, não há democratização da leitura”.

Embora crucial como política pública, a simples oferta do livro não é garantia da formação de competências leitoras e se quer pode sozinha incentivar o gosto ou prazer pelo ato da leitura. Como aponta Paiva (2012) em seu estudo sobre a distribuição, circulação e leitura dos livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) na rede municipal de educação de Belo Horizonte, a distribuição maciça de livros de literatura nas escolas não se faz acompanhar do investimento na formação de mediadores de leitura. Para a autora:

A primeira garantia que se deve ter, portanto, é a de acesso; a possibilidade de o aluno poder olhar e manusear esse objeto; complementada, e não menos

importante, pela constituição de espaços literários (bibliotecas bem organizadas e equipadas com acervos atualizados e de qualidade) e pela qualificação do mediador dessa formação literária que, no espaço escolar, define-se prioritariamente por bibliotecários, auxiliares de bibliotecas ou professores. (PAIVA, 2012, p. 20).

Sendo assim, Paiva (2012, p. 23), confirma o avanço obtido com a implantação de política públicas oferta e distribuição, mas alerta para o erro de considerarmos exageradamente o alcance prático da “mera distribuição de acervos, pois até agora as ações desencadeadas só corresponderam à garantia de acesso”, pois a maioria dos “professores e alunos, considerados potenciais leitores dos acervos distribuídos, continua à margem das obras disponibilizadas.”

Neste sentido, pode-se afirmar que, apesar do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o potencial da biblioteca escolar, como recurso estruturado nas redes de ensino voltado à pesquisa e leitura; e do profissional bibliotecário, como recurso humano auxiliar na formação de leitores e no planejamento e execução do processo ensino aprendizagem, tem sido pouco valorizados.

Apesar das limitações, tanto o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) quanto o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foram programas de âmbito nacional intimamente relacionados aos temas da leitura e da formação de leitores que perduraram, durante muitos anos, em meio aos percalços que afetam os campos da Educação e da Cultura.

Versiane; Yunes e Carvalho (2012, p. 41) apontam que, no caso brasileiro, os programas e iniciativas voltados ao compartilhamento de ações com o livro geralmente carecem de estrutura para se consolidar, devido às interrupções e falta de continuidade, e que podem ser evitadas a partir do fortalecimento de parcerias e da criação de novos modelos de institucionais de promoção de leitura.

Infelizmente, o quadro atual demonstra que carecem de esforços por parte dos nossos representantes políticos em compreender o quão fundamental é para um país ter uma política nacional que direcione a formação de seus cidadãos para a plena “leitura do mundo”, de maneira que o “movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente” (FREIRE, 2011, p.29).

É inegável que avanços em torno do tema do livro e da leitura foram conquistados, mas não se devem desconsiderar os movimentos de retrocesso de que é feita a história política, quase sempre envolta de “interesses menores e vaidades pessoais”. (YUNES, 2010, p. 154)

Mas é forçoso reconhecer também que a história em prol de um país leitor no Brasil é um celeiro enorme de golpes nas esperanças de muitos que lutam por essa causa. Com políticas públicas descontinuadas em contextos históricos que, em raros momentos, desenvolveram esforços verdadeiros e de alcance nacional na formação de leitores plenos, minimizando a importância dessa formação nos currículos e nas práticas educacionais e culturais, realmente fica difícil compreender avanços. Flutuamos enquanto nação ao sabor das vontades e compreensões políticas mais ou menos republicanas das autoridades públicas em todos os níveis do Estado, ou de pressões exitosas da sociedade civil sobre os governos, quando se trata de fortalecer programas e ações voltados ao desenvolvimento da leitura da população. (MARQUES NETO, 2016, p. 62).

Uma política de leitura demanda ação constante do Estado e, infelizmente, o contexto em que se delineou e se delineia a luta pelas políticas públicas de leitura aponta para a continuidade das descontinuidades. Como aponta Pszczol:

Não é uma campanha, não é um evento nem pode ser apenas uma série de acontecimentos espalhados no tempo. A mera distribuição de livros também não configura, a rigor, uma política pública, nem tampouco se podem considerar políticas de Estado outras iniciativas parecidas, realizadas isoladamente por ministérios, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas. (PSZCZOL, 2008, p. 13).

No momento político atual, carregado de conservadorismos, temos convivido com muitos ataques à educação e às instituições acadêmicas e culturais. Apesar da revogação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e de outras tantas políticas públicas inclusivas implantadas na última década, a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) foi sancionada meses antes das eleições presidenciais de 2018, uma das mais importantes da história política do Brasil.

Os impactos positivos ou negativos das políticas públicas que incidiram em prol da leitura flutuaram com maior ou menor intensidade conforme o avanço ou o recuo efetivo de decisões de maior ou menor profundidade democrática e inclusiva dos nossos governantes. Qualquer efetividade das políticas, dos investimentos e das ações de fomento à leitura praticados no Brasil não pode ser descolada da política social e inclusiva que vivenciamos de maneira inédita nos últimos anos. (MARQUES NETO, 2016, p. 61).

Espera-se que com a instituição definitiva de uma política de leitura e escrita para nosso país consiga modificar a realidade desvelada pelos dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015, p.22) que mostram um país cuja população é formada

por quarenta e quatro por cento de não leitores. Ainda mais grave, a pesquisa também indica que entre professores, considerados sujeitos primordiais no processo de mediação do ensino e da aquisição do gosto pela leitura, trinta por cento não são leitores.

O estabelecimento de uma política de estado voltada para a área do livro, leitura, literatura e bibliotecas já se fazia urgente no Brasil. Espera-se que a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) torne-se um instrumento efetivo na implementação de políticas públicas que promovam e democratizem a leitura e a escrita, bem como o acesso ao livro e às bibliotecas.

3.2 O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) como diretriz de uma Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE).

A Lei 13.696/2018 que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita foi originada por um projeto de lei apresentado pela senadora Fátima Bezerra. A lei também é conhecida como Lei Castilho, devido à intensa participação de José Castilho Marques Neto, que foi secretário executivo do Plano Nacional do Livro e da Leitura durante os governos Lula e Dilma, além de consultor do Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe (Cerlalc) para políticas públicas de leitura.

A Política Nacional de Leitura Escrita (PNLE) assim explicita seus dispositivos legais:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil.

Parágrafo único. A Política Nacional de Leitura e Escrita será implementada pela União, por intermédio do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e com a participação da sociedade civil e de instituições privadas.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Leitura e Escrita:

I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas;

II - o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa;

III - o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC);

IV - a articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do País, especialmente com a Política Nacional do Livro, instituída pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003;

V - o reconhecimento das cadeias criativa, produtiva, distributiva e mediadora do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como integrantes fundamentais e dinamizadoras da economia criativa.

Parágrafo único. A Política Nacional de Leitura e Escrita observará, no que couber, princípios e diretrizes de planos nacionais estruturantes, especialmente do:

I - Plano Nacional de Educação (PNE);

II - Plano Nacional de Cultura (PNC);

III - Plano Plurianual da União (PPA).

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita:

I - democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;

II - fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais;

III - valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional por meio de campanhas, premiações e eventos de difusão cultural do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas;

IV - desenvolver a economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao fortalecimento da economia nacional, por meio de ações de incentivo ao mercado editorial e livreiro, às feiras de livros, aos eventos literários e à aquisição de acervos físicos e digitais para bibliotecas de acesso público;

V - promover a literatura, as humanidades e o fomento aos processos de criação, formação, pesquisa, difusão e intercâmbio literário e acadêmico em território nacional e no exterior, para autores e escritores, por meio de prêmios, intercâmbios e bolsas, entre outros mecanismos;

VI - fortalecer institucionalmente as bibliotecas de acesso público, com qualificação de espaços, acervos, mobiliários, equipamentos, programação cultural, atividades pedagógicas, extensão comunitária, incentivo à leitura, capacitação de pessoal, digitalização de acervos, empréstimos digitais, entre outras ações;

VII - incentivar pesquisas, estudos e o estabelecimento de indicadores relativos ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas, com vistas a fomentar a produção de conhecimento e de estatísticas como instrumentos de avaliação e qualificação das políticas públicas do setor;

VIII - promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas;

IX - incentivar a criação e a implantação de planos estaduais, distrital e municipais do livro e da leitura, em fortalecimento ao SNC;

X - incentivar a expansão das capacidades de criação cultural e de compreensão leitora, por meio do fortalecimento de ações educativas e culturais focadas no desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos.

Art. 4º Para a consecução dos objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita, será elaborado, a cada decênio, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), que estabelecerá metas e ações, nos termos de regulamento.

§ 1º O PNLL será elaborado nos 6 (seis) primeiros meses de mandato do chefe do Poder Executivo, com vigência para o decênio seguinte.

§ 2º O PNLL será elaborado em conjunto pelo Ministério da Cultura e pelo Ministério da Educação de forma participativa, assegurada a manifestação do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC) e de representantes de secretarias estaduais, distritais e municipais de cultura e de educação, da sociedade civil e do setor privado.

§ 3º O PNLL deverá viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, observadas as condições de acessibilidade e o disposto em acordos,

convênções e tratados internacionais que visem a facilitar o acesso de pessoas com deficiência a obras literárias.

Art. 5º O Prêmio Viva Leitura será concedido no âmbito da Política Nacional de Leitura e Escrita com o objetivo de estimular, fomentar e reconhecer as melhores experiências que promovam o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas, nos termos de regulamento.

Art. 6º Ato conjunto do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação regulamentará o disposto nesta Lei. (BRASIL, 2018)

Desta lei é legítimo ressaltar aspectos considerados importantes:

- A leitura como direito;
- A associação explícita entre leitura e escrita aos livros, à literatura e às bibliotecas;
- A responsabilidade compartilhada e a articulação entre Ministério da Cultura e Ministério da Educação na implementação da referida lei;
- A articulação do Política Nacional de Leitura Escrita (PNLE) com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional;
- A ampliação dos acervos físicos e digitais e das condições de acessibilidade;
- O fomento à formação de mediadores de leitura e às ações de estímulo à leitura;
- A elaboração de um Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) que, a cada decênio, estabelecerá as metas e as ações a serem desenvolvidas pela Política Nacional de Leitura Escrita (PNLE).

Assim sendo, a Política Nacional de Leitura Escrita (PNLE) prioriza a democratização da leitura e da escrita através do acesso ao livro, especialmente obras literárias, e à biblioteca. Estimula também a elaboração de programas e ações de formação de leitores e mediadores de leitura, bem como a ampliação dos acervos. Inegavelmente, acervo e mediação são dois elementos centrais para se pensar em políticas para a formação de leitores.

Além disso, de institui o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) como estratégia permanente de ação da Política Nacional de Leitura Escrita (PNLE). Mas qual a correlação entre Política Nacional de Leitura Escrita (PNLE) e Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL)? Como política nacional, a Política Nacional de Leitura Escrita (PNLE) torna-se para a sociedade um instrumento que afirma e confirma a responsabilidade do Estado para com o cumprimento das disposições e dos objetivos assegurados pela lei.

Já o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) é um plano que permite colocar em prática a Política Nacional de Leitura Escrita (PNLE). O Plano Nacional do Livro e da Leitura

(PNLL) institui políticas claras e efetivas para o livro e a leitura. De forma detalhada, estabelece eixos e metas para implantação das políticas de livro e leitura no país.

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) foi institucionalizado pela Portaria Interministerial Nº 1.442, de 10 de agosto de 2006, sendo, posteriormente, regido pelo Decreto Nº 7.559, a partir de 1 de setembro de 2011, propondo em seu texto tornar-se estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no país (BRASIL, 2011, p. 1).

Pretende-se conferir a este Plano a dimensão de uma Política de Estado, de natureza abrangente, que possa nortear, de forma orgânica, políticas, programas, projetos e ações continuadas desenvolvidos no âmbito de ministérios – em particular os da Cultura e da Educação –, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e de voluntários em geral, procurando evitar o caráter por demais assistemático, fragmentário e pulverizado com que se tem implementado essas iniciativas em nosso País, desde, pelo menos, o início do século XIX. (BRASIL, MINISTÉRIO DA CULTURA, 2014, p. 3).

Desenvolvido mediante 19 linhas de ações, divididas em quatro eixos estratégicos, – i. A democratização do acesso, ii. O fomento à leitura e à formação de mediadores, iii. A valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico, iv. O desenvolvimento da economia do livro – o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) é uma das mais louváveis tentativas em propor referências e possíveis trajetórias que visam à universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas. (BRASIL, 2011).

No entanto, a consolidação de uma política pública nacional de leitura e escrita esbarra, dentre inúmeros fatores, na precariedade e até mesmo ausência de bibliotecas, salas de leitura e mediadores de leitura. Além disso, pensar um plano nacional que visa à formação do cidadão leitor requer desde o início o reconhecimento das desigualdades que estabelecem as dificuldades do acesso ao livro e à leitura.

É necessário nos atentar-se ao ponto de que é preciso reconhecer que indivíduos e comunidades inteiras encontram-se em situação desvantajosa na estrutura social. Na maioria das vezes, a dificuldade ou a ausência de acesso ao livro e às bibliotecas públicas e escolares está relacionada aos obstáculos impostos pelas desigualdades sociais que lhes impedem o exercício pleno da cidadania.

Ou seja, ainda que se reconheça que os indivíduos estejam inseridos em uma sociedade letrada, onde é praticamente impossível viver à parte das práticas de leitura e escrita, ainda que

tais práticas façam parte das vivências de qualquer sujeito, isso não garante que o acesso a elas seja significativo.

Assim, cabe aqui o questionamento compartilhado com Geraldi, (2009, p. 106), “É possível comprometer-se com uma política de leitura sem comprometer-se com as histórias de vida dos sujeitos leitores? ”

Dois são os estudos que periodicamente nos fornecem dados que procuram identificar as características dos sujeitos leitores brasileiros: a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil e o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF).

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil já está em sua quarta edição e é promovida pelo Instituto Pró-Livro, uma associação de caráter privado, sem fins lucrativos, formada por entidades como a Associação Brasileira de Livros Escolares - Abrelivros, Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional dos Editores de livros (SNEL). O objetivo do Instituto Pró-Livros (IPL) é a melhoria dos “indicadores de letramento e de hábitos de leitura do brasileiro, como condição de inclusão cultural e desenvolvimento sustentado, por meio do apoio e promoção de ações voltadas a fomentar a leitura e a produção, distribuição e acesso ao livro no Brasil.” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO).

O objetivo geral da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é “conhecer o comportamento do leitor, medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p. 8).

O estudo coleta dados e gera informações específicas sobre: os hábitos e motivações para a leitura, os índices de leitura de livros; o perfil do leitor e do não leitor de livros; as percepções, representações e valorização da leitura; o acesso, as motivações e preferências sobre livros, gêneros; as práticas leitoras em diferentes materiais (livros, jornais, revistas e hipertextos), suportes (impressos, digitais) e ambientes, entre outros.

É uma pesquisa quantitativa, que abrange todo território nacional, feita por amostragem e mediante entrevistas pessoais face a face domiciliares e com a utilização de questionário. Realizada desde 2000, a pesquisa está em sua quarta edição, e permite:

ouvir os brasileiros sobre o que leem, se gostam de ler, se reconhecem algum mediador na sua formação leitora, como percebem as bibliotecas, etc., muitas vezes nos surpreende porque eles nos dizem como percebem o que acontece em suas casas, na sua escola ou na biblioteca que frequentam. Não são agentes da política, mas sofrem e acolhem os impactos das decisões e da sua execução, muitas vezes sem se darem conta de que têm direitos ou de que os livros estão disponíveis. (FAILLA, 2016, p. 22).

Através dos dados gerados pela última pesquisa, realizada em 2015, percebeu-se, por exemplo, que aumentou a opção pelas respostas positivas que identificam a “leitura como uma atividade prazerosa (de 4% para 13%) e que relacionam leitura a acesso ao conhecimento (de 42% para 49%) ou crescimento profissional (de 8% para 23%)”. (FAILLA, 2016, p. 23).

Os resultados também apontam que houve um aumento no número de leitores, de 50% para 56% da população. Estes dados podem ser explicados pela análise do perfil da amostra, que contou com uma representação significativa de pessoas com maior escolaridade, o que nos leva a sugerir que há relação entre um maior nível de escolaridade e o aumento do número de leitores. (FAILLA, 2016, p. 28).

Com relação ao gênero de livros que mais se costuma ler “verificamos que a soma de Bíblia e livros religiosos lidos atinge, em média, mais de 70% dos gêneros citados pela população com mais de 30 anos e mais de 80% na faixa acima de 40 anos” (FAILLA, 2016, p. 32). Uma possível explicação para estes dados é o aumento de indivíduos devotos nas religiões evangélicas. (FAILLA, 2016, p. 33).

Com relação às formas de acesso aos livros “metade dos entrevistados indicou o empréstimo – de parentes ou conhecidos, bibliotecas ou outros locais – como principal meio de acesso e 30% dos entrevistados afirmaram nunca ter comprado um livro” (FAILLA, 2016, p. 39).

O aumento do número dos que afirmam ter alguma dificuldade para ler é outro resultado apresentado pela pesquisa. Entre os não leitores, 60% indicam que a dificuldade de compreensão ou habilidade leitora é a razão de sua não leitura. A falta de tempo (32%) e falta de gosto pela leitura (28%) também são mencionadas como motivo para a não leitura. (FAILLA, 2016, p. 36).

A crônica falta de contato com a leitura, sobretudo entre as populações mais pobres, contribui com o elevado índice de analfabetismo funcional. O indivíduo pode ser tecnicamente alfabetizado, mas se não houver contato com experiências e práticas de leitura, sua capacidade de compreensão de diferentes gêneros textuais ficam comprometidas.

Por sua vez, a relação dialética entre analfabetismo funcional e falta de proximidade e vivência com a leitura nos permite inferir que o insucesso no processo de alfabetização, e a consequente formação de sujeitos analfabetos funcionais, também tornam-se um obstáculo que pode influenciar a participação do cidadão em práticas de leitura. Segundo a última pesquisa Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) – publicada em agosto de 2018, aponta que 29% da população brasileira com idade entre 15 e 64 anos, residentes tanto de zonas rurais quanto

urbanas do Brasil são consideradas analfabetas funcionais. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018, p.7).

A grande porcentagem de analfabetos funcionais no Brasil demonstra que a escola, como instituição principal de acesso à competência leitora e escritora, ainda não consegue democratizar de forma plena o acesso à leitura e à escrita.

Aprender a ler exige não somente um deslocamento da ideia restrita da alfabetização para a ideia ampliada da formação do leitor, mas também a garantia de uma continuidade nas práticas formadoras, para dar conta das complexas exigências sociais. E nisto a escola brasileira, como instituição, apesar dos avanços no acesso, não atingiu ainda o objetivo da educação de qualidade para todos, do mesmo modo que as ações voltadas para a leitura não se configuram como políticas. (PSZCZOL, 2008, p. 27).

As estatísticas indicam, portanto, que a pauta da leitura e da escrita como eixos norteadores de um plano nacional de leitura precisa priorizar o contexto escolar, já que o pleno desenvolvimento das práticas sociais de leitura depende da aprendizagem e de práticas escolares que se mobilizam em torno do ato da leitura.

Apostar em políticas de leitura, como meras políticas de inclusão e cooptação, sem a elas associar políticas de transformação e rupturas sociais mais amplas, é o risco que corremos em projetos redentoristas. E ainda assim apostamos porque construir a escola que queremos e as relações sociais com que sonhamos impõe-nos ações na escola que temos e nas relações sociais que vivemos. (GERALDI, 2009, p. 105).

Os marginalizados pelo analfabetismo e pela exclusão sócia econômica geralmente vivem dentro de um contexto cultural no qual bibliotecas não são instituições presentes e os livros são, frequentemente, limitados pelo uso do livro didático no contexto escolar. Para muitos a escola, e também a biblioteca, representam um universo particular aos eruditos e ausente de significação e identificação subjetiva.

Nesta perspectiva é importante compreender a questão da leitura tendo em vista que “o horizonte de superação, para efeito de avanço e mudança, é amplo e condicionado a um extenso rol de providências em vários âmbitos” e por isso a necessidade de “ações polivalentes” (SILVA, 2010a, p.157).

O planejamento destas ações deve perpassar pela consideração dos indicadores de analfabetismo, bem como da renda per capita, da distribuição territorial do mercado livreiro, das condições dos cidadãos para a produção da

leitura –escolarização, disponibilidade de tempo, energia física, acesso aos escritos etc. –, bem como a infraestrutura para que a leitura se realize – bibliotecas e centros de leitura, com gente especializada e manutenção para o seu crescimento no tempo. (SILVA, 2010a, p.158)

Por isso, corre-se o risco de fazer uma leitura ingênua do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) se não considerar que o plano, ao tentar congrega harmoniosamente interesses tão divergentes e muitas vezes conflitantes, como no caso das editoras, governos, autores, leitores, mediadores, escolas, gráficas etc., não está ponderando os possíveis fatores de interferência, tal como a forte influência tanto das disputas políticas governamentais, que alteram diretamente a validação das políticas públicas, quanto da lógica do mercado – inerentemente presente em todas as relações às quais possam se envolver os atores da cadeia produtiva da leitura e da escrita.

Enfim, faz-se necessária a atenção crítica ao contexto sociopolítico nacional e certa propensão ao desprendimento da exclusividade da burocracia estatal no momento da elaboração das ações de incentivo e fomento à leitura. Gambi (2010) chama atenção à ousadia de propor novos formatos, novas parcerias e à necessidade de reinvenção da gestão na área da cultura:

É sabido que em um país de dimensões continentais como o Brasil é praticamente inviável a execução de programas, projetos e ações que consigam a todo tempo atender plenamente as demandas específicas da população. Entretanto, é justamente aí que reside a obrigação do Estado em enxergar novas formas de parceria para atender a esses objetivos. A burocracia do Estado brasileiro em seus aparatos administrativo-processuais são, inegavelmente, instrumentos pouco adequados a toda a diversidade e complexidade do segmento cultural brasileiro. As possibilidades de reinvenção da gestão na área da cultura são mais que necessárias e devem ser encaradas com olhar diferenciado do clássico formato concebido tradicionalmente. (GAMBI, 2010, p.175).

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) deixa claro, por exemplo, que a implantação de novas bibliotecas e a conquista de novos espaços de leitura são ações chave para a democratização do acesso ao livro e à leitura. Como fazer isto diante das turbulências do momento histórico que não sinalizam educação e cultura como temas prioritários das políticas públicas nacionais é a questão que se coloca.

Da necessidade urgente do país apresentar, ainda que tardiamente, uma Política Nacional de Leitura e Escrita e de conferir um salto, tanto qualitativo quanto quantitativo, no que se refere à formação leitora dos brasileiros, surgiu a Lei 13.696/2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita e determina que o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) seja

o documento norteador das metas e ações desta política nacional, devendo ser reelaborado a cada decênio conjuntamente pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Cultura.

Ou seja, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) como documento norteador das metas e ações para o desenvolvimento da leitura e escrita deve ser repensado, reformulado e readaptado às necessidades e especificidades do tempo histórico vivido, considerando as metamorfoses das práticas de leitura. (CHARTIER, 2011)

O trabalho por se fazer ainda encontra-se em estágio inicial, pois escolas e bibliotecas, dois equipamentos culturais essenciais ao fomento da leitura, caminham isolados e desajustados ao propósito em comum de formar leitores. Exceto nas grandes capitais do Sul e Sudeste, a presença da biblioteca como instituição pública participante da vivência e da constituição do cidadão brasileiro ainda é rarefeita se comparada à instituição escolar, por exemplo.

A expectativa é que com a efetivação de uma política nacional, o Brasil possa ampliar verdadeiramente a democratização do acesso ao livro e a leitura e às bibliotecas.

A Política Nacional de Leitura e Escrita é um grande avanço a ser concretizado no campo das políticas públicas, pois propõe tornar-se a diretriz de uma política de estado que seja capaz de orientar as instituições e governos na formação do cidadão leitor. Deve ser uma política de estado “comprometida com as ações transformadoras que resultam do ato de ler, menos para consumir livros e mais para consumir o humano que clama pelo bem comum.” (Yunes, 2010, p. 154).

Até aqui foram apontados os esforços das principais políticas públicas voltadas à formação do leitor. À luta dos envolvidos para concretizar uma Política Nacional de Leitura e Escrita para nosso país soma-se a necessidade de reconhecer legalmente a importância das bibliotecas no espaço escolar.

3.3 A lei 12.244/2010 e a obrigatoriedade das Bibliotecas nas Unidades Escolares

Todos os pesquisadores envolvidos nas questões acerca da formação de leitores são categóricos em afirmar que a escola e a biblioteca são os principais espaços cujas atividades e práticas contribuem de forma significativa no desenvolvimento do gosto e da capacidade leitora do sujeito. Para muitos educandos, a sala de aula é o principal espaço de contato com a leitura, mas a biblioteca da escola também pode ser extremamente relevante tendo em vista a formação do sujeito leitor.

Assim como na sala de aula, a biblioteca escolar também é o território das práticas de leitura. As práticas e a interação entre educando e leitura também são competências do profissional bibliotecário, assim como seu posicionamento frente à aprendizagem do educando e as estratégias aplicadas durante os momentos de leitura – entonação, gestos, orientações, observações, etc – são elementos mediadores que facilitam a compreensão e a construção do sentido, além de tornarem-se exemplos nos quais os alunos poderão embasar-se a fim de construir seus próprios conhecimentos.

Mas, por que as escolas devem ter bibliotecas? É na biblioteca que temos a oportunidade de democratizar o acesso aos livros e de promover o desenvolvimento do gosto pela leitura, especialmente a literária. Pensamos também na biblioteca como grande aliada para disseminar conhecimento e formar cidadãos mais críticos e conscientes, pois o ato de ler tem algo de transformador, como se pertencesse a um estado de coisas que permite a construção do sujeito.

Em sua trilogia – *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público* (2013), *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2009a) e *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* (2009b) – Petit não enfoca a biblioteca como instrumento pedagógico, mas como um espaço de liberdade, onde o fundamental é incentivar a construção do amálgama simbólico que nos constitui enquanto sujeito.

Petit (2009a) que é antropóloga e pesquisadora do Laboratório de Dinâmicas Sociais e Recomposição dos Espaços, do Centre National de la Recherche Scientifique, na França, mostra, através de relatos emocionantes, como as experiências de leitura tornaram-se um sopro de vida e esperança quando vivenciadas por pessoas marginalizadas e traumatizadas pelas adversidades que a guerra, a pobreza e a exclusão social lhes impuseram, revelando uma maneira especial de resistir às situações de crise a partir do contato com o que a literatura coloca-lhes em movimento.

Nas obras de Petit, a leitura é apreciada como elemento transformador e motivador dos processos de construção e reconstrução dos sujeitos, pois o livro torna-se um instrumento capaz de propiciar a multiplicidade de sentidos ao transcender seu aspecto informacional e pedagógico.

Contribuindo com este rico processo de (re) construção de si mesmo, as pesquisas de Petit reforçam a importância dos espaços – bibliotecas públicas e escolares – e dos profissionais – bibliotecários, mediadores de leitura e educadores – que “dão vida às práticas de leitura e atuam convencidos de que os recursos culturais, de linguagem, narrativos e poéticos são tão vitais quanto a água”. (PETIT, 2009a, p. 32).

O que se oferece àqueles que tomam parte nesses lugares, além de atenção calorosa e respeitosa, são bens culturais que abrem de modo radical o tempo e o espaço e permitem, precisamente, um desvio. Desvio vital, que conduz a vias desconhecidas, em ruptura com a situação de cada um, recoloca em movimento o desejo, permite recarregar o coração, reencontrar, sob as palavras, emoções secretas compartilhadas, um pano de fundo de sensações, um laço com a infância; e que torna a movimentar o pensamento. É então, um esquecimento temporário da dor, do medo ou da humilhação que se torna possível. Um local de acolhida é igualmente encontrado: os livros são moradas emprestadas onde é possível se sentir protegido e sonhar com outros futuros, elaborar uma distância, mudar de ponto de vista. Para além do caráter envolvente, protetor, habitável da leitura, uma transformação das emoções e dos sentimentos, uma elaboração simbólica da experiência vivida torna-se, em certas condições, possíveis. (PETIT, 2009a, p. 283-284).

O contato com os bens culturais que uma biblioteca coleciona oferece a oportunidade do encontro com palavras que reverberam no coração e no pensamento do sujeito, conduzido por vias desconhecidas a sonhar um outro mundo, levado por novos pontos de vista e motivado pela (re) elaboração simbólica das suas experiências de vida.

Para a pesquisadora, a condição do acesso livre às obras em uma biblioteca torna-a lugar propício “aos desvios e aos encontros inesperados”, permitindo que os usuários se beneficiem na elaboração de “percursos singulares e achados imprevistos”. (PETIT, 2009a, p. 273).

Ali, podemos experimentar uma relação com o livro que não se funda somente nas perspectivas utilitaristas da instrução, e nos abandonar a esses tempos de devaneio em que não se deve prestar contas a ninguém, nos quais se forja o sujeito e que, tanto quanto os aprendizados, ajuda a crescer e a viver. (PETIT, 2009a, p. 273).

Se entendida como espaço cultural a biblioteca pode ser referenciada para além do serviço pedagógico. É na biblioteca que a leitura liberta-se do enquadramento da sala de aula, podendo assumir todos os aspectos de seu caráter de prática social.

Mesmo no interior da escola, a biblioteca deveria ser um espaço cultural, mais do que um complemento didático, para dar lugar a percursos singulares, a achados imprevistos. Ela não deveria estar a serviço apenas da pedagogia, mas se afirmar como um espaço de não obrigação no interior da obrigação (...) isso não significa não trabalhar mais com os professores, mas, pelo contrário, propiciar que se conheçam e inventar outras abordagens, pois, um pouco por toda a parte, a regra é o desconhecimento mútuo: muitos bibliotecários imputam aos professores o pouco gosto que os adolescentes teriam pela leitura, ao passo que muitos professores ignoram aqueles que dão vida às bibliotecas e aos centros de documentação, ou os veem como meros técnicos. (PETIT, 2009a, p. 274).

Apesar das incongruências entre bibliotecários e professores, a biblioteca é particularmente qualificada para dar lugar às várias facetas da leitura (PETIT, 2009a, p.273), por isso a necessidade de uma biblioteca que sirva para além da pedagogia e da didática, que seja um espaço não controlado por avaliações e obrigações, mas resignificado em outras abordagens.

Ali, ela aprendeu que um novo desdobrar das possibilidades sempre é desejável, não importa quais sejam os percalços da vida social ou psíquica do sujeito, se sabemos ouvi-lo e mudar o olhar dirigido a ele; e entendeu que o horror ao texto experimentado por certas crianças ou adolescentes, para quem a escrita havia sido sinal de exclusão, é reversível sobretudo se não se reconstitui uma situação de avaliação formal, se não se propõem questões destinadas a verificar se o ouvinte entendeu bem o que se gostaria que entendesse. (PETIT, 2009a, p.43)

Segundo Moraes (2012, p. 39) a biblioteca escolar:

é uma instituição que tem uma tarefa político-pedagógica de suma importância e oferece amplas possibilidades de enriquecimento ao processo de formação do leitor, principalmente na sociedade brasileira, na qual o acesso ao livro ainda é restrito em muitos lugares e o número de leitores literários, até então, não atingiu índices desejáveis. A biblioteca escolar deve funcionar como campo profícuo para o desenvolvimento de práticas de incentivo à leitura, como locus privilegiado para a formação de leitores literários e um núcleo ligado ao esforço pedagógico dos professores. No contexto escolar, essa biblioteca precisa auxiliar os professores em suas aulas com propostas de leitura diferenciadas para os distintos tipos de alunos. Necessita configurar-se como um espaço de convivência, possibilitando ao aluno um aprendizado efetivo por meio da fruição de distintos veículos. Precisa tornar-se um local de encontro para a frequência a exposições, leituras de poemas, peças de teatro, visita de autores, divulgação de obras clássicas e modernas. Em síntese, um centro sociocultural da vida escolar e, finalmente, ser um local livre, cuja configuração espacial e os cuidados pedagógicos libertem os alunos das visões distorcidas sobre o livro causadas pela escolarização errônea da leitura. (MORAES, 2012, p. 39-40)

Sobre a biblioteca escolar, seus usos e representações, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (IPL, 2016) mostra que:

55% dos entrevistados informaram que sabem da existência de uma biblioteca em sua cidade ou seu bairro (esse número era maior em 2011 (67%), 66% não frequentam bibliotecas ou frequentam raramente (14%). Somente 5% da

população frequentam sempre, e 15%, às vezes. A biblioteca mais frequentada por quem frequenta sempre ou às vezes (55% de 20% dos entrevistados) é a escolar, seguida da pública (51%). (FAILLA, 2016, p. 40)

Em todas as leis, planos, pesquisas e políticas públicas que abordamos até aqui, a biblioteca apresenta-se, como bem salientou Moraes (2012), como um elemento especial no processo de formação de leitores, no entanto, apenas 55% dos brasileiros entrevistados sabem da existência de biblioteca em seu município. Destes, 66% não frequentam e apenas 5% frequentam sempre, sendo a biblioteca escolar a mais frequentada (55%). (FAILLA, 2016, p. 40).

Os números demonstram que as bibliotecas têm um grande público a conquistar e que a biblioteca escolar tem se configurado como um espaço importante para os educandos. Como aponta a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (IPL, 2016) o usuário da biblioteca é “principalmente o estudante, já que 90% dos não estudantes não frequentam ou frequentam raramente.” (FAILLA, 2016, p. 40).

Apesar disso, a presença das bibliotecas nas unidades escolares e do profissional bibliotecário ainda é um direito que tem encontrado obstáculos para ser concretizado. Segundo a pesquisa Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil o Brasil conta com 162.819 estabelecimentos escolares, dos quais apenas 43.717 dispõem de Biblioteca, apenas 26,8% do total de escolas. (BRASIL MEC/SEB, 2011, p. 26)

Diante disso, considerando a biblioteca escolar como espaço destinado à formação leitora no interior das escolas, a simples oferta do livro e o estabelecimento de espaço próprio para organizá-los não sustentam o desenvolvimento e o sucesso das políticas públicas de incentivo à leitura e à formação de leitores no contexto escolar. As práticas de mediação de leitura e a atuação de bibliotecários e mediadores são aspectos essenciais deste processo.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil mostra que, apesar de pouco frequentada, a biblioteca é bem avaliada por aqueles que a utilizam, sendo considerada uma das principais formas de acesso ao livro (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016). Entretanto, também aponta que a biblioteca ainda não atende aos interesses de seus frequentadores, pois a questão “encontrar todos os livros que procura” obteve o menor índice de aprovação entre os entrevistados frequentes. (FAILLA, 2016, p. 40).

Diante do que foi posto até aqui, podemos afirmar que a percepção de incompletude no rol de políticas públicas voltadas à formação de leitores é evidenciada pela necessidade urgente

da valorização das bibliotecas, motivação fundante da lei 12.244/2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.

A lei 12.244/2010 é resultado das mobilizações de bibliotecários e educadores a fim de garantir a existência e o funcionamento das bibliotecas nas unidades escolares, obrigando os sistemas de ensino a realizarem a implementação do acervo e a garantia de contratação do profissional bibliotecário. A lei expressa que:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998. (BRASIL, 2010).

Analisando a legislação refletimos que o conceito de biblioteca escolar apresenta-se de forma limitada, visto que restringe a biblioteca à sua coleção, que por sua vez deve estar parametrada à apenas um título por aluno.

Além disso, o prazo de uma década é mais do que suficiente e ainda assim a movimentação pelo cumprimento da lei é lenta. Por outro lado, a lei não especifica qual esfera (municipal, estadual ou federal) será a responsável pela implementação e pelos proventos dos recursos necessários.

Outro ponto a ser observado é se a obrigatoriedade do profissional bibliotecário por si só garante a execução de projetos educacionais que garantam a utilização ideal do espaço como agente de transformação. Não são abordadas as especificidades da biblioteca e do bibliotecário escolar, já que suas ações devem ser pensadas respeitando-se o Projeto Político Pedagógico (PPP), o currículo e os planejamentos da equipe pedagógica (FRAGOSO, 2011, p. 14). Sinalizando nesta direção, Fragoso (2011, p. 14) aponta que os objetivos da biblioteca escolar como instituição são:

- integrar-se ao projeto pedagógico e cooperar com o currículo da instituição de ensino no atendimento às necessidades da comunidade escolar;
- estimular e orientar a comunidade escolar em suas consultas e leituras, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de selecionar e avaliar;
- incentivar os educandos a pensar de forma crítica, reflexiva, analítica e criadora, orientados por equipes inter-relacionadas (educadores + bibliotecários);
- proporcionar aos leitores materiais diversos e serviços bibliotecários adequados ao seu aperfeiçoamento e desenvolvimento individual e coletivo;
- promover a interação do trinômio – professor-bibliotecário-aluno – facilitando o processo ensino-aprendizagem;
- oferecer um mecanismo para a democratização da educação, permitindo o acesso de um maior número de crianças e jovens a materiais educativos, seja eles impressos, virtuais ou digitais e, através disso, dar oportunidade ao desenvolvimento de cada aluno a partir de suas atitudes individuais;
- contribuir para que o corpo docente amplie sua percepção dos problemas educacionais, oferecendo-lhe informações que o ajudem a tomar decisões no sentido de solucioná-los, tendo como ponto de partida valores éticos e cidadãos. (FRAGOSO, 2011, p. 14).

Lei necessária, pois o planejamento da formação, distribuição, organização, dinamização e disseminação do acervo a fim de integrá-los ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao currículo da escola são atribuições do bibliotecário. São processos frequentemente desconsiderados do movimento funcional habitual da unidade escolar, principalmente devido à falta de recursos humanos, espaço e materiais específicos para este fim.

No final de 2018, iniciou-se uma movimentação no Congresso a respeito da necessidade de rever a Lei nº 12.244/2010. Atualmente, devido a sua simplicidade e imprecisões, a referida lei foi alterada a partir do projeto de lei 9.484/18, da deputada Laura Carneiro (DEM-RJ). O projeto modifica o conceito de biblioteca escolar e cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). A nova redação da Lei nº 12.244/2010 apresenta as seguintes modificações:

(...) em seu art. 2º. A nova redação do caput define biblioteca como equipamento cultural com os seguintes objetivos:

“I – disponibilizar e democratizar a informação, ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes; II - promover as habilidades, competências e atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendiz IV - apresentar-se como espaço de estudo, encontro e lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios”.

(...) a criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), com as seguintes funções básicas:

“I - incentivar a implantação de bibliotecas escolares em todas as instituições de ensino do país; II - promover a melhoria do funcionamento da atual rede de bibliotecas escolares, para que atuem como centros de ação cultural e educacional permanentes; III - definir a obrigatoriedade de um acervo mínimo

de livros e materiais de ensino nas bibliotecas escolares, tomando-se por base o número de alunos efetivamente matriculados em cada unidade escolar e às especificidades da realidade local; IV - implementar uma política de acervo para as bibliotecas escolares que contemple ações de ampliação, guarda, preservação, organização e funcionamento; V - desenvolver atividades de treinamento e qualificação de recursos humanos, para o funcionamento adequado das bibliotecas escolares; VI - integrar todas as bibliotecas escolares do país na rede mundial de computadores, mantendo atualizado o cadastramento de todas as bibliotecas dos respectivos sistemas de ensino; VII - proporcionar, obedecida a legislação vigente, a criação e atualização de acervos, mediante apoio técnico e financeiro da União aos sistemas estaduais e municipais de ensino; VIII - favorecer a ação dos sistemas estaduais e municipais de ensino, para que os profissionais vinculados às bibliotecas escolares atuem como agentes culturais, em favor do livro e de uma política de leitura nas escolas; IX - firmar convênios com entidades culturais, visando à ampliação do acervo das bibliotecas escolares e à promoção de atividades que contribuam para o desenvolvimento da leitura nas escolas; X - estabelecer parâmetros mínimos funcionais para a instalação física das bibliotecas no âmbito das escolas, atendo-se ao princípio da acessibilidade, a fim de que as mesmas se constituam em espaços inclusivos”. (BRASIL, 2018, p. 1-2).

Além de explicitar detalhadamente as múltiplas funções de uma biblioteca escolar e do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), o projeto também corrige outra indefinição da Lei nº 12.244/2010, pois especifica qual esfera (municipal, estadual ou federal) será a responsável pela implementação e como serão gerados os proventos e recursos necessários.

§ 4º A União fornecerá apoio técnico e financeiro aos entes federativos para o cumprimento dos esforços progressivos referidos no caput deste artigo, utilizando recursos do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ) para universalizar as bibliotecas escolares nas redes públicas dos sistemas de ensino no prazo estabelecido no caput. (BRASIL, 2018, p. 6).

Comparadas com a primeira versão da Lei nº 12.244/2010, as alterações incrementaram muitos pontos positivos sem dúvida, mas infelizmente prorroga para 2024 o prazo para que todas as escolas do Brasil tenham bibliotecas, geridas por bacharéis bibliotecários e com acervo mínimo de um título para cada aluno matriculado. Também estipula que metade da meta de um título para cada aluno matriculado deverá ser cumprida em 2020.

A preocupação é que em uma década não se conseguiu consolidar uma lei com pouquíssimas exigências. Isso faz parecer que a necessidade de ampliar o prazo para mais cinco anos e a reedição dos dispositivos legais no limite do prazo, apenas confirma a falta de vontade política e comprometimento das todas as instâncias públicas responsáveis pela efetivação da lei ao longo destes últimos anos.

Como exemplo deste cenário, temos a situação das bibliotecas das escolas da rede municipal de ensino fundamental de Ribeirão Preto, cidade onde esta pesquisa é executada, analisada por Castro Filho e Copolla e que infelizmente reproduz um cenário de descompromisso descrito acima, pois “as unidades escolares possuem salas de leitura, contendo livros em estantes, porém sem organização adequada, contando com pessoal não especializado” (CASTRO FILHO; COPOLLA, 2012, p.6).

Muitos estudos na área da Educação e da Biblioteconomia tem apontado para a significância da biblioteca escolar e do profissional bibliotecário como importantes elementos de apoio do processo ensino aprendizagem, como espaço propício à leitura e realização de atividades educacionais voltadas aos letramentos literários (SOUZA, 2009) e informacional (CAMPELLO, 2011), por exemplo.

No entanto, em muitas redes de ensino, a decisão a favor da existência das salas de leitura, em detrimento das bibliotecas, é tomada de forma racional e estratégica, pois visa substituir a função da biblioteca escolar e do bibliotecário por um professor licenciado, porém na situação de readaptado.

A luta contra a ausência do bibliotecário no quadro do magistério também está refletida na Lei nº 12.244/2010, que garante a gestão das bibliotecas escolares pelos bacharéis em Ciências da Informação e Biblioteconomia. Segundo Moraes:

Sem este profissional, as normas de funcionamento, a formação da coleção, o tratamento da informação e os serviços oferecidos pela biblioteca são instituídos sem discussão e critérios adequados, deixando de atender de forma satisfatória as necessidades da comunidade escolar e de criar, nessa mesma comunidade, mudanças quanto ao hábito de leitura e pesquisa. (MORAES, 2012, p. 45)

Na 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, por exemplo, as considerações acerca das percepções sobre bibliotecas escolares e universitárias, coloca a seguinte questão “Na sua escola ou faculdade existe uma biblioteca ou sala de leitura com livros?”.

Assim como no Censo Escolar Brasileiro, que não diferencia biblioteca de sala de leitura quando se trata dos recursos disponíveis na escola, a questão colocada pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil explicita a confusão conceitual pela qual os termos Biblioteca e Sala de Leitura são abordados como equivalentes em ambas as pesquisas de significativa importância nacional.

A ambiguidade colocada pela expressão “biblioteca ou sala de leitura com livros” nos impele a interpretar que sala de leitura e biblioteca são espaços equivalentes, pois ambos são

atravessados pelo universo da leitura. Na verdade, os efeitos nocivos deste equívoco apontam para o não reconhecimento da biblioteca como espaço imprescindível ao ambiente escolar e do bibliotecário como agente educador, o que “leva a um distanciamento crescente e à confirmação da não necessidade de integrá-los ao exercício educacional”. (MORAES, 2012, p. 49).

A primeira constatação acerca desta interpretação é a falsa equivalência entre estes espaços, devido, principalmente, à especificidade dos protocolos de planejamento e funcionamento da biblioteca como unidade de informação, o que nos leva a considerar a necessidade de uma formação teórica metodológica específica para gerar e oferecer os serviços informacionais que lhes cabe.

A luta e defesa pelas bibliotecas escolares tomou proporção internacional com a 30ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em Paris, quando foi aprovado o “Manifesto Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)/ International Federation of Library Associations (IFLA) para Biblioteca Escolar”, um dos mais importantes documentos que tratam desta questão.

O documento confirma a biblioteca escolar como parte integrante do processo educativo e confirma a especificidade da função do bibliotecário como mediador do processo ensino aprendizagem junto aos professores:

Está comprovado que bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação. (IFLA/UNESCO, 2000, p.2).

Outro documento de extrema importância ligado ao universo da biblioteca escolar são as orientações elaboradas pela Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias.

A International Federation of Library Associations (IFLA) é uma organização internacional não governamental, que representa os interesses dos profissionais bibliotecários e seus usuários, independente e sem fins lucrativos. Atualmente, as “Diretrizes da International Federation of Library Associations (IFLA) para a biblioteca escolar” apresentam-se um dos mais importantes instrumentos de orientação para auxiliar os profissionais de biblioteca escolar e os gestores educativos nos seus esforços para assegurar que todos os alunos e professores

tenham acesso a projetos e serviços de biblioteca escolar eficazes, prestados por profissionais qualificados.

Neste sentido, as diretrizes da Internacional Federation of Library Associations (IFLA) para o funcionamento administrativo e pedagógico da biblioteca escolar é, ao mesmo tempo, um documento esclarecedor das potencialidades educativas da biblioteca escolar e norteador para as práticas exercidas pelos bibliotecários. Segundo as diretrizes, a biblioteca escolar é:

um espaço de aprendizagem físico e digital, onde a leitura, o questionamento, a pesquisa, o pensamento, a imaginação e a criatividade são centrais para conduzir o estudante na sua trajetória da informação para o conhecimento, em direção ao seu crescimento pessoal, social e cultural. (IFLA, 2015, p. 16).

Segundo as Diretrizes Internacional Federation of Library Associations (IFLA) para as Bibliotecas Escolares (IFLA, 2015) o bibliotecário escolar é considerado um membro do corpo docente profissionalmente habilitado, responsável pelo planejamento e gestão da biblioteca escolar.

Por isso, as diretrizes Internacional Federation of Library Associations (IFLA) recomendam que o bibliotecário escolar detenha “competências de ensino e biblioteconomia”, a fim de proporcionar a “competência profissional exigida para as funções complexas de ensino, leitura e desenvolvimento da literacia, gestão da biblioteca, colaboração com os docentes e envolvimento da comunidade educativa.” (IFLA, 2015, p. 31).

Com relação às práticas de leitura e à formação de leitores, foco deste trabalho, o papel do bibliotecário escolar é de estimular o “interesse pela leitura e organizar programas que promovam o desenvolvimento do gosto pela literatura” (IFLA, 2015, p. 19). Sendo assim:

As atividades de estímulo à leitura envolvem aspectos culturais como também de aprendizado. Há uma ligação direta entre o nível de leitura e os resultados do aprendizado. Os bibliotecários devem ser sempre pragmáticos e flexíveis no momento de fornecer material de leitura aos usuários e de dar apoio às preferências individuais dos leitores, aceitando seus direitos como indivíduos. Pela leitura de obras de ficção e não-ficção, adequadas às suas necessidades níveis de escolaridade, os alunos podem ser estimulados para a socialização e desenvolvimento de sua identidade. (IFLA, 2015, p. 19).

Fica evidente que a biblioteca escolar pode contribuir com a mediação de práticas de leitura que visam à formação do jovem leitor. São três pontos que merecem destaque para as

próximas discussões: atuar de maneira pragmática e flexível, respeitar as preferências individuais e respeitar o nível de aprendizagem da leitura. São pontos cruciais para se entender, posteriormente, as divergências e convergências com relação ao modelo de leitura predominante na sala de aula.

A implantação de novas bibliotecas escolares ou comunitárias, e a conquista de novos espaços de leitura se faz urgente, apesar de vivemos em um momento de desequilíbrio. A crise política e econômica da atualidade instaurou um período de incertezas, pois as propostas de mudanças que se apresentam penalizam setores prioritários como educação, cultura e produção científica.

A energia que movimentou a macroestrutura governamental em prol do livro e da leitura nestas duas últimas décadas está paralisada, inerte. Mas, permanece viva na esperança de educadores, bibliotecários e ativistas da cultura pela consolidação definitiva da Política Nacional de Leitura e Escrita e pelo cumprimento da Lei nº 12.244, que institui a universalização da biblioteca escolar em todas as escolas do Brasil.

Todos os programas, políticas e planos comentados até aqui a foram realizados a nível federal. No entanto, há muitos programas e projetos de leitura sendo desenvolvidos em bibliotecas de escolas das redes estaduais e municipais por todo Brasil. Vejamos a seguir, o caso do Programa Sala de Leitura, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, foco do nosso estudo.

3.4 Considerações sobre o Programa Sala de Leitura no contexto das políticas públicas de incentivo à leitura.

Como exposto, o Censo Escolar brasileiro não diferencia biblioteca de sala de leitura quando trata dos recursos disponíveis na escola. Dados do último Censo (BRASIL, 2019) apontam que a biblioteca ou sala de leitura está presente em mais de 80,0% em todas as dependências administrativas, passando de 90,0% nas redes federais e privadas. (BRASIL, 2019, p. 6).

É preciso cautela ao interpretar os dados do censo, pois a pesquisa aponta apenas a porcentagem de escolas com bibliotecas ou salas de leitura e isso não necessariamente indica se estão em funcionamento, se são geridas por profissional qualificado ou se há investimento na criação ou ampliação de acervo e infraestrutura.

Outro ponto de cautela consiste na interpretação, que o uso da expressão “ou biblioteca ou sala de leitura”, na questão redigida para a pesquisa do Censo, bem como as pesquisas Retratos da Leitura no Brasil (IPL, 2016) e Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil (BRASIL, 2011), implica na consideração de uma identidade ou equivalência conceitual entre os termos biblioteca e salas de leitura.

Na explicitação dos objetos de estudo, a pesquisa Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil (BRASIL, 2011) confirma o equívoco conceitual:

O modelo de estudo adotado foi adaptado à realidade do sistema público brasileiro, prevendo a aplicação dos questionários nas escolas que declaram ter bibliotecas escolares. Essas “bibliotecas”, no Brasil, por limite da legislação que exige a presença de um profissional da área para que assim se denominem são, mais comumente, chamadas de “salas de leitura” e, em muitos casos, de “cantinhos de leitura ou de livros”, encontrados nas próprias salas de aula. (BRASIL, 2011, p.15)

A pesquisa também constata as dificuldades de entendimento dos alunos sobre o conceito de Biblioteca:

A primeira dizia respeito a questões referentes à “biblioteca de sala de aula”. Os alunos liam a pergunta sobre a biblioteca de sala de aula e a associavam à biblioteca da escola. Alguns pesquisadores, tendo percebido a compreensão feita pelos alunos, passaram a explicitar a intenção do item durante a entrega dos questionários, para que prestassem atenção redobrada nos enunciados e na possível relação entre as perguntas. Ainda assim, observou-se que muitos alunos se equivocaram em relação a discriminar a biblioteca de sala de aula da biblioteca da escola. (BRASIL, 2011, p.32)

Desconhecimento que, consequentemente, também recaiu sob os instrumentos e serviços informacionais que a biblioteca, enquanto instituição tem responsabilidade de produzir:

Uma segunda observação em relação aos alunos foi quanto ao significado da palavra catálogo, desconhecida para muitos, o que obrigou o pesquisador a explicar o sentido da palavra para contribuir no entendimento da questão. Talvez esse desconhecimento tenha interferido nas respostas de não utilização do catálogo. (BRASIL, 2011, p. 32).

Como se pode perceber, persiste em nosso país certo desconhecimento acerca da relevância, das competências e serviços que a biblioteca desenvolve, bem como das exigências

teórico metodológicas que o profissional com formação específica em biblioteconomia precisa ter para atuar nestes espaços, o que demonstra a falta de tradição cultural da biblioteca como instituição pública sociocultural e escolar para a sociedade brasileira.

Como unidades de informação, as bibliotecas demandam investimentos na elaboração de serviços informacionais e no gerenciamento das necessidades dos usuários. Somado a estes fatores, a ausência do reconhecimento cultural da biblioteca como instituição de valores democráticos que se atenta à formação leitora do cidadão é gritante.

Mediante este contexto, uma prática comum, especialmente nas bibliotecas escolares, é a utilização de professores formados em diferentes licenciaturas como gestores de um espaço que, embora contribua com o processo ensino aprendizagem, não segue a lógica da sala de aula.

A luta pelo reconhecimento e pelo estabelecimento de uma tradição cultural em que se valorize a biblioteca como instituição pública sociocultural necessária aos cidadãos esbarra, por exemplo, nas consequências ideológicas geradas pelo equívoco da compatibilidade entre os conceitos de biblioteca e de sala de leitura.

Talvez por isso, ocorra a lenta consolidação da Lei 12.244/2010, pois muitas redes de ensino continuam a dispor de salas de leitura em detrimento das bibliotecas e do profissional bibliotecário.

Infelizmente, escassez e descaracterização são condições nas quais encontra-se a maioria das bibliotecas escolares. A situação das bibliotecas das escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do município de Ribeirão Preto - SP, por exemplo, foi analisada por Nascimento e Castro Filho (2007) e constatou o que já descrevemos acima:

que bibliotecas propriamente ditas praticamente inexistem nas escolas, uma vez que os ambientes encontrados mais se enquadram como salas de leitura ou depósitos de livros funcionando em meio a muitas dificuldades quando não inexistiam ou encontravam-se desativados por algum motivo. (NASCIMENTO; CASTRO FILHO, 2007, p.7).

Neste contexto, em 2009, a rede estadual de ensino de São Paulo criou o Programa Sala de Leitura. Na prática, os espaços anteriormente destinados às bibliotecas passaram a denominar-se Sala de Leitura cuja gestão ficou a cargo dos professores, pois historicamente o profissional bibliotecário não faz parte do rol de carreiras do magistério.

Apesar das críticas contundentes à desvalorização da biblioteca/bibliotecário e diante da situação na qual se encontram as bibliotecas escolares, o Programa Sala de Leitura pode ser entendido, a priori, como uma demonstração de interesse do governo estadual no

desenvolvimento de políticas públicas de fomento à leitura e formação de leitores no contexto escolar.

Segundo informações do site oficial, o Programa Sala de Leitura atende 2,6 milhões de alunos, distribuídos em 3.144 escolas da Rede Estadual e alcançando 604 municípios paulistas. (SÃO PAULO, 2017).

O Programa completa dez anos e, ao que parece, pretende manter a continuidade, bem como ampliar a implantação das salas de leitura. A atual resolução, que dispõe sobre a instalação de salas e de leitura nas escolas da rede pública estadual paulista, Resolução SE nº 76/2017, prevê, por exemplo, em seu artigo primeiro, a instalação de novas salas e ambientes de leitura nas escolas estaduais, respeitando-se os cronogramas estabelecidos pelos órgãos setoriais competentes.

O pontapé inicial do Programa Sala de Leitura se deu através do comunicado da Coordenadoria de Normas Pedagógicas – (CENP), de 02/10/2008, aos dirigentes de ensino e diretores de escolas. O comunicado atenta para a necessidade de normalizar o processo de adequação dos livros recebidos pelas Unidades Escolares à legislação vigente os procedimentos a serem adotados, em especial a Lei Federal nº 10.753/2003, que instituiu a Política Nacional do Livro.

Segundo a Resolução SE nº 15/2009, que dispõe sobre a criação das salas de leitura nas escolas da rede estadual de ensino, as justificativas consideradas para a implementação das salas de leitura são:

- a) 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;
- b) A escola se apresenta como um dos espaços privilegiados de desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita;
- c) O desenvolvimento dessas competências e habilidades requer local e ambientes apropriados, exigência constante no padrão mínimo nacional de infra-estrutura previsto no Plano Nacional de Educação.

Desta forma, a resolução reconhece que a educação formal é locus privilegiado no que se refere ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Ademais, a implementação do Programa Sala de Leitura é justificada pela necessidade de se atender as exigências de acesso cotidiano a fontes diversificadas de informação e cultura.

Mais ainda, configura a sala de leitura como o ambiente apropriado e, minimamente, organizado para que o desenvolvimento da capacidade, do prazer e da competência em leitura possa florescer. De acordo com a Resolução SE nº 76/2017, a sala de leitura objetiva oferecer:

- I – oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos informativos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares;
- II – incentivo à leitura como principal fonte de informação e cultura, lazer e entretenimento, comunicação, inclusão, socialização e formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos.

Pelo apresentado, o Programa Sala de Leitura dá condições para a criação de um espaço privilegiado de acesso à leitura, disponibilizando o acesso à materiais de leitura variados e garantindo a permanência de um professor visando o cumprimento de seu funcionamento, cujo objetivo maior está atrelado à formação do leitor crítico, criativo e autônomo, como propõe sua legislação.

Apesar disso, é importante observar que a resolução se apresenta de forma extremamente simplista com relação aos serviços e materiais que a sala de leitura deve oferecer, pois não indica como vai assegurar a compra dos materiais de leitura (livros, revistas, jornais, folhetos informativos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs), bem como também não indica quais os caminhos teóricos metodológicos devem ser seguidos a fim de que ocorra a formação de leitores críticos, criativos e autônomos.

Trata-se, portanto, de um programa de leitura encabeçado pela Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, que transformou os espaços antes destinados às abandonadas bibliotecas em salas de leitura, geridas por professores, cujo apoio técnico-pedagógico da Diretoria de Ensino está previsto em resolução legal.

Segundo a Resolução SE nº 76/2017, a carga horária para atuação nas salas de leitura será atribuída ao “docente portador de diploma de licenciatura plena com vínculo com a Secretaria da Educação em qualquer dos campos de atuação”, ou seja, em qualquer disciplina da grade curricular e não apenas licenciados em letras, como estava estabelecido anteriormente.

No entanto, não é qualquer professor que deseja assumir a gestão de uma sala de leitura que pode inscrever-se no projeto. A resolução impõe uma ordem de prioridade quanto à situação funcional do professor ao qual é permitido o ingresso.

I - docente readaptado;

- II - docente titular de cargo, na situação de adido, cumprindo horas de permanência na composição da jornada de trabalho;
- III - docente ocupante de função-atividade, que esteja cumprindo horas de permanência correspondente à carga horária mínima de 12 horas semanais. (SÃO PAULO, 2017).

Desta forma, os docentes em situação de readaptação serão os primeiros a ter o direito no processo de atribuição das horas-aula destinadas ao Programa Sala de Leitura. Em seguida estão os docentes que não foram contemplados com aulas, fato que ocorre geralmente devido ao fechamento de salas, e os que conseguiram somente doze aulas no processo de atribuição.

No entanto, quando os inscritos no Programa Sala de Leitura em determinada unidade escolar não apresentam as características acima, cabe ao diretor de escola a escolha do docente. Além disso, também cabe ao diretor avaliar o desempenho do docente no gerenciamento da sala de leitura para fins de possibilidade de continuidade de atuação no projeto (SÃO PAULO, 2017), bem como a responsabilidade de distribuir a carga horária atribuída pelos cinco dias úteis da semana, contemplando todos os turnos e horários de funcionamento da escola. (SÃO PAULO, 2017).

Segundo a Resolução SE nº 76/2017, ao professor responsável pela sala caberá:

- II - participar das reuniões de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs) realizadas na escola, para promover sua própria integração e articulação com as atividades dos demais professores em sala de aula;
- III - elaborar o projeto de trabalho;
- IV - planejar e desenvolver com os alunos atividades vinculadas à proposta pedagógica da escola e à programação curricular;
- V - orientar os alunos nos procedimentos de estudos, consultas e pesquisas;
- VI - selecionar e organizar o material documental existente;
- VII - coordenar, executar e supervisionar o funcionamento regular da sala, cuidando:
 - a) da organização e do controle patrimonial do acervo e das instalações;
 - b) do desenvolvimento de atividades relativas aos sistemas informatizados;
- VIII - elaborar relatórios com o objetivo de promover a análise e a discussão das informações pela Equipe Pedagógica da escola;
- IX - organizar, na escola, ambientes de leitura alternativos;
- X - incentivar a visitação participativa dos professores da escola à sala ou ao ambiente de leitura, visando à melhoria das atividades pedagógicas;
- XI - promover e executar ações inovadoras, que incentivem a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos;
- XII - ter habilidade com programas e ferramentas de informática.

Com a observação destes três elementos garantidos pelas resoluções oficiais citadas – disponibilidade de materiais diversificados de leitura, criação de um espaço específico no ambiente escolar voltado à leitura e a permanência de um profissional licenciado cuja função,

dentre outras, é movimentar o interesse da comunidade escolar em projetos e práticas de leitura – é possível afirmar que o Programa Salas de Leitura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), perante o quadro de abandono apresentado anteriormente em pesquisa de Nascimento e Castro Filho (2007), foi uma iniciativa positiva, pois apresenta elementos estruturais que podem beneficiar e ampliar a mediação de práticas de leitura na escola.

CAPÍTULO 4 - A SALA DE LEITURA CLARICE LISPECTOR: RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO

4.1 Acervo e Espaço

Neste momento da pesquisa a proposta é verificar, através dos relatos, depoimentos e opiniões coletados através de entrevista e grupo focal, se as condições elucidadas na legislação que regulamenta o Programa Sala de Leitura estão sendo cumpridas a fim de que seja possível o funcionamento adequado e comprometido com os interesses dos seus educandos frequentadores.

Para isso, desenvolveu-se no roteiro da entrevista com a professora da sala de leitura o seguinte tópico de análise: “Correspondência entre o que diz a legislação com as em situações cotidianas da Sala de Leitura: condições para o cumprimento da sua legislação”. As questões colocadas em pauta foram: em que medida a sala de leitura está conseguindo oferecer aos educandos o que propõe sua legislação? Há investimento no acervo e outros equipamentos ou materiais necessários à execução das atividades da sala de leitura? Como ocorre a tomada de decisão no que se refere à compra do acervo?

Procurando extrair da professora, suas impressões e opiniões a respeito das condições reais de funcionamento na perspectiva comparativa da legislação que rege o Programa Sala de Leitura, a professora afirma, de forma genérica, que “são bem limitadas as condições para o cumprimento da legislação, porque tem algumas coisas que deveriam ter na sala de leitura e nós não temos”.

Nesse sentido, aponta que as limitações se dão na esfera dos investimentos e do acervo, pois “sempre tem solicitação de novos livros, de lançamentos, até mesmo de alguns clássicos, porque temos um número bem pequeno dos clássicos que são solicitados para o vestibular”.

O depoimento da professora aponta duas limitações do programa com relação ao acervo: a solicitação dos educandos pela compra de lançamentos e o número reduzido de exemplares dos clássicos exigidos nos vestibulares. São, portanto, demandas dos usuários que chegam até a professora, mas que a sala de leitura não consegue suprir.

Sendo assim, a fala da professora corrobora com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil que aponta que o item de análise “encontrar todos os livros que procura” obteve o menor índice de aprovação entre os entrevistados que frequentam bibliotecas. (FAILLA, 2016, p. 40). A sala de leitura, portanto, também parece não atender plenamente as demandas e os interesses de seus frequentadores.

No que se refere à formação do acervo, a professora entrevistada afirma que parte do acervo inicial da sala de leitura foi organizado através das caixinhas de livros do Programa de Apoio ao Saber, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que sobraram após a entrega aos educandos. A professora diz:

no começo nós recebemos várias caixinhas de livros, mas esses livros eram repetidos, provavelmente que sobrou na Diretoria de Ensino e eles encaminharam para a gente...agora quanto aos livros mais novos, recentes, que a sala tem, a maioria foi doação...sabe...porque a direção poderia comprar... Mas quando vem verba, a escola tem outras prioridades...embora eu acho que a priorizar livros novos é uma ótima, né, mas não vem para a sala de leitura.

Além dos livros da “caixinha”, As visitas à sala de leitura permitiram de leitura permitiram constatar que os livros enviados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) também se configuram como parte essencial do acervo, o que confirma nosso prognóstico sobre a importância do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) como política de distribuição.

Como discutido anteriormente, as políticas públicas voltadas ao fomento da leitura sofrem com a descontinuação de seus programas devido, principalmente, às instabilidades e decisões tomadas no campo político. Por isso, a inatividade do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) nos últimos anos e sua posterior revogação em 2017 podem ter contribuído com a defasagem na formação de acervos atualizados nas escolas.

Segundo a professora, essa defasagem tem sido resolvida através de doação, já que os “livros mais novos e recentes que a sala tem, a maioria foi doação”. O raríssimo envolvimento da direção da escola na compra de livros é apontado como compreensível pela professora, pois “as poucas verbas ficam reservadas às outras prioridades”.

A Resolução SE nº 76/2017 aponta que a sala de leitura deve assegurar a todos alunos acesso a livros, revistas, jornais, folhetos informativos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e quaisquer outras mídias e recursos complementares. No entanto, a professora afirma que “seria ótimo se tivesse tudo que necessitamos e o que eles dizem que vão oferecer, porém não chega até nós”. Em visita ao acervo da sala de leitura constatou-se a não existência da diversidade de materiais de leitura que a legislação promete assegurar, já que a predominam dos livros de literatura.

Em vista disso, fica evidente que a formação de um acervo diversificado necessita de investimentos que não ocorrem com frequência. A própria legislação que regulamenta o

Programa Sala de Leitura não aborda questões acerca dos responsáveis e dos processos que envolvem a aquisição a formação do acervo. Na frase “eles dizem que vão oferecer, porém não chega até nós”, a professora deixa evidente sua frustração com relação ao desencontro entre a legislação e a não correspondência das suas expectativas profissionais.

Apesar disso, confirma-se a nossa suposição de que o estabelecimento do Programa Sala de Leitura foi uma iniciativa positiva, se levado em consideração que antigas bibliotecas escolares eram abandonadas e trancafiadas, quando a professora comenta que já está à frente da sala de leitura Clarice Lispector há cinco anos e que “antes era um amontoado de livros, desorganizado, sem condições para o aluno”.

Além do acervo, a observação e análise da composição dos espaços de leitura também são importantes, pois permite refletir acerca tanto das práticas quanto das concepções de leitura que circulam no ambiente escolar. Com relação ao espaço, a professora afirma que foram realizados pequenos investimentos como a aquisição de um computador e ar condicionado para a sala, as mesas para reunião e pesquisas, além da ampliação do espaço da sala.

Corroborando com as colocações da teoria histórico cultural, o espaço e as relações que nele se estabelecem através da linguagem tem influência direta no desenvolvimento do comportamento e na forma como se vivencia os acontecimentos. Os instrumentos materiais e sócio-culturais, o meio e as relações sociais concebidos a partir das atividades humanas são elementos fundamentais do processo de mediação cultural entre os sujeitos e a realidade que os cercam.

Souza e Motoyama (2014), apoiadas no conceito de mediação vygotskyano afirmam que os espaços destinados à leitura (salas de leitura e bibliotecas) devem ser entendidos como mediadores na formação do leitor literário, desde que esteja estabelecida uma organização dinâmica capaz de mediar o contato dos sujeitos com o material de leitura, seja através dos aspectos físicos (decoração, mobiliário, acervo) seja através das práticas e estratégias desenvolvidas pelos professores/bibliotecários mediadores.

Segundo as autoras, o espaço é um dos elementos de toda uma cadeia de mediações que atua diretamente na construção do sujeito leitor. Bibliotecários e professores, através de suas atividades, e mediados pela linguagem, possibilitam a formação do leitor criando processos de mediação entre o educando e os “usos sociais dos textos diversos, as formas de exploração e manuseio de livros e outros materiais de leitura”. (SOUZA; MOTOYAMA, 2014, p. 13).

O espaço, portanto, desempenha ele próprio a função mediadora ao manter os livros acessíveis, acervo diversificado de materiais de leitura e mobiliário adequado; ao mesmo tempo em que congrega todos os sujeitos e mediações em torno da leitura.

Ao propor um modelo de organização do espaço para as bibliotecas escolares da rede municipal de Londrina, Silva (2009, p. 103) estabelece a divisão do espaço da biblioteca em zona formal e zona informal.

A zona formal seria aquela que recepciona o usuário e o encaminha para que ele procura. Nessa área teríamos a entrada, a recepção e as mesas para estudos/pesquisas. Já a zona informal seria aquela onde a criança pudesse ficar mais à vontade, sem mesas, apenas com um tapete emborrachado, por exemplo. (SILVA, 2009, p. 103).

Partindo desta racionalização, temos que o espaço da sala de leitura Clarice Lispector pode ser compreendido da seguinte forma:

Foto 1: Zona formal (1)

Fonte: Fotos da autora

Foto 2: Zona formal (2)

Fonte: Fotos da autora

Foto 3: Zona informal (1)

Fonte: Fotos da autora

Foto 4: Zona informal (2)

Fonte: Fotos da autora

Além do espaço interior, o jardim da escola também pode ser classificado como zona informal, já que a professora mediadora considera o jardim uma extensão da sala, se dedicando semanalmente aos cuidados das plantas e da arborização do lugar com o objetivo de ser um espaço de leitura e convivência.

Foto 5: Zona informal (3)

Fonte: Claudete Souza

Os espaços físicos onde ocorrem as práticas de leitura são, portanto, agentes mediadores no processo de formação de leitores, pois interferem no desenvolvimento da relação entre o sujeito e a linguagem. Por isso, precisam ser “intencionalmente e esteticamente compostos” (SILVA; FERREIRA; SCORSI, 2009, p. 56) para se tornarem lugares de leitura.

Os ambientes onde se realizam as práticas de leitura – sala de aula, biblioteca escolar ou sala de leitura – devem, portanto, ser entendidos como aliados no processo de formação leitora.

A participação dos educandos também foi essencial no levantamento de informações que permitiu elucidar aspectos e características do acervo e do espaço na participação da sala de leitura no processo de formação leitora. Para isso, foram escolhidos sete jovens frequentadores, matriculados no primeiro ano do Ensino Médio e que tiveram histórico de participação ativa nas práticas da sala de leitura em anos anteriores. A fim de verificar suas opiniões e impressões sobre o comprometimento da sala de leitura com os interesses dos educandos frequentadores, desenvolvemos no roteiro do grupo focal o seguinte eixo de análise: “Atendimento aos interesses dos educandos”.

Quando o tópico “encontrar os livros que desejam na sala de leitura” foi colocado em questão, os educandos se entreolharam simultaneamente e todos responderam de forma negativa, confirmando novamente os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil que apontam a insatisfação dos frequentadores de bibliotecas com relação ao acervo, que muitas vezes não atendem aos seus interesses, pois estão desatualizados e indiferentes às suas necessidades e gostos.

Outro aspecto de insatisfação entre os educandos, e já levantado na entrevista pela professora, é a falta do número suficiente de exemplares para atender as demandas geradas pelas práticas da sala de aula. Demandas que, por exemplo, são recorrentes nas aulas de literatura em que a professora indica uma obra, geralmente listada em vestibulares, para leitura da sala inteira.

Como afirma o **Aluno 2**: “muitas vezes que a gente precisa fazer um trabalho de escola e precisa pegar o livro, o livro está em falta na *biblioteca* ou não tem livro suficiente para a sala inteira e a maioria das pessoas acaba recorrendo aos Portable Document Format (PDFs)”. Neste caso, o problema do acervo insuficiente não é obstáculo para aqueles que já dominam as práticas de leitura no meio digital. Os educandos participantes do grupo focal, situados na faixa etária entre os quinze e dezesseis anos, caracterizam-se por serem leitores que “facilmente navegam em telas e programas de leitura, num universo de signos evanescentes eternamente disponíveis que surgem de uma ordenação associativa que só pode ser estabelecida no e através do ato de

leitura” (SANTAELLA, 2013, p. 20). Na tipologia de leitores de Santaella, trata-se, portanto, do leitor imersivo.

O **Aluno 4** continua a discussão ao colocar que o acervo é composto majoritariamente por literatura brasileira e que: “por conta das doações tem chegado livro interessante”.

Desta forma, as doações novamente aparecem como responsáveis pela diversificação do acervo. Além disso, fica evidente que para o aluno há uma contraposição entre literatura brasileira e livros interessantes. Os livros que lhes são considerados interessantes não estão no acervo original da sala de leitura, composto por obras literárias nacionais que frequentemente eram enviadas através dos antigos programas de distribuição.

A **Aluna 3** corrobora com as colocações do **Aluno 4** afirmando, “ou seja, estão faltando mais livros atualizados, assuntos de agora, autores que estão lançando livros, assuntos que deixam as pessoas mais interessadas”. O **Aluno 1** continua a discussão com certo deboche: “a nossa sala de leitura é bem rica em clássicos, nos principais, digamos assim, como Dom Casmurro, O Ateneu, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Memórias de um Sargento de Milícias... aqui tem coisas bem antigas como a Barsa”. Com o escracho que a adolescência lhe permite e expressando-se ironicamente, o **Aluno 1** cita alguns clássicos da literatura brasileira a fim de compará-los às “coisas bem antigas como a Barsa”.

O que a fala deste aluno pode nos provocar no pensamento? Talvez demonstração do insucesso da escola em apresentar as possibilidades de diálogo entre a literatura e a experiência humana. Talvez, aponte para o fato de que a instituição escolar esteja falhando em categorizar a literatura como fator indispensável de humanização, confirmando o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 2004, p. 175).

Na sequência de interações abaixo, o uso dos termos difíceis, chatos e merda confirmam certa rejeição da leitura literária, especialmente a literatura clássica nacional:

Aluna 5: (...) são mais difíceis para alguns alunos se interessarem, porque eles acabam descrevendo mais os lugares, as coisas e não são tão objetivos...

Aluno 1: são livros chatos de ler

Aluna 3: como Dom Casmurro.... se a pessoa que não tem o hábito de ler, ler duas páginas de Dom Casmurro, vai achar uma merda e nunca mais vai querer ler nada.

Aluno 1: não.... Memórias póstumas de Brás Cubas, cara, que livro chato

Aluna 5: imagina José Saramago, piorou.... Ele tem um estilo diferente.

No entanto, o **Aluno 1**, apesar de não se identificar com a literatura clássica brasileira, apresenta o tipo de leitura que lhe agrada ao descrever o livro Hugo Cabret como um livro “muito interessante, com traços de grafite no livro inteiro”.

Os sentidos negativos vinculados à literatura clássica brasileira expressados durante o grupo focal tendem a assinalar certo estado de rebeldia e, até mesmo, negação dos educandos ao que se considera a verdadeira literatura, a literatura sancionada e legitimada pelos poderes. Sobre a existência de dois lados da literatura, Cândido afirma:

a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscria; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CÂNDIDO, 2004, p. 175)

A questão do gosto foi bastante enfatizada durante as interações dos educandos no grupo focal. Diante da necessidade adolescente em firmar sua subjetividade em construção, naquele momento, percebeu-se um esforço por parte dos educandos em demonstrar que eles querem ler, mas que o ato da leitura deve estar subordinado aos seus interesses e gostos, quase sempre voltados especialmente ao entretenimento e relacionados à satisfação de um prazer imediato.

Aluno 2: o que eu acho é que a Sala de leitura tem bastante livros destes clássicos, só que muitas vezes as pessoas não pegam gosto pela leitura lendo estes primeiro, sabe....na maioria das vezes você lê por obrigação, porque você acha chato ...

Aluna 5: porque quem não tem a habitualidade de já ler e a primeira leitura já vai ser uma leitura difícil, fica traumático

Aluno 2: faltam aqueles livros que a pessoa... tipo Harry Potter mesmo....grande parte das pessoas já sabem a história, mas é um livro que a pessoa quer ler e que vai dar um gosto pela leitura, porque você vai gostar... a história... quando você vai ler é fácil de entender, é uma linguagem simples, só que eu acho que é um tipo de livro que deveria ter porque é o tipo de coisa que vai fazer você entrar no mundo leitura, é o que vai fazer você começar a pegar o gosto .

Nesta sequência do grupo focal, os educandos manifestam, novamente, a ideia de que o desejo de leitura se desenvolve quando são respeitados seus gostos, escolhas e limites. A ênfase dada pelo **Aluno 2** na necessidade de se começar através de “leituras fáceis de entender” e de “linguagem simples” podem nos sugerir aspectos relacionados às limitações de entendimento e compreensão da linguagem que os adolescentes carregam consigo ao adentrarem no Ensino Médio. Além disso, se for na prática que se criam bons hábitos, os educandos deixam claro que

a leitura praticada por obrigação é associada ao que é chato e traumático, ou seja, não facilita o envolvimento com a leitura e o desenvolvimento do gosto, pelo contrário.

As relações entre leitura, literatura e escola na formação do gosto literário também devem estar no cerne dos debates que colocam em pauta a formação do leitor. Como aponta Magnani a escola é uma das esferas que atuam na institucionalização do literário, no entanto, “percebe-se uma grande distância entre a intenção da legislação em formar alunos críticos, com gosto e hábito de ler, e o fato destes alunos demonstrarem desagrado e incompetência em relação à leitura.” (MAGNANI, 2001, p. 2).

O fato é que a leitura é uma atividade complexa que atinge a cada um de acordo com seus diferentes interesses, condições socioeconômicas e graus de motivação. Assim, o problema que se coloca às instituições de ensino e de cultura não se relaciona apenas ao como ler e ao saber ler, mas também ao que ler.

Durante a interação, a **Aluna 7** relata que a professora da sala de leitura permitiu o acesso a “alguns livros que eram de uso exclusivo para professores”. Em visita à sala de leitura foi possível constatar a existência de um armário onde são alocados livros da área da Educação e das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. Verificou-se também que os livros da coleção denominada “biblioteca do professor” foram enviados majoritariamente pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) entre 2003 e 2013.

A **Aluna 7** relata, exprimindo surpresa, seu encontro com este acervo:

e foi muito interessante eu chegar aqui na *biblioteca*... porque eu não sabia que teria estes livros...e no final eu acabei descobrindo um repertório que eu não via, além da literatura brasileira....atrás aqui (apontando para um anexo da Sala de Leitura) a gente percebe além dos livros de literatura, muitos livros didáticos e teóricos a respeito de Física, Psicologia...que antes eu não via e até mesmo sobre a Educação, que é um assunto que eu tenho interesse...antes eu não sabia que tinha todos estes livros aqui...o tempo não permite que as vezes a gente venha na *biblioteca*...e muita gente não sabe destes livros que tem aqui para consulta...pensam que tem somente livros de literatura.

O **Aluno 2** também comenta suas descobertas no acervo:

tinha uma vez que chegaram livros novos e a gente estava colocando estes “selinhos” aqui (classificação do livro) e eu vi que tinha muitos livros sobre diversos assuntos tipo racismo, sobre assuntos mais científicos e acadêmicos, que também são interessantes, só que muitas vezes não fica no acesso fácil para as pessoas

Os livros que despertaram interesse de leitura na **Aluna 7** e que são considerados interessantes pelo **Aluno 2** ficam guardados em dois armários e nas prateleiras dispostas ao longo do corredor anexo à área principal da sala de leitura, o que, por vezes, inibe as tentativas de exploração desta parte do acervo. Sobre isso o **Aluno 1** afirma: “você tem que procurar...abrir armário....aí você vai achando (...) e dá preguiça ficar procurando um por um”.

E a **Aluna 3** finaliza concluindo assim suas impressões como usuária do acervo da sala de leitura: “para você pegar um livro interessante aqui na *biblioteca*, você tem que ter paciência para procurar, porque você não vai encontrar um livro tãããão fácil”.

As falas dos educandos sinalizam que a ausência de um sistema informatizado de recuperação de informações na sala de leitura também pode ser um fator que dificulta o contato com o livro. Esta é uma das diferenças entre bibliotecas e salas de leitura, pois uma das competências da biblioteca é oferecer serviços de informação que permitam ao usuário pesquisar e recuperar o material que atenda suas necessidades.

Além do acervo, o espaço da sala de leitura também mereceu atenção. Quando questionados acerca da importância do espaço da sala de leitura no ambiente escolar, os alunos reconhecem de imediato vários aspectos positivos.

Aluno 4: a maioria das coisas que a escola Djanira participa é por conta da sala de leitura e eu acho que se não tivesse ia ficar parada a escola, tipo assim, ia só ter aula, acabar, ir embora da aula, todo dia...

Aluna 3: e muitas pessoas que agora tem o habito de leitura começaram aqui de alguma forma... você pega aqui, de graça, é só pegar qualquer um... tem variados temas... e ai você vai vendo... vai conhecendo as prateleiras....e você vai procurando o que te agrada

Aluna 6: aqui a gente pode fazer isso, vir aqui... procurar um livro e tá na sua mão... a gente pode começar no recreio, na aula vaga que pode acontecer e que acontece quase sempre e você pode usar estes momentos para uma coisa boa, você pode ampliar seus conhecimentos lendo alguma coisa.

Aluno 2: acho que uma coisa boa da sala de leitura seria esta coisa de fornecer um espaço, sabe, as vezes a pessoa não tem espaço em casa pra ler, não tem livros ou costume de lerfornece um espaço e um meio pra pessoa pode vir aqui e pegar gosto pela leitura e ver isso como prazer e não só como obrigação ou uma coisa chata.

Aluno 4: se não fosse por causa da Sala de Leitura a gente não ia conhecer elas, por causa do trabalho do Dom Quixote

Aluno 2: por conta da Sala de Leitura conhecemos pessoas e interagimos com pessoas da própria escola... tem essa coisa da interação...

Aluna 5: principalmente no meio de adolescente, onde a aceitação em grupo é mais forte....

Este tópico do grupo focal tinha como objetivo estimular os educandos a relatarem suas opiniões e percepções acerca da relevância da sala de leitura como um dos espaços que compõe

o ambiente escolar. O funcionamento de um espaço diferente da lógica da sala de aula é apontado como um aspecto de grande importância. Para o **Aluno 4**, por exemplo, uma escola onde “só se tem aula é uma escola parada” e a sala de leitura é a principal responsável por promover atividades que levam à mobilização e à interação entre os educandos de toda a escola para além da sala de aula.

O espaço da sala de leitura também é reconhecido pelos educandos como um estímulo inicial da formação do hábito de leitura, principalmente porque permite a exploração do acervo através da livre circulação do educando pelas prateleiras, fato que corrobora com Silva (2009, p. 102) quando afirma que “o espaço da biblioteca deve ser bastante flexível e oferecer a possibilidade de transitar nele com tranquilidade”.

Além disso, o relato da **Aluna 6** indica que a procura dos educandos pelo espaço da sala de leitura com o objetivo de explorar as prateleiras em busca de um livro também pode ocorrer no recreio e durante as aulas vagas, “que pode acontecer e que acontece quase sempre”. O espaço reverte-se, assim, em um ambiente acolhedor que pode oportunizar a proximidade com a leitura em diferentes momentos da vida cotidiana escolar.

Segundo o **Aluno 2**, a importância da sala de leitura estaria justamente na condição de fornecedora de um espaço e de meios tanto para aqueles educandos que “não tem espaço em casa para ler, não tem livros ou costume de ler” quanto para aqueles que buscam a possibilidade de ver “a leitura como prazer e não só como obrigação”.

A sala de leitura como um espaço de interação e encontro entre os educandos da escola também é um aspecto relevante para caracterizar o sentido que este espaço tem nas vivências dos educandos. Para eles, a sala de leitura configura-se como um espaço que favorece as sociabilidades tanto entre os jovens leitores como os não leitores.

Outro ponto que mereceu observação atenta é a quantidade de vezes em que os educandos pronunciaram a palavra biblioteca quando queriam se referir à sala de leitura. Das vinte e três frases analisadas, em treze delas os alunos usaram o termo biblioteca quando se referiam à sala de leitura.

Foto 6: Entrada da sala de leitura Clarice Lispector

Fonte: Elaborado pela autora

O **Aluno 1**, por exemplo, declara que “é uma coisa diferenciada você ter uma *biblioteca*, uma sala de leitura ao seu dispor”, expressando assim uma perspectiva de semelhança entre os dois ambientes.

Como já discutido anteriormente, a confusão conceitual e a dupla representatividade geram aspectos negativos que sinalizam para a descaracterização da biblioteca e do profissional bibliotecário, comprometendo a institucionalização deste equipamento cultural e de todos os serviços e benefícios que tem a oferecer para os cidadãos.

Como se verificou através dos relatos, as vivências dos educandos com relação ao acervo da sala de leitura comprovam que a exploração do acervo ocorre de forma livre, e autônoma, apesar da avaliação insatisfatória do acervo por boa parte dos educandos.

Os educandos confirmam ter conhecimento do acervo, pois identificam a forte presença da literatura no acervo da sala de leitura, mas demonstram que seus interesses de leitura não estão representados neste acervo.

As expressões “livros tipo Harry Potter”, “livros atualizados”, “assuntos de agora”, “autores que estão lançando livros” e “assuntos que deixam as pessoas mais interessadas” dão indicações sobre qual tipo de leitura se interessam nossos jovens.

As expressões acima mostram que o interesse do público juvenil está antenado às novidades do mercado editorial, alimentadas por best sellers que disputam rankings de popularidade e de vendas. Fica evidente, portanto, que há uma contraposição e um distanciamento cultural entre o acervo da sala de leitura e os gostos e interesses de leitura dos jovens frequentadores.

A partir do que foi exposto é notória a dificuldade do jovem para lidar com a leitura literária representada nas prateleiras da sala de leitura.

Há que se perguntar o porquê da literatura contida no acervo da sala de leitura não ser atraente para os educandos. Por que os livros de literatura, enviados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e por tantos outros programas de distribuição, tem pouca representatividade perante os jovens educandos? Por que os educandos expressam tanta resistência pelas obras de literatura indicadas e veiculadas no ambiente escolar?

Ora, se são alunos com histórico de participação ativa nas práticas da sala de leitura, por que exprimiram tantos relatos de vivência com a leitura literária carregados de ironias e desaprovação?

Talvez porque a aproximação geográfica entre leitores e livros não apaga a distância cultural (BOURDIEU, 1966 apud BUTLEN, 2016, p. 25), considerada um dos maiores obstáculos ao processo de apropriação.

Por isso, “as expectativas e preferências dos alunos refletem a complexidade das relações que envolvem sua formação enquanto leitor e seu gosto traz marcas do aprendizado da leitura a partir da exposição aos produtos da indústria cultural” (MAGNANI, 2001, p. 65).

Além disso, ao que parece, as políticas públicas de oferta e distribuição de livros não bastam para efetivar o processo de formação de leitores neste tipo de política:

“a oferta continua do modo tradicional; as maneiras de se disponibilizar a leitura não foram reconsideradas; os destinatário da oferta não foram suficientemente levados em conta, bem como as práticas reais de leitura dos jovens e as novas práticas culturais dos nativos digitais” (BUTLEN, 2016, p. 24).

Desta forma, uma política de oferta do livro deve pensar nas condições de recepção dos destinatários, dos novos públicos e nas suas práticas de leitura reais.

(...) os limites das políticas públicas de leitura resultam de um esquecimento: muitas vezes, em muitos países, pensamos os objetos e os espaços de leitura,

mas nos esquecemos, de certa forma, do sujeito leitor. O que nos leva a pensar que para formar o leitor contemporâneo, é indispensável se trabalhar a partir das práticas de leitura e das práticas reais dos jovens. (...) O desenvolvimento eficiente das políticas de leitura e a construção do leitor moderno não podem se realizar contra a identidade dos sujeitos, contra a sua construção identitária (BUTLEN, 2016, p. 25).

Neste contexto, Butlen afirma que é necessário repensar a oferta escolar de leitura, o que interfere diretamente no trabalho do professor ou do bibliotecário. É preciso “aceitar a ideia de que os jovens têm práticas de leitura, leem, mesmo que estas leituras não sejam as desejadas e as esperadas pelos professores” (BUTLEN, 2016, p. 38).

Para isso, é importante diversificar e alargar a oferta pedagógica e cultural, levando-se em conta as práticas reais e as leituras usuais a fim de estabelecer pontes entre a cultura do educando e a cultura erudita. (BUTLEN, 2016, p. 38).

A questão que se coloca é como equilibrar ações de incentivo a uma leitura ponderada entre o respeito ao gosto e às preferências de leitura dos educandos e a garantia e o direito do educando ser apresentado ao universo dos cânones e dos clássicos literários.

4.2 Formação de leitores e a atuação do professor mediador da sala de leitura

É fundamental que se apresente a importância do meio, dos instrumentos e sujeitos envolvidos no processo de mediação que visam à formação de leitores. Até aqui, discorreu-se sobre o acervo (instrumentos) e sobre o espaço (meio) da sala de leitura e como esses elementos interferem (ou não) na formação do sujeito leitor. Neste momento, a atenção volta-se para discutir a atuação do sujeito responsável pelo planejamento e organização das atividades e práticas da sala de leitura.

Como apresentado no primeiro capítulo, a aquisição das funções psicológicas superiores é um processo mediado por instrumentos físicos e psicológicos (signos), a partir das interações sociais, dos sentidos e vivências que despontam ao longo do desenvolvimento do sujeito. Assim também ocorre o desenvolvimento da aprendizagem e do gosto pela leitura, especialmente no ambiente escolar.

Na escola, os principais ambientes de leitura, a sala de aula e a biblioteca/sala de leitura, são importantes espaços de mediação cultural, os livros e outros materiais de leitura são importantes instrumentos de mediação cultural, a relação entre professor e educando, entre

atividade de ensino e atividade de estudo, são interações sociais importantes que forjam os processos interpsicológicos de mediação responsáveis pela formação leitora do educando.

A forte influência do meio, das condições e das interações sociais mostra que, apesar do aumento sistemático do número de matrículas nos sistemas de ensino, ainda persistem as dificuldades e os problemas relacionados ao processo de aprendizagem da leitura.

Além das perturbações psicológicas, “as condições da vida moderna (divórcio dos pais, trabalho das mães, televisão), as modalidades da escolarização (classes sobrecarregadas, professores sem formação, métodos de leitura inadaptados) e as perturbações da vida afetiva” (CHARTIER, 1995, p. 24) explicam, em parte, a acentuada defasagem na aprendizagem da leitura.

Acrescenta-se a estes fatores o que a sociologia da leitura já constatou: a forte correlação entre origem social e fracasso escolar.

Ao considerar o fracasso escolar por conta de um handicap sócio cultural, as primeiras interpretações consideram, em contrapartida, as posições de médicos e psicólogos, mas apropriando-se do vocabulário deles; o handicap que revela também um fracasso em massa, não pode ser explicado pela adição de perturbações particulares de origem congênita, funcional, relacional ou afetiva, mas remete a uma carência do meio social. “A doença do século” não é a dislexia, é a pobreza cultural. Esta tese ressalta que todas as aprendizagens escolares (e não somente a leitura) supõem condições de vida familiar, motivações no estudo, competências, saberes anteriores que estão longe de serem partilhados igualmente no momento em que começa a escolarização: familiaridade com os livros, desejo de aprender, esperança de promoção social pelos diplomas, esquemas de pensamento abstrato e reflexivo, adesão aos valores da escola, conhecimento de regras implícitas, domínio de uma certa linguagem. Sem pôr em prática pedagogias capazes de pensar estas diferenças, sem tratar de modo igualitário crianças com bagagens mais ou menos leves, a escola só pode, então, constatar na prática a persistência das desigualdades do início. (CHARTIER, 1995, p. 25).

Analisando a leitura escolar entre a pedagogia e a sociologia, Chartier (1995, p. 21) assinala que ingressar no universo dos textos é uma questão de treino, gosto, boa vontade cultural e de meio.

Assim, formar leitores autônomos, capazes de interpretar, compreender e extrair sentidos é um processo que vai além das sequências de leitura tradicional feitas em classe, pois a leitura também é uma questão social, que exige medidas políticas e pedagógicas.

É preciso levar em consideração as desigualdades e desvantagens (handicap) sócio culturais que os educandos dos meios mais carentes carregam ao adentrarem no ambiente

escolar, cujos valores, representações e expectativas conflitam, quase sempre, com a cultura e o meio social aos quais os educandos estão inseridos.

De fato, a sociologia da leitura escolar tem mostrado que as disparidades sociais na relação com a linguagem, que são precocemente constituídas e persistentes ao longo da escolaridade, explicam boa parte dos obstáculos ligados à leitura.

(...) frequentemente, as dificuldades de compreensão ou de produção vem do fato de que o leitor não domina aquilo de que se fala. Este domínio conceitual depende de sua maturidade psicológica (por exemplo, sua capacidade de compreender a lógica das ações num relato ou a coerência dos argumentos num diálogo). Depende também dos saberes que já foram adquiridos e de sua cultura anterior: não se distingue, de saída, a pertinência, a verossimilhança ou as alusões de um texto, quando não se trata de questões conhecidas ou de um gênero literário familiar. (CHARTIER, 1995, p. 38).

Sabe-se que a escola não é a única instituição responsável pelo processo de formação leitora dos indivíduos. A família, a cultura prévia e os saberes adquiridos que fomentam a existência do indivíduo devem ser seriamente considerados neste processo.

Por isso, a escola precisa repensar suas práticas de leitura, pois, muitas vezes, “a escola alfabetiza, mas não transforma os estudantes alfabetizados em leitores” (CHARTIER, 1995, p. 28). Em países onde boa parte de sua população convive em um meio social desigual e por vezes degradante, que desfavorece o desenvolvimento pleno do indivíduo, o esforço da escola deve estar para além da alfabetização.

Ou seja, mesmo que o educando saiba decifrar, ele ainda não pode ser considerado um leitor. O fracasso fica evidente, pois as atividades praticadas não estão produzindo leitores autônomos.

Para ensinar as crianças, de fato, a “ler”, é preciso inventar novas modalidades de trabalho, mudar as práticas escolares, o que supõe que os professores tomem consciência das concepções errôneas que veiculam, das quais os alunos mais frágeis tornam-se as primeiras vítimas. Ao se abandonar uma concepção elitista da leitura, que privilegiava a literatura e a formação do gosto, para promover uma leitura eficaz, funcional, instrutiva, se tinha alguma chance de formar leitores em sintonia com a realidade futura e, ao mesmo tempo, de restringir, ou até de abolir, a desigualdade social das oportunidades. (CHARTIER, 1995, p. 28).

Desta forma, a escola que mantém uma concepção arcaica de leitura ao não rever seus conteúdos propostos, suas formas textuais privilegiadas e suas práticas de leitura legitimadas tende a não alcançar os sentidos e afetos das vivências dos educandos.

Segundo Chartier, as propostas inovadoras fundamentam-se em dois pontos:

Por um lado, é preciso que os alunos tenham no tempo de trabalho escolar momentos previstos para leituras conduzidas de maneira autônoma e livremente escolhidas. Por outro lado, é preciso fazer entrar na escola todos os suportes de leitura que estão presentes nos meios onde a leitura é um gesto ordinário, mas que estão ausentes nas outras famílias. Aos professores cabe serem bons incitadores e oferecer, na vida cotidiana das classes, oportunidades de ler para ler, e não para fazer exercícios, nos quais a leitura deve ser, em cada caso, expressiva, seguida, dirigida, explicada, comentada ou metódica. (CHARTIER, 1995, p. 30).

Pesquisas tem confirmado a grande diferença entre as práticas escolares de leitura e as práticas sociais de leitura, especialmente com relação aos conteúdos e aos objetos a serem lidos. (CHARTIER, 1995, p. 37). A inovação consiste então em oferecer espaço e tempo para todos tipos de leitor e leitura.

Ou seja, há um distanciamento entre as práticas de leitura que permeiam o cotidiano da vida social e as práticas escolares de leitura, consideradas, por vezes, elitistas, enfadonhas e desestimulantes, pois “os alunos devem ter contato, custe o que custar, com alguns textos do patrimônio cultural, e os professores tem por missão fazer nascer estes encontros protocolares das emoções ou das alegrias memoráveis”. (CHARTIER, 1995, p. 46).

Além disso, as práticas escolares de leitura pautadas apenas na decifração e na oralização correta de frases e parágrafos, por exemplo, geralmente produzem educandos que não compreendem o que pronunciam e que não conseguem se movimentar nos sentidos incitados no contato com o texto. Por isso, é preciso, por exemplo, “ensinar aos professores que a oralização sistemática induz a uma falsa representação da leitura e a um comportamento de extrema submissão” ao texto. (CHARTIER, 1995, p. 34)

Como apontou Chartier, as propostas contemporâneas de estímulo à leitura devem considerar a disponibilidade de diferentes materiais e suportes de leitura e a possibilidade de livre escolha do que se deseja ler, sendo que para isso, os professores devem ser incentivar e oferecer tempo e espaço de suas aulas. Além disso, cabe, principalmente aos professores, mas não somente, tomar consciência dos aspectos teóricos metodológicos errôneos com que tratam a forma como mediam a leitura na escola e, a partir disso, introduzir novas práticas escolares.

Com efeito, é importante que se diga que todos os professores, de todas as disciplinas, e não apenas os de Língua Portuguesa, podem contribuir com o processo de formação leitora

dos educandos, pois “todas as disciplinas escolares são disciplinas discursivas e requerem desempenhos tanto de linguagem quanto conceituais”. (CHARTIER, 1995, p. 38).

Outra constatação das pesquisas em sociologia da leitura é que influencia o entendimento da multiplicidade de aspectos que delinham a leitura na escola é a de que o educando pode estar “engajado numa escolaridade de alto nível, sem que, por isso, seja um leitor assíduo”. (CHARTIER, 1995, p. 46).

Em suas pesquisas, Butlen (2016) constatou algo semelhante. Alunos com competência leitora declaravam tranquilamente não gostarem de ler e alunos com fraco desempenho de leitura, apesar de evidenciarem dificuldades de compreensão da escrita, declaravam verdadeiro amor pela leitura.

Observando-os, vimos que eles leem, às vezes, muito, inclusive de forma apaixonada, mas notamos que a leitura deles, caracterizada pela forte adesão aos textos de ficção, é acompanhada de fraco distanciamento crítico frente aos textos. Apesar de uma possível paixão, apontamos a falta de estratégias de leitura, com metacognição muito limitada. Afinal, a leitura deles parece uma leitura de pura adesão ao texto, com muitas emoções, mas sem a verdadeira capacidade de distanciamento crítico; o poder deles de ler se caracteriza por fortes limites. (BUTLEN, 2016, p. 33-34).

Butlen (2016) conclui que o prazer de ler e o compromisso com a leitura são condições necessárias, mas não suficientes para formar leitores. Para o autor não há formação de leitores sem que o leitor articule o contato com a multiplicidade de materiais, suportes e atos de leituras ao domínio das estratégias de leitura.

Ou seja, não basta saber ler ou gostar de ler, é preciso que o educando tenha à disposição uma variedade de leitura – leitura informativa e literária, leitura intensiva e extensiva, diversidade de suportes – e, principalmente, domínio das estratégias de leitura. (BUTLEN, 2016, p. 36)

Mas, o que são estratégias de leitura? Segundo Butlen (2016), uma estratégia de leitura é:

um modo ou um conjunto de modos que o leitor sabe mobilizar conscientemente para chegar a uma boa compreensão do texto. O leitor pode adaptar sua maneira de ler, por exemplo, à velocidade de leitura, à natureza do texto a ser lido, e sabe se adaptar às dificuldades encontradas para ultrapassá-las. Por exemplo, ele sabe como fazer, se não entender o sentido da escrita; sabe resumir, voltar no texto, identificar palavras chave, as ideias

principais, verificar as representações e as antecipações iniciais que ele fez. Esse leitor sabe como estabelecer relações entre o conteúdo do texto e seus conhecimentos, e suas experiências. Ele pode guardar na memória os diferentes elementos do texto para construir uma representação coerente e unificada do texto. Ele consegue estabelecer pontes entre os diferentes elementos, as partes de um parágrafo, de uma página, de um capítulo, de um livro. Realiza inferências textuais e extratextuais; é capaz de tratar o implícito dos textos. Possui aptidão para organizar, planejar, conduzir a leitura, além de verificar a qualidade da mesma. Sabe quais perguntas fazer a si mesmo para progredir e se apropriar da escrita. O leitor manifesta flexibilidade frente aos textos e afirma-se como ator e mestre de sua leitura. (BUTLEN, 2016, p. 34-35).

Desta forma, as estratégias de leitura se configuram como um conjunto de saberes cognitivos e metacognitivos que permitem ao leitor construir o sentido do texto, interferindo diretamente na qualidade da leitura.

Apesar de não terem sido objetos de ensino por muitos séculos, Butlen (2016, p. 35) aponta que o ensino das estratégias de leitura é recomendação indispensável “para melhorar a eficiência do trabalho dos mediadores e dos professores”.

Explicar para os educandos, individual e coletivamente, como desenvolver tais estratégias aparece como tarefa prioritária dos mediadores de leitura, sejam eles professores ou bibliotecários (BUTLEN, 2016, p. 35). Girotto e Souza (2010), por exemplo, nos garante excelentes exemplos de como ensinar e aprender as principais estratégias de leitura visando à formação do leitor competente, crítico e autônomo. Em suma, é preciso repensar a formação dos mediadores.

Por outro lado, “o domínio da compreensão leitora não conduz de forma automática à formação do hábito leitor” (SALAZAR AYLLÓN, 2006, p. 33), ou seja, além da aprendizagem da leitura, acreditamos ser necessário que a escola também pense na formação do hábito leitor dos educandos. A formação do hábito leitor geralmente não é preocupação dos sistemas educativos e, no entanto, deve fazer parte de uma verdadeira educação leitora.

Comumente associado à ideia de repetição mecânica de uma conduta, para Bourdieu (1992), *habitus* é um instrumento conceitual que permite pensar a relação entre indivíduo e sociedade em sua mútua influência, a partir das vivências em um cotidiano não isolado, mas relacionado ao conhecimento construído sócio historicamente pelo indivíduo.

Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Habitus é então concebido como um sistema

de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. (SETTON, 2002, p. 63).

“O *habitus* é uma subjetividade socializada”. (Bourdieu, 1992, p. 101 apud (SETTON, 2002, p. 63). “Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam”. (SETTON, 2002, p. 63).

O *habitus*, portanto, representa sistemas de esquemas de percepção, apropriação e ação apreendidos pelos indivíduos através das diferentes instâncias de socialização, de forma que subjetividade também se cria pelo que é coletivamente orquestrado.

Segundo Salazar Ayllón (2006) a formação do hábito leitor está intimamente relacionada ao desejo de ler.

O desejo de ler é o fator mais poderoso para gerar hábitos de leitura e nasce de associar esta atividade com prazer, com satisfação, com a sensação de realização e entretenimento. Muitas pessoas sabem ler e tem livros a disposição, mas não desejam ler, então não se produz a leitura. (SALAZAR AYLLÓN, 2006, p. 23).

De fato, as práticas de leitura que se passam no ambiente escolar nem sempre, ou quase nunca, visam formar o hábito leitor. As práticas de decifração e compreensão leitora são importantes para conhecer o funcionamento da linguagem, mas relacionar o ato da leitura no contexto escolar ao prazer, à satisfação e ao entretenimento é fundamental para estimular o desejo de ler nos educandos.

Saber ler e adquirir as estratégias e capacidades de um leitor autônomo devem fazer parte de uma formação leitora, mas não necessariamente conduzem à formação do hábito leitor, pois “sem desejo as leituras são medíocres e seu destino é o esquecimento” (SALAZAR AYLLÓN, 2006, p. 23).

A formação do hábito leitor é uma construção, requer o estabelecimento de objetivos claros e a estruturação de processos mediados, ou seja, é um comportamento estruturado, não espontâneo.

(...) a formação do hábito da leitura é o resultado de uma intencionalidade explícita que, por sua vez, leva a uma intervenção planejada e sistemática - onde o sistema seleciona os estímulos do ambiente, organizá-los e estruturá-los de acordo com este objetivo específico; e gera interações e cria um clima favorável para que o aluno possa responder lendo situações diversas que vai além das necessidades imediatas da tarefa escolar. Se esses elementos não aparecem no desenho pedagógico, então, a educação não previu um trabalho de mediação com este propósito; portanto, não se propõe a formar hábitos de leitura. (SALAZAR AYLLÓN, 2006, p. 34).

Em pesquisa sobre a formação do hábito leitor dos estudantes peruanos, por exemplo, (SALAZAR AYLLÓN, 2006, p. 27) os resultados demonstraram que há sempre modelos ou referências pessoais de leitores (famílias, amigos, professores) que geram percepções favoráveis à leitura. Na pesquisa Retrato da Leitura no Brasil (2016), a importância do exemplo e das referências na formação de leitores verifica-se quando 57% dos leitores afirmam terem presenciado suas mães lendo sempre ou às vezes. (FAILLA, 2016, p. 35).

A comparação dos dados levantados pela pesquisa Retratos do Brasil aponta para a importância da mediação: “83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém, enquanto 55% dos leitores tiveram experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas – especialmente mãe e professor”. (FAILLA, 2016, p. 35).

Não basta a presença do livro, o ato inaugural do processo de mediação é o convite à leitura, compreendido a partir de uma perspectiva dialógica entre os sujeitos. (FREIRE, 2011). Família, escola e bibliotecas são, inegavelmente, as principais agências mediadoras das práticas e ações de leitura.

Ou seja, tanto a aprendizagem da leitura como a formação do hábito e do gosto leitor fazem parte de diversos processos intencionais, que visam a interação entre os sujeitos, as instituições e cenários onde os objetos e os mediadores relacionados à prática da leitura circulam.

Atrelado ao conceito de *habitus* de Bourdieu temos que o gosto não é natural ou inato ao ser humano, não está relacionado somente aos aspectos da subjetividade, mas a uma série de condições simbólicas e materiais ligadas ao nível de instrução do sujeito e vinculadas às imposições e aos aspectos estruturais dominantes e dominadores da vida em sociedade.

Segundo Magnani, (2001, p. 63), o problema de propor ao aluno apenas a leitura do o que ele gosta, “não podemos nos esquecer de que esse gosto não é tão natural assim, pelo contrário, é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos de leitura e escrita.”

Nesse sentido, Magnani, (2001, p. 47), afirma que quando se pretende despertar o gosto de ler é preciso cautela e certa suspeita com relação à ênfase dada pelos atuais programas e currículos na chamada leitura recreativa e lúdica sob o pretexto de estimular o gosto pela leitura. Além disso, alerta que não se deve buscar “novas técnicas para motivar a leitura sem que se discuta quem, como, o quê, para que, por que, quando e onde se lê sem considerar que a luta pelo acesso à cultura faz parte da luta de classes.”

Para a autora, tratar da formação do gosto é “retornar as relações entre leitura, literatura e escola do ponto de vista das possibilidades políticas do movimento no sentido de desestabilização da dicotomia entre prazer e saber”. (MAGNANI, 2001, p. 43).

Neste sentido, a proposta é desestabilizar uma falsa dicotomia e mostrar que não há oposição entre o prazer e o saber no ato da leitura. Pode-se “aprender a ler textos de qualidade literária e gostar de aprender”, pois “saber e prazer não são excludentes”. (MAGNANI, 2001, p. 136).

A noção de prazer passa não apenas pela satisfação de certas necessidades de fantasia, mas também pela aprendizagem significativa da leitura, ou seja, pela percepção e conhecimento do trabalho particular de linguagem, que envolve as condições de emergência, utilização e recepção dos textos literários, bem como pela desmistificação do caráter imobilista e a-histórico da noção de gosto. (MAGNANI, 2001, p. 136).

Desta forma, coloca-se que a formação do leitor deve levar em consideração, simultaneamente, a questão do gosto, do prazer e da leitura como trabalho particular de linguagem. A recepção e apreciação da função desestabilizadora do efeito estético advindo de uma arte das palavras, que é a literatura, pode ser ensinada bem como pode contribuir com a formação do gosto.

Das colocações que já apresentadas, pode-se afirmar que os dois fatores principais que vão mediar a formação leitora dos estudantes são as interações e as condições materiais relacionadas ao ato de ler.

Até aqui, foram apontadas algumas considerações a respeito de como os professores e outros mediadores podem lidar com o processo de formação de leitores. Mas, e quanto ao Programa Sala de Leitura, como a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) seleciona os professores mediadores? Estes professores são preparados para atuar como mediadores nos processos de formação de leitores?

No caso do Programa Sala de Leitura existem pré-requisitos para que os professores da rede estadual possam se inscrever como mediadores. Como já vimos, em parágrafos anteriores

deste texto, os pré-requisitos não estão de forma alguma correlacionados à necessidade de formação específica e de seleção qualificada, mas às situações burocráticas que envolvem o lugar dos professores readaptados e adidos no sistema de educação estadual paulista.

Ou seja, nem sempre o professor mediador da sala de leitura estará preparado para exercer a função, nem sempre ele tem afinidade com práticas de leitura e nem sempre ele ocupará a função com entusiasmo.

Não parece ser o caso da professora mediadora da sala de leitura Clarice Lispector. O eixo de análise da entrevista “Aspectos relacionados à formação do professor mediador da Sala de Leitura” foi dedicado a identificar os aspectos relacionados à formação da professora mediadora.

A professora mediadora da sala de leitura Clarice Lispector está há cinco anos na gestão da sala, pois a Resolução SE nº 76/2017 prevê a recondução ao cargo, caso bem avaliada pela equipe de gestão escolar e respeitando-se os critérios de preferência que regem o processo de seleção.

Formada em Letras, a professora também possui duas especializações, uma em Literatura e a outra em Psicopedagogia. A professora acredita que sua formação contribuiu com a gestão do espaço e o planejamento das práticas porque, segundo ela, ao longo de doze anos na sala de aula como professora de Língua Portuguesa sempre trabalhou com o desenvolvimento de projetos, mas que o tempo e a dinâmica espacial da aula limitavam suas ações, diferentemente da sala de leitura, onde isso é possível.

Mas, e quando, pela força da lei, a função de professor mediador permanece com professores readaptados, geralmente com problemas de saúde, ou com professores que se quer tiveram um corpus de textos lidos e que não possuem base teórico metodológica alguma para mediar a formação de leitores?

A Resolução SE nº 15/2009 determina que uma das atribuições do professor mediador da sala de leitura é participar de orientações técnicas centralizadas nas Diretorias de Ensino e de reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) realizadas na escola.

Perguntada se existe uma formação oferecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) que auxilia o professor com seu trabalho na sala de leitura, a professora entrevistada afirma que este é o “lado bom” do programa. Ela diz:

Sim, a gente tem que falar do lado bom né, tem o lado que eu falei que não é oferecido tudo o que a gente precisa e tudo o mais, mas essa formação é muito bem feita...no começo quando eu entrei pra este projeto eles nos levaram a São Paulo para uma formação porque a gente tinha uma parceria com o

Instituto Ayrton Senna...e essa formação em São Paulo foi oferecida pelo Instituto Ayrton Senna...maravilhosa, sabe... orientando, dando um norte mesmo né...e depois disso nós temos as orientações técnicas que são oferecidas na Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, por PCNPs – Professores Coordenados do Núcleo Pedagógico – de Língua Portuguesa e Inglês e também tem a Priscila, que cuida dessa parte de sala de leitura....então, ali, elas não só nos orientam a trabalhar na sala de leitura como nos dão, assim, oportunidade de sugerir, de questionar, de pedir orientação e elas nos oferecem e nos dão um feedback bem bacana.

A partir da fala da entrevista buscamos elementos que complementassem a explicação de como são realizadas as formações dos professores mediadores da sala de leitura. A parceria com o Instituto Ayrton Senna foi o primeiro elemento a ser investigado.

Constatou-se que a partir de 2010, um ano após a criação do Programa Sala de Leitura, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) passa a contar com a parceria e coordenação do Instituto Ayrton Senna na formação dos professores mediadores.

O objetivo desta parceria é contribuir para tornar a sala de leitura de sua escola um espaço educativo que fortaleça a aprendizagem escolar e permita que os jovens aprendam a ser, conviver, conhecer e fazer. Nesse novo espaço de aprendizagem e convívio, os jovens alunos de sua escola aprenderão a ler por vontade própria; a agir como protagonistas para melhorar a leitura na escola e a serem estudantes especialistas em aprender. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2011, p. 2)

Originado em 1994, o Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos que desenvolve “soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação”, propondo programas capazes de influenciar desde as práticas pedagógicas até as políticas de formação dos educadores

Em linhas gerais, a proposta do Instituto Ayrton Senna é “estimular a criatividade, o trabalho em time e a capacidade de inovar”, consideradas pela ONG habilidades tão importantes quanto aprender a ler, escrever e fazer contas. As propostas e programas delineados pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) são levadas para as escolas em parceria com as redes públicas de ensino, a fim de direcionar o trabalho de educadores e equipes gestoras.

Desta forma, o Instituto Ayrton Senna (IAS) contribuiu com a implementação de três projetos importantes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) Iniciando em 2003 pelo Programa Escola da Família, o Instituto Ayrton Senna (IAS) elaborou o Programa SuperAção Jovem, uma proposta pedagógica que, posteriormente, embasaria outros dois

programas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) Escolas de Tempo Integral e Salas de Leitura. Em linhas gerais, a proposta do Programa SuperAção Jovem para o Programa Sala de Leitura é oferecer “oportunidades para que os jovens aprendam a ser protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, elaborem projetos e tornem-se leitores e produtores de texto na perspectiva dos multiletramentos.”

Desde então, coube ao Instituto Ayrton Senna(IAS), em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), elaborar a proposta pedagógica para o Programa Sala de Leitura, além de organizar cursos de formação de professores mediadores e materiais formativos para serem aplicados no espaço da sala de leitura das escolas.

Esta proposta é uma solução educacional do Instituto Ayrton Senna que oferece à escola uma pedagogia inovadora para a formação de leitores e protagonistas em diferentes espaços curriculares: na sala de aula, em oficinas, nas salas de leitura e em outros espaços escolares. A parceria com o Programa Sala de Leitura e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo iniciou-se em 2010, com o objetivo de contribuir para a transformação da sala de leitura de sua escola em um espaço educativo que fortaleça a aprendizagem escolar e permita que os estudantes aprendam a ser, conviver, conhecer e fazer. INSTITUTO AYRTON SENNA , [20--?], p.5)

Em 2017, período do desenvolvimento desta pesquisa, ocorreu a transferência da gestão do Programa Salas de Leitura para a equipe da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).

O ano de 2017 foi marcado pela transferência da gestão do programa para a equipe central da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A transferência de tecnologia social integra um dos princípios de atuação do Instituto Ayrton Senna, que é o de promover o protagonismo das redes de ensino com as quais atua e de compartilhar conhecimentos essenciais para a promoção da educação integral. Para tanto, neste ano foram realizadas ações de formação com profissionais da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) da Secretaria. Nesses momentos formativos, o Instituto compartilhou a base conceitual, o material e o itinerário necessário para implementação do Programa SuperAção Jovem, com objetivo de que essa equipe passe a fazer a gestão e o acompanhamento do Programa nas escolas a partir de 2018. Esse trabalho também tem como objetivo garantir a sustentabilidade das transformações promovidas. Em São Paulo, a SEE irá, nesse novo momento da parceria, gerir o trabalho de forma integral e integrada às suas políticas e projetos na área de educação. INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, p. 124).

Ainda que a parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e o Instituto Ayrton tenha sido desfeita, consideramos pertinente realizar apontamentos sobre as orientações contidas nos materiais formativos que nortearam a atuação do professor mediador da sala de leitura nos últimos anos.

Ao longo dos oito anos em que o Programa Sala de Leitura foi coordenado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) vários materiais formativos foram elaborados. As propostas, sugestões de práticas e orientações pedagógicas foram apresentadas através de dois materiais que contém as diretrizes para a mediação do trabalho docente na sala de leitura: o “Programa Sala de Leitura: orientações para mobilizar e mediar a participação da comunidade escolar na sala de leitura” (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?]) e o “Programa SuperAção Jovem na Sala de Leitura: roteiro para o professor mobilizar e mediar a participação da juventude e comunidade escolar na sala de leitura” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2011).

Os materiais definem a sala de leitura como “um espaço que articula leitura, convívio, participação juvenil e pesquisa” (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 21), onde ler é uma prática “não impositiva, ou seja, respeitando e estimulando o gosto e os interesses de seus jovens alunos. ” (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 30).

A essência da proposta pedagógica contida nestes materiais está alicerçada em dois itinerários formativos: as “9 Atitudes que Impactam a Sala de Leitura” e o “Desafio de Leitura”

O objetivo da proposta “As 9 Atitudes que Impactam a Sala de Leitura” é:

oportunizar que professores e alunos pratiquem ações voltadas para o acolhimento, a criatividade, o convívio, a organização, a liberdade, a mobilização, a divulgação e a avaliação, a fim de ajudar a equipe escolar a configurar a sala de leitura como um espaço de integração na escola, que atraia os estudantes a serem frequentadores do lugar, a praticarem a leitura e a produção textual, a mobilizarem a comunidade escolar para a leitura, além de promover o convívio entre livros, leitores e histórias. (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 5)

O objetivo da proposta “Desafio de Leitura” é:

promover oportunidades para os jovens atuarem como protagonistas, praticando leitura e a produção textual na perspectiva dos multiletramentos, mobilizando a comunidade escolar para ler mais e melhor e desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais. (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 5)

É válido observar do que se trata a primeira proposta: praticar ações voltadas para a parceria, o acolhimento, a criatividade, o convívio, a organização, a liberdade, a mobilização, a divulgação e a avaliação fazem parte do que o documento chama atitudes que impactam a sala de leitura.

As ações são bem descritas para que os professores mediadores possam nortear seu agir durante as práticas. As práticas voltadas à parceria, por exemplo, são assim descritas:

(...) eles podem atuar como monitores da sala de leitura: faça a proposta e monte um cronograma contendo o dia/hora em que os jovens voluntários podem assumir a responsabilidade de ajudar na rotina e ações específicas da sala. Eles podem ajudar a organizar o acervo, auxiliar os novos times na condução das atividades dos Desafios, criar estratégias de comunicação da sala de leitura com os demais alunos da escola etc. Outra opção é envolver esses jovens como mobilizadores constante dos alunos das séries anteriores: seja conversando com eles sobre as novidades da sala de leitura, seja fazendo parceria com os professores de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Texto e Hora da Leitura para planejar como podem ajudar a mobilizar os alunos para a leitura, a partir de suas próprias experiências como leitores. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2011, p 12).

Diante do exposto, nota-se que a sala de leitura é um espaço que articula leitura, convívio e participação juvenil. Um espaço onde a integração dos educandos é mobilizada pelo convívio com os livros e com as práticas de leitura.

Orientada pela proposta “As 9 Atitudes que Impactam a Sala de Leitura”, a sala de leitura, portanto, deve ter como característica ser um espaço de integração, convívio e leitura para os jovens das escolas públicas estaduais paulistas.

Sendo assim, o acolhimento e a escuta atenciosa direcionada ao educando, o convite à participação dos educandos na personalização da sala de leitura e na organização do acervo, o esforço para fazer da sala de leitura um ambiente democrático, em que o jovem possa ter vez, voz e liberdade de explorar o acervo e participar ativamente do planejamento e divulgação são outras ações que compõem a relação das práticas que desenvolvem as nove atitudes que impactam na sala de leitura. (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 23-25).

Outras sugestões de práticas para o desenvolvimento das nove atitudes que impactam a sala de leitura são as seguintes: organizar feiras culturais, saraus e leituras dramatizadas, exposição de produções textuais dos estudantes, associar o encantamento do cinema ao prazer de ler, promovendo a relação entre as obras da literatura e do cinema, realizar concursos de poesias, de contos, de música e outras apresentações artísticas, promover pesquisas entre os estudantes, movimentar a sala de leitura através de palestras com escritores, mobilizar e

convidar a família para conhecer e participar das práticas da sala de leitura, promover a circulação do acervo da sala de leitura pela escola a partir de ações que contemplem a criação de diferentes formatos de acervo móvel (carrinho de livros), realizar exposições regulares de títulos da sala de leitura, promover visitas a feiras literárias e bibliotecas públicas. (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 26-28).

A segunda proposta, denominada de “Os Desafios de Leitura”, é direcionada, especialmente, os educandos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e buscam estimular a participação e o protagonismo da comunidade escolar através das práticas de leitura.

Esse Desafio pretende possibilitar a vivência de procedimentos e práticas de leitura – ler todo dia um pouco de um livro de literatura, largar o livro quando a história não estiver agradando, escolher autonomamente títulos, seguir autores, coleções, livros de um determinado gênero, compartilhar experiências leitoras e produções textuais na perspectiva dos multiletramentos etc. – e promover ações que mobilizem a comunidade escolar para a leitura. (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 30)

O material orienta que os estudantes participantes se reúnam em grupos de uma média de 10 integrantes a fim de realizarem as atividades propostas que os mobilizarão para a leitura de textos de gêneros diversos, a praticarem a leitura e ações protagonistas.

Dentre as práticas propostas no Desafio da Leitura citamos algumas a seguir: a leitura compartilhada do texto escolhido e posterior discussão em rodas de conversa, leitura e escrita de contos, minicontos, crônicas e narrativas de enigma, reflexão sobre alguns textos em que leitores e escritores experientes trazem suas lembranças sobre suas trajetórias como leitores (nesta prática o jovem é convidado a escrever suas próprias memórias enquanto leitores, utilizando o Storif, permite a intersecção entre textos escritos, textos orais, imagens e vídeos, leituras dramáticas), dar oportunidade para os próprios jovens criarem ações de intervenção protagonista que motivem a participação de toda escola, compartilhar as ações desenvolvidas a partir da criação de um mural na sala de leitura e nas redes sociais utilizando-se da hashtag #DesafiodeLeituraSP”, a autoavaliação do próprio desenvolvimento como leitores a partir da criação de um “Diário do Leitor”. (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 35-102).

No aspecto teórico e metodológico as propostas estão constituídas e baseadas nos conceitos de: multiletramentos, práticas de leitura literária, aprendizagem colaborativa, protagonismo juvenil, educação integral e competências para o século 21; que são apresentados

de forma concisa e breve, facilitando a apropriação conceitual, ainda que superficial, por parte do professor mediador.

O termo “multiletramentos” é usado para fazer referência às práticas letradas que fazem uso de diferentes mídias e linguagens (COPE, B; KALANTIZIS, M., 2000 apud INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?]) e prevê o desenvolvimento de práticas que “envolvem o trato com diferentes mídias, inclusive relativo ao domínio de meios técnicos para navegar por elas, compreender e produzir textos em vídeo, áudio etc.”. (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 8).

O material formativo deixa evidente a preocupação especial com o letramento literário, compreendido como a inserção crítica e ativa dos educandos na esfera artístico-literária das palavras considerado uma das mais relevantes formas de conhecimento devido ao seu forte potencial de humanização. (CANDIDO, 1995 apud IAS, s/d, p. 9).

(...) no que diz respeito à esfera artístico literária, trata-se de formar leitores de literatura e apreciadores críticos de produções culturais, explorando sempre as múltiplas linguagens. Assim, além dos gêneros literários já explorados pela escola – como crônica, conto, fábula e os livros clássicos já consagrados –, pode-se trabalhar com miniconto, narrativas visuais, narrativas colaborativas, comentários, canções, videoclipes, fanfic, playlists comentadas, vídeo-minutos etc. (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 9).

As práticas de leitura literária na escola devem ser oferecidas como atividades permanentes (LERNER, 2002 apud INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 9) através do “contato direto com acervos literários e situações em que os estudantes possam viver os comportamentos leitores” (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 9).

Além disso, as práticas de leitura literária devem oferecer condições de ampliarem seus “gostos e preferências e de terem autonomia para investirem em novos desafios de leitura, encontrando textos que realmente provoquem esse “afinamento” das opções estéticas e éticas.” (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 9). Para isso, propõe que a sala de leitura deve prever atividades e práticas que permitam aos estudantes:

1. Discutir a identidade leitora, gostos e preferências;
2. Ter abertura para conhecer pactos de leitura literária, para além dos que já conhecem e praticam;
3. Usufruir das novas formas de literatura propiciadas pelas possibilidades tecnológicas;
4. Discriminar textos de pactos ficcionais mais simples de textos mais elaborados, permitindo-se surpreender com novas experiências;

5. Estabelecer relações de sentido entre textos literários e textos de outras linguagens artísticas;
6. Praticar comportamentos e ações típicos da cultura literária:
 - recorrer a fontes de divulgação da literatura (sites, revistas especializadas, catálogos eletrônicos de bibliotecas etc.);
 - ler textos por escolha própria; compartilhar as experiências de leitura por meio de comentários e resenhas;
 - apreciar criticamente adaptações do literário para outras linguagens (cinema, música, HQ, teatro); participar de saraus, leituras dramáticas etc.;
 - estabelecer relações de sentido entre textos da literatura e outras artes.
7. Assumir-se sujeito de uma comunidade de leitura, com proposição de ações, eventos e projetos que promovam a literatura e seus trânsitos com outras artes na comunidade. (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 9).

Além do material orientar a formação de leitores a partir das práticas de leitura literária e da perspectiva dos multiletramentos, a proposta do Programa Sala de Leitura também inclui os conceitos de aprendizagem colaborativa, protagonismo juvenil e competências do século XXI na base teórico metodológica de suas práticas.

O conceito de aprendizagem colaborativa é explicada para o professor mediador segundo a compreensão de que aprendemos necessariamente na interação com o outro. A proposta considera que o professor deva ser um organizador do trabalho junto aos estudantes, de forma que os educandos sejam os verdadeiros “responsáveis pela própria aprendizagem, bem como corresponsáveis pelo desempenho dos colegas.” (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 11). Segundo o material formativo, o emprego da aprendizagem colaborativa justifica-se porque durante o desenvolvimento das propostas “os estudantes aprendem a liderar e serem liderados, capacidades fundamentais para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.” (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 12).

O conceito de protagonismo juvenil também orienta as perspectivas teórico metodológicas das práticas do Programa Sala de Leitura. Considera-se que o protagonismo do jovem é expressado quando, em colaboração com seus pares, os jovens participam colaboram e decidem o que farão e como encaminharão seus próprios processos de formação. Ao professor, cabe exercitar o olhar para o potencial do jovem, promover a abertura do espaço para as iniciativas que partem dos jovens, bem como mediar, junto aos jovens, as ações direcionadas ao planejamento, execução e mobilização destas iniciativas. (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 13).

Competências para o século XXI, o último conceito apresentado pelo material formativo, é baseado no documento da UNESCO, organizado por Jacques Delors, que definiu as aprendizagens para a educação do século XXI sugerindo que as ações educativas levem em

consideração o desenvolvimento do aprender a conhecer, do aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 15).

A proposta do Instituto Ayrton Senna (IAS) é que as práticas da sala de leitura atuem concomitantemente no desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas. A proposta baseia-se em uma matriz de competências cognitivas e socioemocionais que incluem: responsabilidade, criatividade, abertura, comunicação, resolução de problemas, colaboração, pensamento crítico e autoconhecimento. (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 15).

Segundo o material formativo, um processo de formação integral não se deve restringir apenas à transmissão de conteúdos. O material sugere que a ênfase do professor mediador deve estar no desenvolvimento das competências socioemocionais, colocando em prática atitudes e habilidades para “conhecer e gerenciar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, entre outros.” (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?], p. 16).

O segundo e último ponto a respeito das formações dos professores mediadores da sala de leitura: além dos roteiros e materiais formativos criados para orientar a atuação do professor mediador, também são oferecidas orientações técnicas realizadas na Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, por Professores Coordenados do Núcleo Pedagógico – de Língua Portuguesa e Inglês (PCNPs); e pela única bibliotecária existente na equipe que ocupa o cargo de Analista Sociocultural.

Segundo a professora entrevistada, as orientações técnicas são baseadas nos materiais formativos do Instituto Ayrton Senna (IAS) e nas prescrições da bibliotecária quanto à classificação e organização do acervo. Em sua opinião, as orientações técnicas servem para “clarear sobre como fazer, de como incentivá-los, além de contribuir com momentos de muita aprendizagem pela grande troca de experiências que há entre os professores”.

Pelo exposto, verificou-se que a formação dos professores mediadores, a elaboração dos materiais orientadores e todo o aporte teórico metodológico do Programa Sala de Leitura foram desenhados pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e, portanto, a partir dos interesses e das escolhas ideológicas que a organização sustenta.

Nas últimas décadas, a atuação das empresas privadas e organizações não governamentais no ensino público brasileiro tem ocorrido principalmente através das “consultorias, organização de materiais didáticos oferecidos por esses institutos diretamente aos técnicos das redes, da formação de gestores das secretarias de educação e das escolas.” (CAETANO, 2015, p. 129).

O investimento e o interesse das empresas privadas na formação dos professores e gestores tem sido abordados em estudos e pesquisas acadêmicas que apontam consequências como a alteração na lógica democrática de gestão para uma lógica gerencial; bem como a alteração dos conteúdos curriculares, o que repercute diretamente na cultura escolar e na relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade. (CAETANO, 2015, p. 128).

Além disso, embora a gestão seja privada, o financiamento de grande parte dos programas é público, ocorrendo através das “parcerias e da renúncia fiscal de empresas que financiam os programas do Instituto Ayrton Senna (IAS),”. (CAETANO, 2015, p. 130).

Embora Marques Neto aponte que quando se trata de políticas públicas para a mediação da leitura, “os programas de formação de mediadores do sistema público devem ser integrados às iniciativas do terceiro setor e do setor privado” (MARQUES NETO, 2009, p. 68) pode-se analisar criticamente a atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS) na formulação do Programa Sala de Leitura, já que as instituições e organizações públicas voltadas à pensar, organizar e gerir o processo educacional brasileiro tem perdido legitimidade em detrimento das entidades privadas que vem, nos últimos anos, se articulando para interferir na direção das políticas educacionais, imprimindo, muitas vezes, valores e referenciais que representam a ideologia e os interesses particulares destas organizações.

Foi realizada breve descrição sobre os aspectos teórico metodológicos sob o qual o Programa Sala de Leitura foi edificado e, de fato, é possível salientar aspectos interessantes deste programa de leitura.

No entanto, convém fazer algumas observações. Primeira: tanto Chartier (1995) quanto Butlen (2016) enfatizaram a necessidade de diversificar os materiais e suportes de leitura a fim de se obter sucesso no processo de formação de leitores. Esta é uma falha considerável do Programa Sala de Leitura, que não prevê em sua legislação nenhum responsável pela compra e aquisição de novas obras para a composição e renovação do acervo. A entrevista e o grupo focal permitiram concluir que, na sala de leitura Clarice Lispector, o acervo desatualizado e contrário aos interesses de leitura dos jovens educandos tem encontrado dificuldades para estabelecer-se como instrumento de mediação.

Segunda observação: como bem salientam Butlen (2016), Giroto e Souza (2010) é preciso que haja preocupação dos professores em mediar o ensino das estratégias de leitura como parte de um programa que busca formar leitores autônomos. No entanto, os materiais produzidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) para o Programa Sala de Leitura não abordam as

estratégias de leitura como conteúdo necessário à formação e atuação do professor mediador nem tampouco estabelecem práticas que visam a aprendizagem das estratégias de leitura. Sendo assim, salienta-se a necessidade de revisão dos aspectos teóricos metodológicos do Programa Sala de Leitura, a fim de situar o ensino de estratégias de leitura como uma prática docente importante para a formação leitora dos educandos.

Terceira observação: a análise dos materiais formativos permitiu considerar que o Programa Sala de Leitura prioriza, quase que exclusivamente, práticas de leitura que ocorrem de forma coletiva e programada, cujos resultados precisam aparecer em forma de atividade final. Assim, se a própria atuação do professor mediador é bastante direcionada ao desenvolvimento de práticas em grupos, os educandos que desejam momentos para uma leitura mais reservada e intimista, que buscam a leitura como um “atalho para elaborar ou manter um espaço próprio, em espaço íntimo, privado” (PETIT, 2013, p. 41) estão no prejuízo. Como afirma Petit:

(...) existe uma “contradição irremediável entre a dimensão clandestina, rebelde e eminentemente íntima da leitura pessoal, e os exercícios feitos em classe, sob o olhar dos outros. O essencial da experiência pessoal da leitura não pode ser transcrito em uma ficha. Os gestos que acompanham a leitura escolar e a leitura pessoal não são os mesmos. (PETIT, 2013, p. 60-61)

Apesar disso, o roteiro formativo do Programa Sala de Leitura enfatiza sua importância como espaço que oferece a possibilidade da escolha própria e da leitura livre. Os autores citados, por exemplo, partem da constatação de que as práticas individuais e sociais de leitura são bastante discrepantes das práticas escolares e, por isso, colocam a necessidade dos professores e outros mediadores de rever a preocupação excessiva com os cânones literários e com atividades que se limitam a uma leitura fragmentária e literal do texto a fim de que o educando identifique a “resposta certa”.

A quarta observação leva a refletir sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--?]) e a afetividade no processo de formação de leitores. É oportuno salientar a demonstração de afeto e satisfação da professora mediadora por aquilo que faz. Ela diz:

eu uso o melhor que eu tenho para desenvolver os projetos...não é clichê falar que faço isso com amor, porque é realmente por amor que faço...é muito assim...gratificante ver o aluno dando aquele feedback...eu mediando, ele

agindo e me dando um feedback positivo...sabe....é...assim...de se emocionar... porque o retorno vem bem além do que espero...é uma coisa gratificante mesmo.

O afeto como elemento da construção da psique humana é ponto de referência na teoria vygotskyana. À demanda cognitiva do trabalho do professor soma-se, portanto, a dimensão afetiva. O sentido subjetivo que o indivíduo atribui às suas vivências é produto da “relação inseparável do emocional e o simbólico, onde um evoca ao outro sem ser a sua causa” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 168 apud GONZÁLEZ REY, 2007, p. 171).

As relações entre educando, materiais de leitura e professor mediador são marcadas também pela afetividade, pois toda interação produz repercussões de natureza emocional e afetiva, as quais participam ativamente da constituição da subjetividade do indivíduo.

Segundo Petit, o engajamento típico dos mediadores de leitura não se dá a partir de um “discurso informativo sobre os supostos benefícios da leitura, mas pela atenção e pelo respeito com que tratam aqueles a quem seu trabalho de mediação se destina.” (PETIT, 2009a, p. 41).

Os relatos de leitores colhidos através do seu trabalho como antropóloga deixam transparecer a memória afetiva com que os mediadores são lembrados, evidenciando o papel fundamental dos mediadores de leitura que, independente dos espaços em que atuam, sejam bibliotecas ou centros culturais, promovem e incentivam a experiência da leitura de maneira acolhedora e hospitaleira, respeitando a subjetividade do indivíduo e oferecendo-lhes momentos de reflexão e construção de si mesmos

A simples escuta, o prazer da conversa e da indicação de livros, a intensidade do amor pela leitura e o esforço do trabalho de mediação objetivando o encontro e a socialização de obras a partir da leitura em voz alta e de práticas de leitura significativas aos processos de construção do sujeito são aspectos do trabalho dos mediadores que costumam deixar marcas naqueles leitores que se envolvem neste microcosmos da leitura.

Estes profissionais reconhecem que os rumos de uma vida podem ser “reorientados por meio de uma intersubjetividade, uma disponibilidade psíquica, uma atenção, que isso, assim como a simbolização, é o cerne da construção ou da reconstrução de si mesmo. ” (PETIT, 2009a, p. 41).

A crença de que a partir da literatura e da narrativa, em particular, podemos organizar a nossa própria história e transformá-la é inerente ao trabalho dos mediadores de leitura, que sabem perceber a literatura enquanto direto (CANDIDO, 2004) bem como a importância do papel decisivo dos encontros significativos e da escuta do outro nos processos que constituem a identidade.

Da mesma forma, averíguam-se ideias semelhantes aos pressupostos de Vygotsky e Petit que reforçam o papel do outro e das relações intersubjetivas como mediadores no processo de estruturação do sujeito. As possibilidades do vir a ser do sujeito dependem das suas interações no plano existencial e afetivo. “Somente a reorientação pelo outro permite dar, aos poucos, sentido e forma ao que vivencia, construir um significado e encaminhar-se para a linguagem verbal.” (PETIT, 2009a, p.52).

Por isso, a disponibilidade para transformar vidas a partir do encontro com os livros e a recepção atenciosa que considera o sujeito e suas particularidades colocam a função do mediador no eixo central das discussões sobre a formação de leitores.

Aqueles que viveram distantes dos livros e que, posteriormente, tiveram a oportunidade de torná-los objetos mais presentes nas experiências cotidianas, dizem que “tudo começa com encontros e situações de intersubjetividade prazerosa, que um centro cultural ou uma biblioteca, às vezes, a escola, tornam possíveis. Tudo começa com uma hospitalidade”. (PETIT, 2009a, p. 48).

Mas, e os educandos, quais suas considerações acerca da atuação da professora mediadora na relação deles com a leitura? Em vários momentos do grupo focal surgiram declarações positivas, reconhecendo a influência da professora na relação dos educandos com o acervo e os projetos de leitura:

Aluno1: se não tivesse uma pessoa que se preocupasse com a gente e chegasse na sala e falasse assim: gente vamos pegar um livro...

Aluna 5: é questão de influência...

Aluno 1: porque hoje praticamente tudo tem a influência de alguém.... se não tivesse a sala de leitura e se não tivesse uma pessoa, se não tivesse exemplares para você pegar...para você poder escolher...

Aluna 3: a Claudete é uma grande motivadora, ela está sempre lá: vamos, vai ser bom! Às vezes você nem está muito confiante e você vê que realmente é legal, você vai adquirir conhecimento, vai ajudar você a conhecer as pessoas (...) será que um dia a gente teria o interesse de ir na ADEVIRP...ah, um dia vou acordar e vou na ADEVIRP...sem o incentivo de alguém? Com certeza não!

Aluna 7: mesmo com os incentivos da Claudete eu não tinha tanto interesse nestes projetos...chegou o momento em que o estímulo foi tão forte e daí eu pensei, vamos ver como é...

Seguindo as concepções preconizadas pela teoria histórico cultural, podemos então concluir que tudo o que rodeia o indivíduo, tudo aquilo que constitui sua relação com o mundo objetivo – objetos, situações, espaços, afetos e interações sociais – também configuram sua vivência com a leitura. Corroboramos com Leite (2011, p. 42) quando afirma que:

a constituição do leitor é um processo socialmente construído, determinado basicamente pela história de mediações sociais vivenciadas pelo sujeito, incluindo desde o ambiente familiar, passando pelas diversas situações sociais, até, obviamente, a escola. E mais: essa história de mediação é determinante para o desenvolvimento das habilidades e das condições pessoais envolvidas no ato de ler, incluindo as de natureza motivacional. O processo envolve, portanto, as dimensões cognitiva e afetiva, simultaneamente, não sendo possível dissociá-las, se a intenção é entender o fenômeno de forma global. Portanto, razão e afeto estão intimamente relacionados quando se trata da constituição do leitor, assim como em todo o desenvolvimento humano, considerado aqui como o processo de apropriação, pelo indivíduo, dos elementos e dos conteúdos culturais. (LEITE, 2011, p. 42).

Em suma, além da influência das condições culturais e sociais, certamente o processo de formação de leitores também implica na consideração das dimensões de natureza afetiva. Desta forma, o professor deve levar em conta tanto as dimensões cognitivas quanto as afetivas de sua atuação como mediador.

A quinta observação remete à compreensão dos paradigmas que norteiam o Programa Sala de Leitura. Como já mencionado, as salas de leitura não oferecem os mesmos serviços e produtos – seleção, catalogação, classificação, recuperação de informação, coleções bibliográficas e documentárias – de uma biblioteca. Embora ambos os espaços se preocupem com a questão da leitura, percebemos que o Programa Sala de Leitura está estruturado para fornecer parâmetros que guiam a gestão das práticas de leitura no espaço, preocupando-se, principalmente, com o envolvimento do educando em situações de leitura literária.

As visitas à sala de leitura Clarice Lispector permitiram observar que seu acervo não oferece diversidade de materiais de leitura. Jornais, revistas, gibis, hemeroteca, paradidáticos, computadores com acesso à internet ou quaisquer outros materiais e suportes de leitura não constam no acervo que é composto predominantemente por obras literárias recebidas através de diferentes programas de distribuição, quase todos revogados pelo atual governo federal. Em vista disso, pode-se afirmar a sala de leitura não pode ser considerada um espaço que favorece a prática da pesquisa.

Através dos materiais e orientações para a formação do professor mediador, verifica-se que o programa não pressupõe o ensino da leitura ou das estratégias de compreensão leitora. Sendo assim, o lugar do professor no Programa Sala de Leitura não é o ensino da literatura ou da língua, mas a mediação da leitura literária, comumente vista como uma “animação que envolve uma série de atividades” (COSSON, 2015, p. 166), tais como as descritas no material de formação de professores mediadores do Instituto Ayrton Senna (IAS).

No entanto, não se pode esquecer que a formação leitora realizada de forma integral envolve foco nos processos internos dos educandos, no desenvolvimento tanto de suas estruturas cognitivas (habilidades, capacidades, competências) como de suas motivações, atitudes e vontade.

Por isso, segundo Cosson (2015, p. 169), a mediação da leitura literária não deve se reduzir ao sentido comum de animação, “como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente, que não requer nada além do “amor” aos livros ou que não precisasse nenhuma formação específica” (COSSON, 2015, p. 169). Para o autor, a mediação e ensino da leitura literária devem caminhar juntos, pois a formação do leitor deve contemplar tanto as práticas de leitura ilustrada – leitura de literatura visando a fruição e o prazer – quanto as práticas de leitura aplicada – leitura de literatura apoiando o ensino da língua. (COSSON, 2015).

A sexta observação: o material formativo deixou evidente que o letramento literário é um importante aspecto do eixo teórico metodológico que sustenta o Programa Sala de Leitura. O letramento literário pode ser entendido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67) e tem como objetivo formar um leitor “capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (SOUSA; COSSON, 2010, p. 106).

Segundo Paulino e Cosson (2009, p. 74), a disponibilização de um espaço, um acervo de práticas que possibilitem o contato efetivo com o texto literário são premissas gerais para a concretização da experiência literária. No entanto, o grupo focal permitiu-nos verificar certo afastamento dos jovens educandos com relação à literatura oferecida pelo acervo da sala de leitura, o que nos leva a duas questões.

Primeira: há um estado de tensão entre aquilo que os educandos gostam e desejam ler e as obras que compõem o acervo, advindas de diferentes programas de distribuição e, portanto, escolhidas por especialistas e seguindo critérios de qualidade (PAIVA, 2012, p. 25). Ainda que o acervo tenha qualidade, a influência exercida sobre os jovens tem pouca relação com a formação do seu gosto literário, sendo a dimensão coletiva e interacionista do funcionamento da sala de leitura o item mais enfatizado pelos educandos participantes do grupo focal.

Segunda questão: a baixa receptividade dos educandos quanto aos livros que compõem o acervo pode ser reparada através do processo da mediação da professora que, ao intermediar a relação entre o educando e os livros da sala de leitura, contribui com a efetiva descoberta, aceitação e circulação do acervo.

Apesar dos problemas detectados com relação ao acervo, ainda assim nos colégios da rede estadual de São Paulo, para muitos educandos, a sala de leitura é o único espaço que fornece a possibilidade de superar as carências relacionadas ao acesso e uso dos objetos culturais de leitura.

Lidando com a leitura através de uma dinâmica própria, diferente dos procedimentos da sala de aula, porque incentiva a leitura livre, o convívio e o protagonismo do jovem, o Programa Sala de Leitura transformou a oferta da leitura na escola ao procurar estabelecer uma aproximação e uma boa relação do educando com o ato de ler.

A sala de leitura revela-se, então, como mais um espaço mediador no processo de construção das funções psicológicas superiores dentro do ambiente escolar e consequentemente um espaço que pode proporcionar melhorias na condição social e humana do educando.

Apesar disso, contrariando a perspectiva das atuais políticas públicas que enfatiza o papel da biblioteca e da atuação do profissional bibliotecário como agentes da formação de leitores, percebe-se que o Programa Sala de Leitura tem sido um paliativo diante da falta de reconhecimento da biblioteca como instituição fundamental para a plena formação do cidadão e no conseqüente despreço pela profissão de bibliotecário, ainda que isso não signifique negar os méritos do Programa Sala de Leitura.

Até aqui, foi realizada ampla discussão acerca das condições materiais e das interações sociais necessárias ao processo de formação do leitor, pois acreditamos que o acervo, o espaço e o processo de mediação são os elementos estruturantes das práticas que visam à formação de leitores. Com relação ao acervo da sala de leitura Clarice Lispector, conseguimos traçar um panorama tanto dos modos com que os educandos se relacionam com as obras quanto das condições de formação da coleção. Com relação ao espaço, verificamos que a existência de um ambiente destinado aos projetos de leitura é relatada como essencial à integração dos educandos e ao exercício do protagonismo juvenil, pois é disposto de forma a permitir a circulação e o acesso ao acervo. Por fim, a mediação, processo que visa intermediar e moderar a relação do educando com a leitura, que orientada com base nas propostas teórico metodológicas do Instituto Ayrton Senna (IAS) apresenta-se como função principal do professor responsável pela sala de leitura.

Sendo assim, acervo e espaço correspondem às condições materiais; e processos de mediação de leitura correspondem às interações sociais responsáveis pela estruturação das práticas de leitura que objetivam a formação de leitores. A análise destes elementos permitiu ressaltar aspectos importantes que, sem dúvida, interferem nas condições de produção das práticas de leitura, além de poderem embasar uma possível reorganização do Programa Sala de

Leitura. Prosseguindo no cumprimento dos objetivos específicos desta investigação, o próximo tópico identifica e descreve as práticas de leitura ofertadas pela sala de leitura Clarice Lispector, bem como apresenta sugestões para o fortalecimento do Programa Sala de Leitura no processo de formação de leitores.

4.3 Práticas de leitura

Como apresentado no capítulo dois, as práticas de leitura podem ser abordadas por tradições de investigações – pedagógica, histórica sociológica, linguística – que embora diferentes, podem ser complementares e não excludentes. Percebe-se assim, a dimensão interdisciplinar e a inevitável diversificação teórico-metodológico atribuída aos estudos da prática de leitura.

Por exemplo, na tradição pedagógica, a expressão práticas de leitura refere-se à criação de situações reais de leitura, à busca de apreensão e negociação dos significados que os educandos atribuem à leitura, bem como à leitura de diferentes gêneros. A noção pedagógica também retoma a de usos sociais da leitura ao trazer para o interior da escola as práticas de leitura que ocorrem em outras esferas da sociedade.

Sendo assim, as pesquisas sobre as práticas de leitura circunscrevem-se tanto ao domínio do ato de ler propriamente dito – textos, gêneros e suportes em torno dos quais esse ato se realiza – quanto das significações plurais que, no contato com o texto, os leitores produzem. Por isso, a apreensão das condições deste inter-relacionamento dos dois componentes centrais de toda leitura – texto e leitor – tem sido uma das principais referências dos estudos sobre práticas de leitura dos últimos anos. (BATISTA; GALVÃO, 2011, p. 22).

O texto é imóvel, instável, não oferece por si só sua significação, pois pressupõe a atuação do leitor na produção de sentidos e percepções. Segundo Orlandi:

o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja, considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Dai se pode dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. (ORLANDI, 1988, p. 38)

O autor, portanto, não é o único a guiar os sentidos de um texto, que se diversificam tendo em vista as práticas de leitura e os seus leitores, que por sua vez, estão submetidos às múltiplas determinações que organizam o espaço social. Autores, leitores e textos não são

neutros, tampouco independentes das esferas materiais e das condições sociais nas quais são produzidos e lidos.

Já na tradição sociológica e histórica, a pesquisa com práticas de leitura propõe investigar quem lê, o quê lê, quando, onde, por que motivos, de que modos, com que intensidade lê; apreender processos de natureza técnica e de natureza social que interferem na ampliação do público leitor, nos modos de ler, nas maneiras de atribuir sentido, na própria organização da página, do impresso, de seus suportes (CHARTIER, 2011, p. 10-12).

Nesse sentido, no presente estudo das práticas que ocorrem no âmbito da sala de leitura Clarice Lispector, já foram analisados o que os educandos leem (relação com as obras e os materiais de leitura que compõem o acervo) e onde eles leem (relação com o espaço onde as leituras se dão). Sendo assim, a atenção, neste momento, está direcionada para a análise de como leem (práticas propriamente ditas) os educandos.

Nesta etapa da pesquisa, realizaram-se a identificação e descrição das práticas de leitura desenvolvidas pela professora mediadora da sala de leitura Clarice Lispector bem como a verificação dos sentidos, vivências e experiências que tais práticas despertaram nos educandos participantes da amostra.

É importante frisar que a coleta destas informações foi possível a partir do grupo focal realizado com sete educandos, ativos frequentadores da sala de leitura, e da entrevista com a professora, que gentilmente cedeu os registros escritos, fotográficos e audiovisuais que documentam as práticas de leitura. Os professores são encorajados a publicar os registros de suas práticas cotidianas em perfis nas redes sociais, pois a documentação das práticas de leitura é uma das orientações contidas no material produzido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) para os professores mediadores que atuam no Programa Sala de Leitura.

Toda prática é intencionalmente planejada pela professora mediadora, depende do acesso a uma obra e ocorre em determinado ambiente. Por isso, neste estudo das práticas que ocorrem no âmbito da sala de leitura Clarice Lispector considerou-se o acervo, o espaço e a professora mediadora como elementos estruturantes da produção das práticas de leitura.

Até aqui, os dados permitiram compreender como os educandos se relacionam tanto com as obras que compõem o acervo quanto com o espaço onde as leituras se dão. Neste momento, a pergunta que norteia a terceira etapa da pesquisa é: além do empréstimo de obras, que práticas ocorrem na sala de leitura Clarice Lispector?

4.3.1 Todos juntos contra o Aedes aegypti

Projeto realizado anualmente e direcionado aos educandos do Ensino Fundamental II. De modo geral, consiste em distribuir panfletos para conscientizar a vizinhança da escola acerca da necessidade de exterminar os focos do mosquito transmissor da dengue. Na primeira etapa do projeto os alunos produzem os panfletos que buscam conscientizar sobre as ações necessárias para se evitar a doença. Na segunda etapa, distribuem nas residências do entorno escolar. O trabalho é realizado com a colaboração e orientações das professoras de português e ciências para confecção de panfletos.

Foto 7: Todos juntos contra o Aedes aegypti (1)

Fonte: Claudete Souza

Foto 8: Todos juntos contra o Aedes aegypti (2)

Fonte: Claudete Souza

4.3.2 Setembro Amarelo

De ocorrência anual, é realizado em parceria com a turma da Faculdade de Enfermagem da USP/RP como parte de uma campanha sobre saúde mental e adolescência. São realizadas palestras com os estagiários da faculdade de Enfermagem e posterior produção de textos, cartazes ou instalações com auxílio da sala de leitura. No exemplo abaixo, a preocupação com a saúde mental foi o tema da realização de um varal de textos cujas mensagens sinalizavam a expressão da dor que envolve os estados mentais da depressão e da ansiedade e como podem ser sentidos, compreendidos e superados.

Foto 9: Setembro Amarelo

Fonte: Claudete Souza

4.3.3 Mediação e Linguagem

De ocorrência anual, é um dos projetos internos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) em que todos os professores mediadores da rede são convocados a participar. Consiste na adaptação de obras literárias para a linguagem audiovisual em vídeos de um minuto.

Aos alunos cabem escolher a obra que desejam, organizar os grupos, realizar a leitura, selecionar o trecho a ser adaptado ou adaptar a obra inteira, criar o roteiro, realizar as filmagens ou selecionar imagens, configurar e editar o vídeo para o envio. Quatro dos sete educandos que integram o grupo focal desta pesquisa participaram deste projeto no ano de 2017, cujos resultados foram duas adaptações: a obra Dom Quixote (ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA DJANIRA VELHO, 2016) e de um trecho da Odisseia (MOREIRA, et al., 2016) Sobre esta experiência a **Aluna 7** declara:

Quando nós estávamos desenvolvendo o projeto da Odisseia eu lembro que eles (apontando para os colegas) deram apoio pra gente e eles estavam falando sobre Dom Quixote e eles desenvolveram o vídeo e a gente foi conversando sobre a história e a gente compartilhava.... eu sempre quis saber sobre o Dom Quixote mas nunca tinha pegado no livro.... e enquanto eles falaram, gravavam o vídeo e montavam eu pude saber um pouco mais do livro e me deu muita curiosidade de ler.

O projeto coloca os educandos em contato com um diálogo entre a literatura e o audiovisual, permitindo que o sujeito leitor interfira na obra, adaptando-a a linguagem audiovisual e permitindo a inserção de aspectos subjetivos ligados à expressão dos sentidos. O relato de vivência acima mostra que a curiosidade por uma obra nem sempre levará o leitor a “pegar no livro”, mas que compartilhar conversas sobre as obras ou inseri-las em projetos que mobilizem o leitor ao contato e à experiência pode ser um fator iniciativo do processo de formação de leitores.

4.3.4 Leitura de crônicas e contos

Ocorre bimestralmente e atinge os educandos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Após a de leitura de crônicas e contos sugeridos pela professora, os educandos têm a oportunidade de expressar, em diferentes linguagens, os sentidos e as experiências despertados pelo texto. O **Aluno 2** relatou sua experiência com este projeto:

a gente fez um vídeo de terror, onde tínhamos que ler contos de terror e criar uma história com aquilo... foi legal fazer isso, porque teve a participação das pessoas do grupo, você via que as pessoas estavam realmente animadas para fazer aquela atividade e isso acabou se tornando uma forma de prazer fazer aquilo..... por meio da leitura... a gente acabou vendo a leitura não como uma obrigação de coisas a fazer mas como um prazer.

Nessa prática, a experiência da leitura ampliou o repertório verbal e não verbal do educando, colocando-o em contato com a relação de intertextualidade entre os textos verbais e não verbais. A leitura dos contos e sua posterior apropriação na produção dos vídeos permitiram ao educando reforçar ou metamorfosear novos sentidos produzidos ao longo do processo de interação entre os educandos, os textos e a linguagem audiovisual. Como afirma Orlandi:

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria

autores homenageados. A mediação da professora da sala de leitura ocorre em várias etapas: mobilização dos educandos e formação dos grupos de trabalho, apresentação de todos os autores convidados, organização conjunta com os educandos do processo de seleção do autor a ser homenageado e sugestão das práticas.

Foto 11 - Produção de Haicais

Fonte: Claudete Souza

Foto 12 - Encontro com Escritores

Fonte: Claudete Souza

4.3.6 Roda de Leitura

Projeto realizado bimestralmente e direcionado aos sextos e sétimos anos, etapas iniciais do Ensino Fundamental II na qual há intervenção direta da professora da sala de leitura com relação ao empréstimo de livros. É distribuído aleatoriamente em uma grande mesa certa quantidade de livros selecionados pela professora. Os alunos devem circular pela mesa e folhear os livros. O objetivo é que eles passem um tempo observando e lendo as informações escrita e visual contidas na capa e por fim, escolhem um exemplar que deverá ser emprestado, com devido registro no caderno de empréstimo da sala de leitura. No próximo encontro acontece a roda de leitura, que consiste na disposição dos alunos em círculo, a fim de que possam escutar e visualizar uns aos outros enquanto comentam sobre suas leituras e respondem perguntas da professora mediadora.

Segundo a professora, nesta prática de leitura ela consegue trabalhar a oralidade e a expressão corporal, pois “vou percebendo aquele que tem facilidade de contar o que leu, aquele que tem muita dificuldade, aquele que é tímido, aquele que não tem desenvoltura alguma por ter alguma dificuldade em interpretação e foco mais nesses para ajudá-los”.

A prática é uma oportunidade para socializar a leitura realizada, compartilhando suas apreciações pessoais, comentando o prazer ou o desprazer causado pela obra.

Seleção de livros para a prática da Roda de Leitura

Foto 13 - Seleção de livros (1)

Fonte: Claudete Souza

Foto 14 - Seleção de livros (2)

Fonte: Claudete Souza

4.3.7 Constelação

Projeto realizado bimestralmente e direcionado aos sexto e sétimo anos. Os educandos são chamados a escolherem livremente um livro para leitura em casa. Devem também customizar um caderno, colocando na capa o nome do projeto “Constelação”. Depois de lido o livro, os educandos devem recontar a história e fazer um resumo que conste desde as informações sobre o nome do autor, dos personagens principais, suas características até sobre os sentimentos que o livro despertou, podendo se expressar também através de ilustrações.

Foto 15 - Projeto Constelação

Fonte: Claudete Souza

A cada nova leitura comentada o aluno é agraciado com uma estrela no caderno. Os registros de leitura, por sua vez, podem ajudar a diagnosticar e orientar os alunos quanto a suas dificuldades de leitura.

Eventualmente, a verificação do caderno pela a professora de português pode ocorrer com fins avaliativos. O projeto finaliza quando os alunos se reúnem em uma roda de leitura onde podem tecer seus comentários, perguntar e expressar suas impressões sobre a obra lida.

Como aponta Cosson (2018, p. 121) o comentário é talvez uma das formas mais antigas de se relacionar com o texto escrito. Por isso, é importante observar que tanto a Roda de Leitura quanto o projeto Constelação são práticas onde o educando exerce a possibilidade de comentar sobre a obra. Os dois projetos culminam com a reunião dos educandos para comentar as obras lidas. No projeto Constelação o comentário no caderno é uma prática individual, muito semelhante à prática do diário de leitura.

Nos termos das práticas de leitura do comentário, o diário de leitura é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos, apreciação de recursos textuais, avaliação das ações dos personagens, identificação de referências históricas e tantos outros recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto. (COSSON, 2018, p. 122).

Compartilhar coletivamente comentários, impressões, observações, trechos favoritos e relações extraídos do texto lido “torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros” (COLOMER, 2007, p. 143). Tanto a Roda de Leitura quanto o projeto Constelação oportunizam aos educandos a discussão sobre livros em grupo, o que favorece o processo de compreensão e interpretação do texto. Como afirma Colomer:

(...) compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá ao aluno a oportunidade de atravessá-la. (COLOMER, 2007, p. 147).

Ambos os projetos apresentam características muito semelhante ao que Cosson denomina de círculo de leitura (COSSON, 2018). Trata-se, resumidamente, de favorecer a criação de uma comunidade interpretativa a partir da prática de compartilhamento coletivo e colaborativo de leituras e diálogos em torno de uma obra escolhida.

Segundo Cosson (2018, p. 41), a proposta desta prática consiste no envolvimento dialógico dos quatro elementos que compõem um círculo de leitura: o leitor, autor, texto e

contexto. A importância dessa prática está na situação de interação social em torno da discussão coletiva de uma obra, que coloca o educando como participante de uma comunidade de leitores.

Cosson (2018, p. 145) reitera que os círculos de leitura e outras práticas semelhantes não possuem forte componente instrucional, sendo necessário serem complementados com outras práticas, dependendo dos objetivos do professor. Os benefícios desta prática são bastante significativos. Além de contribuir com a formação de leitores, estas práticas proporcionam:

- a) Estreitar os laços sociais entre os educandos;
- b) Explicitar o caráter social da interpretação dos textos;
- c) Maior envolvimento dos educandos com o texto;
- d) Desenvolvimento do pensamento crítico;
- e) Empoderamento do educando no processo de escolha dos livros e comando das discussões;
- f) Reforço das identidades;
- g) Aprendizagem mediada pelos próprios educandos;
- h) Riqueza de interpretação por força da diversidade de pontos de vistas
- i) Desenvolvimento da compreensão dos textos, etc. (COSSON, 2018, p. 139-147).

Essa prática poderia ser estendida a todas as etapas de ensino, pois nessa interação, os educandos percebem-se participantes de um movimento socialmente dinâmico de atribuição de sentidos já que nossas leituras “são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores” (COSSON, 2018, p.138).

4.3.8 Livro que anda

Direcionado aos alunos do Ensino Médio e realizado semestralmente, o projeto inicia-se com a participação dos educandos na pesquisa das obras nas estantes do acervo que vão compor a seleção dos textos. A escolha é realizada pelos educandos, fundamento básico para que exerçam seu protagonismo. A função da professora é de sugerir e orientar as decisões dos educandos. Além disso, o participante deve confeccionar um crachá de apresentação com o nome do projeto “Livro que Anda”, que deve ficar anexado ao pescoço enquanto ele participa da prática.

Os educandos transformam-se, então, em livros que andam. Os participantes andam tanto no ambiente escolar (recreio, festas escolares) como em diferentes locais públicos (praças, teatros, pontos de ônibus, etc.) abordando pessoas e oferecendo-lhes a oportunidade de ouvir uma leitura, geralmente uma declamação de poesia, um conto ou uma crônica. Os alunos podem

atuar em grupos a partir da leitura de um mesmo livro, intercalando a leitura entre o grupo; ou cada qual no grupo com um livro diferente oferecendo a possibilidade de escolha ao leitor ouvinte.

Uma adaptação desta prática é o grupo teatralizar a leitura tal como um coro falado. Segundo Cosson, “trata-se da recitação conjunta de um poema ou texto narrativo em que o som das vozes se alterna ou é emitido em uníssono, com ou sem acompanhamento musical”. (COSSON, 2018, p. 109). O autor afirma que nesta prática de leitura o educando tem a oportunidade de aprimorar a elocução e a pronúncia, de ampliar o vocabulário, desenvolver a leitura intensiva e promover diferentes formas de interpretação.

Com efeito, ao se apropriar do texto para recitá-lo, o leitor precisa construir um sentido que vai guiar sua voz, precisa interpretar o texto para poder guardá-lo no coração. Neste sentido, é preciso compreender que, no coro falado, os alunos não estão apenas aprendendo sobre poesia, “os alunos estão fazendo poesia; eles estão entrando no mundo do poema para comunica-lo, para expressá-lo, por isso participar de um coro falado leva à experiência direta com o texto literário” (COSSON, 2018, p. 109-110).

O processo de memorização, o posicionamento, a postura, a ênfase em determinados trechos, a entonação da voz e o ritmo da fala são, portanto, elementos que contribuem na construção dos sentidos de um texto. Apoiado em Trousdale e Harris, Cosson (2018, p. 110) sugere um planejamento para esta prática que começa com a leitura individual e silenciosa do texto, seguida da leitura coletiva e em voz alta, discussão entre os membros do grupo sobre a compreensão e os sentidos despertados pelo texto e por fim, a interpretação.

Foto 16 - Projeto Livro que anda

Fonte: Claudete Souza

4.3.9 Amar se aprende amando

Projeto realizado anualmente e direcionado aos alunos do Ensino Médio. Os educandos escolhem as obras que desejam no acervo e a partir delas contam histórias, apresentam peças de teatro ou declamam poesias em asilos, orfanatos ou associações como a Casa do Vovô e a Associação dos Deficientes Visuais de Ribeirão Preto (ADEVIRP).

A partir da leitura é possível estabelecer um contato inicial com o outro que, aberto à escuta da leitura, sente também a chance de ser ouvido. Na entrevista, por exemplo, a professora da sala de leitura afirma que, nas visitas ao asilo, assim que terminada a leitura promovida pelos alunos, alguns dos idosos continuavam a “contação de histórias” narrando suas próprias experiências de vida.

Além disso, afirma que nas visitas à associação de deficientes visuais, os alunos visitantes leem em voz alta, mas também ouvem a leitura feita pelos frequentadores da instituição, tendo em vista que a Associação dos Deficientes Visuais de Ribeirão Preto (ADEVIRP) oferece a oportunidade da aprendizagem da escrita e da leitura em braile. Para a maioria dos alunos visitantes é o primeiro contato com o braile, a linguagem escrita dos deficientes visuais.

O diferencial do projeto é fazer da leitura o cerne do encontro dialógico entre os educandos com o mundo fora dos muros da escola. A escolha de espaços como asilos, orfanatos ou associações para pessoas com deficiência pretende estimular o desenvolvimento das competências socioemocionais, tal como apregoado pelos materiais do Instituto Ayrton Senna (IAS) que orientam os professores da sala de leitura.

Os relatos de vivência dos alunos indicam que sentiram profundamente tocados com o contato tanto com os idosos quanto com os deficientes visuais. Os trechos abaixo ilustram os sentidos e as experiências despertados com participação dos educandos no projeto:

Aluna 6: você falou de significativo e eu lembrei de quando a gente foi na casa do vovô e começou tudo aqui... a gente começou a pegar livros, separamos os livros que a gente poderia levar e lá, teve a interação... você poder ouvir os mais velhos e contar um pouco do que está passando nas escolas, falar um pouco do que está acontecendo em outros lugares... as vezes, eles são abandonados lá... a gente teve um bate papo com as pessoas, fizemos uma roda... e tem horas que eles não conseguiam entender quando a gente falava sobre o amor... Eles contavam um pouco sobre o que era o amor para eles nestes 80 anos de vida... A gente volta renovado, a gente pega um pouco de humanidade...evoluir nossa humanidade pensando que não é só a gente ali... a gente é estudante, tá... legal, estamos na época de zoeira, mas o mundo é muito grande... tem muita coisa pra gente aprender.

Aluna 3: a gente sai de lá com o olhar mais amplo, sabendo que o mundo não é só você e sua rodinha, que você só se preocupa com aquilo e futilidades... você abre os olhos e vê ao seu redor.

Aluna 7: a leitura amplia nossa visão de mundo, porque quando eu fui para a ADEVIRP eu percebi que o espaço do Djanira em si, o mundo que a gente vive é muito pequeno....a nossa realidade.... foi uma experiência incrível porque as vezes a gente pensa em tantas outras coisas tão bobas e eles, perante a dificuldades... eles tem o sorriso no rosto e ver que a leitura também proporciona prazer para eles, pela alegria da visita e do contato que a gente teve com eles.

Aluno 1: muda nosso cotidiano isso, porque a gente visitou mas a gente vai com um certo preconceito de que é, como é...

Aluno 5: acho que mais medo.

Aluna 7: acho que estes projetos, além da ação comunitária que a gente faz também ajuda a desenvolver o nosso senso crítico em relação às muitas falhas que a sociedade apresenta.

A experiência com a leitura (LAROSSA, 2011) torna-se assim, muito mais que um ato mecânico e racional. De todos os projetos citados, este foi o mais significativo na opinião dos educandos da amostra. As descobertas que surgem da relação com outros sujeitos e outros contextos colocam os educandos em situação de abertura à transformação, de questionamentos acerca de seus medos e preconceitos e de formação crítica.

Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social. (COSSON, 2018, p. 104).

A escolha de idosos e pessoas com deficiência visual favorece a prática da leitura em voz alta como uma forma de sociabilidade e interação, especialmente neste caso, por conta dos problemas de visão e dos impedimentos físicos que tornam a leitura silenciosa uma prática difícil de ser realizada. Neste sentido, dar a conhecer o conteúdo de um texto e proporcionar sociabilidade são algumas das funções da leitura em voz alta. (JEAN, 2000 apud COSSON, 2018, p. 102).

Foto 17 - Projeto Amar se aprende amando (1)

Fonte: Claudete Souza

Foto 18 - Projeto Amar se aprende amando (2)

Fonte: Claudete Souza

Foto 19 - Projeto Amar se aprende amando. Conhecendo a leitura em braile.

Fonte: Claudete Souza

4.3.10 Dança com poesia

Alunas são motivadas a aliar a dança e a poesia. A apresentação se faz em dupla, pois enquanto uma faz a declamação da poesia em voz alta, a outra desenvolve seus movimentos artísticos na dança.

Foto 20 - Projeto Dança com Poesia

Fonte: Claudete Souza

4.3.11 Rap e Paródia

Projeto direcionado aos educandos do Ensino Médio, realizado anualmente, cujo objetivo é mobilizar os educandos na produção de textos musicais acerca dos temas sugeridos pela professora da sala de leitura. “O jovem é protagonista” (ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA DJANIRA VELHO, 2017), “O jovem é a solução” (ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA DJANIRA VELHO, 2017), e “Quando a gente estudar” (ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA DJANIRA VELHO, 2017), são algumas das produções realizadas em 2017, ano de aplicação desta pesquisa.

Foto 21 - Projeto Rap e Paródia na sala de leitura

Fonte: Claudete Souza

4.3.12 Jardineiros do espaço

Oferecido a todas as etapas de ensino, o projeto consiste em possibilitar momentos de leitura livre, individual ou coletiva, no jardim.

Foto 22 - Projeto Jardineiros do Espaço

Fonte: Claudete Souza

4.3.13 Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa

Curiosamente, os anos iniciais e os anos finais são priorizados nas práticas de aperfeiçoamento em Língua Portuguesa. O acompanhamento dos educandos que chegam ao sexto ano do Ensino Fundamental II na situação de analfabetismo funcional contribui com esforço de corrigir esta defasagem com práticas que procuram iniciar o educando no conhecimento do alfabeto e na decifração das palavras. Com os alunos no Ensino Médio, a produção de seminários e peças teatrais são as práticas deste projeto que visa contribuir com o conhecimento acerca das obras literárias pedidas nos vestibulares.

4.3.14 Datas comemorativas

No projeto direcionado aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, o dia da poesia é comemorado com a realização de uma prática denominada “ataque” poético. Os educandos previamente escolhem uma obra do acervo e realizam a seleção dos textos para então começar o ataque poético, que consiste na visita surpresa dos educandos que, em grupo, adentram as salas de aula para declamar poesias.

No projeto direcionado aos primeiros anos do Ensino Fundamental II, dois são os dias trabalhados pela professora: o dia do índio e o dia do livro infantil, ambos em abril. No dia do

índio os alunos confeccionam cocares e fazem uma leitura coletiva de poesias, contos e crônicas na qual a temática indígena é abordada. O dia do livro infantil é comemorado com uma homenagem ao escritor Monteiro Lobato. Os educandos produzem os figurinos dos personagens mais famosos do Sítio do Pica Pau Amarelo (Emília, Narizinho, Tio Barnabé...), selecionam e dramatizam alguns diálogos que compõem as obras do autor. Sobre a dramatização como prática de leitura, Cosson afirma:

A dramatização enquanto prática de leitura requer a integração de várias linguagens artísticas e vem daí sua importância para a formação do leitor. Junto com a recitação vêm os gestos, a música, o jogo das luzes, as cores e as formas do figurino e do cenário, demandando que a palavra escrita no papel seja traduzida para uma experiência tridimensional. É essa tradução que consiste na interpretação do texto, na leitura literária. (COSSON, 2018, p. 110).

Embora nem sempre focada no aspecto da leitura, a dramatização como prática de leitura promove grande interação entre os educandos, permitindo-lhes expressar os sentidos produzidos pelo texto através dos gestos, dos figurinos e da ação dramática.

Foto 23 - Dramatização. Comemoração do aniversário de Monteiro Lobato.

Fonte: Claudete Souza

Foto 24 - Ataque Poético. Comemoração do dia da poesia.

Fonte: Claudete Souza

Identificadas e descritas as práticas mediadas pela sala de leitura, constata-se que a lógica que movimenta as práticas do Programa Sala de Leitura não se assemelha aos métodos e práticas cotidianas da leitura em sala de aula, caracterizada, na maioria das vezes, pela leitura analítica (ROUXEL, 2012), pela passividade do sujeito leitor, pela imposição dos temas e por forte didatização do texto.

As práticas descritas acompanham as orientações dadas aos professores nos materiais produzidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS): oportunizar práticas de letramento literário a partir do desenvolvimento das habilidades socioemocionais e das ações de protagonismo juvenil.

Verificou-se que a participação dos educandos nas práticas não é obrigatória e não seguem uma lógica avaliativa, ocorre de forma voluntária, ou seja, não há imposições, embora possa ser usada como instrumento de avaliação pelos docentes de todas as disciplinas que desenvolvem projetos em parceria com a sala de leitura.

Além disso, é indiscutível a essência coletiva das práticas da sala de leitura Clarice Lispector. A dimensão socializadora das práticas pode, assim, contribuir com a formação de uma comunidade de leitores em torno da leitura literária. Sobre a formação de uma comunidade interpretativa Colomer (2007, p. 148) destaca que:

A reflexão educativa já assinalou que o sentimento de pertencer a uma comunidade interpretativa é o mecanismo básico para aprender a desfrutar de formas literárias mais elaboradas (...) trata-se de criar espaços de leitura compartilhada como lugar privilegiado para apreciar os demais e construir sentido entre todos os leitores. (COLOMER, 2007, p. 148).

A cada novo projeto, os educandos mobilizam-se em grupos que a professora mediadora denomina de Jovens Protagonistas. Em torno dos grupos, os indivíduos podem articular suas referências subjetivas e assumir responsabilidades mútuas ao longo do desenvolvimento das práticas.

A liberdade de escolha dos materiais a serem lidos é também uma das principais formas de permitir a expressão do protagonismo juvenil, um dos princípios para se pensar a estruturação das práticas em uma sala de leitura. Ainda que a possibilidade de escolha esteja subordinada às obras que compõem o limitado acervo, adquiridas através das políticas de distribuição, podemos afirmar que a instauração do Programa Sala de Leitura, a partir de 2009, introduz na cultura escolar um espaço de liberdade para o sujeito leitor.

Portanto, podemos afirmar que, de fato, a instauração do Programa Sala de Leitura possibilitou a mobilização dos educandos e a diversificação das práticas de leitura no ambiente escolar. Práticas no âmbito da cultura se estabeleceram no ambiente escolar, fazendo emergir novas configurações para o ato de ler e para as relações dos leitores com a leitura.

Todas essas práticas respondem a variadas formas de interação dos educandos com os textos, fator essencial à formação do jovem leitor. No entanto, apesar dos aspectos positivos relacionados ao envolvimento entusiasmado dos educandos, podemos sugerir que o Programa Sala de Leitura amplie sua linha de atuação a fim de promover uma leitura mais compreensiva do texto literário, influenciando no processo de formação crítico-ideológica dos leitores mediante práticas que conduzam o leitor ao conhecimento das estratégias de leitura e do diálogo histórico cultural com o texto, por exemplo.

Observação semelhante fez Ferreira (2016), em sua pesquisa acerca da influência da formação docente no processo de mediação, ao concluir que as práticas dos professores mediadores do Programa Sala de Leitura da sua amostra eram conduzidas por abordagens limitadas ao conteúdo dos textos, impedindo que o ato da leitura fosse trabalhado como um ato de linguagem, ou seja, perpassado pelo processo sociocomunicativo de produção de sentidos a partir da interação do leitor com o autor e com o contexto. Como observa Trevizan:

Apesar de valorizar ações gerais de intensa motivação para inserção dos alunos em espaços de convivência com os materiais de leitura (escola, família, feiras culturais), o Programa não coloca em prática os modos críticos de como se deve efetuar uma leitura pragmática dos recursos expressivos das linguagens (dos textos lidos), enquanto veículos ideológicos dos conteúdos identificados. (TREVIZAN, 2017, p. 244).

Neste estudo de caso, consideramos que as práticas viabilizam a interação dos educandos com a leitura e são, de fato, positivas, como demonstram as descrições e as falas dos educandos participantes do grupo focal. Por isso, não se trata de desmerecer as práticas identificadas, mas de sugerir outras em que a leitura seja abordada pela perspectiva da descoberta, da produção de sentidos e da construção da subjetividade a partir da interação com os textos. Trata-se de reforçar, no Programa Sala de Leitura, a noção de que o ato de ler deve ser considerado como um ato discursivo.

O ato de ler é entendido como um processo discursivo em que os sujeitos produtores de sentido, leitor e autor, são ambos ideologicamente constituídos e sócio-historicamente determinados. A construção dos sentidos é influenciada por esses elementos constitutivos. O texto, nessa perspectiva, é considerado um conjunto de signos “amorfos”, isto é, seu sentido só é construído na situação de enunciação, de leitura e não possui significado anterior a ela” (GIROTTI; SOUZA, 2011, p. 9).

Por exemplo, é na sala de leitura que os educandos têm a oportunidade de praticar a leitura cursiva, “denominação dada, atualmente, na França, para as leituras pessoais, autônomas e livres de coerção avaliativa”. (ROUXEL, 2012, p. 272). Segundo a autora, a introdução da leitura cursiva nos programas das escolas francesas inicia-se em 2001 e pode ser analisada como uma “resposta institucional à falência do modelo de leitura analítica em vigor”. (ROUXEL, 2012, p. 276).

Alternativa ao predomínio da leitura analítica, na qual a função do leitor é ser capaz de responder às determinações do texto, a leitura cursiva deve permitir ao educando engajar sua voz enquanto sujeito que reage com indiferença e rejeição à autoridade da norma.

Segundo Rouxel, a experiência francesa mostra que embora a leitura cursiva assuma práticas bastante heterogêneas, é possível observar a “existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária”. (ROUXEL, 2012, p. 276). Desta forma, a prática de uma leitura mais flexível e livre convida o leitor a uma apropriação singular das obras, favorecendo outra relação com o texto.

A leitura cursiva pode incentivar o educando a participar de práticas que reconheçam a subjetividade do leitor. Rouxel (2012, p. 281) sugere as seguintes práticas:

- a. incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se expressar sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura;
- b. acolher os afetos dos alunos e de incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais na leitura;

- c. encorajar as abordagens sensíveis das obras, atentar para a recepção dos alunos ou daquilo que eles aceitarão manifestar de sua experiência estética;
- d. abertura do consenso ao plural das interpretações.

Estas sugestões podem ampliar o repertório das práticas oferecidas na sala de leitura. Para isso, é importante que se estabeleçam práticas em que a relação dos educandos com o texto não seja de submissão, pois devem permitir ao leitor adentrar com profundidade na produção dos sentidos possíveis que permeiam os textos. É preciso aceitar o leitor como sujeito que reconstrói o texto a partir de suas leituras subjetivas. Em suma, aceitar a expressão da subjetividade do leitor nas experiências de leitura.

Além disso, seria interessante que os educandos tivessem mais oportunidades para frequentar a sala de leitura, até mesmo durante o tempo regular, objetivando a realização diária de uma leitura silenciosa sustentável, como é conhecida nas escolas americanas (COSSON, 2018, p. 99). Assim, os educandos teriam diariamente em torno de vinte minutos da aula reservados à prática da leitura silenciosa sustentável.

No entanto Colomer nos aconselha cautela se considerarmos que as condições de leitura na escola estão longe de permitir total liberdade ao educando leitor :

Devemos lembrar que a leitura na escola nunca é livre por completo. Há um tempo limitado, um lugar determinado, condições de leitura e um sistema de regras acertadas (tempo máximo para escolher um livro antes de sentar-se para ler, possibilidades de empréstimo, formas de solicitação de apoio ao docente para prosseguir a leitura, etc.), que fazem com que se trate apenas de uma leitura parecida com a que se realiza socialmente por prazer. (COLOMER, 2007, p. 127).

Ainda assim, oferecer a oportunidade de realizar uma leitura livre ao término das atividades da sala de aula ou a determinar um horário permanente na grade curricular podem fazer da sala de leitura um espaço de aproximação entre os educandos e o gosto pela leitura. Apesar da simplicidade, existem condições para que prática da SSR aconteça de forma positiva. Segundo Cosson (2018, p. 100), para a realização da prática da leitura silenciosa sustentável é importante que se tenha um ambiente descontraído, um acervo que desperte o interesse e agrade o gosto do leitor, bem como o apoio da direção e do corpo pedagógico da escola no sentido de legitimar este modo de ler no ambiente escolar.

Segundo Rojo (2004), diferentes práticas de leitura, em diversas situações, vão exigir diferentes combinações de capacidades – capacidades de decodificação, capacidades de compreensão; capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto.

As capacidades de decodificação, que em geral são ensinadas e aprendidas durante o processo de alfabetização, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, relacionam-se ao conhecimento do alfabeto, das relações entre grafemas e fonemas e ao saber decodificar palavras e textos escritos. (ROJO, 2004, p.4).

As capacidades de compreensão relacionam-se a capacidade do leitor em utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas durante a leitura. As estratégias de leitura devem ser objeto de atenção nos processos de mediação, pois o domínio destas competências garante autonomia de pensamento e compreensão.

Ativar seus próprios conhecimentos de mundo, previamente à leitura ou durante, é uma das estratégias que o leitor utiliza na busca pela compreensão. O leitor está “constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto.” (ROJO, 2004, p.5).

Outra estratégia é antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos: O leitor considera a situação de leitura, suas finalidades, o contexto em que ela se dá; o suporte do texto, a disposição da página; do título, das fotos. O leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto. (ROJO, 2004, p.5). Além disso, a checagem de hipóteses é outra estratégia, pois constantemente o leitor checará, confirmando-as ou contradizendo-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas.

Operando junto a outras práticas, a localização e/ou cópia de informações é uma estratégia básica de muitas práticas de leitura: para estudar, para trabalhar, para buscar informações, o “leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada.” (ROJO, 2004, p.5).

Por fim, estratégias como: comparar informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo; elaborar generalizações e conclusões gerais; produzir inferências locais, isto é, pelo contexto imediato do texto, e inferências globais, ou seja, dos implícitos ou pressupostos de um texto; também são estratégias que dizem respeito às capacidades de compreensão que são colocadas em jogo no ato da leitura. (ROJO, 2004, p.5).

A capacidade denominada por Rojo (2004) de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto trata da interpretação resultante da interação entre a tríade leitor-texto-autor. Uma das estratégias aplicadas para levar a cabo o desenvolvimento destas capacidades é a recuperação do contexto de produção do texto, situando:

quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele. (ROJO, 2004, p.6).

O desenvolvimento das capacidades de apreciação e réplica implica que o leitor defina o propósito de sua leitura, pois todo o “controle do processo de leitura, da ativação de estratégias ou do exercício de capacidades está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra.” (ROJO, 2004, p.6).

Além da apreensão de outras linguagens como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita, perceber as relações de intertextualidade é uma estratégia que consiste em colocar o texto em relação com outros textos já conhecidos, a partir dos temas ou conteúdos abordados. Nas relações de interdiscursividade, a estratégia é “perceber o discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tecidos por este discurso”. (ROJO, 2004, p.6).

Por fim, as duas últimas estratégias que auxiliam no desenvolvimento das capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto relacionam-se à elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas e de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos. A primeira trata de como reagimos ao texto estética e afetivamente: se sentimos prazer ou se apreciamos a forma de expressão da linguagem do autor, por exemplo. A segunda trata das discordâncias e concordâncias, das críticas e dos posicionamentos ideológicos colocados em circulação no texto. Segundo Rojo (2004, p. 7), esta “capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto”.

É preciso ter clareza que objetivo do Programa Sala de Leitura não é o ensino da leitura ou da literatura, mas sim a promoção do letramento literário, ou seja, o Programa Sala de Leitura não foi concebido para auxiliar o educando no desenvolvimento da sua capacidade de decodificação. Ao invés de determinar, ao professor da sala de leitura cabe mediar o encontro dos educandos com a leitura literária.

Sendo assim, as capacidades de compreensão e de apreciação elencadas por Rojo (2004) são as que mais se identificam com os propósitos do Programa Sala de Leitura. Como o Programa Sala de Leitura pressupõe a atuação de um professor na mediação entre o acervo e os educandos através do planejamento e da oferta de práticas de leitura, essas capacidades podem

integrar os processos e práticas do professor da sala de leitura a fim de contribuir com a formação de um leitor competente e crítico.

Complementando a perspectiva acima, outra sugestão que visa o fortalecimento do Programa Sala de Leitura em sua tarefa de promover o letramento literário refere-se ao planejamento de práticas que se fundamentam no uso da metodologia das estratégias de leitura (GIROTTTO; SOUZA, 2010). Em seu conjunto, as estratégias de leitura devem permitir ao leitor desenvolver habilidades para realizar conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sínteses e sumarizações relativos ao texto lido.

Neste caso, em especial, o processo de mediação e ensino se aliam em benefício da formação de um leitor crítico, competente e autônomo. O professor não apenas medeia, mas interfere intencionalmente e com objetivos definidos em um ensino explícito e reflexivo tal como defendem Souza e Girotto (2011, p. 12). Trata-se de creditar ênfase às relações sociais de aprendizagem que, mediadas pela linguagem, conferem uma perspectiva sociocultural ao processo de desenvolvimento do indivíduo.

As sete habilidades ou estratégias utilizadas no ato de leitura – conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese (PRESSLEY, 2002 apud SOUZA; GIROTTTO, 2011) – não seguem uma ordem de execução no pensamento, podendo ser ativadas conjuntamente. No entanto, durante o processo de ensino, o professor mediador “agirá didaticamente, explicando-os conforme surgem no decorrer da leitura do texto”. (SOUZA; GIROTTTO, 2011, p. 14).

Por exemplo, a professora que lê histórias em voz alta e faz mediações (comenta e relaciona texto e ilustrações) favorece a construção de habilidades de compreensão de textos e a familiaridade com a escuta do texto escrito. Quando a professora explicita os motivos pelos quais escolheu determinado texto para ler, está mediando uma informação que orienta os alunos na compreensão dos propósitos da leitura. O sentido da leitura é produto também da interação entre interlocutores e da situação em que estão inseridos, sendo a mediação do professor fundamental.

A fim de auxiliar o educando a dominar as numerosas estratégias de leitura, Girotto e Souza (2010) sugerem uma proposta didática denominada Oficina de Leitura, sendo possível também serem aplicadas na prática do Círculo de Leitura (COSSON, 2018) e nas práticas semelhantes, identificadas na pesquisa, como a Roda de Leitura e do Projeto Constelação.

O ponto de partida da Oficina de Leitura é a aula introdutória (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 61), momento em que o professor delinea até duas estratégias de compreensão do texto para serem desenvolvidas ao longo da prática. Neste momento, a prática é guiada pelo

professor e seu o papel é promover a leitura em voz alta, elaborando simultaneamente comentários acerca de como os atos do pensamento que podem organizar e constituir a compreensão do texto, contribuindo com o processo de atribuição de sentidos ao texto.

Na segunda etapa da oficina, os educandos, organizados em grupos de três a seis indivíduos, mobilizam-se em torno da leitura partilhada de um texto. Ao professor cabe motivar a discussão, conduzindo os grupos a falar, pensar e escrever sobre o que leram ao mesmo tempo em que retoma o uso explícito e reflexivo das estratégias de leitura. Em seguida, os educandos têm a oportunidade de praticar a leitura independente, ou seja, leem individualmente e silenciosamente tentando aplicar sozinhos as estratégias. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 63).

Por fim, a avaliação da prática, quando o professor examina a qualidade do entendimento acerca das estratégias por parte do educando, retomando, a partir de discussões orais, cartazes sínteses ou gráficos organizadores, o “processo de leitura a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 63).

A partir das excelentes sugestões de Girotto e Souza (2010), a seguir, serão exemplificadas práticas que orientam como o professor pode levar o educando a pensar seu próprio processo de leitura a partir do acionamento das estratégias de estabelecer conexões e fazer inferências acerca de um texto.

Fazer conexões e ativar o conhecimento prévio são estratégias que fazemos naturalmente, mas que é preciso evidenciá-las e ensiná-las a fim de os educandos possam usar intencionalmente quando imersos em práticas de leitura. Segundo Girotto e Souza (2010, p. 68-69) há três tipos de conexões possíveis: conexão texto-leitor (leitor estabelece conexões com sua própria vida), conexão texto-texto (leitor estabelece relações com outros textos) e conexão texto-mundo (leitor estabelece conexões com acontecimentos globais).

Nas práticas sugeridas por Girotto e Souza (2010, p. 71-74) que visam o uso de estratégias de conexão é possível:

- a) relacionar personagens e situações de um texto com a vivências do próprio leitor;
- b) relacionar temas e ideias em comum entre livros da mesma autoria ou livros e outras matérias de leitura verbal e não verbal do mesmo tema; comparando personagens, situações, ensinamentos implícitos nos textos;
- c) relacionar acontecimentos e fatos que perpassam a vida em sociedade e a história da humanidade a fim de estruturar o entendimento da obra.

A elaboração de inferências é outra estratégia de compreensão que leitores ativam durante a leitura. Deduzir durante a leitura de um texto verbal ou não verbal “requer uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 76).

A ativação dos conhecimentos prévios é parte do processo de elaboração de inferências. A partir da mobilização dos conhecimentos prévios, leitores inferem, estabelecem expectativas do que vai acontecer; antecipam e preveem que informações o texto irá conter.

Giroto e Souza (2010, p. 77-82) sugerem aos professores três práticas para ensinar o educando a produzir inferências durante o ato de ler. A primeira prática é inferir o significado das palavras desconhecidas a partir das dicas do próprio texto. O professor incentiva o educando a perceber aspectos do contexto do texto (imagens, textura, palavras e frases destacadas) que possibilitam inferir o significado de uma palavra. Os educandos podem produzir uma folha do pensar que facilite o registro das relações entre a palavra desconhecida, o significado inferido, e a frase que traz a dica. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 79).

Quadro 1 - Exemplo de “folha do pensar” e/ou “cartaz âncora” para inferência

Palava desconhecida	Significado Inferido	Dicas do texto	Frases do livro
------------------------	-----------------------------	-----------------------	------------------------

Fonte: Adaptado de GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 79.

A segunda prática é inferir pela capa e ilustrações, “com o intuito de usar todos os aspectos de um livro para descobrir significados” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 80). Nesta prática os educandos podem registrar suas inferências em um quadro recapitulativo:

Quadro 2 - Exemplo de “quadro recapitulativo” para inferência

Citação ou gravura do texto	Inferência
-----------------------------	------------

Fonte: Adaptado de GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 80.

A terceira e última prática é “reconhecer o enredo e inferir os temas da narrativa” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 82). O reconhecimento das tramas da história, das sequências dos fatos e das situações vividas pelos personagens podem auxiliar os educandos a inferir os temas e as ideias da narrativa. O educando pode organizar seu pensamento em um cartaz onde serão registrados os temas inferidos a partir das evidências e das dicas contidas no enredo.

Com pode-se perceber, a aquisição da leitura e, conseqüentemente, de todas as capacidades inerentes ao ato de ler, não são procedimentos naturais ao ser humano.

Apenas em situação de mediação e aprendizagem o educando é capaz de fomentar a internalização das capacidades de decifração, compreensão e interpretação envolvidas no ato da leitura. Por isso, a importância do professor, do mediador de leitura e do bibliotecário como agentes ativos da criação de práticas de mediação e de ensino. Essa é potencialidade do Programa Sala de Leitura.

As práticas de leitura colocam o ser humano em processo de interação com os signos e todos os significados e sentidos que lhes possam ser atribuídos, contribuindo com a formação dos processos psicológicos superiores e sendo por eles apoiadas, em um movimento dialético. Ou seja, a prática da leitura tanto desenvolve quanto depende da atenção voluntária, da percepção, da memória e do pensamento, capacidades que, para serem apropriadas, necessitam de uma situação ou uma prática intencionalmente planejada. Desta forma, é preciso a presença do outro auxiliando na mediação dos conhecimentos estruturados no âmbito interpsicológico a fim de que se internalizem no intrapsicológico do sujeito.

A partir disso, reconhece-se que formar cidadãos leitores implica a necessidade da presença constante do outro no planejamento e na oferta de práticas de leitura que contemplem as diferentes capacidades e estratégias que envolvem o ato da leitura.

Nenhuma das práticas aqui citadas tem capacidade de promover, por si só, formação de leitores. Tanto as práticas sociais de leitura quanto as práticas cotidianas da leitura escolar podem contribuir com a formação do jovem leitor. É possível que a combinação das práticas já realizadas pela sala de leitura Clarice Lispector e das práticas aqui sugeridas formem um conjunto coerente de procedimentos que visam embasar programas de leitura nos ambientes escolares.

A sala de leitura pode ser pensada, então, como lugar de emergência e confrontação de leituras subjetivas, mantendo a porta aberta à expressão do sujeito na coletividade, ao mesmo tempo em que orienta o desenvolvimento metacognitivo relacionado à apropriação das estratégias de leitura.

Em suma, acredita-se que é possível ampliar significativamente a contribuição do Programa Sala de Leitura na formação do leitor competente através da implantação de práticas de leitura literária que se complementam e que permitam:

- a) o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura para a compreensão de textos,

- b) o desenvolvimento do gosto pela leitura,
- c) a leitura como possibilidade de construção de sentidos e das funções psicológicas superiores,
- d) o compartilhamento tanto de apreciações estéticas e afetivas quanto relativas a valores éticos ou políticos das obras que perpassam o cotidiano escolar dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Sala de Leitura originou-se em um período de amplas discussões acerca das políticas públicas de formação de leitores. O Plano Nacional do Livro e da Leitura (2006), a universalização das bibliotecas escolares e universitárias (2010), o Plano Nacional de Leitura e Escrita (2018) encabeçam as políticas nacionais que hoje buscam fomentar a formação de leitores a partir da valorização do livro, da criação e manutenção das bibliotecas públicas e escolares e da formação de mediadores de leitura.

Completando dez anos de existência, o Programa Sala de Leitura foi coordenado conjuntamente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) até 2017. Ao IAS coube organizar o arcabouço teórico metodológico do programa, criando materiais de apoio e orientando a formação de professores, enquanto a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) responsabilizou-se pela elaboração das resoluções legais, pela disponibilização do espaço e pela contratação dos professores mediadores.

O Programa Sala de Leitura nasceu comprometendo-se, pelas vias da lei, em ser um espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de leitor crítico, criativo e autônomo oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e etc.

Como já assinalado, o Programa Sala de Leitura direciona atenção especial às práticas de leitura literária. Por isso, é certo que grande parte das práticas identificadas esteja sustentada no uso do texto literário. O objetivo do Programa Sala de Leitura, portanto, não é ensinar a língua materna, mas mediar a formação do leitor literário, oferecendo-lhe um acervo e a oportunidade de exercer diferentes modos de ler e de participar de práticas de leitura.

A organização do acervo, a presença de uma professora mediadora e a disponibilidade de um espaço que acolhe o leitor são aspectos considerados importantes se comparados com a situação anterior: de um depósito fechado de livros empoeirados e desorganizados, o espaço destinado às bibliotecas nas escolas públicas paulistas tornou-se o espaço do Programa Sala de Leitura.

Assim, pode-se afirmar que o estabelecimento do Programa Sala de Leitura foi uma iniciativa positiva, se levado em consideração que antigas bibliotecas escolares eram abandonadas e trancafiadas. Seguindo o pressuposto de que em comunicação com o outro, mediados pela linguagem, são configurados os aspectos intrapsicológicos, a hipótese desta pesquisa, fundamentada na ideia de que o Programa Sala de Leitura pode contribuir com a

formação leitora dos educandos, é confirmada, especialmente através da atuação da professora em sua função de mediadora de práticas de leitura.

Os resultados confirmaram contribuições significativas do Programa Sala de Leitura no que se refere à mobilização, envolvimento e motivação dos educandos em práticas de leitura literária devido à atuação mediadora de uma professora.

No entanto, permitiram, ao mesmo tempo, revisões críticas sobre a necessidade de atualização do acervo, dos processos formativos dos professores mediadores e de suas práticas para que, de fato, elas possibilitem a formação de leitores críticos, competentes e autônomos, como assegura sua legislação. Sendo assim, a contribuição do Programa Sala de Leitura para a formação leitora dos educandos apresenta limites e, por isso, precisa ser repensado.

Constatou-se que o acervo foi formado através de dois programas de distribuição: um nacional, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), e o outro estadual o Programa de Apoio ao Saber, ambos extintos. Suprimidos esses programas de distribuição, o Programa Sala de Leitura conta apenas com doações para enriquecer o acervo.

A compra e a formação de um acervo atualizado, diversificado e correspondente ao gosto do jovem leitor são problemas inerentes ao Programa Sala de Leitura. Não há respaldo legal para essas questões, consideradas fundamentais na formação de leitores, exceto para o caso da diversidade de materiais e suportes de leitura, que é assegurada pela legislação, mas que, de fato, não existe, haja vista a exclusividade das obras literárias impressas no acervo.

O acervo é um elemento limitante do Programa Sala de Leitura. É preciso que o Programa Sala de Leitura desenvolva uma política de aquisição e formação do acervo, definindo uma fonte de financiamento para a compra de materiais diversificados de leitura e considerando o gosto do educando no processo de seleção.

Ou seja, primeiro, é necessário oferecer às escolas alternativas para o financiamento da compra de materiais de leitura. Segundo a formação de leitores competentes demanda um acervo atrativo e com significativa diversificação de materiais e suportes de leitura: gibis, paradidáticos, mangás, periódicos especializados, jornais, e-books, computadores, e-readers, tablets. Diversificando o acervo e os suportes, diversificam-se as possibilidades do mediador trabalhar com a leitura. Por fim, dar voz aos educandos na escolha das obras para que a sala de leitura seja um espaço que, de fato, possibilite o exercício dos valores democráticos e do protagonismo juvenil.

As práticas identificadas garantem a promoção e o incentivo à leitura literária como fonte de prazer, interação, entretenimento e desenvolvimento socioemocional, mesmo que, em

alguns casos, o trabalho com o texto não seja o objetivo principal da prática de leitura, pois, às vezes, o texto é adotado apenas como pretexto para outras finalidades (LAJOLO, 1991).

Mas, se o objetivo do Programa Sala de Leitura é mesmo formar leitores críticos e autônomos, podem-se incluir outras práticas voltadas para a leitura como fonte de informação, para momentos de leitura livre e silenciosa, bem como para a aprendizagem de estratégias de leitura.

As estratégias de leitura podem ser incluídas em práticas que coloquem os sujeitos do processo ensino-aprendizagem em diálogo entre si, motivados pelo texto e assumindo uma perspectiva interacionista de compreensão e construção de sentidos, a partir da influência do outro (autor e sujeitos envolvidos nas práticas) e dos signos linguísticos na construção do pensamento, como é o caso dos círculos de leitura (COSSON, 2018) e das oficinas de leitura (GIROTTI; SOUZA, 2010), por exemplo.

Na perspectiva da Teoria Histórico Cultural, instrumentos e signos são elementos mediadores da relação entre o indivíduo e o mundo. Colocando o livro e a leitura em correspondência a esta perspectiva, temos que o livro corresponde a um objeto social, um instrumento criado pelo ser humano capaz de interferir na natureza cultural e na transmissão desta para as gerações futuras.

E a leitura, enquanto produto da relação sógnica entre palavras e pensamento, enquadra-se como um instrumento que mobiliza a atividade psicológica, auxiliando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A leitura, como um trabalho sógnico com a linguagem, contribui com o processo de internalização das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, com a capacidade humana de criar representações mentais dos objetos do mundo real.

É na escola que grande parte da população tem garantido o acesso ao ensino da leitura e o contato com a leitura literária, seja através das práticas curriculares pertinentes à sala de aula, seja através das práticas promovidas pelas bibliotecas escolares ou das salas de leitura.

O fato é que o processo de construção do conhecimento nos indivíduos é um fenômeno profundamente social, pois são as experiências que vivenciamos no constante contato com o outro que delineiam as possibilidades de aquisição dos meios disponíveis para pensar e interpretar o mundo, sendo a linguagem o principal elemento de mediação deste processo.

Por isso, o Programa Sala de Leitura potencializa a formação e o desenvolvimento da linguagem nos indivíduos, pois, a partir da promoção da interação entre os educandos e as obras literárias, os professores desempenham um importante papel no que diz respeito à ação mediadora de práticas que visam à formação de leitores. Nesta mesma perspectiva, encontram-

se as bibliotecas, seus bibliotecários e cientistas da informação, instituições e profissionais tão importantes quanto as escolas e seus professores quando o assunto é formação de leitores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

ARAUJO, Elaine Sampaio.; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico cultural**. São Paulo: Loyola, 2017. pp. 47-70.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: GALVÃO, Ana Maria Oliveira; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

_____. Práticas de Leitura. **Ceale**; Belo Horizonte. Disponível em:< <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-de-leitura>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

BRASIL. Decreto nº 519 de 13 de maio de 1992. Institui O Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 mai. 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/1990-1994/D0519.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. Decreto nº 7.559 de 1 de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jan. 2011. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm>. Acesso em: 10 fev. 2018

_____. Lei nº 4.084 de 30 de junho de 1962. Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 1962. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4084.htm>. Acesso em: 9 abr. 2018.

_____. Lei nº 9.674, de 25 de junho de 1998. Dispõe sobre o exercício da profissão de Bibliotecário e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 1998. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9674-25-junho-1998-352853-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

_____. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.753.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. 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**, Brasília, 25 mai. 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12244-24-maio-2010-606412-publicacaooriginal-127238-pl.html>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Lei nº 13.696 de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm>. Acesso em: 24 out. 2018

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12794-bibliotecas-escolares-no-brasil-web-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. Ministério da Cultura. **Cadernos do PNLL**. Edição revista e atualizada. 2014. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/pnll>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Ministério da Educação**, Brasília. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10941-decreto-n%E9%BF%BD-9099,-de-18-de-julho-de-2017>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. INEP. Notas Estatísticas: censo escolar 2018. 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2018.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 25-34.

BUTLEN, Max. Políticas de leitura, práticas de leitura e formação de professores. **Educação em Foco**, ano 19, n. 27, p. 19-43, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1461/941>>. Acesso em: 19 mai. 2018.

CAETANO, Maria Raquel. A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século XXI ou uma velha aposta com nova roupagem. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), v. 24, ano 13, n.2, p. 113-133, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_24/artigo_24/113_133.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

CAMPELLO, Bernadete Santos et al. S. Parâmetros para bibliotecas escolares brasileiras: fundamentos de sua elaboração I. **Informação & Sociedade**. João Pessoa, v.21, n.2, p. 105-120, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10451/5965>>. Acesso em: 11 set. 2018

CÂNDIDO, Antônio. **O Direito a Literatura**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARNEIRO, Laura; ZANOTTO, Carmem. **Projeto de Lei nº 9.484, de 2018**. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino do País, para dispor sobre uma nova definição de biblioteca escolar e cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2167716>>. Acesso em 23 jan. 2019.

CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes de; COPPOLA JUNIOR, Claudinei. Biblioteca Escolar e a Lei 12.244/2010: caminhos para implantação. Biblioteca Escolar em Revista, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 30-41, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106556>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

CEDRO, Wellington Lima. **O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: o clube da matemática**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062005-104453/pt-br.php>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

CEDRO, Wellington Lima.; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico cultural. In: de MOURA, M. O. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico cultural**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 13-47.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 17-52, set.- dez., São Paulo, ANPEd. 1995. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_04_ANNE-MARIE_CHARTIER.pdf>. Acesso em: 26 jan 2019.

_____. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá/PR, v. 16, n. 1, p. 275-295, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40774>>. Acesso em: 8 jun. 2018

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Do livro a leitura. In: Chartier, Roger (Org.) **Práticas da Leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. **História da leitura no mundo ocidental**. v. 1. São Paulo: Ática, 1998.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORACINI, Maria José Faria. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: CARVALHO, Regina Célia de; LIMA, Paschoal (Orgs.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. (p.15-54)

COSSON, Rildo. **A Prática da Leitura Literária na Escola: mediação ou ensino?**. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, set/dez.2015. Disponível em: < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735> >. Acesso em: 28 nov. 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 7. impr. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Significado, significado e mediação em Vygotsky: implicações na constituição do processo de leitura. **Revista Ibero Americana de Educação**. n. 55, 2011, p. 205-223. Disponível em: <<https://doi.org/10.35362/rie550532> >. Acesso em: 2 mar. 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf> >. Acesso em: 11 fev. 2018.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA DJANIRA VELHO. **Dom Quixote**. (Adaptação). You Tube, 23 de setembro de 2016. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=DgYdWbdXRjk> >. Acesso em: 8 mar. 2019.

_____. **O Jovem é Solução: rap da superação**. YouTube, 03 de outubro de 2017. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=A8bCToJJZ5o> >. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____. **Quando a gente estudar**. YouTube, 03 de outubro de 2017. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=gdkQiLNLjJk> >. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____. **O Jovem é Protagonista: rap da superação**. YouTube, 03 de outubro de 2017. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=A8bCToJJZ5o> >. Acesso em: 11 abr. 2019.

FAILLA, Zoara (Org.). Retratos da leitura no Brasil. 4 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Zoara (Org.). Retratos da leitura no Brasil. 4 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FERREIRA, Homéro. O perfil do professor como responsável pelo “Programa Sala de Leitura” em escolas públicas de uma cidade do Oeste Paulista: formação docente e práticas de mediação. 2016. 158 fs. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP . Disponível em: < <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/984> >. Acesso em: 12 jan. 2019.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FRAGOSO, Graça Maria. A lei e seus desdobramentos. In: Biblioteca escolar: que espaço é esse? **Salto para o Futuro**: Brasília, DF: ano XXI, boletim 14, p. 12-17, out. 2011. Disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/08/biblioteca-escolar-que-espao--esse.pdf>>. Acesso em: 23 jan 2019.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, mai./ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-21

GAMBI, Gabriela . A ousadia de propor novos formatos. In: MARQUES NETO, José Carlos (Org.). **PLL: textos e histórias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 173-178.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Série pesquisas em Educação. v.10. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Sobre a leitura. In: GERALDI, J.W. **Linguagem e Ensino**. Mercado das Letras, 2009, p. 75-120.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) **Ler e Compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45 - 114

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**. Ribeirão Preto, v.12, n.24, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004>. Acesso em: 04 mai. 2018

GONZALEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, jun. 2007. Disponível em < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752007000100011 >. Acesso em 25 fev. 2019

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 35-74.

IFLA. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. Tradução Neusa Dias Macedo. São Paulo: IFLA, 2000. Disponível em: <<https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

_____. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. Tradução Rede de Bibliotecas Escolares, Portugal. 2. ed. rev. Portugal: IFLA, 2015. Disponível em:<

<https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2017

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Programa Sala de Leitura:** orientações para mobilizar e mediar a participação da comunidade escolar na sala de leitura. São Paulo: IAS, [20--?].

_____. **Roteiro do Professor:** programa superação jovem na sala de aula. São Paulo: IAS, 2011.

_____. **Superação Jovem:** aprendizados e conquistas em uma experiência de educação integral. São Paulo: IAS, 2017. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/Atuacao/superacao-jovem.html>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ação Educativa. **Indicador de Alfabetismo Funcional:** estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://ipm.org.br/relatorios>>. Acesso em: 24 de jan. de 2019.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Quem Somos. São Paulo: IPL. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/pro-livro/quem-somos>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Retratos da Leitura no Brasil. 4. ed. São Paulo: IPL, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2018.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. Leitura na Escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.) **Leitura na Escola**. São Paulo: Global: ALB- Associação de Leitura do Brasil, 2008. p. 33-46.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes Editores, 16. ed. 2016.

KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vania Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto. 3. ed. 2017.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 99-112

LAROSSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Afetividade e o processo de constituição do leitor. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v. 29, n. 57, p.38-47, 2011. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/40>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. São Paulo: Artmed, 2002.

LINDOSO, Felipe. Bibliotecas escolas vão funcionar? **Publishnews**, São Paulo, 26 fev. 2013. Disponível em: < <https://www.publishnews.com.br/materias/2013/02/26/72273-bibliotecas-escolares-vaio-funcionar> >. Acesso em: 12 jan. 2019.

LONGAREZI, Andréa Maturano.; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa. Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.). **Ensino Desenvolvidor**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 81-124.

LURIA, Aleksandr Romanivitch. Vygotsky. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Aleksandr Romanivitch; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP: Ícone, 2016.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura**: literatura e escola. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARQUES NETO, José Castilho. Retratos da Leitura no Brasil e as políticas públicas. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 57-73.

MARQUES NETO, José Castilho. Políticas públicas de leitura e a formação de mediadores. In: SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José Castilho.; RÖSING, Tania Maria Kuchenbecker (org.). **Mediação de Leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Primeiros Passos, 74.)

MORAES, Elaine Maria da Cunha. Formam-se leitores nas bibliotecas escolares? In: PAIVA, Aparecida. (Org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora da UNESP, 2012. p. 39-72.

MOREIRA, Brenda C.; PEREIRA, Carolina A.; LYE, Gabriela; RICCI, Geovanna Della. **Odisséia**: Ulisses e as sereias. (Adaptação). You Tube. 22 de setembro de 2016. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=HbqWZUktbVg>>. Acesso em: 8 mar. 2019.

MOTA DE CABRERA, Carmem; VILLALOBOS, José. El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. **Educere**. jun./set. 2007 Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603805>>. Acesso em 7 jan. 2017.

MOURA, Manoel Orosvaldo de. et.al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: de MOURA, M. O. (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico cultural**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 93-125

NASCIMENTO, Aline Mendes do; CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes de. Retrato das bibliotecas escolares da rede estadual de ensino do município de Ribeirão Preto-SP.

Biblionline, João Pessoa, v. 3, n. 1, 2007. Disponível em: <

<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/1496/1157>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_fi nal_baixa.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Ed. UNICAMP: Cortez, 1988.

PAIVA, Aparecida. (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2012.

PAULINO, Graça.; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009a.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009b.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIOTTO, Débora Cristina. et. al. Significação e sentido na psicologia histórico cultural: implicações para a educação escolar. In: de MOURA, M. O. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico cultural**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 101-123.

PRESTES, Zoia.; TUNES, Elizabeth.; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vygotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino Desenvolvemental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 59-80

PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA (PROLER). **Termos de Parceria**. Disponível em: < <http://proler.culturadigital.br/como-criar-um-comite/>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

_____. **Comitês Região Sudeste**. Disponível em:<<http://proler.culturadigital.br/comitessudeste/>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

PSZCZOL, Elaine. O Papel do Proler em uma Política Nacional de Leitura. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Leitura na Escola**. São Paulo: Global: ABL-Associação de Leitura do Brasil, 2008. p. 11-32.

RIGON, Algacir José. et. al. Sobre o processo de humanização. In: de MOURA, Manoel Oriovaldo. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico cultural**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 15-50.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004

ROMANELLI, Geraldo. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998. Disponível em: <https://perguntasapo.files.wordpress.com/2012/05/romanelli_1998_entrevista-antropolc3b3gica.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2019.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, Apr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SALAZAR AYLLÓN, Silvana. Claves para pensar la formación del hábito lector. **Allpanchis**, 2006, n. 66, pp. 13-46. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/8551/>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 9, p. 19-28, 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SÃO PAULO. Salas de Leitura proporcionam novas oportunidades de aprendizado na rede. **Sala de Leitura**, São Paulo, out. 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/sala-leitura>>. Acesso em: 13 mai. 2018.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE-15**, de 18 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200902180015>>. Acesso em: 13 mai. 2018.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE - 76**, de 28 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual. Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=7552>>. Acesso em 24 jan. 2019.

SEMESP. Portaria Interministerial Nº 1.442, de 10 de agosto de 2006. [...] Governo da República Federativa do Brasil dar continuidade à mobilização em favor do fomento à leitura empreendida em 2005, durante o Ano Ibero-americano da Leitura – o Vivaleitura, e convertê-la em política pública permanente, resolvem [...]. **Diário Oficial da União**, n. 154, Brasília,

11 de ago. 2006. seção 1, p. 18/19. Disponível em: <<https://www.sesesp.org.br/legislacao/migrado2046/>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, mai./ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 fev. 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da . **Elementos da Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes. 3. ed.1998.

_____. Da necessidade de somatória de energias para enfrentar a problemática da leitura no Brasil. In: MARQUES NETO, José Carlos (Org.). **PLLL: textos e histórias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a, p. 157-160.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. São Paulo: Editora Papirus, 11. ed. 2010b.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez Editora. 11. ed. 2011.

SILVA, Lílian Lopes Martin da. et. al. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 49-68.

SILVA, Márcia Cabral da. Grupo focal em pesquisa qualitativa sobre leitura com jovens. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 43, p. 189-203, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a12.pdf>>. Acesso em 27 jan. 2019.

SILVA, Rovilson José da. **Biblioteca escolar e a formação de leitores: o papel do mediador de leitura**. Londrina: EDUEL, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercados de Letras, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: **Conteúdo e didática de alfabetização**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 101-107

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões . Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe: revista de la red de universidades lectoras**, n.4, dez. 2011. Disponível em: < <http://www.ual.es/alabe> >. Acesso em: 13 mar. 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de; MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. A formação de leitores literários: o espaço como mediador. **Raído**, Dourados, MS, v.8, n.17, jul./dez. 2014. Disponível em: < <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3553/2036> >. Acesso em: 13 jan. 2018.

TREVIZAN, Zizi. Saberes científicos e epistemologia da prática nos processos institucionais de formação docente e de formação de leitores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 1, jan.- mar., 2017. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2017v35n1p237/pdf> >. Acesso em: 29/09/2018

VERSIANI, Daniela; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexão sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012.

VINHA, Márcia Pileggi.; WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia , Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 1 jan. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf> >. Acesso em: 30 abr. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14 ed. São Paulo: Ícone, 2016.

YUNES, Eliane. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola. 2003.

_____. Era uma vez a leitura. In: MARQUES NETO, José Carlos (Org.). **PLL textos e histórias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 153-156.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Maria Kuchenbecker. (Org.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. ed. São Paulo: Global. 2009. p. 17-40