



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEUC**

EMANUELA CARLA MEDEIROS DE QUEIROS

VOZES DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO LEITORA

**MOSSORÓ, RN
2014**

EMANUELA CARLA MEDEIROS DE QUEIROS

VOZES DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO LEITORA

Dissertação vinculada à linha de pesquisa *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Central, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof^ª. Orientadora: Dra. Araceli Sobreira Benevides

**MOSSORÓ, RN
2014**

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Queiros, Emanuela Carla Medeiros de
Vozes das crianças no processo de formação leitora. / Emanuela
Carla Medeiros de Queiros. – Mossoró, RN, 2014.

195 p.

Orientador: Prof^a. Dra. Araceli Sobreira Benevides

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Práticas de leitura - Escola. 2. Formação do leitor. 3. Leitura -
Prática social e dialógica. 4. Práticas formativas do BALE. I. Benevides,
Araceli Sobreira. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.
Título.

UERN/BC

CDD 372.4

EMANUELA CARLA MEDEIROS DE QUEIROS

DIÁRIOS DE LEITURA: OLHARES PARA AS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE
CRIANÇAS LEITORAS

DATA DE APROVAÇÃO 25/09/ 2014

BANCA EXAMINADORA

Araceli Sobreira Benevides (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Alessandra Cardozo de Freiras (Examinadora externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Maria Lúcia Pessoa Sampaio (Examinadora interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Renata Junqueira Souza (Suplente externa)
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Andréa Jane da Silva (Suplente interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Às crianças da pesquisa. Pela disponibilidade e entusiasmo – fonte de minha inspiração. Transformando cansaço e dificuldades em sorrisos e histórias marcadas por aprendizado recíproco.

AGRADECIMENTOS

Aos que me ajudaram a contar essa história, meu sincero e singelo “obrigada” de menina-mulher que vive e sonha com um mundo de leitores.

Benção
Não tenho a anatomia de uma garça pra receber
em mim os perfumes do azul.
Mas eu recebo.
É uma benção.
Às vezes se tenho uma tristeza, as andorinhas me
namoram mais de perto.
Fico enamorado.
É uma benção.
[...]
Até alguém já chegou de me ver passar
a mão nos cabelos de Deus!
Eu só queria agradecer.
(Manoel de Barros)

Aos *meus familiares*, especialmente meus pais – *Josefa Maria*, pela mãe incansável e forte nos dias desafiantes, traduzidos em incentivo e cuidados. *Cleodon Fernandes*, pelo pai simples e compreensivo que soube entender no final as vindas diárias do carteiro a me entregar livros e mais livros. Obrigada!

Aos *colegas de turma* – Foi com eles que dividi o medo, a superação e o vivido da aprendizagem nas experiências de sala de aula, especialmente com *Míria Helen* e *Edinária Marinho* – companheiras de abraços longos que falavam mais que palavras e de palavras que abraçavam mais que abraços em dias de incompreensão ao longo da travessia. Obrigada!

Aos *amigos em forma de anjo e poesia* que surgiram no meio do caminho para enfeitar meus dias de escrita. Obrigada pela inspiração!

Às *companheiras de viagens e de sonhos* – *Diana Saldanha*, pelo companheirismo, amizade e apoio incondicional em todos os momentos. *Francicleide Cesário*, pela gentileza de estar sempre disposta a me ajudar com sorrisos e afeto de quem cuida. *Mary Carneiro*, por me fazer acreditar que as grandes batalhas nascem do chão empoeirado para espalhar cheiro de vitória no final. *Sinara Marinho*, pela amizade construída em meio às coisas simples desde a infância até os dias de hoje. As quatro são minhas irmãs acadêmicas, compartilhando e tecendo tantos desejos enfeitados de ternura e cumplicidade para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada!

À *equipe do POSEDUC* – Direção, professores e funcionários, especialmente à Prof^a Dr^a *Arlene Soares*, por dividir comigo possibilidades de aprendizagens. Ao Prof. Dr. *Ailton Siqueira*, por me apresentar a poesia inventada do Manoel de Barros, a qual *mais importante que entendê-la é senti-la*. À *Adiza Bezerra*, pelo sempre sorriso cativante. Obrigada!

Aos *colegas do Programa BALE/GEPPE/CAMEAM* (professores, voluntários e amigos) – pelo (re) conhecimento construído nas experiências formativas de fazer e viver o ensino, a pesquisa e a extensão. Obrigada!

À CAPES – pelo apoio e incentivo financeiro.

À professora Ma. *Lucineide Carneiro* – pela receptividade no Estágio de Docência realizado na disciplina de Leitura do Curso de Letras do CAMEAM. Agradeço ainda de modo especial a todos (as) alunos (as) que atravessaram comigo nessa aventura pela busca encontrada da identidade docente. Obrigada!

À *equipe do Curso de Pedagogia a Distância, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN*, pelo apoio e incentivo. Aos alunos (as) pela compreensão. Obrigada!

À prof^a. Dr^a. *Araceli Sobreira* – Por compartilhar sonhos e leituras, aliviar medos e cultivar comigo os momentos mais significativos dessa pesquisa para que hoje eu pudesse apresentar os frutos merecedores de atenção e cuidado. Ensinando-me pelas vias da sensibilidade a descortinar os fascínios da investigação científica. Muito obrigada professora!

A Prof^a. Dr^a. *Lúcia Pessoa* – Com ela sempre aprendo a renovar-me no gosto pela pesquisa e na ousadia pela inovação do fazer científico, sem perder a essência de ser gente. Por ela tenho profundo respeito e gratidão por ter me inserido no mundo da pesquisa desde a graduação, pelas contribuições na qualificação e na defesa deste trabalho. Obrigada!

A prof^a. Dr^a. *Alessandra Cardoso* e a prof^a. Dr^a *Andréa Jane* – por aceitarem o convite para participar da defesa. A vocês agradeço pela disponibilidade e contribuições. Ao longo dessa travessia, encontrei em meio aos encontros virtuais e presenciais respaldo teórico, humano e poético na pessoa de vocês, condições essenciais para o êxito de qualquer trabalho. Obrigada!

A prof^a Dr^a *Renata Junqueira* – Pela disponibilidade e atenção em contribuir com a pesquisa. Mesmo de longe, construímos uma ponte que ora nos serve de caminho para troca de saberes sobre leitura e leitores por entre os caminhos da formação. Obrigada!

Aos que fazem a *Escola Estadual João Escolástico* – pelo acolhimento, atenção e compreensão de sempre. Obrigada!

E às *crianças* – um dia, contarei em livro as aventuras vividas no campo de pesquisa. Nove crianças que vinham banhadas e cheirosas para os encontros enfeitadas de satisfação. Diário de leitura bem protegido. Olhos arregalados e brilhantes por viver aqueles momentos de aprendizagem. Às vezes, respondiam-me com abraços ou, então, bilhetes desenhados de carinho. Donas de um entusiasmo transbordante. Desconfio que, assim como a poesia, elas também, vez por outra, *voavam fora da asa* para falar de leitura. A elas, meus sinceros agradecimentos, por me ensinarem a ser pesquisadora e, mais que isso, a ser gente.

Mais que aluna, fui testemunha que *aprender* exige de nós muito mais *desaprender* para quem sabe, *apreender*, quando nós curvamos para o conhecimento, sem torná-lo único e verdadeiro.

Se a hora de ser feliz ainda não é agora, agora é a hora de ousarmos construir sonhos, enunciá-los e anunciá-los, concretizando-os nos riscos das pequenas ações para que a hora de ser feliz seja num breve agora.

(Wanderley Geraldi)

RESUMO

Por entender a leitura como uma prática dialógica e social, esta pesquisa situa o panorama de formação de novos leitores a partir das experiências formativas desenvolvidas pelo Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE (SAMPAIO, 2007), realizadas na Escola Estadual João Escolástico, localizada no bairro Riacho do Meio, na cidade de Pau dos Ferros – RN. Constituindo-se como Programa de inserção de práticas leitoras no ambiente escolar, o BALE vem se destacando como objeto de pesquisas que investigam o impacto das atividades de leitura desse Programa tanto para a formação docente (SALDANHA, 2013) quanto como política de formação de leitores (BEZERRA, 2013). Nesse sentido, este estudo amplia o resultado dessas pesquisas, observando os principais impactos do BALE no cotidiano das crianças. Desse modo, pensando na necessidade tão atual de a escola renovar/ampliar suas ações educativas, este trabalho desenvolve-se com o objetivo de analisar as práticas leitoras de crianças, construídas através de suas experiências de formação leitora no ambiente escolar. Além disso, de modo *específico*, pretendemos: a) Refletir sobre as práticas de leitura realizadas pela perspectiva do sujeito-leitor, por ele lembradas e avaliadas; b) Conhecer o perfil dos sujeitos que participam do Programa BALE; c) Analisar como a escola pode aproveitar a experiência do BALE, para ampliar as práticas leitoras no ambiente escolar. De natureza qualitativa, de abordagem sócio-histórica, este estudo constitui-se de um *corpus* discursivo, elaborado através de três instrumentos de pesquisa: diários de leitura (MACHADO, 2007, 2008) questionários (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e entrevista coletiva (KRAMER, 2004). A análise baseou-se em enunciados que informam o contexto da prática da leitura de crianças do Ensino Fundamental, relevando as experiências formativas a partir do cotidiano dentro e fora da escola. Os resultados apontam para uma compreensão das práticas escolares construídas pelo ponto de vista da criança que esclarece como se realizam as práticas leitoras no contexto familiar e ainda, no ambiente escolar, quando mediadas pelos docentes e também pelos mediadores das ações do BALE. Assim, as crianças revelam a existências de práticas leitoras diferenciadas, com funções sociais marcadas por contrastes, além da realização de estratégias metodológicas que incluem experiências de leitura e brincadeiras, contação de histórias, atividades de reconto e compreensão leitora em oposição às práticas didatizadas de ensino da leitura. A análise indica ainda a importância do papel da criança nas atividades de interação com os livros e textos, a partir dos modos diferentes como a escola/docente age diante das atividades desenvolvidas na sala de aula, quando comparadas aos modos dinâmicos, lúdicos e dialógicos desenvolvidas pela equipe do BALE. Por fim, a conclusão desta investigação aponta para a necessidade de ampliação/apropriação dos conceitos de leitura mais atuais que estabelecem o ato de ler como *experiência* (KRAMER, 1999), como prática social dialógica (BENEVIDES, 2005), como *ato responsivo ativo* (BAKHTIN, 2011) e como ação que promove a autonomia do leitor (FREIRE, 1985; SILVA, 2009; GERALDI, 1996; BRITTO, 2003), cujas práticas, no contexto escolar, precisam de novas abordagens. Dessa forma, esta investigação é direcionada para a área de pesquisas educacionais que concebem os usos sociais, políticos e culturais como condições essenciais na formação de novos leitores, tanto dentro quanto fora da escola. Entende-se que esta pesquisa contribui para o diálogo entre formadores de professores e futuros professores do Ensino Básico que pretendem repensar suas práticas e ampliar o acesso à cultura letrada.

Palavras-chave: Práticas de leitura na escola. Formação do leitor. Leitura como prática social e dialógica. Diários de Leitura. Práticas formativas do BALE.

ABSTRACT

In order to understand reading as a dialogic and social practice, this research places the panorama of the new readers from formative experiences developed by the *Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas* (Extension Program 'Walking Library and Literature in Schools') - *BALE* (acronym in Portuguese language) (Sampaio, 2007), held in the School João Escolástico, located on the neighborhood *Riacho do Meio*, in the city of Pau dos Ferros – RN, Brazil. Established as the insertion of reading practices in the school environment program, *BALE* program has emerged as an object of research investigating the impact of reading activities in this program, both for teacher training (Saldanha, 2013) and as a policy for training readers (Bezerra, 2013). Thus, this study extends the results of these surveys, watching the main impacts of *BALE* of the children's daily life. Thus, considering the need for the school to renew or extend their current educational activities, this study is developed with the aim of analyzing the reading practices of children, constructed through their experiences of reading training in the school environment. Also, specifically, this work aims to: a) Reflecting on the reading practices conducted from the perspective of the subject-reader, recollected and evaluated by himself/herself; b) Knowing the profile of individuals participating in the *BALE* program; c) Analyzing how the school can enjoy the experience of *BALE*, in order to to enlarge the reading practices in the school environment. As a qualitative and socio-historical approach, this study constitutes a discursive corpus elaborated through three research instruments: daily reading (MACHADO, 2007, 2008), questionnaires (BOGDAN; BIKLEN, 1994) and press conference (KRAMER, 2004). The analysis was based on statements that inform the context of the practice of reading in children of elementary school, emphasizing the formative experiences from everyday life inside and outside the school. The results point to an understanding of school practices built from the viewpoint of the child that explains how to perform the reading practices within the family and still at school, when mediated by teachers and also the mediators of the actions of *BALE* program. Thus, children reveal the existence of differentiated reading practices, with social functions marked by contrasts, besides conducting methodological strategies that include reading experiences and games, storytelling, retelling of activities and reading comprehension as opposed to pre-formed and reused teaching reading practices. The analysis also indicates the importance of the role of the child in interaction with books and texts activities from the different ways in which the school / teacher acts on the activities developed in the classroom, compared to the dynamic, playful and dialogical modes developed by the team from *BALE*. Finally, the conclusion of this research points to the need for expansion / acquisition of concepts of reading that are more current, and that they can establish the act of reading as an experience (Kramer, 1999), as dialogical social practice (BENEVIDES, 2005), act as active responsive (Bakhtin, 2011) and as an action that promotes the autonomy of the reader (Freire, 1985; SILVA, 2009; GERALDI, 1996; BRITTO, 2003), whose practices need new approaches in the school context. Thus, this research is directed to the area of educational research that conceive the social, political and cultural uses as essential conditions for forming new readers, both inside and outside of school. It is understood that this research contributes to the dialogue between teacher educators and teachers-to-be of Basic Education wishing to reframe their practices and increase access to literacy.

Keywords: Reading Practice at School. Formation of the Reader. Reading as a Social and Dialogical Practice. Daily Reading. *BALE*'s Training practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Paradigmas	42
Figura 02 Temas das etiquetas de orientação.....	52
Figura 03 Temas utilizados no Questionário Investigativo.....	55
Figura 04 Temas das perguntas da entrevista	56
Figura 05 Etapas da pesquisa	59
Figura 06 Localização da cidade de Pau dos Ferros – RN.....	61
Figura 07 Localização da Escola Estadual João Escolástico	61
Figura 08 Critérios de seleção dos sujeitos	66
Figura 09 Principais conceitos utilizados na pesquisa	79
Figura 10 Teorias da Aprendizagem	85
Figura 11 Modelos de leitura	86
Figura 12 Histórias recontadas pelas crianças	158
Figura 13 Histórias escritas nos diários de leitura	163
Figura 14 Gêneros literários presentes nos diários	164

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 Diário de leitura	51
Imagem 02 Diário de leitura	51
Imagem 03 Orientação do diário	54
Imagem 04 Orientação do diário	54
Imagem 05 Aplicação do questionário	55
Imagem 06 Aplicação do questionário	55
Imagem 07 Chegada na UERN/BALE	57
Imagem 08 Entrevista coletiva	57
Imagem 09 Vista da frente da Escola	63
Imagem 10 Vista do lado esquerdo	64
Imagem 11 Vista do lado direito	65
Imagem 12 Frente da biblioteca	65
Imagem 13 Espaço interno da biblioteca	121
Imagem 14 Orientação para a escrita do diário de leitura	121
Imagem 15 Orientação para a escrita do diário de leitura	136
Imagem 16 Momento da realização da Entrevista Coletiva	136
Imagem 17 Momento da realização da Entrevista Coletiva	138
Imagem 18 Dados do diário de Erick	138
Imagem 19 Dados do diário de Jessyca	141
Imagem 20 Dados do diário de Allan	141
Imagem 21 Dados do diário de Ingrid	143
Imagem 22 Dados do diário de Jessyca	143
Imagem 23 Dados do diário de Ingrid	145
Imagem 24 Dados do diário de Allan	143
Imagem 25 Dados do diário de Jessyca	143
Imagem 26 Dados do diário de Allan	145
Imagem 27 Dados do diário de Ingrid	146
Imagem 28 Dados do diário de Jessyca	148
Imagem 29 Dados do diário de Allan	150
Imagem 30 Dados do diário de Ana Livia	151
Imagem 31 Dados do diário de Maria Clara	152

Imagem 32 Reconto da história por Allan	155
Imagem 33 Dados do diário de Allan	155
Imagem 34 Dados do diário de Ana Livia.....	156
Imagem 35 Dados do diário de Allan	165
Imagem 36 Dados do diário de Ingrid	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 Eixos norteadores para as análises	123
Quadro 02 Relação com a leitura fora da escola	140
Quadro 03 Práticas de leitura na escola <i>versus</i> Programa BALE.....	153
Quadro 04 Diagnostico das práticas de leitura vividas pelas crianças.....	162
Quadro 05 As respostas para a transformação dos leitores	167
Quadro 06 Sinalizações para a leitura no contexto escolar	169
Quadro 07 Sinalizações para as ações da escola	170

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 Sexo	119
Gráfico 02 Idade	119
Gráfico 03 Profissão do pai	124
Gráfico 04 Profissão da mãe	124
Gráfico 05 Acesso a materiais de leitura escritos	124
Gráfico 06 Sobre acesso a biblioteca	125
Gráfico 07 Entretenimento das crianças no dia a dia	127
Gráfico 08 Horário destinado à leitura.....	128
Gráfico 09 Quem lê com você?.....	129
Gráfico 10 Referência de leitura na escola	130
Gráfico 11 O que mais gosta de ler?	131
Gráfico 12 Leitura na escola	132
Gráfico 13 Atividades do Programa BALE	133
Gráfico 14 Obras literárias lembradas pelas crianças	134

SIGLAS

BALE – Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas

BNB – Banco do Nordeste do Brasil

CAMEAM – *Campus* Avançado Professora M^a Elisa de Albuquerque Maia

FUNARTE – Fundação Nacional das Artes

GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Planejamento do Processo de Ensino
Aprendizagem

MINC – Ministério da Cultura

NAESU – Núcleo Avançado de Ensino Superior de Umarizal

PROEX – Pró Reitoria de Extensão

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

FAPERN – Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1.1 RECONTANDO A PRÓPRIA HISTÓRIA: CAMINHOS POR ONDE ANDEI E ME ACHEI	18
1.2 LEITURA E LEITORES: OLHARES PARA O DISCURSO ATUAL	23
1.3 INQUIETAÇÕES E DESEJOS	27
1.4 DELINEANDO OS CAMINHOS PARA A TRAVESSIA	29
2 DESVELANDO A TRAVESSIA	32
2.1 NAS ENTRELINHAS DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	33
2.2 TRAJETOS DE OUSADIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	39
2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	43
2.6.1 Questionário investigativo	44
2.6.2 Diário de leitura	44
2.6.3 Entrevista coletiva	48
2.4 FASES DA PESQUISA	49
2.5 CENÁRIOS DE ATUAÇÃO	59
2.6 AS CRIANÇAS EM CENA.....	66
2.7 DIALOGANDO COM OS DADOS	74
2.8 CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	75
3 CONHECENDO A HISTÓRIA PARA SER SUJEITO DELA: TRILHAS DE UM PASSADO, PRESENTE E FUTURO DA LEITURA	77
3.1 MARCAS DA HISTÓRIA: OS SUBENTENDIDOS DO ONTEM	79
3.2 PASSAGENS PELOS MODELOS DE LEITURA	84
3.3 VER PARA <i>DESVER</i> : LEITURA NO CONTEXTO ATUAL.....	95
3.4 OLHARES PARA O PAPEL DA ESCOLA.....	102
3.4.1 Livro didático: A participação do leitor em foco	104
3.4.2 Exercícios de responsividade ativa: condição viva no leitor?.....	106
3.4.3 Dialogismo: Um caminho para a autonomia do leitor	109
3.4.4 Leitura como prática social e dialógica: uma velha urgência para um novo tempo	111
3.5 LEITURA LITERÁRIA: PASSAPORTE PARA FORMAR NOVOS LEITORES	114
4 VOZES DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO	118
4.1 EIXOS NORTEADORES QUE INFLUENCIAM A FORMAÇÃO DO LEITOR	122
4.2 O CONTEXTO FAMILIAR DAS CRIANÇAS E A RELAÇÃO COM A LEITURA	123
4.3 CONTEXTO FAMILIAR: RELAÇÃO COM A LEITURA FORA DA ESCOLA	135

4.4 A RELAÇÃO COM A LEITURA DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR	144
4.5 EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA A PARTIR DAS PRÁTICAS DO BALE	149
4.6 AS RESPOSTAS PARA A TRANSFORMAÇÃO DOS LEITORES	163
CONCLUSÃO	172
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICES	183



1



INTRODUÇÃO

A gente se inventa de caminhos com as novas palavras.
(Manoel de Barros)

Uma ilustração bastante inteligente do consagrado poeta Manoel de Barros sobre a formação do homem por meio do conhecimento é o que se apresenta na epígrafe acima. Tomamos esse trecho para indicar ao leitor um caminho de possibilidades através da prática da leitura, – a qual aparece nesta pesquisa como *caminho para novas palavras*, novos conhecimentos quando há interação e construção de sentidos em torno daquilo que se lê e do que se vive. Essa é uma prática que conecta o homem aos lugares mais distantes e ao seu íntimo pela própria condição de leitor. A leitura então se faz *passaporte* para o novo.

Nessa direção, o estudo qualitativo, que ora descrevemos e argumentamos, expõe alguns desses percursos minados de desafios em relação à formação de novos leitores a partir do contexto atual. Percursos que passamos a contar por meio de quatro fios condutores, são eles: *A motivação* (experiência extensionista); *O enredo* (estado da arte em que a prática da leitura está inserida); *Os objetivos* (caminhos que pretendemos nesta pesquisa) e, por fim, *a estrutura* (desenho dos capítulos).

1.1 RECONTANDO A PRÓPRIA HISTÓRIA: CAMINHOS POR ONDE ANDEI E ME ACHEI

É nas vivências do cotidiano que nos constituímos enquanto sujeitos da própria história. Como aprendizes, nos deparamos ao longo da vida com aventuras que possibilitam enxergar novos caminhos para a formação, e sendo a universidade um deles, passamos a

¹ Todas as imagens são referentes à pesquisa de campo, e todo o acervo é de propriedade da pesquisadora, acordado conforme termo de autorização pelos responsáveis de cada criança.

contar a nossa história com a leitura a partir desse cenário, que ocupa um espaço crucial na trajetória enquanto pesquisadora.

O interesse em investigar sobre a formação do leitor nasce em meados de 2009, quando nos foi apresentada a proposta do *Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas* – BALE², uma ação itinerante, cujas estratégias aproximam sujeitos à cultura letrada. De caráter extensionista, formado por professores, comunidade externa e alunos universitários dos cursos de Pedagogia e Letras do *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia* – CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, o Programa BALE tem por objetivo viabilizar o acesso ao texto literário, bem como a outros suportes e gêneros, como também disseminar o gosto pela leitura, a formação de novos leitores e mediadores de leitura. Esse programa atua em espaços escolares e não escolares, em comunidades desprovidas de políticas públicas para a prática da leitura (SAMPAIO; MASCARENHAS, 2007).

Suas atividades começaram a ser desenvolvidas em 2007, a partir da proposta elaborada pelas professoras Maria Lúcia Pessoa Sampaio e Renata de Oliveira Mascarenhas para atuação na cidade de Pau dos Ferros – RN. Devido à repercussão positiva das ações desenvolvidas com um público variante de crianças, jovens, adultos e idosos, em 2010 as ações ampliaram-se para municípios circunvizinhos, a fim de divulgar as práticas exitosas de leitura para as escolas da região, por meio de diversas estratégias para com o texto (SAMPAIO, 2010).

Nesse sentido, a proposta do programa move-se em direção ao sujeito leitor que fica, muitas vezes, à *margem* dos processos de formação. Embora seja um direito constituído, sabe-se que as práticas de leitura ainda não chegam a todas as pessoas devido às dicotomias entre a teoria e a prática (SOARES, 1988; GERALDI, 1996).

Foi nessa ação extensionista que se construiu um alicerce para buscar compreender a prática da leitura como um instrumento de formação no espaço da escola.

O primeiro contato com o BALE aconteceu de forma voluntária. Quando aluna da graduação, passamos a integrar a equipe no ano de 2009. Através das visitas as escolas, do contato direto com alunos e comunidade escolar, além da aproximação com o texto, viu-se a necessidade de inserir novas práticas para conduzir a leitura no espaço escolar. Diante desse contexto, surgiu-nos a ideia de criar um personagem das artes circenses (o palhaço) – por ter

² Durante o percurso desta pesquisa indicaremos a sigla BALE ou Programa BALE para nos referir a essa ação extensionista.

uma identidade alegre e dinâmica, para interagir e aproximar os sujeitos da prática da leitura. Devido aos resultados satisfatórios com essa estratégia, o interesse pelas ações do programa foi se intensificando, fato que nos levou a concorrer à vaga como bolsista no ano seguinte, via edital Banco do Nordeste – BNB de Cultura/2010. Esse período foi decisivo para o nosso encontro com os livros e com os leitores, mais ainda com a situação da prática da leitura no contexto das escolas.

Uma temporada de trabalho intenso e formação contínua, distribuída em 20 horas semanais de comprimento com as atividades de planejamento das atividades, estudos, organização dos encontros, seleção das histórias e atuação direta nas escolas atendidas. Durante esse ano, tivemos 31 encontros em escolas, atendendo tanto em Pau dos Ferros como em cidades vizinhas, semanalmente. Todas essas atribuições estavam no plano do bolsista, as quais foram desenvolvidas juntamente com toda a equipe. Ao todo foram realizados nesse período de 01 ano, mais de 03 mil atendimentos diretos³.

Com a experiência de ser bolsistas, a cada dia aumentava o gosto por essa vivência que nos formava e nos conduzia a acreditar em práticas de leitura convidativas ao leitor por meio dessa ação.

Ainda nesse mesmo ano, vinculamo-nos ao Grupo de Pesquisa e Planejamento do Processo de Ensino Aprendizagem – GEPPE⁴, na linha de formação do leitor. Nessa participação nos deparamos com a escrita científica através de artigos, relatórios de projetos, alargando as experiências em eventos locais, nacionais e internacionais, divulgando as atividades de nosso trabalho com a extensão universitária.

Após o término da graduação (início de 2011), continuamos como voluntária, condição que não diminuía a responsabilidade para com as ações do programa, pelo contrário, a experiência servia de exemplo para aproximar outros alunos universitários na condição de voluntários. Durante esse ano, direcionamo-nos a participar de uma rica experiência, no município de Águas Vermelhas – MG, via prêmio FUNARTE de Circulação Literária, do Ministério da Cultura – MinC com atividades de leitura para uma região diferente da nossa apenas pelas características geográficas, mas com realidades de leitura parecidas (QUEIROS,

³ Esses dados estão contidos nos relatórios da 4ª edição do Programa BALE (2010). Dados que foram contabilizados a partir dos registros de assinaturas dos participantes de cada encontro.

⁴ O objetivo dessa linha é empreender estudos sobre a leitura e a linguagem, a mediação pedagógica na formação do leitor, investigando o processo ensino-aprendizagem e a sua relação com o saber. Mais informações disponíveis na página do GEPPE, através do link: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=5011708Z9GQ2BI>. Acesso em 24 de abril de 2014.

2011). Essa iniciativa ficou conhecida pelo slogan: *Conte lá que eu conto cá*. Por meio dela, veio a oportunidade de coordenar uma das ações do programa no ano seguinte, em 2012.

Situamos o leitor para essa transição do BALE de projeto de extensão (período de 2007 a 2011) para programa de extensão da UERN (período iniciado em 2012) por meio da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, devido ao crescimento das atividades de leitura na região, ampliando para outros núcleos, como o NAESU na cidade de Umarizal. Com essa ampliação, o programa gerou 05 projetos de trabalho com o apoio via edital da FAPERN, CAPES, CNPq, PIBIC e PIBIC júnior. Oportunizando bolsas de remuneração para alunos da graduação e Ensino Médio no ano de 2013. Destacamos, a seguir, algumas ações desse Programa, as quais estivemos diretamente envolvidas.

1) Canteiro Contação (BALE ponto de leitura) cujo objetivo é estabelecer o contato direto entre obra e leitor, através da exposição do acervo e de rodas de leitura nos encontros semanais.

2) Canteiro Ficção (Cine BALE musical) cujo objetivo é ampliar o acesso à leitura e à escrita e o interesse dos leitores por obras literárias mediante articulação entre Cinema, Música e Escrita como Artes privilegiadas.

3) Canteiro Encenação (BALE em cena) cujo objetivo é organizar apresentações teatrais (teatro de fantoches e dramatizações), envolvendo obras literárias para o público jovem, articuladas à produção oral e à escrita, objetivando formar leitores e produtores de textos através de atividades lúdicas.

4) Canteiro Formação (BALE formação) cujo objetivo é promover aos discentes maior integração nas atividades acadêmico-científicas, de modo que muitos alunos voluntários buscam o BALE para ampliar o seu repertório literário, participando ativamente do projeto por este estimular o contato direto com a produção científica através de formações.

5) Canteiro Informação (BALE net) cujo objetivo principal é divulgar, antes e após cada ação desenvolvida e também as obras lidas e trabalhadas, através de *release* e imagens que são postadas no blog, web e redes sociais. Tivemos a responsabilidade de coordenar a ação, cuja criação, organização e manutenção do site⁵ foi tarefa realizada durante o período 2010 até os dias atuais. Essa experiência foi significativa, por visualizar a dimensão da leitura para além do texto impresso, além de ampliar a

⁵ Site do Programa BALE: www.programabale.com.br

concepção da prática de leitura para melhor compreender a formação de novos leitores em espaços escolares.

No final do ano 2010, com base nas experiências vividas, organizamos e ganhamos o prêmio Agente Jovem de Cultura: *Diálogos interculturais* pelo Ministério da Cultura – MinC, via edital, o qual foi desenvolvido no primeiro semestre de 2013 com um projeto de contação de histórias. Nessa experiência intitulada de: *Turnê: Tem história hoje? Tem sim sinhô!*– Com o objetivo de contar histórias em espaços escolares e não escolares entre eles hospitais e praças, alcançou-se a meta de 09 encontros, atendendo a um público variado de leitores (QUEIROS, 2013). Como reconhecimento desse trabalho, participamos do primeiro livro do Colóquio de Extensão da UERN, com um artigo que relata a trajetória desse trabalho, ficando entre as 15 melhores iniciativas de extensão universitária, de acordo com as normas vigentes do evento.

Nesse percurso, o Programa BALE, em sua trajetória de 08 edições até o momento, teve o reconhecimento de diversos prêmios e editais ganhos. Destacamos os principais para compreender a importância dessa ação para com a formação do leitor na região. Nas edições de 2007, 2008 e 2010 o BALE foi patrocinado pelo BNB/BNDS de Cultura; Pelo MinC ficou entre as 05 melhores iniciativas de leitura no Brasil com o prêmio *Troféu Viva Leitura*; Em 2011 ganhou o prêmio *FUNARTE de Circulação Literária*, cujas atividades aconteceram em Águas Vermelhas – MG.

Nessa direção, através da participação direta nas ações, foi se intensificando o interesse pela pesquisa dentro do BALE. A produção acadêmica já fazia parte do cotidiano por meio das experiências com os eventos científicos, os quais destacamos a nossa participação com artigos: QUEIROS (2011; 2012; 2013). Foi então que resolvemos participar da seleção de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC da UERN.

Com a aprovação no mestrado, especificamente na linha de *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente*, decidimos investir na pesquisa dentro do contexto do BALE, a partir de um olhar específico. Em outras palavras, sobre as experiências de leitura dos sujeitos atendidos no contexto da escola para a formação leitora.

Inquietava-nos saber sobre os efeitos do BALE no ambiente dos participantes, como a formação acontece dentro e fora da escola, e os significados das ações do Programa BALE no contexto específico do qual eles fazem parte.

Para isso, questionamos quais práticas leitoras contribuem para uma formação social e cultural das crianças que vivenciam experiências pelo Programa BALE. Uma vez atuando semanalmente em escolas de bairros distantes do centro, através de estratégias que aproximam

leitor e texto, vimos que essa proposta estende-se muito além do que uma ação educativa, por encaminhar os participantes para a cultura letrada, ao conhecimento e à participação na sociedade, pelas práticas de leitura.

Como consequência, gerou-se em nós uma profunda sensação de que formar leitores era uma responsabilidade para além da formação escolar, já que os usos da leitura ultrapassam a sala de aula, constituindo-se em uma prática social por meio da compreensão da leitura como um instrumento formativo do sujeito (BENEVIDES, 2008).

Por todas essas vivências, trajetões de construção e formação, seguimos com o enredo que circunda a prática da leitura e as implicações na formação do leitor. Todavia, nossos roteiros foram decisivos.

1.2 LEITURA E LEITORES: OLHARES PARA O CONTEXTO ATUAL

Investigar sobre a prática da leitura convoca-nos a uma missão amplamente complexa. Necessariamente, isso exige uma postura interpretativa para compreender as rotas da formação no ambiente escolar, e não perder de vista o foco de chegada, a formação do leitor. No entanto, os trajetões que levam ao estudo desse tema permitiram, ao final desta pesquisa, conduzir o leitor a pensar a leitura como uma prática que ultrapassa o contexto da escola. Nesse percurso, até chegar na condição de *necessário*, é preciso entender o *real* – o que temos de concreto na prática, e nela discutir o *possível* – para que haja de fato uma prática de leitura compatível com os sonhos construídos a partir de tantos estudos sobre esse tema que foram se formando ao longo de 30 anos de pesquisa (LERNER, 2002; SILVA, 2011).

No mais das vezes, as preocupações com respeito à prática da leitura se orientam por diversos caminhos, e, neste trabalho, que ora tecemos, o enfoque é a formação do leitor. Portanto, volta-se com base no cenário da escola para compreender os percursos formativos que o leitor trilha para atuar fora dela.

É importante situar o leitor diante de um terreno abrangente da formação de leitores. Há muitas categorias de estudo que caracterizam esse assunto, entre elas as mais comuns são a questão do *gosto* – entendido como ação que deve ser formada na criança desde os primeiros contatos com o mundo escrito (VILLARD, 1999); da *estratégia*, entendida por um conjunto de habilidades cognitivas de cunho linguístico (KLEIMAN, 1989) e da *prática social* – entendida como uma construção humana que acontece nas relações entre os indivíduos e ultrapassa o contexto escolar para transformar a vida social do leitor (GERALDI, 1996). Esta última categoria é a orientação que direciona esta investigação.

Depois de muitos estudos em torno da formação do leitor com base no convívio com as transformações educacionais e sociais, foram sendo construídas novas possibilidades de pesquisa em torno da temática. Uma delas foi separar os enfoques da alfabetização da prática da leitura. Haja vista a necessidade de descaracterizar a leitura, no tocando a sua construção fora do panorama técnico, e dar ênfase a sua concretização na vida dos sujeitos, foram ampliando-se os conceitos sobre a leitura. Com isso, deu-se início, no contexto brasileiro dos anos 80, estudos sobre os processos de formação do leitor, direcionando novos conceitos e funções para a leitura. Concretizando em um salto para pesquisa nessa área (GERALDI, 1991).

Diante do contexto em constante transformação, é óbvio que a leitura terá sempre que ser vista como algo inacabado – em constante transformação. Por isso é sábio entender que suas mudanças de concepções e funções foram (e são) necessárias ao acompanhamento do seu principal protagonista: o leitor.

Nesse sentido, passamos a citar alguns dos nomes mais conhecidos que fizeram emergir, em suas pesquisas, reflexões sobre a leitura na escola como instrumento de formação (ou não) de acordo com a prática. Uma verdadeira *missão de caça*, na metáfora de Certeau (2012) em busca de novos olhares para a formação do leitor.

Um recorte deste panorama serve de base para visualizar o *real*. No Brasil, esses temas assumiram um destaque crítico no campo da educação, a partir de obras como as de Silva (2009, 2010 e 2011), Geraldi (1996), Marinho (2001), Abreu (2001) e Kramer, (1994, 1999) para os quais, a leitura significa assumir uma prática social, assumida na experiência e a partir da criticidade construída no ato de ler via contexto escolar pelas práticas leitoras. Os estudos desses autores trazem a cena o desafio do ensino da leitura e, conseqüentemente, a formação de leitores. Adotando caminhos distintos, porém, num único objetivo, esses autores constituem a voz emergente da problemática em torno desse tema.

Além disso, pesquisas recentes, como *Retratos de Leitura no Brasil* (2011) e estudos realizados pelo *Programa de Avaliação de Estudantes – PISA* (2006), têm descrito os percentuais que pouco avançaram em relação às práticas de leitura em nosso país, com destaque para a região Nordeste.

De acordo com Pontes (2012) e Rosa (2011), esses dois instrumentos de avaliação em torno da leitura no Brasil destacam uma posição desconfortável da prática da leitura no ambiente escolar e, conseqüentemente, no contexto fora da escola. Os indicadores educacionais suscitam a necessidade de ações nas bases do processo de alfabetização e

letramento na escola para que as competências leitoras tenham êxito em todas as áreas do conhecimento (ROSA, 2011).

Ainda nessa direção, Geraldi (1996) e Marinho (2001) apresentam um olhar voltado para as questões sociais que estão ocultas na prática da leitura em sala de aula, e, conseqüentemente, camuflam também a figura do leitor ativo e participativo. Para esses autores, a leitura ultrapassa o contexto escolar para se configurar como instrumento de acesso à cultura letrada e à vida participativa em sociedade por meio do ato de ler, permitindo uma profunda reflexão de que a leitura necessita de olhares por parte das autoridades. A leitura como acesso à informação e inserção social, construção de sentido, ainda que mantenha sua condição de prazer pelas vias da literatura, ela é parte da formação do sujeito e, portanto, ambos consideram-na também como uma questão política.

Sobre isso, Britto (2003) crítica severamente por conduzir-se um ensino predominante de leitura mítica no espaço escolar, transcendendo a realidade para um mundo desvinculado do real. Para o autor, ler implica outros princípios, dentre eles, compreender o mundo para melhor viver nas interações sociais por meio da linguagem. E não necessariamente tenha que sair do real para exercer a prática da leitura, ao contrário. Segundo o autor, é possível conduzir um ensino de leitura pela literatura, e a partir do ficcional construir bases para entender a realidade, ideia que também é comentada por Amarilha (2006).

Essas constatações, somam-se, quando pensamos nas posições de Silva (2011), para quem há uma formação carente do professor e as recomendações irrealistas por parte das autoridades em relação a formação do leitor. Para esse autor, há mais aspectos envolvidos na formação leitora, entre elas uma presença significativa e insubstituível do professor, porém, esse fato está ancorado as preocupações de outros autores.

No livro *O ato de ler*, Silva (2011) discute sobre a situação da leitura no cenário brasileiro. Segundo o autor, há uma série de aspectos encontrados que nos fazem refletir sobre os rumos da prática leitura no nosso país. Dentre eles, um número elevado de dados que dão conta da ausência da compreensão do texto escrito; a falta de uma prática de leitura; dificuldades econômicas; falta de bibliotecas e um olhar de destaque para a escola e o professor como responsáveis pela formação leitora. Além disso, Kramer (1999) também contribui ao introduzir nesse cenário, ainda *engessado* por uma visão tecnicista de leitura e acrescenta a experiência cotidiana como fator imprescindível para formação dos leitores. Para essa autora, a construção do sentido entre o leitor e o texto necessita de aportes existentes no vivido, por meio dos conhecimentos prévios.

Se analisarmos cuidadosamente esse conjunto de estudos ainda está alicerçado na teoria de Paulo Freire – a qual torna viva a figura do leitor, enquanto ser social, crítico, subjetivo e capaz de produzir sentidos por meio do conhecimento. Diante do exposto, é coerente rever a leitura sob outra ótica. Para isso, construímos um panorama das atuais discussões em torno da formação do leitor, em que apresentamos para designar alguns mitos.

É comum ouvirmos frases em relação à leitura, como por exemplo, *o Brasil é um país de não leitores; as crianças não gostam de ler*; ou como alvo de campanhas educativas, cujos *slogans* prometem a salvação dos homens, em um ato redentor capaz de transformar a sociedade (BRITTO, 2003).

Foi nessa direção que o discurso da leitura enraizou-se na cultura letrada deste país, como uma espécie de *salvação*, baseada em fins que não situavam a prática da leitura como um ato social necessário à vida do sujeito, mas para priva-lo de situações reais. Tinha-se de forma unânime até o início do século XXI, uma orientação do ato de ler cercado apenas pela literatura clássica (ou o *cânone*), exercido em contextos sociais de um maior poder aquisitivo.

O uso das bibliotecas era mantido como padrão da classe alta, e economicamente o livro era um objeto caro e de difícil acesso. Sendo ofertados em primeira instância os livros didáticos, construídos sob o olhar político, afastando os leitores dos livros ficcionais, e conseqüentemente da literatura (ZILBERMAN, 2003). Para essa autora, os livros exercem uma função formadora na criança por meio da leitura. Quando excluídas desse contato, exclui-se também o direito à literatura.

Pelo exposto, as marcas do processo de formação de leitores no Brasil, foram referenciadas em constantes desafios, os quais podem ser entendidos por Lerner (2002) como tropeços em fortes resistências. Ainda que sua obra tenha sido baseada no contexto argentino, essa não difere muito do contexto brasileiro.

Nessa direção, encontramos uma realidade minada em torno das práticas de leituras. As políticas de formação para leitores parecem continuar no mesmo sistema baseado na técnica de leitura mecanizada, pautada apenas na decodificação dos signos, memorização ou estudo para fins gramaticais.

Portanto, nossos propósitos para com essa pesquisa vêm justamente contribuir com a divulgação da realidade leitora de um determinado contexto, para que se provoque o pensamento dos envolvidos no processo e os convidem a um repensar dessas práticas, para isso observaremos no estudo a seguir.

1.3 INQUIETAÇÕES E DESEJOS

Partimos do pressuposto que a ausência efetiva de práticas de leitura acaba minimizando as práticas em sala de aula, por decorrência, atingindo os usos fora da escola, quando o leitor não se apropria do sentido de ler devido à mecanização do ensino.

Nesse sentido, esta pesquisa aborda a formação de novos leitores, situados no ambiente escolar do Ensino Fundamental do município de Pau dos Ferros, atendido pelas ações extensionistas do Programa BALE, observando as ações formativas e seus efeitos, procedidas pelo ponto de vista dos sujeitos participantes, especificamente as crianças e para quem direcionamos nosso olhar de pesquisadora.

Para nortear nossos percursos, embasamo-nos pela seguinte *questão de pesquisa*: O que acontece no interior das práticas de leitura realizadas pela escola e pelo Programa BALE para a formação de novos leitores?

Desse modo, o presente estudo tem por *objetivo* analisar as práticas leitoras de crianças construídas por meio de suas experiências relatadas no diário de leitura para a formação leitora no ambiente escolar.

De forma mais *específica*, pretendemos: **a)** Refletir sobre as práticas de leitura realizadas pela perspectiva do sujeito-leitor por ele rememoradas e avaliadas; **b)** Conhecer o perfil dos sujeitos que participam do Programa BALE; **c)** Analisar como a escola pode aproveitar a experiência do BALE para ampliar as práticas leitoras no ambiente escolar.

Esses objetivos foram construídos de acordo com o trajeto indicado pelas andanças da formação leitora, na tentativa de se buscar respostas em torno da possível formação de novos leitores.

Tornar visível, pelos próprios sujeitos em formação, suas inquietações em relação a leitura revelará o que tem sido feito e o que ainda precisa se fazer para formar alunos leitores capazes de atuar de forma ativa na sociedade na qual essa atitude seja mediante o ato de ler contido nas práticas cotidianas das escolas.

No tocante a isso, a linha de pesquisa à qual estamos vinculados pelo Programa de Pós Graduação em Educação – *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente* do Programa de Pós – Graduação em Educação/POSEDUC da Faculdade de Educação da UERN, revela-nos possibilidades para ampliar as pesquisas na área da Educação, no intuito de conduzir uma discussão relevante e necessária para diagnosticar os contextos locais frente à formação leitora, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Esperamos, assim,

contribuir com a continuidade das pesquisas com esse foco, e mais, despertar na comunidade escolar novos olhares para a formação dos alunos-leitores.

Pesquisar sobre as experiências da leitura no contexto escolar para a formação de novos leitores estabelece uma ponte entre a condição humana e os próprios sujeitos enquanto seres ativos e subjetivos. De acordo com Todorov (1996, p. 22) “a literatura não nasce do vazio, mas nas experiências do sujeito ativo, ser que está em plena pulsação do vivido e do construído ao longo da vida, remete-nos a um repensar das práticas de leitura para esses seres que possuem condições específicas do ser humano: *o ser e o existir* pela linguagem”.

Neste sentido, promover um diálogo entre a formação desse sujeito e as práticas de leituras vividas é dá visibilidade ao leitor como protagonista do processo de formação.

A educação necessita que os olhares dos pesquisadores se lancem de forma mais atenta aos aprendizes do processo educativo. Por meio da formação leitora, é possível uma transformação humana quando dela se aufere a essência do texto, e quando se trata da literatura essa condição se alarga, conforme posto por Todorov (1996, p. 23-24) quando ele diz que a “[...] a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros, e por isso nos enriquece infinitamente [...]”, pois somos sujeitos pertencentes ao mundo real alimentado pela ficção entendida por Galdi (1996) como condição necessária a vida de qualquer um. Dessa dualidade nasce o sentido de ler para conhecer-se a si mesmo, enquanto valor humano.

Com essa experiência, além de expor as práticas de leitura vivenciadas pelos sujeitos, propomos uma reflexão sobre a formação do leitor no ambiente escolar a partir de um grupo com características específicas (contidas na metodologia). Essa pesquisa impulsiona a discussão pelo viés da formação, que não se separa da condição humana, pelo contrário, é pela prática da leitura que surge essa união de duas vertentes ancoradas na leitura literária. Pautadas na formação do homem enquanto ser histórico, social e cultural, nascido e criado como sendo protagonista da própria história.

A partir de contextos locais, o foco em torno da formação humana, neste trabalho, contribui para a ampliação dos estudos da constituição subjetiva dos atores sociais, suas práticas, suas memórias e deixando claro que não se esgotam, pois o homem como um ser inacabado (MORIN, 2000) permanece sempre aprendiz. Este estudo pode contribuir para o campo de pesquisas que cada vez mais ganha espaço nas preocupações de pesquisadores em torno da formação de novos leitores, além de provocar reflexões sobre a prática da escola e como ações itinerantes, como o Programa BALE, pode contribuir para essa formação.

Por isso, a leitura está em debate na área das Ciências Humanas, pelo menos nos últimos trinta anos, a fim de estabelecer uma conexão entre o que se tem e o que se precisa fazer de fato, para tornar alunos leitores nas nossas escolas. Leitores que visualizem seu próprio contexto para nele atuar como cidadão, que têm vez e voz pelo conhecimento e interpretação construídos no ato de ler, do contato com o texto impresso, da informação absorvida pela prática leitora cotidiana entendida por Freire (1985) como procedente da leitura da palavra.

Para tanto, este estudo se fortalece pela sua pertinência ao dialogar com outras pesquisas sobre as práticas de leitura no contexto social. Mencionar as vozes dos próprios atores nos coloca diante de uma tarefa de apresentar reflexões possíveis para re (pensar) sobre as práticas leitoras no ambiente escolar, a fim de formar um leitor ativo, que não leiam apenas palavras, mas o mundo que o cerca pelas suas próprias construções compreensivas.

Uma teoria crítica a favor da leitura voltada para o sujeito deve ter como efeito alargar os conceitos de formação, principalmente num momento em que percebe-se a ausência dialógica em uma prática que se confunde e se distancia dos desejos utópicos impostos pela classe que controla e domina os sistemas de educação.

Os fundamentos teóricos do trabalho são baseados em um conjunto de teorias que está em sintonia com uma concepção de leitura entendida como prática social e dialógica, apoiado em Freire (1985), Geraldi (1991, 1996, 2006), Soares (1988), Bakhtin (2003), Benevides (2005, 2008), Kramer (1996), Silva (2009, 2010, 2011) entre outros que carregam nos seus escritos experiências com contribuições para aprofundar nossa investigação diante do contexto local na formação de novos leitores, condizente com o contexto social e as experiências do leitor ativo.

Ao tecer sobre os aspectos teórico-metodológicos desta pesquisa, destacamos os principais autores, Bogdan e Biklen (1994), Freitas (2003, 2007), Chizzotti (2003), Fazenda (2005), Machado (2007,2008), Goldenberg (1998), Minayo (2002), e outros.

Com base nesta investigação, o nosso compromisso é de aprofundar as pesquisas nessa área e contribuir com os estudos que venham favorecer a formação de novos leitores, ativos e atuantes na sociedade, a partir das práticas desenvolvidas pelo contexto escolar.

1.4 DELINEANDO OS CAMINHOS PARA A TRAVESSIA

Este texto está estruturada em 07 partes distintas que orientam os capítulos, indicados abaixo:

A *introdução* apresenta o trabalho de modo geral, justificando o interesse pelo tema e pelo contexto da pesquisa no âmbito local para situar o leitor sobre o nosso estudo. Apresenta ainda a problemática, os objetivos, a questão de pesquisa e a contribuição desta para a pós-graduação, ampliando a compreensão da prática da leitura para a formação do sujeito leitor.

O *capítulo 2, Desvelando a travessia*, constitui-se da metodologia apresentando o desenho da pesquisa, que permite ao leitor uma visibilidade sobre o processo de construção do estudo. No primeiro momento é feita uma contextualização do lugar da pesquisa qualitativa, especificamente na Educação, seguida da descrição dos cenários de pesquisa e os sujeitos que contribuíram para a realização do trabalho de geração de dados, a partir dos instrumentos usuais: diário de leitura, questionário investigativo e entrevista coletiva, informações registradas no diário de campo da pesquisadora, bem como os registros em videogravações e fotografias, gerados nas orientações para a escrita do diário. Todos esses percursos são detalhados nas fases da pesquisa. Por fim, são apresentadas as categorias de análise que norteiam o estudo com vistas a desvelar os caminhos sobre a formação do leitor.

O *capítulo 3, Conhecendo a história para ser sujeito dela: trilhas de um passado, presente e futuro da leitura*, apresenta o trajeto acerca das abordagens teóricas, informando o leitor acerca do percurso histórico da leitura e os modelos que vem desde a concepção mecanicista a sociopsicolinguística, para se chegar à ideia de leitura como prática social e dialógica, que tem subsidiado no entendimento de *o hoje* como uma necessidade de ampliação dos conceitos e de suas funções para uma formação leitora compatível com as mudanças sociais. Com isso, é preciso desvelar os caminhos pelos quais a leitura vem percorrendo no contexto dos sujeitos, visualizando as mudanças que ocorrem no mundo, bem como a prática da leitura no contexto escolar, fazendo um contraponto com a concepção de responsividade ativa, em outras palavras, como os sujeitos reagem diante das práticas.

O *capítulo 4, Vozes das crianças no processo de formação*, expõe a análise dos dados, empreendida por meio dos procedimentos metodológicos delineados no capítulo 02 e das bases teóricas apresentadas no capítulo 03. De acordo com as categorias definidas, os enunciados dos sujeitos exprimem uma prática de leitura a partir de 03 eixos: *Contexto familiar, escolar e contexto formativo do Programa BALE*. Cada eixo é ilustrado com dados dos instrumentos de pesquisa, com vista a evocar as vozes dos sujeitos em formação para se chegar as conclusões em torno dos processos formativos (ou não) procedentes das práticas da escola que colaboram (ou não) para a formação do leitor.

Nas *considerações finais*, encontram-se os resultados alcançados ao longo da construção das análises em relação à formação de novos leitores. Destacam-se as práticas

leitoras que os sujeitos vivenciam no ambiente escolar e fora dele, bem como as experiências vividas no Programa BALE, ressaltando um trabalho que necessita de novos procedimentos metodológicos para tornar o leitor um sujeito ativo e participativo no processo de formação. Essas implicações aparecem a partir dos próprios sujeitos em formação, que permeiam a prática pedagógica, no tocante a ação da escola para com a formação de leitores para atuarem na sociedade e não apenas pelas vias do contexto escolar. Nessa direção, toda a organização da pesquisa contribui para um novo olhar sob a prática da leitura para formar leitores nesse espaço, a partir de experiências exitosas com o Programa BALE.

Nos *apêndices*, organizamos os documentos cuja elaboração serviu para a construção desse trabalho, como: os termos que autorizam a entrada na escola campo de pesquisa, assinados pela diretora e as duas professoras informantes; termos dos pais/responsáveis pelas crianças em autorização a participarem da pesquisa; o questionário investigativo; as etiquetas para orientação da escrita do diário de leitura e por fim o questionário investigativo.

As *referências* demonstram os aportes teóricos e metodológicos que foram utilizados para a construção da pesquisa.



CAPÍTULO 2

DESVELANDO A TRAVESSIA

[...] O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. (Guimarães Rosa).

Durante o percurso introdutório desta investigação, procuramos situar o leitor acerca da formação leitora no contexto escolar por meio das experiências do vivido, a fim de buscar fundamentos sobre a necessidade de novas práticas de leitura, entendida como prática social e dialógica vertente priorizada nesta pesquisa.

Para tanto, é preciso, como bem destaca Fazenda (1995, p. 08), “[...] salientar a importância da atitude de *entrega e envolvimento* do pesquisador, condições essenciais para o êxito de qualquer pesquisa [...]” [grifo da autora]. Nessa direção, a partir do trecho extraído do romance *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa, entendemos essa entrega e envolvimento, como condições para a *travessia* – que se fortalece e ganha sentido ao longo do percurso de construção, do vivido, que vamos compartilhar com o leitor, a partir de agora. E, nessa aventura de percorrer o novo, aguçamos o olhar para o cenário da educação – especificamente para as práticas de leitura na formação de novos leitores.

Formar leitores ativos e ampliar a compreensão do conceito de leitura, para além da escola é, antes de tudo, conduzir uma prática leitora de forma contextualizada por ações que envolvem leitor, autor, texto e, principalmente, o contexto. A respeito dessa condição, para conduzir a pesquisa que focaliza essa temática, adotamos um modelo de investigação que contempla os acontecimentos a partir de uma orientação histórica em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, envolvendo a arte da descrição dos acontecimentos, a relação dialógica entre sujeitos e pesquisador, e, ainda, a explicação dos fenômenos. (FREITAS, 2002). Nesse sentido, “[...] a perspectiva sócio-histórica que norteia essa pesquisa, baseia-se

na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas [...]”, conforme destaca Freitas (2002, p. 22).

Para tanto, recordamos o objeto deste estudo, a formação de novos leitores provocada pelas ações extensionistas do Programa BALE, no ambiente escolar. De acordo com esse foco, procuramos estabelecer uma sintonia entre os objetivos que orientam à pesquisa para desvendar como essas experiências influenciam na formação leitora de crianças, cujo ponto de partida centra-se nos eixos que compõe a formação: família, escola e sociedade.

Neste capítulo, portanto, apresentamos a metodologia que guia os processos de organização da pesquisa. Primeiramente, contextualizamos o estudo da pesquisa qualitativa e sua relevância para o campo da Educação. Por meio de um breve histórico desse tipo de investigação e suas contribuições para os desafios educacionais, construímos um caminho teórico a fim de situar a pesquisa qualitativa no âmbito da formação leitora. Em seguida, descrevemos os instrumentos de geração⁶ dos dados (diário de leitura, questionário e entrevista coletiva). Em seguida apresentamos as fases que percorremos para construir o trabalho de campo, dando continuidade com a caracterização dos cenários de atuação: sujeitos participantes (características, critérios de seleção e a relação com a leitura) e, por fim, indicamos as categorias de análise para situar o leitor sobre a organização dos caminhos para se chegar aos resultados.

2.1 NAS ENTRELINHAS DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), tem sua trajetória marcada pela ousadia e resistência em se fazer investigação no campo das Ciências Humanas, dada sua subjetividade e complexidade. Nela, a “[...] preocupação do pesquisador não é só com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...]” (GOLDEMBERG, 1998, p. 14).

Esse modelo de pesquisa, o qual assume muitas formas e é conduzido em múltiplos contextos, passa a se consolidar somente no final dos anos sessenta, depois de ter conquistado a aceitação acerca da relevância contida na investigação para o meio social. Ele tem como objeto de pesquisa o próprio homem, a fim de um saber científico sobre seu comportamento, a partir do seu ambiente natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

⁶ Optamos por utilizar o termo *geração* por estar mais condizente com pesquisa qualitativa como uma produção realizada entre pesquisador e pesquisados em um determinado tempo histórico (FREITAS, 2002, 2003, 2007).

Para diferenciá-la da pesquisa quantitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 17) partem dessa mesma ideia, comentando que “[...] o caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas [...]”.

Para tanto, os dados designados por *qualitativos*, ricos em pormenores, são descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas e de complexo tratamento estatístico, construídos ao *ambiente natural* dos sujeitos (BOGDAN; BIKLEN 1994).

Embora essa influência se faça presente antes dos anos sessenta, a expressão *investigação qualitativa* só foi reconhecida mais tarde, a pesquisa constituiu-se, no tempo, como ferramenta para diagnosticar os problemas educacionais através de métodos, dando *ênfase ao processo* como fator essencial na condução da investigação (QUYVI, 2003).

Ainda que se tenha, no campo das Ciências Humanas, uma variação de elementos que compõe o conceito sobre a pesquisa qualitativa, trabalhamos, nesta dissertação, com o conceito de Bogdan e Biklen (1994, p. 47), que partem de cinco premissas:

1. Na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ao produto.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Por essas premissas, é plausível apreender os caminhos que se seguem na pesquisa qualitativa, os quais ganham reconhecimento e espaço nas duas últimas décadas, com uma utilização crescente de abordagens dessa natureza, principalmente em Educação.

Historicamente, o campo da pesquisa qualitativa ganha visibilidade em meados dos anos de 1920 - 1930, com a ampliação das pesquisas realizadas pela Universidade de Chicago⁷ – pioneira nos EUA por iniciar um conjunto de pesquisas a partir da abordagem interacionista com fim sociológico. No que sucede esse avanço,

[...] o departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade de Chicago esteve unido até 1929, o que sugere que as pesquisas etnográficas contribuíram para dar legitimidade às técnicas e métodos qualitativos na pesquisa sociológica em grandes centros urbanos (GOLDEMBER, 1998, p. 25).

⁷ A Universidade de Chicago nos EUA – Cenário da Investigação Qualitativa, fundou em 1892 o departamento de Sociologia. Com isso, um grupo de pesquisadores esteve diretamente ligado aos estudos sobre as questões sociais da própria cidade. Para esses pesquisadores, os dados recolhidos davam ênfase à vida dos habitantes – aos problemas sociais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Com base nessa ideia, autores como Bogdan e Biklen (1994) acreditam tanto na Sociologia como na Antropologia, como caminhos para a investigação qualitativa chegar à Educação – assunto que abordamos como mais profundidade no próximo tópico.

O objetivo de se investigar as questões sociais daquela cidade foi, inicialmente, compreender os fenômenos sociais enfrentados em Chicago na época, pelo fato de que “[...] grande parte de seus estudos estão ligados aos problemas da imigração e da integração dos imigrantes à sociedade americana, delinquência, criminalidade, desemprego, pobreza, minorias e relações raciais [...]” (GOLDEMBERG, 1998, p. 27).

Por esses moldes, entre a relação do sujeito em meio às experiências cotidianas, a subjetividade faz-se presente na investigação qualitativa como um de suas principais características, por abordar problemas relacionados aos próprios sujeitos, sendo estes situados em um contexto, do qual exige uma interpretação pelo pesquisador (CHIZZOTTI, 2003).

Como base no seu surgimento, vê-se a exigência de pré-requisitos postos acima, para se estabelecer os objetivos desse tipo de pesquisa qualitativa para a compreensão dos fatos da Educação.

Nessa direção, a investigação qualitativa alarga-se em reconhecimento no panorama educacional, por questionar e tentar compreender o sujeito a partir do contexto em que vive, suscitando através da participação do pesquisador as interpretações pelas próprias experiências. Com isso, estabelece-se uma relação de diálogo e troca de saberes entre pesquisadores e sujeitos pesquisados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Sobre essa condição, Laville e Dionne, (1999, p. 33) afirmam que “[...] o ser humano é ativo e livre, com suas próprias ideias, opiniões, preferências, valores, ambições, visão das coisas, conhecimento [...]”. Isso difere do discurso positivista, quando se pretendia buscar respostas exatas sobre os fenômenos dos estudos naturais, fato que não obteve sucesso por desconsiderar fatos amplamente modificáveis. Esse fato relaciona-se com o que diz Bakhtin (2011) sobre essa percepção do sujeito pesquisado como *coisa*. Para esse autor, “[...] a coisificação completa, extrema levaria fatalmente ao desaparecimento da infinidade e da insociabilidade do sentido (de qualquer sentido) [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 401).

Uma crítica, nesse sentido, é feita por Laville e Dionne (1999) e Chizzotti (2003) sobre o enfraquecimento do positivismo⁸, que se deu justamente pelo fato de não acompanhar

⁸ Para Freitas (2002), o positivismo como método de pesquisa que influenciou durante muito tempo a cientificidade, sendo considerado a maraca das Ciências Naturais, não considerava o homem como ser social, nesse sentido, o pensamento positivista considerava “[...] os fatos sociais como coisas compreensíveis pelas via da observação e da experimentação [...]” (FREITAS, 2002, p. 07).

as necessidades de transformação do homem, dada essa *complexidade* que não se via nas pesquisas sobre a natureza, de caráter estável e constante dos fenômenos humanos.

Essas modificações acontecem, quando a ciência passa a descentralizar o conhecimento, para buscar, na vida cotidiana, a multiplicidade do discurso na linguagem subjetiva dos atores sociais. Nessa construção de um novo paradigma de pesquisa, a ciência passa a criar possibilidades em torno dos estudos e não de verdades absolutas. (SCHNITMAN, 1996).

Para essa autora (1996, p. 16),

Na vida cotidiana instaura-se uma relatividade crescente, e os critérios universais de verdades, a construção social da ciência e o não registrar uma verdade absoluta são fenômenos que introduzem a necessidade de levar em conta questões éticas de eleição, responsabilidade e liberdade. A ciência não é neutra; serve para destruir e construir, assim como para alterar os cursos da ação.

Para isso, conforme o posicionamento de Freitas (2007) reafirmado por Schintman (1996), “[...] é preciso que as ciências humanas rompam com a produção do conhecimento fabricado segundo um padrão, optando por um caminho que denuncie a repetição mecânica de certos procedimentos teórico-metodológicos [...]” (FREITAS, 2007, p.07).

Em meados dos anos 80, essas mudanças vigoram no cenário da pesquisa na área das Ciências Humanas, desconstruindo-se para reconstruir-se. Nessa direção, a pesquisa deixa de ser vista como *neutra* para ser alterada nos percursos das ações humanas.

Segundo Freitas (2007), essa nova versão da pesquisa dá visibilidade às relações existenciais que são produzidas no contexto pelos sujeitos e o pesquisador, concretizando-se em encontros dialógicos permitidos pela linguagem, daí a impossibilidade de ser neutra.

Intensificada a ideia de uma nova ciência, *o saber* passa a ser considerado uma construção do homem pelas suas experiências de vida. A operação ativa dos grupos humanos ganha destaque como um processo que está sempre em construção e sujeito a alterações.

Assim, o modelo de pesquisa, pela experimentação, não foi capaz de considerar o que os pesquisadores qualitativos chamam de *complexidade dos fatos humanos*. Em outras palavras, “[...] o positivismo se mostrou, portanto, enfraquecido, quando se desejou aplicá-lo no domínio do humano [...]” Laville e Dionne (1999, p. 35).

Todavia, o modelo positivista ocultava *a dimensão de liberdade e individualidade do ser humano*, apontados pelos estudos de Goldenberg (1998), ideias que se relacionam com as

de Freitas (2002, p. 07), ao afirmar que o pensamento positivista “[...] considera os fatos sociais como coisas compreensíveis pela via da observação e da experimentação [...]”.

Dada essa condição insatisfatória das pesquisas nas Ciências Humanas, os pesquisadores e estudiosos da área começam a questionar esses princípios e o que de fato se pretendia com os dados gerados a partir dos sujeitos (de condição história, social e cultural). Olhares voltaram-se para as experiências construídas nos contextos sociais onde estavam os problemas, com isso, “[...] o sujeito é percebido em sua singularidade, mas situado em sua relação com o contexto histórico-social [...]” (FREITAS, 2007, p. 28-29).

Não se pode negar que as especificidades das Ciências Humanas, como a subjetividade, o contexto sócio-histórico do próprio homem, uma vez que elas possuem uma metodologia propícia ao que se busca: interpretar os fatos sociais em seus contextos naturais. Nesse sentido, a subjetividade aparece como a principal especificidade, por ser uma característica marcante que revela o sujeito. De acordo com Schnitman (1996, p. 10) “[...] a subjetividade e as relações sociais organizam-se no traçado dessas metáforas, desses horizontes que geram pressupostos e expectativas, configurando crenças, epistemologias cotidianas e visões do futuro [...]”, já que o objeto das ciências descritas aqui é o homem, visto por Bakhtin (2011, p. 395) [grifo do autor] como “[...] *um ser expressivo e falante*”.

Nos estudos de Bakhtin, essas particularidades são construídas a partir das relações dialógicas existente nas Ciências Humanas.

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa). [...] Um observador não tem posição fora do mundo do observado, e sua observação integra como componente o objeto observado (BAKHTIN, 2011, p. 332).

Por esse sentido, o autor interpreta a pesquisa nessa área como uma construção que não exige garantia, “[...] a formação do ser é uma formação livre [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 395) e, por isso o homem, se torna objeto inacabado.

O homem em seu contexto natural é a base para os estudos qualitativos, com o objetivo de situar uma investigação em um dado momento, em uma dada cultura. É notória a necessidade de uma reorganização do pensamento sobre pesquisa na área das Ciências Humanas sob um conjunto de especificidades que venham ampliar a pesquisa, para se chegar a resultados que contribuam para os desafios existentes na dinâmica social por meio do

pesquisador, afinal, “[...] tanto a ciência como a cultura são *processos construtores de e construídos* processos sociais [...]” (SCHNITMAN, 1996, p. 11).

Para autores como Chizzotti (2003), Fazenda (1995), Bogdan e Biklin (1994) e Lavelle e Dionne (1999), existem condições envolvidas no desenvolvimento das pesquisas em Ciências Humanas, como o pensar e o agir. Além disso, sendo possuído de significados e relações, o homem estará sempre sujeito a criar e recriar sua história. Esta passa a ser estudada de forma interpretativa, a partir de especificidades que o pesquisador, tido como dono da criatividade diante da pesquisa, deve propor para se concretizar a geração dos dados, mediante processo metodológico, também específico (GOLDEMBERG, 1998).

O que torna a investigação qualitativa oposta à quantitativa é justamente a condição de *desconstruir, construir e interpretar* os dados em sintonia com o contexto sociocultural e histórico onde os fatos sociais ocorrem a partir da subjetividade dos sujeitos envolvidos por meio da linguagem. Sobre isso, Moita Lopes (1994) destaca como possibilidade, a partir dos *atores sociais*, que essas características de cunho qualitativo são determinadas pela linguagem, a qual “[...] possibilita construção do mundo social e é a condição para que ele exista [...]” (MOITA LOPES, 1994, 331).

Contudo, cabe ressaltar que não há, nas Ciências Humanas, uma regra final para a pesquisa qualitativa, e, sim, *adequações* a cada tipo de investigação, para se obter a melhor estratégia de se chegar ao conhecimento por meio da pesquisa.

Nessa direção, o avanço da pesquisa, nessa área, deu-se ao fato de estar intimamente ligada à subjetividade do objeto de estudo (o homem), que tanto sofre influência do pesquisador como de sua própria ação refletiva e ativa, como lembra Lévy-Strauss (1975, *apud* MINAYO, 2007, p.13), “[...] numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, e o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação [...]”. Assim, durante o processo de investigação tanto o pesquisador é ator da investigação, quanto, nela, ele age e influencia (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Após as conquistas pelo reconhecimento científico, a pesquisa qualitativa ainda vem se consolidando como ciência, gerando discussão em torno do seu potencial frente às mudanças sociais.

A oposição do positivismo às Ciências Humanas é ponto de partida para o aprofundamento de estudos baseados no comportamento humano, essa condição traz o *compreensivismo* como sentido da vida social, conforme Minayo (2007) revela, o verbo *compreender* como a chave da pesquisa qualitativa.

Dessa forma, consideramos a ideia de Bakhtin (2011), quando recorre ao fato de que, pela relação dialógica, entendida por ele, como chave dos processos investigativos na área das Ciências Humanas, o sujeito não pode ser estudado de forma isolada como fora concebido pelas ideias positivistas.

Para esse autor, a relação dialógica é um processo natural e humano. “A vida é um dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2011, p. 348). Essa construção dialógica foi substituída pelas *imagens reificadas*, mantidas pelas ciências exatas como *coisas objetivas* para entender a vida e a palavra, o que acabou sendo desconstruída pelo dialogismo, em que “cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível” (*Ibidem*, p. 348).

Investigar sujeitos tidos como *inacabados* e em constante transformação tem sido a base investigativa nas ciências humanas, apontadas por Bakhtin como as ciências que estudam o homem em sua essência e não em sua precisão⁹. Tal procedimento revela-nos, a partir dessas características, que não se pode jamais proceder a investigação qualitativa de forma neutra, objetiva ou individual, pela forte sustentação do ser humano que carrega em si a comunicação pela linguagem, constituindo-se em um sujeito social e dialógico.

2.2 TRAJETOS DE OUSADIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

No seu processo de reconhecimento, a investigação qualitativa em Educação passa por inúmeras fases de superação até ganhar prestígio no meio científico, sobretudo, a partir dos anos 80, quando possibilita um novo modelo de investigação com base nos sujeitos e seus contextos. É no ambiente natural que se dá o processo de recolha e compreensão de um determinado problema, e conseqüentemente, de uma resposta a ele. (FAZENDA, 1995; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Compartilhamos das palavras de Fazenda (1995, p. 15), quando se refere à pesquisa qualitativa em Educação ao dizer que “[...] o pesquisador se aninha no útero de uma nova forma de conhecimento – a do conhecimento vivenciado, não apenas refletido; a de um conhecimento percebido, sentido, não apenas pensado – então, a ciência se faz arte”.

⁹ Reflexão construída a partir da exposição da professora Maria da Penha Casado Alves, durante a apresentação da mesa redonda, sob o título: *A produção científica no ensino superior: diferentes perspectivas*, dentro da programação do **VIII Seminário de Leitura e Produção no Ensino Superior** – realizado na UFRN/Natal, nos dias 03 a 06 de julho de 2013.

É, nessa demonstração de valorização ao sujeito-objeto, que nasce o conhecimento social frente às necessidades de mudanças nos contextos ocultos e, muitas vezes, esquecidos por uma compreensão positivista dos fatos que ocorrem na Educação.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), o início dessa conquista começa em 1954, muito embora ainda seja preciso muitos anos para se chegar realmente ao reconhecimento da investigação qualitativa em Educação.

Com o passar das décadas, finalmente, os métodos qualitativos deixam de ser vistos como *marginais* e passam a ser também apoiados e influenciados pelas iniciativas que rodeavam a investigação qualitativa ao longo dos anos, entre eles o feminismo, já nos anos 80 e 90, no qual a posição do sujeito era tida como essencial nos estudos, por levar em consideração sua estrutura social, um dos ideais do movimento (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Todavia, Santos (1989, *apud* Fazenda, 1995, p. 18) chama a atenção ao dizer que “[...] nesse período pode-se observar que no debate e na produção acadêmica na área da educação são feitas constantes referências à construção de uma nova sociedade [...]”, denunciando-se desigualdades sociais e enfatizando-se o compromisso da educação com os interesses da classe trabalhadora.

Para tanto, esse tipo de investigação vem garantir um olhar mais aprofundado sobre os problemas em torno do sentido da escola e suas funções. Garantir voz aos sujeitos, para se chegar ao conhecimento científico e contribuir com a qualidade da educação, ampliar as possibilidades de mudanças por vias da Educação. Nesta pesquisa, em particular, voltamo-nos para a formação do leitor no tocante às práticas de leitura na escola que recebe a atuação do Programa BALE.

A pesquisa aborda as experiências narradas ou escritas pelos próprios sujeitos, nas quais a linguagem possibilita a construção do mundo social e é a condição para que o sujeito exista. O significado não é o resultado da interação individual, mas da integrabilidade inter-individual, ou seja, o significado, conforme defende Moita Lopes (1994), é construção social. Com relação a participação do pesquisador diante dessas ideias, Freitas (2003) defende um sujeito intimamente ligado ao processo da pesquisa por constituir-se um ser também subjetivo. Para a autora, que tem sua base nos estudos bakhtinianos,

[...] os valores do pesquisador influenciam na seleção do problema, da teoria e dos métodos de análise. O pesquisador torna-se um produtor da realidade pesquisada pela sua capacidade de interpretação entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do campo. Essa abordagem ao conceber a realidade como construída pelos sujeitos que com

ela se relacionam assinala já uma mudança paradigmática em relação ao modelo positivista e racionalista (FREITAS, 2003, p. 03).

Nessa direção, o paradigma da pesquisa qualitativa em Educação assume novas perspectivas em torno do potencial existente no pesquisador. Em meio às mudanças ocorridas no cenário da cientificidade, o encontro de ambos passou a ser visto como uma interação favorável a compreensão em torno dos problemas pesquisados.

Amorim (2001) e Freitas (2003) apresentam esse novo olhar para o pesquisador como um avanço da investigação qualitativa em educação. Para essas autoras, a figura do pesquisador adentra caminhos que antes não eram possíveis com a concepção positivista.

Partindo dessa ideia, Freitas (2003) caracteriza o pesquisador frente a pesquisa pela possibilidade interpretativa, aliada a mudança. Aspectos gerados no campo de pesquisa através da *exotopia* exercida no olhar compreensivo, pelo qual Bakthin (2011) acredita ser a particularidade das Ciências Humanas, visível na relação entre ambos os envolvidos no processo de pesquisa. Entendendo-se que,

A relação do pesquisador com o objeto de pesquisa é marcada pelo desejo de mudança, pelo compromisso com a emancipação humana. Suas análises contextualizadas, indutivas, qualitativas, centradas na diferença se assemelham às do paradigma interpretativista, mas valorizam a importância dos processos sociais coletivos. Há, pois, uma preocupação com a crítica dos valores dados, das ideologias (FREITAS, 2003. p.03).

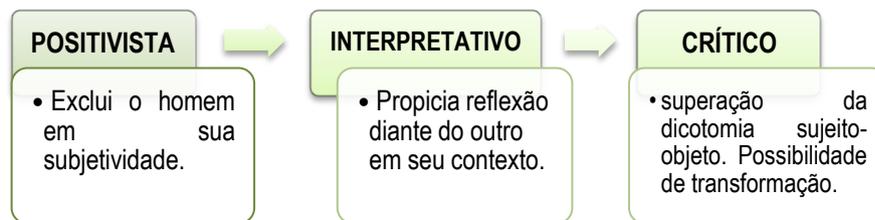
Por tudo isso, “[...] o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois, diante de si há um ser que tem voz e precisa falar com ele, estabelecer uma interlocução [...]” (FREITAS, 2002, p. 07).

Para essa perspectiva ser coerente, não podemos esquecer o paradigma que está vinculado a essa pesquisa. Voltamos nosso olhar de pesquisadora para a interpretação – Segundo Freitas (2003), esses paradigmas acompanham os avanços relacionados a pesquisa em Educação, e sendo o pesquisador um dos participantes desse processo de construção, ele permanece ativo.

O papel do pesquisador não consiste, pois, em simplesmente descrever e compreender a realidade, como quer o paradigma interpretativista, mas em construir um conhecimento que desvele a realidade a partir dos textos que emergem nas interlocuções da situação de pesquisa. Daí que o encontro dos sujeitos se faz não só no plano individual como acontece no paradigma interpretativista, mas sobretudo social, um encontro de culturas, de contextos (FREITAS, 2003, p. 10).

De acordo com Freitas (2003), pode-se dividir essas mudanças no cenário da pesquisa nas Ciências Humanas, em três significativos e influentes paradigmas:

Figura 01 – Paradigmas



Fonte: Criação da pesquisadora com base em Freitas (2003).

Por esses caminhos, a investigação que se segue, conforme comenta Freitas (2003), está pautada na *interpretação*, e nessa concepção, “[...] o pesquisador ao interrogar-se diante do outro tomando a cultura como objeto de descrição analítica e de reflexão interpretativa continua ainda numa posição privilegiada em relação à produção do conhecimento sobre o *outro* [...]”, (FREITAS, 2003, p. 08). Moita Lopes (1994) também defende que esse paradigma, por concentrar-se na interpretação de uma dada realidade social, por meio das vozes dos sujeitos, pelas quais a figura do pesquisador é essencial para o tratamento dos dados.

De acordo com esse autor,

Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência homem [...] A concepção de forma de produzir conhecimento que subjaz a estas duas tradições também é diferente. Na positivista, só a experiência pessoal através da observação direta de fato a ser estudado é possível, enquanto que na interpretativista, o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem. (MOITA LOPES, 1994, p. 331)

Esse é o olhar pelo qual trabalhamos nesta investigação. Constitui-se uma forma de compreender não somente os ditos, mas os *não ditos* dos sujeitos, considerando a formação leitora como um processo gradual, não padronizado, que se forma pelas relações sociais por meio da linguagem.

Diante dessas particularidades, tanto a nossa participação, enquanto pesquisadora, quanto os moldes pelos quais olhamos para os dados gerados, nesta pesquisa, pressupõe uma

visão compreensiva dos fatos. Isso sem perder o pano de fundo que se pauta na perspectiva sócio-histórica, defendida por Freitas (2003, 2007), por considerar o contexto, para compreender os fenômenos sociais que a pesquisa busca explicar conforme explicado no tópico anterior.

Para a pesquisadora, “[...] Ao compreender que o psiquismo é constituído no social num processo interativo possibilitado pela linguagem, abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superam as dicotomias externo/interno, social/individual [...]” (FREITAS, 2007, p. 26).

Desse modo, é possível identificar distintos caminhos ao longo das conquistas pela inserção da Educação como campo para a pesquisa. Muitos procedimentos metodológicos foram construídos e cada um baseado em uma corrente teórica que foi sendo modificada, gradativamente, com os avanços dos estudos na área.

Por fim, como um grande passo da cientificidade, inserir o homem como objeto de estudo para se chegar a determinados conhecimentos, necessariamente tinha que haver uma forma que fosse coerente com suas particularidades (biológicas e sociais), as quais são introduzidas na pesquisa. A pesquisa qualitativa em Educação, por meio da perspectiva sócio histórica e interpretivista só veio ampliar as condições de pesquisa porque se alargam em novos caminhos para a construção do conhecimento sem perder a integridade do sujeito homem.

No item a seguir, apresentamos os instrumentos de pesquisa, com o objetivo de situar o leitor sobre o processo de geração de dados.

2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Neste tópico, focalizamos os instrumentos utilizados para a geração e constituição dos dados da pesquisa. Uma vez que temos como objetivo interpretar as vivências de leitura de crianças em seu contexto escolar, sem perder de vista o contexto sociocultural, procuramos estabelecer uma relação coerente entre os instrumentos e o que pretendemos a partir dos objetivos da pesquisa.

Trabalhamos com três instrumentos de geração de dados, a saber: *questionário investigativo*, *diário de leitura* – principal instrumento utilizado para se conhecer as experiências leitoras vivenciadas pelas crianças e *entrevista coletiva registrada em vídeo*. Baseados nos estudos de Breakwell (2010), essa amplitude provocada pelo uso de outros instrumentos de pesquisa além do diário de leitura melhora efetivamente a compreensão do

mesmo por meio de outros dados a partir de informações mais detalhadas nos outros instrumentos. Para Breakwell (2010, p. 264) “[...] a combinação de métodos dessa maneira pode ser de grande valor [...]”. Nesse sentido, a organização dos dados gerados a partir dos três instrumentos revelou-se de forma positiva. Descrevemos, a seguir, cada instrumento utilizado:

2.3.1 Questionário Investigativo

A utilização do **questionário investigativo**, justifica-se por buscar as informações relacionadas ao perfil dos sujeitos, como idade, sexo, escolaridade, relação com a leitura e outras questões relativas à interação com os livros e as práticas leitoras, tanto na escola como na vida cotidiana.

Para Richardson (2011, p. 189), “[...] a descrição dessas características pode cumprir diversos objetivos para uma descrição adequada das características de um grupo e não apenas beneficia a análise a ser feita por um pesquisador, mas também pode ajudar outros especialistas [...]”.

Para tanto, o questionário investigativo serve de subsídio para saber com que tipo de sujeito estamos trabalhando e sua relação com a leitura, através de perguntas fechadas e abertas, que são caracterizadas por Richardson da seguinte forma:

Perguntas fechadas – [...] em que as perguntas ou afirmações apresentam categorias alternativas de respostas fixas e preestabelecidas. **Perguntas abertas** – [...] perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações. O pesquisador não está interessado em antecipar as respostas, deseja uma maior elaboração das opiniões do entrevistado (20011, pp. 191-193). [Grifos nosso]

Esse instrumento de geração de dados possibilita um conhecimento acerca do perfil das crianças, no que diz respeito às suas características relativas tanto às informações demográficas quanto de identificação de opiniões, respostas dos sujeitos sobre determinado foco, no nosso caso a leitura.

2.3.2 Diários de leitura

Aqui, descrevemos e justificamos a utilização do **diário de leitura** como instrumento de pesquisa. Para compreender o processo de formação de um leitor pelas suas próprias interpretações, utilizamos as informações construídas nesse instrumento.

Esse tipo de instrumento permite não apenas a escrita de memórias de experiências com a leitura, mas também a escrita de outras impressões acerca da leitura, daquilo que mais chamou atenção nas leituras vivenciadas pelas crianças. Enfim, o diário se constitui como um espaço para registrar os acontecimentos pessoais vividos por cada sujeito no tocante as práticas de leitura por ele vivida e seus diversos aspectos como relevância, sentimento, reflexão, aprendizado, o que nos permitiu interagir com os sujeitos de forma natural, não instrutiva e não ameaçadora (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Segundo Zabalza (2004, citado por ALVES, 2008), a riqueza informativa contida no diário apresenta tanto o objetivo-descritivo como o reflexivo-pessoal e a sistematicidade das observações recolhidas, os quais dizem respeito à observação da evolução dos fatos, ou seja, a recuperação da historicidade dos eventos, permitindo uma análise mais consistente de experiências de leitura que foram relevantes para a formação leitora dos sujeitos e como elas influenciam na vida cotidiana.

Por entender que essa escrita revela o íntimo de cada sujeito, uma escrita espontânea, que surge no âmbito da pesquisa como uma possibilidade a mais de compreender a subjetividade humana. Para tanto, compreender a importância desse gênero discursivo, remete a um breve histórico.

No Brasil, o nome que mais se destaca no cenário científico é o da pesquisadora Ana Raquel Machado (2007, 2008) – com obras que compõem parte do referencial deste trabalho. Segundo a autora, a produção diarista “[...] é uma prática social desenvolvida há séculos (mesmo havendo algumas diferenças entre o que se fazia antes e o que se faz agora) [...]”, (Machado, 2007, p. 113).

A escrita diarista tem suas características marcadas por ser um espaço destinado ao sujeito a expor seus próprios pensamentos e aprofundá-los, além de provocar reflexivamente uma interação consigo mesmo no ato da escrita, considerada ativa e pessoal (ZABALZA, 2004).

Outro nome de referência no trabalho com diários é o de Zabalza (2004), que pesquisa com diários de aula. Para esse autor, o diário representa um acontecimento pessoal que atua na potencialidade reflexiva e reconstrutiva do sujeito através de suas experiências descritas. É referência nesta área, que ajuda a compreender o diário dentro de suas inúmeras funções.

Benevides (2005) trabalhou com a escrita diarista de estudantes de Letras da UFRN, denominando esse instrumento como “memorial de leitura” – Nele, os estudantes deveriam registrar informações sobre as experiências de leitura e a compreensão a respeito da formação leitora. Na mesma instituição, Lima (2013) pesquisou sobre os enunciados produzidos por alunos do Ensino Médio, em diários de leitura.

Outros trabalhos como as de Galhardo¹⁰ (2009) e Liberali¹¹ (1999), citados por Lima (2013) também trabalharam com o diário de leitura em suas investigações. Isso destaca uma relevância do gênero para a pesquisa nas Ciências Humanas. Segundo Lima (2013), ainda são pouco nos bancos de dissertações e teses nas universidades brasileiras, embora a prática do diário seja milenar, destacando-se algumas personalidades citadas por Machado (2007) como Che Chevara, Morin, Freud e outros que escreveram suas memórias na escrita diarista.

Os trabalhos com diário vêm ganhando espaços nos últimos anos como instrumento de geração de dados no campo da pesquisa qualitativa, ainda que, de forma lenta, sua utilização surgiu na tentativa de inseri-lo não só como instrumento de pesquisa, mas também de aprendizagem dada sua produção, que de acordo com Machado (2008, p. 30) “[...] é visto não simplesmente como a expressão do que se pensa, mas como uma forma de descoberta dos próprios pensamentos, como instrumento de pesquisa interna [...]”.

Alves (2009, p. 06) comenta que esse gênero discursivo muda de acordo com as práticas sociais. A pesquisadora, influenciada pela teoria bakhtiniana, aponta a escrita diarista como um *ato responsivo*, “[...] responder, neste sentido, é ato constitutivo e constituinte da compreensão ativa que se concretiza nas objeções, atacamentos, enfrentamentos e concordância para com o lido/ouvido”.

Nessa direção, o interesse nos diários de leitura escrito por crianças com idade entre 08 e 12 anos, nos fez enxergar a escrita das experiências de leitura como um exercício responsivo/ativo. Além disso, as imagens, os pequenos textos e narrativas revelam aquilo que muitas vezes são constituídas como vozes silenciadas.

Lejeune (1997) é outro autor de origem francesa que trabalha com diários. Em um de seus estudos, revela escritas diaristas de Garotas Francesas¹², examinando cada traço

¹⁰ Título: O gênero diário de leitura e o desenvolvimento da capacidade de linguagem – Defendida na PUC de São Paulo. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9209. Acesso em 03 de março de 2013.

¹¹ Título: O diário com ferramenta para reflexão crítica - Defendida na PUC de São Paulo. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/Fernanda.pdf. Acesso em 03 de março de 2013.

¹² Título: Diários de garotas francesas no século XIX: constituição e transgressão de um gênero literário. Texto disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51147. Acesso em 05 de dezembro de 2013.

escrito como respostas de si para o outro através da escrita a partir de um determinado contexto, prática exercida pelas filhas da nobreza e da burguesia na França em meados dos anos de 1800, quando a prática diarista prevalecia como uma atividade íntima da época. Nesse sentido, Lejeune aponta o diário como “[...] uma atividade solitária, em busca de um destinatário [...]”, aos quais decidiu estudar devido a riqueza de dados contidos nas escritas reveladoras de quem os escrevia.

Outra referência nesse contexto é sem dúvida o diário de Frida Kahlo¹³, o qual foi analisado por Alves (2012), a partir de imagens significativas desenhadas por Frida em meio a escrita. “[...] O diário é um instrumento responsivo aos últimos dez anos de sua vida conturbada [...]” (ALVES, 2012, p. 171). As imagens produzidas se concretizam em atos responsivos que a autora revela sobre as expressões de Frida acerca de sua vida. Por esse e outros trabalhos, Alves (2012) também se destaca no trabalho com diário, e foram alguns deles que nos instigou a inserir esse instrumento para gerar os dados discursivos das crianças frente às experiências com a leitura com quem trabalhamos a escrita diarista nessa pesquisa.

Finalmente, encerrando esse pequeno histórico da prática diarista, como sendo um instrumento relevante para nossa pesquisa, destacamos as ideias de Breakwell (2010, p.266-267) acerca desse instrumento, para ele,

[...] a maior vantagem da abordagem através do diário é que ele produz informações que é temporalmente ordenadas. Ele mostra ao pesquisador a sequencia dos acontecimentos, dando a ele o perfil de ação, de sentimentos ou de pensamentos ao longo do tempo. [...] As vantagens da abordagem do diário podem ser resumidas, assim, em poucas palavras: familiaridade; amostragem de informações; exploração; intimidade; espontaneidade; acesso a participantes usuais e historicidade.

Sendo assim, salientamos que a nossa pesquisa contribui para o avanço deste instrumento no campo da pesquisa na área da educação, ainda mais por se tratar de um trabalho escrito por crianças em fase leitora, inovando e alargando o trabalho com diários de leitura no meio científico com esse público.

Sendo “[...] o diário visto como um instrumento, com função tanto no nível intrapessoal como no nível interpessoal [...]” (MACHADO, 1998, p. 41), decidimos optar por esse instrumento por ele possibilitar ainda um exercício de contrapalavras para os sujeitos tidos como diaristas. Além disso, nossa justificativa se respalda nas palavras de Machado

¹³ Título: O diário de leitura: responsividade e autoria na formação inicial de professores. Texto disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/imprimir/arquivos/o_diario_de_leitura_responsividade_e_autoria_na_formacao_inicial_de_professores.pdf. Acesso em 11 de novembro de 2013.

(2008, p. 41-42) ao concluir que “[...] o diário pode se constituir num gênero propício à transformação das relações estereotipadas vigentes em determinadas formações sociais, favorecendo a instauração de um real diálogo entre interlocutores”, ou seja, no nosso caso entre nós pesquisadores e as crianças participantes, cuja finalidade foi aprimorar um conhecimento mais aprofundado sobre as experiências de leitura por elas vividas.

2.7.3 Entrevista coletiva

A **entrevista coletiva** é outro tipo de instrumento utilizado por nós, nesta pesquisa. O trabalho de construção dos dados a partir da entrevista coletiva, conforme indica Kramer (2004), explica-se pelo fato da interação entre pesquisador e participante constituir-se em uma rica experiência através da linguagem oral. Com a mediação das perguntas planejadas previamente na condução do diálogo, esse instrumento serviu para nortear as questões de análise, além de instigarem os sujeitos pesquisados a revelar suas experiências com a leitura de forma mais espontânea.

Isso se relaciona com o que Bogdan e Biklen (1994) dizem sobre a entrevista. Uma estratégia dominante para recolher os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo.

A entrevista coletiva, para analisar as experiências narradas a partir das vivências das crianças pesquisadas, pode dar mais confiabilidade para que interajam e se relacionem através das relações dialógicas entre si. A partir dela, tem-se a oportunidade de compreender o outro. Entende-se que respostas não são prontas, e, sim, construídas em uma ação dialógica entre pesquisador e sujeito, pela linguagem.

Nessa direção, estabelecemos, para ampliar o conjunto de informações que não ficaram contempladas na escrita do diário e nem nas informações contidas no questionário, algumas indagações que foram feitas aos participantes da pesquisa em novembro de 2013, realizada em apenas uma sessão de entrevista.

Assim, a entrevista coletiva configura-se como estratégia metodológica que suscita a linguagem oral, a qual possibilita ao sujeito pesquisado condições para rever-se no contexto a partir de sua voz. Bakhtin (2011) comenta que o contexto de vida em que os sujeitos vivem interfere na produção do discurso, ou seja, entender o contexto é condição para entender o texto.

Toda a participação dos sujeitos na entrevista coletiva foi registrada em vídeo, para interpretar de forma mais atenta à participação dos mesmos. Esse tipo de ferramenta se torna relevante nessa pesquisa por possuir características que possibilitam uma interpretação dos significados, de modo a favorecer no reconhecimento dos achados. Fotografamos ainda todos os encontros, algumas cenas aparecem no decorrer deste trabalho, para registrar os momentos principais do trabalho de geração de dados.

Além disso, o uso dessas fotografias serve de inspiração para a escrita, uma vez que registra os momentos mais significativos do trabalho de campo, instigando-nos pela visualização da cena, os gestos, o olhar, enfim, o sentimento contido nos sujeitos diante do trabalho realizado e da relação pesquisador e pesquisado. Entre as características da imagem, a fotografia revela o momento vivido, ajudando a perceber a intensidade, o sentimento contido na subjetividade de cada momento vivenciado nos encontros realizados.

Para isso, seguimos com as fases da pesquisa, descrevendo cada momento desse processo de geração dos dados.

2.4. FASES DA PESQUISA

Neste tópico, são descritas as fases da pesquisa com o objetivo de compreender os percursos pelos quais foram se construindo os dados.

Uma vez que não analisamos variáveis do contexto educacional, mas buscamos interpretar as ações e as reflexões das práticas de leitura vivenciadas pelos sujeitos para a construção dos dados, nesta pesquisa. Foi realizado um estudo com início em fevereiro de 2013 e término em dezembro do mesmo ano, com o objetivo de gerar os dados através da nossa participação no campo de pesquisa: a escola. Desse modo, foram organizadas seis fases, descritas abaixo:

1ª Fase –

Esta primeira fase, iniciada em outubro de 2012, teve como objetivo geral a programação do estudo investigativo que incluiu:

- a. A escolha e estudo do contexto e dos participantes do trabalho a ser desenvolvido, a partir do cronograma do Projeto de Dissertação.

- b.** A elaboração de estratégias auxiliadoras à investigação pretendida e ao estudo dos instrumentos de geração de dados. Dentro desta programação, salientamos as seguintes etapas:
 - i.** Contatos iniciais com a diretora, para situá-la quanto à necessidade de realizar um trabalho com as crianças para compor o *corpus discursivo* da pesquisa.
 - ii.** Elaboração dos termos de autorização da escola e dos pais/responsáveis pelas crianças.
 - iii.** Seleção dos alunos participantes, conforme os critérios de seleção, descritos mais à frente.
 - iv.** Compromisso com a escola e com os alunos para a continuidade dos trabalhos.

2ª Fase –

Realizada em fevereiro de 2013, esta fase representa o período em que foram realizadas as seguintes ações:

- a.** Planejamento e construção das atividades experimentais de carácter investigativo que complementariam a construção dos dados (organização dos diários).
- b.** Realização de encontros para a orientação da produção dos diários.

Nessa fase, consideramos o primeiro contato com as crianças participantes da pesquisa. Através da escrita do diário de leitura, foi organizado um encontro para a entrega dos diários mediante orientações preliminares acerca da escrita e sua relação com a pesquisa. Lembramos ao leitor que todo esse trabalho foi realizado em carácter informal, tendo em vista que foi feito com crianças.

Dentro dessas atividades, dialogamos com as crianças sobre a participação delas como diaristas. Realizamos dois encontros para falar sobre a escrita do diário e sobre as vivências com a leitura dentro e fora da escola, com o objetivo de instigar as crianças a escreverem nos seus respectivos diários. Nesse momento deixamos que escrevessem sobre a sua participação na pesquisa. Assim, optamos por trabalhar com um grupo de 10 crianças, sendo 05, do 3º ano (do turno matutino) e 05, do 4º ano (turno vespertino). Ao longo do percurso, tivemos uma desistência por motivo de não interesse na escrita do diário.

Cada criança recebeu matérias para elaboração do diário (caderno, lápis, borracha e lápis de cor). Para identificá-lo foi criado um espaço para colocar a fotografia de cada uma

delas na capa do diário, a fim de estabelecer uma relação ainda mais dinâmica. Conforme ilustrado nas imagens abaixo, que mostram essa parte do diário.

Imagem 01 – Diário de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Imagem 02 – Diário de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O lápis de cor serviu de complemento da escrita, pois entendemos que é, nessa fase, que as crianças mais gostam de desenhar, ficando a critério ilustrar.

Destacamos, ainda nessa fase, o uso do desenho produzido pelas crianças para descrever suas experiências com a leitura. Manifestações não verbais as quais tivemos um cuidado específico para compreendê-las. Ademais, ainda segundo o pesquisador francês, Lejeune (1997, p. 04),

Os diários manuscritos não permitem uma leitura rápida. É impossível folhear o texto ou antecipar a página seguinte. Caligrafias grandes, inclinadas, letras maiúsculas enfeitadas e a cor muito clara da tinta desbotada impedem uma leitura fácil. Essa lentidão é, no entanto, uma vantagem. O tempo que necessito para ler o diário é também o tempo que levo para entendê-lo. Ele permite mais empatia.

Para tanto, procuramos estabelecer uma coerência com a interpretação dos diários tendo em vista as características subjetivas de cada criança, compatível com a discussão em torno da pesquisa qualitativa.

Após a distribuição, cada uma foi convidada a visualizar seu diário, e a criar uma relação com ele a partir da escrita.

3ª Fase

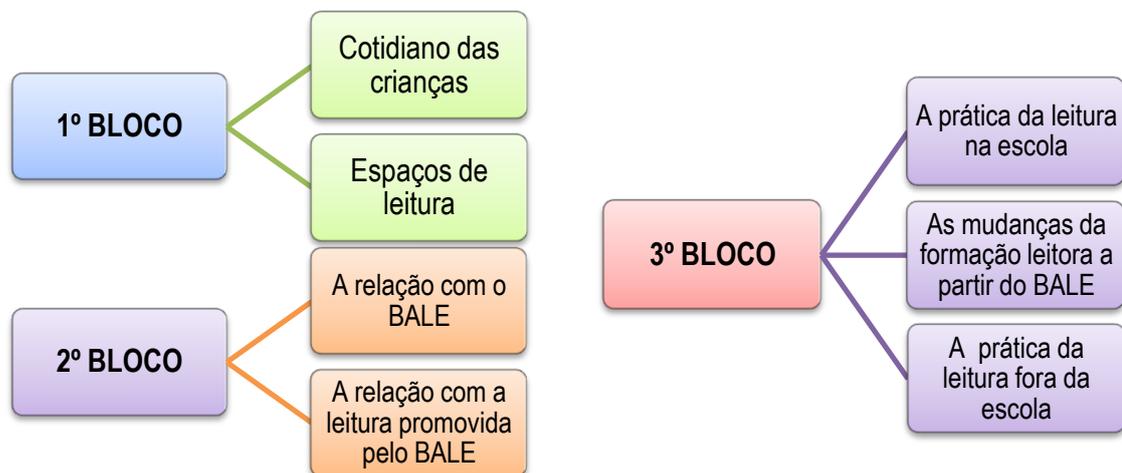
Iniciada em junho de 2013, essa fase representa o período em que foram realizadas as seguintes ações:

- a. Início da distribuição das etiquetas para se estabelecer um contato mais direto com as crianças e se criar uma orientação para a produção escrita.
- b. Encontros quinzenais com os sujeitos de pesquisa, para a continuidade de geração dos dados.
- c. Aplicação do questionário investigativo.

Por sentirmos a necessidade de conhecer de forma mais detalhada a relação das crianças com a leitura, decidimos organizar etiquetas para a orientação, haja vista que as crianças ficavam com seus diários e poderiam escrever quando quisessem. Organizamos as etiquetas com o propósito de orientar os registros a cada encontro. Este, marcado pela *escuta dialógica*, em que cada uma das crianças da pesquisa lia e dialogava sobre suas experiências com a leitura. Nosso objetivo foi estabelecer um diálogo com elas, anexando nos diários as pequenas etiquetas, a cada encontro.

Seguindo um planejamento, foram realizadas orientações específicas para que as crianças informassem com detalhes suas experiências leitoras, conforme os blocos de orientações indicados a seguir que ilustram as orientações contidas no conjunto de etiquetas:

Figura 02 – Temas das etiquetas de orientação



Fonte: Produção da pesquisadora

Essas orientações foram concretizadas em encontros que aconteciam geralmente às sextas-feiras, durante os meses de março a outubro de 2013, sempre respeitando as horas de aula dos alunos, adequamo-nos em horários outros, para a realização dos encontros. Todavia, lembramos ao leitor que nem sempre conseguimos realizar os encontros quinzenais devido à

organização do calendário da escola. No entanto, utilizamos com cuidado e precisão o tempo para a geração dos dados que nos foi permitido.

Nesse contato, dialogamos com as crianças explicando que cada criança deveria contar suas experiências com o mundo da leitura, como por exemplo, o que foi bom na experiência vivenciada com a equipe do BALE, que interesses foram despertados, as reações que foram construídas nas leituras, entre outras relações com o universo da leitura que apresentamos nas etiquetas.

Os encontros para a orientação (ou reflexivos), os quais Gusmão (2010) denomina como a interação entre o pesquisador e os pesquisados, têm revelado para a escrita que a pesquisa qualitativa necessariamente se desenvolve de acordo com os sujeitos pesquisados, em que tenta-se ao máximo estar próximo deles pela adequação ao contexto. Nesse sentido é possível observar que a participação do pesquisador é responsável pelo sucesso da geração dos dados a partir da dinamicidade que envolve ambos.

Conforme explicita Chizzotti (2003, p. 83-84):

Cria-se uma relação dinâmica entre pesquisador e pesquisado que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa, até seus resultados finais. Esta relação viva e participante é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos.

Sendo assim, essa relação permitiu um envolvimento mais amplo, capaz de provocar situações onde os dados se concretizam em verdadeiros subsídios valiosos.

Estar próximo das crianças em seu ambiente de conhecimento, no nosso caso, a escola, revela-se algo a mais do que está na escrita. Conforme Chizzotti (2003) tornamo-nos ativos descobridores, quando estamos no campo de pesquisa, nesse instante absorve-se a subjetividade humana na sua essência criada e revelada pelas relações propostas durante essa fase.

Os encontros, que marcam a orientação para a escrita do diário, possuem essas marcas durante todo o percurso vivido durante essa fase. Para uma melhor visualização desse processo, seguem algumas imagens dos encontros.

Imagem 03 – Orientação do diário

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Imagem 04 – Orientação do diário

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No mês de junho resolvemos aplicar um questionário investigativo para conhecer melhor os sujeitos de pesquisa. Ao todo foram construídas 23 perguntas, sendo 07, abertas e 16, fechadas. Estas últimas tinham como finalidade específica a identificação das práticas da leitura no Programa BALE e a recepção das crianças diante dessas atividades.

Em relação às perguntas abertas, as crianças tiveram um pouco de dificuldade, algumas não foram respondidas, porém, não era nossa intenção dizer como seria a resposta, mas orientá-las para que seus posicionamentos fossem explícitos espontaneamente.

Cada criança respondeu individualmente às perguntas contidas no questionário. Sua composição estava dividida em três momentos:

- a. Perguntas sobre o contexto familiar e a presença da leitura;
- b. Perguntas sobre a prática da leitura na escola;
- c. Perguntas sobre a leitura fora da escola com ênfase nas práticas do BALE;

A sessão organizada para o preenchimento do questionário foi realizada em dois momentos, um com as crianças do terceiro ano e outro com as crianças do 4^a ano, nos turnos vespertino e matutino, respectivamente. O questionário foi respondido por todas as crianças na nossa presença, em um tempo de aproximadamente 30 minutos.

Essa fase enriqueceu o trabalho de campo, possibilitando o acesso mais uniforme ao que se pretende investigar, abrindo questionamentos capazes de nos conduzir ao foco do estudo mediante as respostas.

Para ilustrar essa fase apresentamos ao leitor imagens do momento em que o questionário foi respondido pelas crianças.

Imagem 05 – Aplicação do questionário

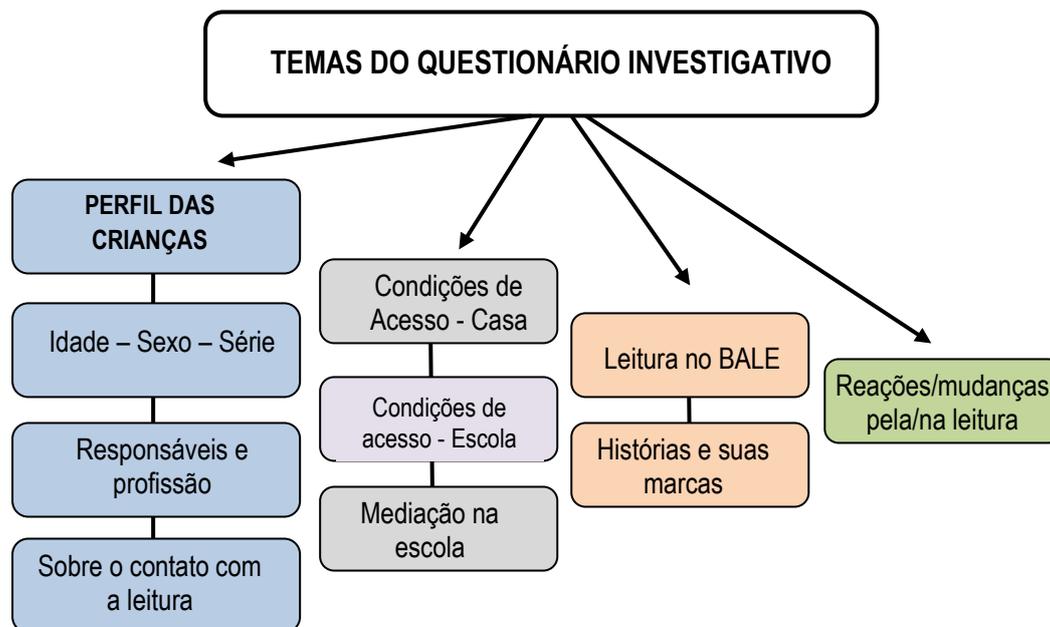
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Imagem 06 – Aplicação do questionário

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Para a organização, das informações existentes nos questionários respondidos pelas crianças, construímos gráficos para situar o leitor acerca do contexto sociocultural dos participantes da pesquisa, além de sua relação com a leitura e outros aspectos que consideramos importantes a formação leitora.

Indicamos abaixo, os temas que selecionamos dos questionários:

Figura 03 – Temas utilizados no Questionário Investigativo

Fonte: Construído pela pesquisadora com base no Questionário Investigativo

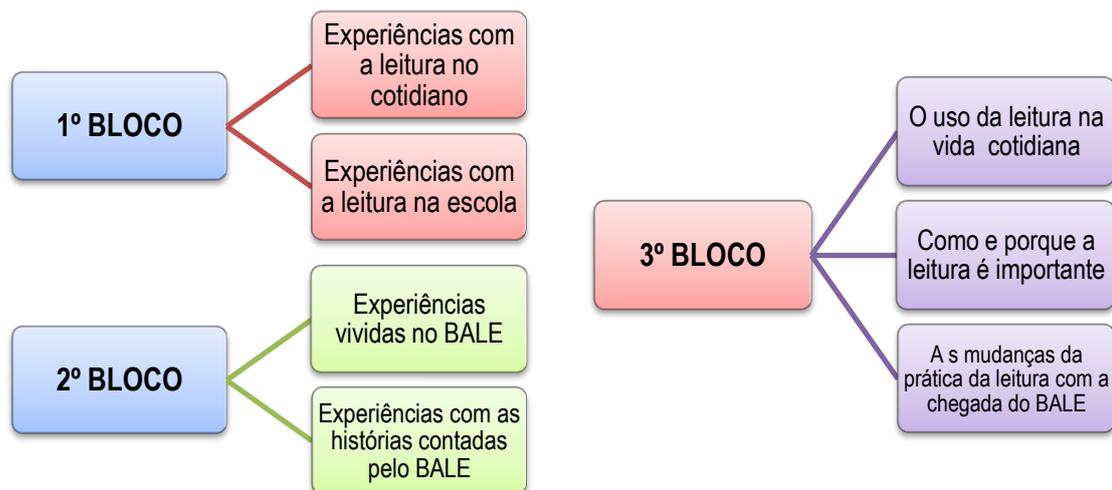
4ª Fase –

Após as análises prévias dos diários e da escrita das crianças, em novembro de 2013, decidimos por realizar as seguintes ações:

- a. Ampliar as informações que estavam postas nos diários, através de uma entrevista coletiva.
- b. Elaboração de um guião com questões para a entrevista coletiva.
- c. Estabelecimento da data para a entrevista e seu registro em vídeo.

As perguntas da entrevista foram direcionadas de acordo com os dados que não ficaram claro na escrita do diário e tomaram como base a seguinte orientação:

Figura 04 – Temas das perguntas da entrevista



Fonte: Produção da pesquisadora

Utilizamos, para compor as análises, os trechos mais relevantes por nós identificados, para isso nos respaldamos em Bogdan e Biklen (1994) por defenderem a riqueza contida nesses *achados*.

Para se refletir sobre esse processo de escrita, destacamos a importância de se dar voz aos participantes. A reação de um e outro, até para retomar o que foi dito durante a produção do diário de leitura. Aquilo que se depreende da leitura dos diários e que pode gerar material de interpretação será reafirmado e ou inovado durante essa fase de entrevista.

Bogdan e Biklen (1994, p.134) estimam que “[...] as boas entrevistas produzem riqueza de dados, recheadas de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”, ou

seja, dos sujeitos da investigação. Nesse sentido, propomos um momento para a realização de tal processo com os mesmos para ampliar o que foi escrito no diário.

Realizamos a entrevista coletiva com duração de 26 minutos e 79 segundos, que sucedeu no final do trabalho de campo, depois de ter feito uma sondagem nos diários para questionar o que tinha ficado oculto na escrita diarista. A entrevista foi realizada no final de dezembro de 2013, na universidade, com a participação de 07 crianças. Essa fase aconteceu de forma satisfatória, em um clima de confiança. Um momento de alegria e conhecimento para elas, pois não conheciam a sala onde funciona o BALE. Além disso, conheceram a Brinquedoteca e o Museu de Cultura Sertaneja – Projetos de extensão que funcionam no mesmo bloco onde fica o BALE. Para visualizar esse momento selecionamos duas imagens do arquivo pessoal.

Imagem 07 – Chegada na UERN/BALE



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Imagem 08 – Entrevista coletiva



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Lembramos ao leitor que, além dessa entrevista, realizamos outros momentos de *escuta dialógica* durante as orientações para a escrita do diário, nos encontros realizados na escola. Gravamos em vídeo 06 desses momentos, com duração entre 03 e 08 minutos, com o objetivo de ajudar na compreensão das experiências narradas pelas crianças. Todas as conversas foram transcritas e fazem parte dos dados.

Nesse sentido, tomamos como base orientações de Freitas, Sousa e Kramer (2003, p. 88), para quem,

O uso da videogravação em pesquisa acadêmica não se caracteriza somente como um rico instrumento de coleta de dados, mas operacionaliza a condição na qual pesquisador e sujeitos envolvidos poderão ter possibilidades efetivas de construir conhecimentos sobre as práticas sociais e

as representações, tecidas nas interações com o cotidiano, expressas na linguagem audiovisual.

Esses registros contribuíram para conhecer os detalhes e até para a própria interação com as crianças que, logo se acostumaram com a câmera. Elas se viam nas fotos durante os encontros e isso gerou uma maior interação. Tanto as fotografias como os vídeos “[...] envolvem um processo de tomada de consciência e reflexão simultânea de variados códigos expressivos: linguagem, metalinguagem, deslocamentos, posturas, expressões faciais, maneirismos, entre outros, tanto de si quanto das demais pessoas envolvidas na situação registrada” (GUSMÃO, 2010, p. 93).

5ª Fase –

Após a realização da geração/construção dos dados provenientes dos diários e dos dados dos questionários e da entrevista coletiva, decidimos por realizar as seguintes ações:

- a. Tabulação e organização dos gráficos para as respostas do questionário
- b. Análise dos enunciados dos diários
- c. Transcrição e interpretação da entrevista coletiva

Nessa penúltima etapa, de organização e sistematização dos dados transcritos, tabulados e analisados conforme o interesse/objetivos da pesquisa. Organizamos a partir de um planejamento cuidadoso e reflexivo em torno do *corpus* gerado, entrelaçado por aspectos teóricos e empíricos, uma análise para da visibilidade ao leitor em torno dos achados.

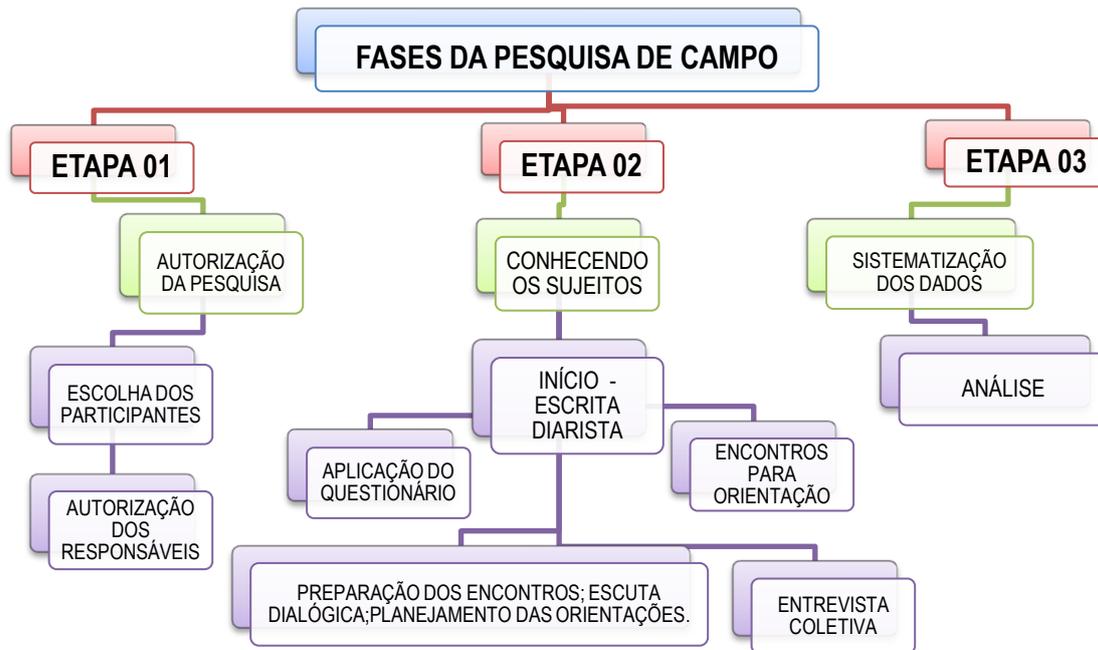
A partir da constatação da riqueza dos dados subjetivos existentes na transcrição da entrevista, procuramos estabelecer conexão com a escrita do diário, interpretando respostas e compreendendo o que é dito com a escrita. Com isso, optamos por respeitar toda a conversação original entre pesquisador e pesquisados para a construção do corpus, preservando a ideia e as palavras dos sujeitos.

6ª Fase –

Na última fase desse processo, para a organização das categorias de análise foi estabelecido um encontro entre os dados gerados e os objetivos que sustentam esta pesquisa.

Podemos sistematizar todas as fases no gráfico a seguir, contendo todas as etapas percorridas ao longo da travessia:

Figura 05 – Etapas da pesquisa



Fonte: Figura elaborada pela autora com base nas etapas da pesquisa.

2.5. CENÁRIOS DE ATUAÇÃO

Para gerar os dados da pesquisa referentes às experiências de leituras de crianças assistidas pelo BALE, escolhemos a Escola Estadual João Escolástico, devido a sua parceria com o Programa BALE, desde 2007, com quem colabora na realização das atividades de leitura desenvolvidas naquele espaço. Para situar o leitor, apresentamos uma descrição do município, no qual está inserida a escola.

A cidade de Pau dos Ferros está situada na região do Alto Oeste Potiguar. Possui uma população estimada em aproximadamente 28.197 habitantes (IBGE/2012). É reconhecida como polo de apoio aos municípios vizinhos, por concentrar uma grande quantidade de empreendimentos comerciais. Já em nível de acesso ao livro, de acordo com dados do

IBGE¹⁴, disponibiliza para a população apenas uma Biblioteca Municipal, localizada no centro, sem envolvimento da comunidade¹⁵ local.

A direção do nosso olhar se volta então, para as crianças desse ambiente. A escola pública em que se passa a investigação está localizada no Bairro Riacho do Meio e há mais de 40 anos vem sendo a principal formadora dos moradores da localidade. Todos os achados em torno desse contexto concretizam-se para nós pesquisadoras, “[...] como arte, única a cada contemplação [...]” (FAZENDA, 1995, p. 12), pois conhecemos o contexto dos sujeitos pesquisados.

Para Fazenda (1995), essa fase da pesquisa é um encontro significativo, no qual são produzidos os dados por meio das relações entre os envolvidos: pesquisador e pesquisados. Reportamo-nos a um pensamento da autora para explicar a condição de pesquisadora neste trabalho.

Aventuro-me a ir ao encontro dos que são motivo dessa perplexidade. Adentro a singeleza das escolas e descubro lá novas hipóteses de teoria. Olhares mais penetrantes, mentes mais predispostas – tudo a ser feito, tudo a ser construído – maravilhosa utopia de quem crê que a vida, como a educação, pode-se fazer como arte – construtora de um amanhã mais pleno, mais realizado e mais feliz (FAZENDA, 1995, p. 14).

Para dar início à compreensão do cenário, deste estudo, visualizamos, a seguir, a localização da cidade de Pau dos Ferros, seguida da localização da escola, com base nos mapas abaixo.

¹⁴ Informações contidas no relatório do Programa BALE (2010), com base em dados do IBGE (2007).

¹⁵ Em conversa informal com as professoras informantes, elas explicaram que não existem projetos da Biblioteca Municipal que envolva as escolas ou a comunidade e as visitas são quase inexistente devido as dificuldades de locomoção.

Figura 06 – Localização da cidade de Pau dos Ferros – RN



Fonte: Google maps

Dividida em pequenos bairros, entre eles, o Riacho do Meio, o qual se caracteriza por ser o mais distante do centro, conforme figura abaixo, e um dos mais desprovidos de políticas públicas, sendo a maior parte da população pertencente à classe social baixa. Nele, localiza-se a Escola Estadual João Escolástico.

Figura 07 – Localização da Escola Estadual João Escolástico



Fonte: Google maps

Com uma área de 35 m² (frente) e 40 m² (ao fundo), a instituição está dividida em uma estrutura física composta por 03 salas de aula, 01 diretoria/secretaria, 02 banheiros

(masculino e feminino), 01 sala de informática, 01 biblioteca, 01 cozinha, 01 almoxarifado e 01 galpão (espaço onde acontece o lazer durante os intervalos, pois a escola não possui parque e/ou quadra como área de recreação).

Quanto ao quadro docente e técnico administrativo, a escola possui atualmente 01 diretora com formação em Pedagogia; 01 especialista para o suporte pedagógico com formação em Pedagogia; 01 secretária com formação em Pedagogia; 03 digitadores com formação de Ensino Médio; 01 coordenadora com formação em Pedagogia; 08 professores com formação em Pedagogia, Letras e Ciências Biológicas; 02 merendeiras com formação em Ensino Médio; 01 servente com formação em Ciências Contábeis; 02 porteiros com formação em Ensino Médio; e 02 vigias com formação em Ensino Médio.

No ano em que realizamos a pesquisa de campo, 2013, o número de alunos matriculados era de 204. Cerca de 98 % dos alunos são moradores do bairro, o restante reside nos bairros vizinhos, segundo informações dadas pela diretora e pelas professoras informantes.

Chegar à escola não foi uma tarefa fácil para pesquisadora. Deslocando-se do centro de Pau dos Ferros, sem linha de ônibus ou qualquer outro meio de transporte público, o único acesso até a escola acontece por meio de transporte particular ou moto taxi (meio de transporte que cresce a cada dia na região). Partes das ruas são isentas de pavimentação, grande parte do trajeto é marcada por buracos e lombadas, sem sinalização, o que não ofusca a simpatia e o acolhimento dos moradores que encontramos durante o percurso.

Uma paisagem cheia de imagens cotidianas, típicas do interior sertanejo que traduz o contexto simples, arraigado de costumes antigos, visualizados no percurso até a escola: idosos sentados em cadeira de balanço, fumando um cigarro; poeira que sobe no vai e vem da vassoura de palha, arrastada no chão de terra – “*pé da porta*”, expressão usada para caracterizar a frente da casa. Cenas comuns quando o dia amanhece. Crianças de mochilas nas costas indo para escola de bicicleta; homens e mulheres indo para o trabalho e, outros, apenas a observar quem passa. Lugar¹⁶ onde as crianças ainda brincam no meio da rua com bola feita de sacos plásticos, e onde se sente, ao meio dia, o cheiro do café saindo das casas enfileiradas que enfeitam o itinerário até se chegar à escola, que fica já no final da rua.

Cenas que fizeram de nossas idas ao campo da pesquisa tornarem-se significativas para compreender a formação dos leitores. Uma aventura que continuava toda ida à escola, fazendo-nos reconhecer nas palavras de Fazenda (1995, p. 12) “[...] a emoção do ato de

¹⁶ Informações registradas no diário de campo da pesquisadora.

pesquisar é como arte, única a cada contemplação”. Por isso, essa preocupação com o contexto torna-se condição própria da investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a qual constitui o ambiente natural dos sujeitos, produtores das relações únicas.

Em diálogos com as professoras informantes, elas dizem que o bairro também possui uma grande quantidade de marginalização, no que diz respeito ao consumo de drogas, violência e pequenos furtos. Algumas cenas desse tipo foram narradas pelos sujeitos durante os encontros, reportando-se à própria família. Fato que nos impulsiona a refletir sobre a condição social dos sujeitos pesquisados fora do contexto escolar.

Do lado esquerdo da escola, existe uma estrada que dá acesso à cidade de Encanto, e do lado direito, uma vista de mata aberta, rodeada de cercas e, bem pertinho da escola (quase em frente), uma capela cujo padroeiro é São Pedro e, em cuja festa, as crianças se divertem.

De acordo com os próprios sujeitos da pesquisa, o lugar até aqui descrito configura-se como um ambiente favorável a brincadeiras de rua: *corre-corre*, *pique esconde* e a que eles mais gostam, a *corrida pelos morros* que ficam no final do trajeto, espaço sem pavimentação, o palco também das brincadeiras nos finais de semana.

Para uma melhor visualização desse cenário, incluímos fotografias registradas pela pesquisadora durante uma das visitas.

Imagem 09 – Vista da frente da Escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Imagem 10 – Vista do lado esquerdo

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Imagem 11 – Vista do lado direito

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Na fase da pesquisa em que tivemos que buscar os diários (conferir mais adiante), vimos de perto que, por trás da escola, ainda existe muita pobreza, entendida, por nós, como consequência da falta de políticas públicas para com essa gente que vive à margem da sociedade.

Alguns percursos fizeram-nos pensar na contradição que existe em torno das políticas de formação de leitores em nível nacional, regional, estadual e municipal, pelo fato de não existir nenhuma biblioteca nesses espaços – espaço considerado referência para o acesso a leitura ao texto, livro, revista e outros gêneros.

Esse olhar de pesquisadora constitui-se como uma das estratégias metodológicas para tentar visualizar o que há por trás da vida escolar desses leitores em formação. Fato que influencia diretamente na formação e que veremos nas análises, no capítulo 4.

Diante do contexto descrito, o BALE insere-se nesse espaço escolar como uma das poucas iniciativas de acesso aos livros e de incentivo à formação leitora. Por essa realidade, justifica-se o nosso interesse em saber o que muda na vida desses sujeitos participantes, uma vez que o acesso à Biblioteca Municipal da cidade é quase inexistente e a da escola apresenta-se com pouca estrutura e acervo para atender à demanda de alunos¹⁷.

De acordo com as professoras da escola João Escolástico, a biblioteca conta com aproximadamente 1400 livros entre infantis, clássicos da literatura e didáticos, em um espaço de aproximadamente 22m². Conforme as informações cedidas, o espaço da biblioteca é ocupado em uma sala de aula que foi cedida por falta de outro espaço. Atualmente, conta com uma pedagoga que fez a catalogação dos livros durante todo o ano de 2013. Contudo, ainda não possui um calendário de visitas para os alunos.

¹⁷ Informações cedidas pela equipe da própria escola em entrevista informal durante a fase de geração de dados.

Durante o ano em que realizamos a pesquisa de campo (2013) esse espaço estava impossibilitado para consultas e visitas. Em 2014, o Programa BALE por meio de uma ação em parceria com a escola passou a desenvolver atividades de leitura nesse espaço, que está mais característico para uma sala de leitura conforme a descrição.

Com relação às atividades na biblioteca escolar, esse espaço é pouco visitado pelos professores e alunos, e quando questionamos sobre a existência de iniciativas com a leitura nesse espaço antes do Programa BALE, a resposta indicou a ausência desse tipo de atividade.

Isso se relaciona com o que Chartier (2008) e Silva (2011) comentam, que ainda há um abismo entre a prática da leitura de sala de aula e a biblioteca escolar. Para esses autores, a biblioteca escolar tem sido descaracterizada de sua função de tornar o acesso aos livros e à leitura uma atividade cotidiana no interior das escolas.

Segundo Chartier (2008, p. 107),

[...] La escuela adoptó el discurso de los bibliotecarios como así también ciertas prácticas (privilegiar la lectura silenciosa, la lectura placer, la variedad, la libre elección, las lecturas efímeras de uso de divertimento). Cuando el crecimiento deja lugar a la recesión economía a partir de los años ochenta [...].

Nesse sentido, o espaço da biblioteca, para a Chartier (2008), precisa estar mais claro diante de suas funções para a formação do leitor. De acordo com a autora, as especificidades desse lugar que ainda não estão sendo compreendidas pelos professores, principalmente a condição dos alunos, que tem entendida apenas como usuários, e não como consumidores de livros – na compreensão da autora, a questão do *consumir livros* é tornar a aproximação dos leitores e dos livros.

A seguir, apresentamos as imagens do espaço destinado à biblioteca escolar.

Imagem 12 – Frente da biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Imagem 13 – Espaço interno da biblioteca



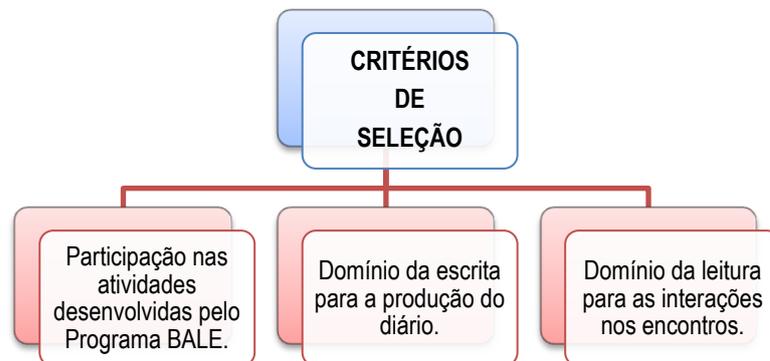
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

2.6 AS CRIANÇAS EM CENA

Propomos analisar no início da pesquisa um grupo de 10 alunos (entre 08 e 12 anos), porém, ao longo das atividades 01 desistiu e passamos a trabalhar com apenas 09. O trabalho desenvolvido, então, passou a englobar encontros reflexivos realizados na própria escola, com o intuito de fazer emergir dos sujeitos suas experiências com a leitura para conhecer melhor a vida e a relação com a prática da leitura desses alunos.

Para deixá-los mais à vontade, inicialmente realizamos encontros com todas as crianças para que acontecesse a troca de experiências. Depois da autorização, chegamos à escola para selecionar os sujeitos. Em conversa com a direção, a mesma indicou duas salas de aula, as quais tem uma participação a mais tempo com as atividades do BALE. Feito isso, fomos à sala, explicamos sobre importância da participação e deixamos os alunos manifestarem sua vontade de aderir ou não ao trabalho investigativo, levando em consideração os critérios estabelecidos por nós, conforme ilustração, a seguir.

Figura 08 – Critérios de seleção dos sujeitos



Fonte: Autoria da pesquisadora - 2013

Esses critérios possibilitaram um melhor desempenho na geração dos dados, uma vez que os sujeitos participantes estão inseridos em um contexto onde a escola é a principal fonte que promove o acesso e o trabalho com a leitura. As crianças participam de algumas atividades¹⁸ desenvolvidas pela escola ao longo do ano letivo, isso demonstra que a escola tem se preocupado com a formação leitora das crianças, ainda que não seja suficiente, como

¹⁸ Atividades como o projeto de: 1) *Mostra Literária* (edições em 2010, 2011, 2012) que traz a leitura literária como objetivo de promover a atividades com os alunos de toda a escola através de apresentações com poesias, poema e outros gêneros. 2) *Projeto Ler, contar e encantar: A literatura e o imaginário infantil* (edição realizada em abril e setembro de 2011) – Que traz como objetivo também promover a leitura de textos literários. E atividades com o Projeto Mediadores de Leitura que foi desenvolvido no ano de 2011, além de um plano para a biblioteca da escola (promovendo visitas e atividades de leitura com os alunos). Informações cedidas pelas professoras informantes.

instituição promotora da educação, vimos a motivação em criar uma cultura de leitura no espaço da escola.

Vale salientar que o motivo dessa seleção, em turnos rotativos, deu-se pelo fato de as visitas do Programa BALE realizarem-se alternadamente a cada edição, por isso o atendimento tem sido feito tanto no turno matutino quanto no turno vespertino.

A partir das ações do BALE nesse contexto, ainda insuficiente de políticas pública de leitura que de fato aconteçam, o que nos levou a buscar esses *sujeitos que viessem participando dessas atividades* para analisar (e ver o andamento) a formação diante de um trabalho já vivenciado por eles através das atividades promovidas pelas ações do BALE.

O *domínio da escrita* foi essencial para relatar no diário a questão da compreensão ativa diante das experiências de leitura, além disso, a escrita serviu para elaborar os posicionamentos críticos das crianças em relação ao trabalho de leitura vivida no contexto da sala de aula, e por fim, uma visão de mundo com base nos usos da leitura também fora do espaço escolar.

O *domínio da leitura* torna-se essencial no próprio desenvolvimento da escrita e da leitura do próprio diário, porque ajuda na descoberta da compreensão das crianças através de suas escritas *diaristas* durante os encontros, facilitando a compreensão delas em relação ao objetivo da pesquisa.

Decidimos por trabalhar com os nomes reais das crianças com base na autorização dos pais e responsáveis, desse modo, temos as seguintes crianças: Allan, Geovanni, Ana Lívia, Tainá, Maria Clara, Erick, Ingrid, Jessyca e Iandra. É nessa ordem que faremos a descrição e caracterização de cada criança com base nas informações dos três instrumentos de pesquisa (diário, questionário e entrevista), além de dados construídos no diário de campo¹⁹ da pesquisadora. Essa descrição é para melhor situar o leitor sobre os sujeitos de pesquisa e suas particularidades para com a leitura.

Conforme acrescenta Fazenda (1995, p. 12), esse momento com os sujeitos (as crianças) revela-se como um “[...] momento mágico do ato de criar, de inovar, que somente a pesquisa pode proporcionar [...]”, de modo que essa construção é para nós, bastante significativa por constituir ainda em imagens algumas passagens da vida de cada uma delas. Com trechos que, após cada descrição, revelam o cotidiano e o desenvolvimento de sua formação. Trechos nos quais foram encontrados nos momentos interativos durante o período

¹⁹ Esse instrumento foi construído ao longo de toda a pesquisa de campo, com informações relacionadas aos momentos vividos na escola, onde se passou todo o contato com as crianças participantes.

de geração de dados – novembro de 2013 a novembro de 2013, aproximadamente. A seguir, procedemos a descrição dos participantes desta investigação, informando idade, ano escolar, cenas do cotidiano, cenas que traduzem as práticas leitoras tanto na escola quanto as que foram desenvolvidas pelo BALE. Indicamos ainda alguns enunciados significativos, retirados das entrevistas, os quais fornecem pistas para a compreensão de cada sujeito participante.



Allan –

Onze anos de idade. Aluno do quarto ano do turno vespertino. Mora com as tias, que trabalham como empregadas domésticas. A mãe mora em São Paulo. Tira boas notas, interessado e muito responsável. Durante os encontros para a produção do diário de leitura, informou que em casa faz todas as tarefas para ajudar as tias, como arrumar a casa. Informou ainda que lê com frequência as histórias existentes em livros didáticos. Ele registrou no seu diário, enfatizando informações detalhadas sobre sua relação com as atividades de leitura promovidas pelo BALE. Em um desses momentos, descreve que participou, recontando uma história e, quando apresentamos fotografias de vivências realizadas, para sua surpresa, estava em uma delas. Um momento de muita emoção para Allan, pois trouxe a memória de leitura dele. Morador do bairro onde se passa toda a trajetória de geração de dados. Quando perguntamos em um dos momentos de conversa sobre o que mais gostava de ler, responde:

Eu gosto de ler as histórias em quadrinho, revistas... Livros.
(Fragmento da entrevista).



Geovanni –

Dez anos. Aluno do quarto ano do turno vespertino. Mora com a avó desde pequeno e com mais dois irmãos maiores do que ele. Tem uma trajetória de infância marcada por muitos problemas pessoais. Sua mãe deixou-o com a avó para trabalhar, mas nunca teve condições de criá-lo. Em conversas com Geovanni, ele revelou que sempre foi muito repreendido em casa devido a sua falta de compromisso com os estudos. Dizia que não gostava de estudar, porque não tinha quem o ensinasse. Segundo ele, sempre ficava na rua, e isso justificava as broncas de sua avó. Na escola, Geovanni demonstrou problemas de falta de interesse nas aulas. Na nossa pesquisa, ele justificou que deveria participar, porque gostava muito do BALE, e porque já conhecia o programa bastante tempo. No entanto, trouxe seu diário em branco na maioria das vezes, porém, sempre participou dos encontros e gostava de conversar com a pesquisadora na entrevista traz contribuições significativas em relação a participação nas atividades de leitura realizada na escola pelo BALE. Ainda que não tenha registrado no diário. Dizia que não tinha tempo de escrever e quando perguntamos a ele porque era importante saber ler e ele responde:

É. Porque quando chegar uma carta lá em casa, minha vó mandar eu ler e eu num saber! (Fragmento da entrevista).



Ana Livia –

Oito anos. Aluna do terceiro ano do turno matutino. Mora com seus pais e seus irmãos. Dedicada e inteligente, Ana Livia é destaque por ser muito cuidadosa com suas

tarefas. Seus pais são trabalhadores, pedreiro e empregada doméstica. Fica com seus irmãos quando os pais precisam trabalhar. Em seu diário informou que gostava muito de ler histórias. Ela descreve com entusiasmo as atividades de leitura realizadas pelo Programa BALE em seu diário de leitura. Informa ainda o cotidiano da sala de aula através da descrição de histórias que foram trabalhadas nas vivências promovidas pelo BALE. Estivemos em sua casa para recolher o diário no término da pesquisa de campo e lá descobrimos que seu cotidiano é marcado por uma infância de brincadeiras de rua, entre os morros e espaços (não asfaltados) que ficam em volta de sua casa. Quando questionamos sobre o diário ela diz:

Eu acho o diário muito importante porque ele tem varias histórias legais que a gente escreve... (Fragmento da entrevista).



Tainá –

Nove anos. Aluna do quarto ano do turno vespertino. Mora com sua mãe, que trabalha de copeira no mesmo bairro onde se localiza a escola. É uma menina estudiosa e dedicada. Segundo as informações do questionário, ela gosta muito de ler histórias, e a maioria dos livros que tem em casa são os livros da escola (didáticos). Tainá revelou-se uma criança entusiasmada com os encontros. Sempre com seu diário bem organizado. Participou de todas as vezes em que fomos à escola. Consta em sua escrita diarista o entusiasmo em participar do programa BALE, e descreve ainda sobre a sua relação com a leitura, um dos momentos mais significativos para ela foi ter conhecido o BALE em uma atividade de leitura realizada pelo programa na 5ª edição, através de uma visita que ela fez na universidade. Quando questionamos o que era leitura, logo respondeu:

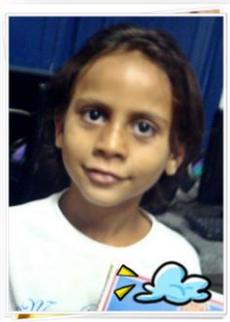
Leitura para mim é uma forma de ser independente. (Fragmento da entrevista)



Maria Clara –

Nove anos. Aluna do quarto ano do turno vespertino. Uma menina doce e simpática. Mora com seus pais e sua irmã mais velha no mesmo bairro onde se localiza a escola. Seus pais são trabalhadores, o pai é ajudante de descarregar ração para animais, como cita em seu questionário investigativo. Sua mãe é empregada doméstica e trabalha na feira aos sábados. Maria Clara é também destaque na sala de aula. Durante os encontros para orientação do diário, ela sempre se mostrou interessada em deixar seu diário “*cheio de leituras*” como ela dizia. Nota-se uma organização na sua escrita diarista que deixa marcas não somente na escrita do texto, mas em desenhos que representam suas memórias de leitura. Quando questionamos porque gostava de ler, eis a resposta:

Sim, gosto de ler. Porque é uma coisa importante (bom) para o meu futuro. (Fragmento da entrevista).

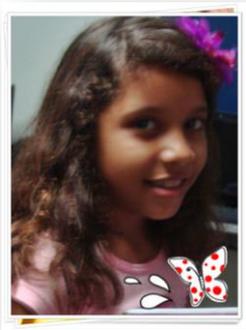


Erick –

Nove anos. Aluno do terceiro ano do turno matutino. Mora com os pais, que são mecânico e empregada doméstica. Um menino inteligente e muito astucioso, disse a professora, quando fomos selecionar os participantes da pesquisa. Erick informou que conhece muitas histórias contadas pelo BALE, uma delas, *A festa no Céu*, a qual ele narra com muita atenção quando conversamos sobre as histórias que já tinham lido. Em seu diário, Erick relata entre texto e desenhos, suas experiências com a leitura de forma dinâmica. Em

um dos encontros, informa que adorava ler o jornal, porque tinha a parte de futebol que gostava muito. Ao perguntar como Erick utilizava a leitura no seu dia a dia, responde de forma bem atenta com um olhar aguçado...

O nome dos brinquedos, eu olho o vencimento do chiclete. Eu leio também... Pra ver se tão vencido ou não tão. (Fragmento da entrevista).



Ingrid –

Oito anos. Aluna do terceiro ano do turno matutino. Ingrid mora com os pais, ele pedreiro e ela empregada doméstica. Uma menina inteligente e dedicada. O diário foi um presente para ela, disse em uma de nossas conversas nos encontros. Tímida. Ela falava pouco, todavia, revelou suas experiências de leitura na escrita diarista, entre texto e desenhos. Segundo a professora, sempre foi uma aluna dedicada e organizada. Ingrid produziu registros significativos de sua interação com a leitura tanto na escola como nas atividades do programa BALE, os quais possibilitaram compreender a importância da leitura na vida dela. Embora não tivesse muitos livros em casa, como ela informa no questionário investigativo, interessasse mais por histórias em quadrinhos. Ela disse que um dos momentos mais bonitos foi ter conhecido a universidade (quando foi participar de um encontro do BALE no ponto de Leitura²⁰), e se ver na fotografia, que levamos para o resgate de suas memórias. Ela logo manifestou uma satisfação em ter conhecido o programa. Quando questionada sobre a leitura em sala, descreve uma cena comum.

Eu leio na sala, quando escrevo o texto do quadro e todos leem juntos o texto que esta no quadro. (Fragmento da entrevista).

²⁰ Uma das ações desenvolvidas pelo Programa BALE cuja finalidade é promover o encontro de crianças com a universidade por meio de atividades de leitura (SAMPAIO, 2013).



Jessyca –

Nove anos. Aluna do terceiro ano do turno matutino. Mora com os pais. No questionário ela informa que eles são vendedores de leite e passam o dia todo vendendo na rua. É uma menina muito atenciosa e educada. Mora perto da escola, e tem prioridade em fazer as tarefas de casa toda tarde. O diário de Jessyca veio cheio de escritas de si revelando uma menina organizada, com muitos desenhos e reflexões acerca da leitura na sua vida, além de informar as práticas de leitura que vivencia na escola e fora dela. Muito participativa nos encontros, informou que lia no supermercado, quando fazia as compras com a mãe que não sabia ler. Sobre o ato de ler em casa ela diz:

Às vezes eu leio, mas leio mais na sala. (sala de aula) – (Fragmento da entrevista).



Iandra –

Dez anos. Aluna do quarto ano do turno vespertino. Moradora do bairro desde que nasceu. Iandra mora com sua avó, tios e primos. É uma menina inteligente, criativa, mas sem muita motivação para a leitura. Informa no questionário que só tem livros da escola em casa²¹, e que não tem muito com quem ler em casa. Relata ainda que a única biblioteca que ela

²¹ Quando as crianças usam essa expressão “*livros da escola*”, elas querem dizer que são os livros didáticos. Livros de Português, Matemática e etc. Eles usam, em muitos momentos, esse termo para apresentar a leitura que vivenciam no dia a dia na escola.

frequentou foi a da escola. Seu diário de leitura veio sem escrita, apenas alguns rabiscos de desenhos. Embora tenha participado dos encontros para orientação, Iandra sempre trazia uma desculpa para não levar o diário, mas suas informações no questionário e na entrevista foram relevantes em relação a esse fato, pois no seu dia a dia o único contato com os livros é na escola. Perguntamos por que a leitura era importante pra ela, e a resposta foi a seguinte:

É importante porque quando chega um cartão pelo correio a gente ler [...]. (Fragmento da entrevista).

São esses nossos colaboradores da pesquisa. Como dizíamos durante os momentos de orientação da escrita diarista e reflexões acerca da leitura na vida dessas crianças, cada uma com uma história de vida diferente e todas marcadas pela falta de acesso aos livros, informação que toma como base o ambiente familiar das crianças. Entretanto, situados no mundo da escrita e da leitura por meio da escola e, principalmente, pelas situações do dia a dia, mesmo sem compreender, na maioria das vezes, essas práticas como *ações leitoras*, elas demonstram uma relação cheia de desafios e ainda muitas lacunas em torno de uma vivência leitora mais efetiva.

2.7 DIALOGANDO COM OS DADOS

Nessa penúltima fase da metodologia da investigação, estabelecemos uma relação triangulada dos dados construídos a partir dos instrumentos de geração. Nessa direção, esses dados passaram por uma leitura minuciosa, observando-se a subjetividade contida neles.

Todo o processo de análise é baseado numa relação dialógica entre os dados e a pesquisadora – enxergando aquilo que não está totalmente visível em letras, mas também em silêncios, os quais também consideramos como dado. Além disso, a própria construção qualitativa que indica um processo de análise criteriosa, porém, sem perder a essência dos sujeitos pesquisados, não se adequando apenas aos critérios que guiam o processo, mas introduzindo-se aonde não se chega por dados quantitativos: no íntimo subjetivo dos sujeitos em meio a um contexto social, histórico e cultural em que vive.

Para os dados gerados no questionário estabelecemos em gráficos o perfil e o contexto em que estão situados os sujeitos. Para os dados contidos na escrita diarista, selecionamos os trechos conforme o nosso interesse de pesquisa. Trabalhamos com episódios para identificar as situações de leitura que descrevemos a seguir com base nas categorias. São

recortes originais dos diários que ora misturam-se a escrita e as imagens construídas pelas crianças a partir de suas experiências. Quanto às entrevistas, também selecionamos os trechos que ora emergem das experiências, com detalhe, elencando aquilo que não foi exposto no diário ou que ora se complementam.

2.8 CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISES

Finalizamos essa travessia, com a apresentação das categorias de análise. Construídas mediante os dados gerados em sintonia com os estudos teóricos, a intenção é para uma melhor visualização dos achados em torno da formação do leitor, foco dessa pesquisa.

São elas que norteiam nosso percurso de análise, identificadas a partir de três focos:

➤ **Contexto familiar** –

- O contexto sociocultural e econômico como fatores determinantes para a formação do leitor;
- Os usos da leitura no cotidiano;

➤ **Contexto escolar** –

- A participação da escola na formação;
- A mediação para com o sujeito leitor e o texto;
- A formação da escola para a vida social;

➤ **Contexto formativo do BALE** –

- As políticas de incentivo e promoção da leitura;
- Bibliotecas escolares como espaço ativo;
- Acesso aos livros;
- Ações da comunidade;
- Impactos sociais;

Por meio dessas categorias, optamos por apresentá-las por meio de episódios – termo que chamamos as passagens apresentadas com os dados mediante as situações vividas pelas crianças durante as experiências com a leitura.

Diante do exposto, salientamos que esse tema não se esgota por aqui. Mas possibilita novas descobertas, novos encontros entre a pesquisa e o homem – ambos aproximados pelo desejo de busca do conhecimento, da transformação, enfim,

Poderia passar horas aqui, discorrendo sobre como essa perplexidade surge e se descobre. Não é o caso, porém. Mas há algo a salientar: passo todo o tempo como observador de fora, que ajuda o outro a olhar, a enxergar além do visível – como é incrível poder contemplar o belo pelos olhos de outrem (FAZENDA, 1995, p.13).

São esses mesmos olhos de pesquisadora, que ora aguçados pelo processo que se constrói nessa pesquisa, convida o leitor a continuar no próximo capítulo dessa aventura do fazer científico.



CAPÍTULO 3

CONHECENDO A HISTÓRIA DA LEITURA PARA SER SUJEITO DELA: TRILHAS DE UM PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Tudo que conheci depois veio carregado de abandono. Não havia no lugar nenhum caminho de fugir. A gente se inventa de caminhos com as novas palavras. A gente era como um pedaço de formiga no chão. Por isso o nosso gosto era só de desver o mundo.
(Manoel de Barros).

Conhecer os caminhos pelos quais a leitura se inseriu na vida do homem é fundamentar-se para entender os desafios atuais perpassados pelo cenário educacional, tido como palco para a prática da leitura (CHARTIER, 1998). Para isso, é preciso “*desver o mundo*”, como disse, acima, o poeta Manoel de Barros, através das muitas histórias sobre a leitura e seus sujeitos, relevando a experiência do vivido em torno desse bem cultural que nasce com a história da humanidade.

Contudo, a busca pela construção teórica, que ora desenvolvemos, vem da inspiração vivida do lugar onde fluíram as experiências com os próprios sujeitos de pesquisa – sentimos que o caminho há mesmo de ser (re) inventado de *novas palavras*.

Nesse entendimento, a prática da leitura concretiza-se como uma contribuição para a formação do homem. E, para isso, é preciso buscar novos conceitos e entender a leitura por outros moldes, para, então, *desvelar* caminhos para formar leitores no ambiente da escola a fim de atuarem na vida como sujeitos integrados a uma sociedade, participando ativamente.

No entanto, compartilhamos da ideia de Kramer (1999, p. 110), quando diz:

Não creio que entender a leitura e a escrita como experiência seja saída ou solução definitiva para nada. Nem me parece que essa concepção exclua as demais. Apenas penso que pode ser formadora, ou seja, que pode contribuir

no processo de constituição dos sujeitos sociais que tenham valores e modos de agir que hoje parecem fora de moda.

Essa autora propõe a prática da leitura como possibilidade de transformação, a partir da compreensão ativa do ato de ler, pela qual se pode construir alicerces para a formação e inserção social do leitor.

Muitos estudos e pesquisas sondam a história da prática da leitura, desde as primeiras civilizações até os dias de hoje. Uma trajetória que pretendemos situar, neste capítulo, de forma breve para que o leitor possa refletir e construir novas visões, conceitos atuais, a fim de garantir novos posicionamentos que favoreçam novas práticas de leitura.

Nessa direção, propomos uma reflexão sobre conceitos e percursos históricos das práticas leitoras até chegarmos às considerações que fundamentam a leitura, enquanto uma prática social e dialógica, conceitos-chave nesta pesquisa.

Conhecer e analisar como são as práticas e trajetórias da leitura através de contextos sociais, culturais, políticos e educacionais é uma tarefa desafiadora, mas possível. Veremos alguns mitos designados e alimentados por uma visão reducionista e simplista da leitura, fazendo-nos pensar sobre a função do ato ler e o quanto é necessária uma nova roupagem dessa prática para sermos coerentes com as novas habilidades que constituem o leitor em meio a um cenário social repleto de mudanças.

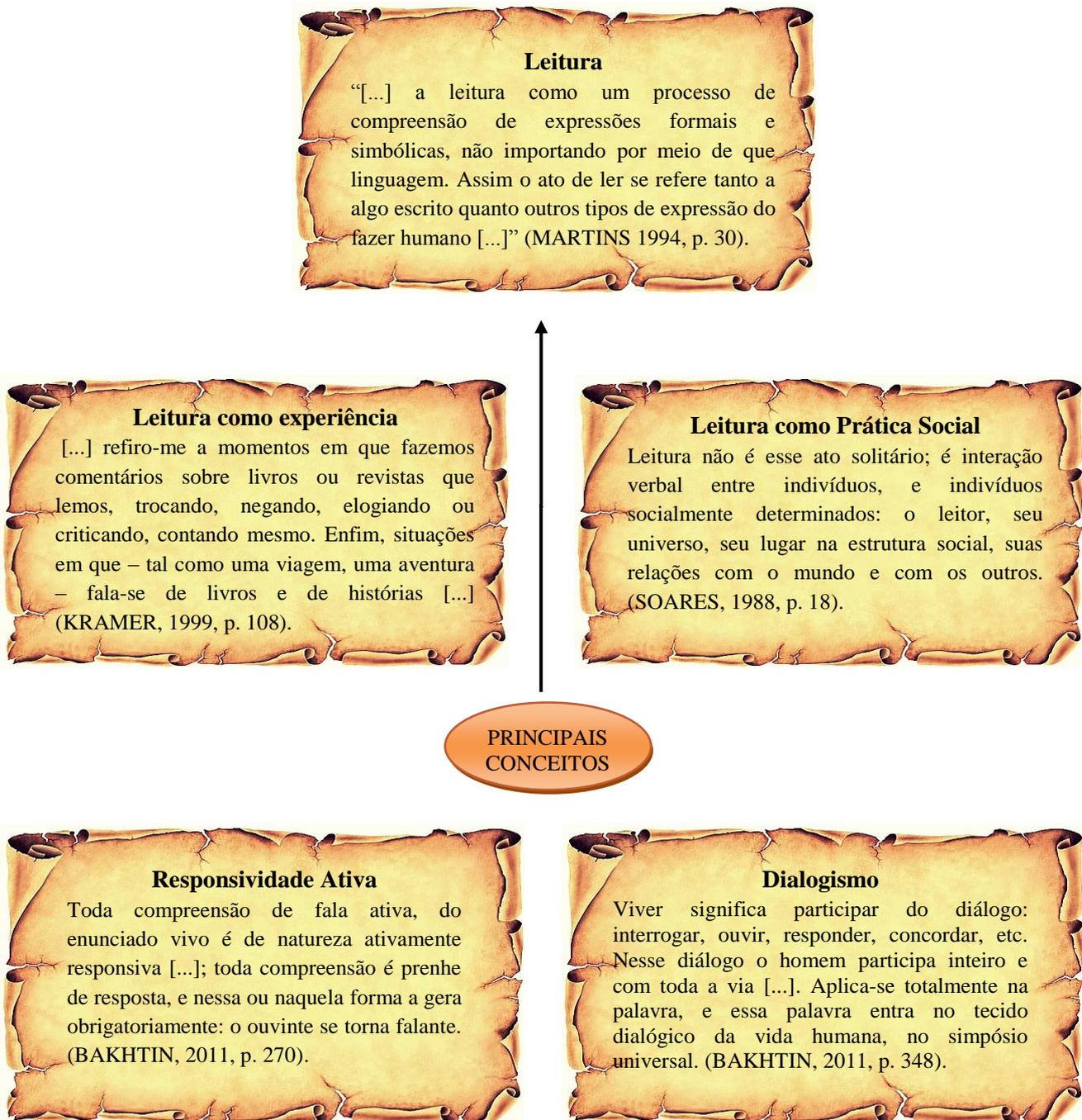
Iniciamos essa exposição, discutindo o papel da história da leitura, com o intuito de compreender como ela se constituiu em uma prática tão presente na vida do homem. Em seguida, destacamos alguns conceitos que consideramos pertinentes para a formação leitora, como a (re) construção do próprio conceito de leitura com base nos modelos desenvolvidos ao longo da história. Continuamos com a prática da leitura no contexto atual e os desafios da formação mediada pela prática do professor como elementos singulares no desenvolvimento da formação do leitor a partir dos conceitos bakhtinianos de *responsividade ativa* e *dialogismo*.

Por fim, concluímos com sinalizações para a compreensão da leitura como uma prática social e dialógica para conceber o leitor na sua condição de sujeito ativo e participante da sociedade, por suas experiências sociais, foco determinante da prática da leitura para a inclusão no mundo letrado (KRAMER, 1999; LAROSSA, 2010; BAKHTIN, 2011).

Portanto, desejamos oferecer ao leitor um leque de pontos de vista em torno da prática da leitura, com a finalidade de enriquecer o debate nessa área.

Para uma melhor visualização, produzimos, abaixo, os principais conceitos desenvolvidos, nesta pesquisa, os quais direcionam nossa exposição teórica.

Figura 09 – Principais conceitos utilizados na pesquisa



Fonte: Referências selecionadas pela autora.

3.1 MARCAS DA HISTÓRIA: AS PRÁTICAS DE ONTEM

Historicamente, a formação do leitor têm se constituído em um campo minado de desafios. Aqui apresentamos um breve percurso de alguns momentos da história para compreender a formação leitora nos dias de hoje.

Para visualizar o nascimento dessa prática entre os homens, procuramos recordar como era vista a leitura e qual a sua função para os que tinham acesso a ela. De modo geral, esse olhar para o passado está intimamente ligado à formação histórica do homem no presente.

Fruto de um processo marcado por um ideal de formação baseado na divisão seletiva do acesso à escrita, iniciada nas antigas civilizações por volta de 3.000 mil anos a.C, essa prática nasceu já com fortes restrições com o surgimento da escrita conforme direciona Fischer, um dos autores que explica como as antigas civilizações tiveram acesso à escrita e, conseqüentemente à leitura. Em sua obra, intitulada *História da Leitura*, relata que,

No início ela se constituía na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como a compreensão de seu significado. Mais tarde, passou a significar, quase que de modo exclusivo, a compreensão de um texto contínuo com sinais escritos sobre a superfície gravada. Mais recentemente, inclui também a extração de informações codificadas de uma tela eletrônica. E a definição de leitura continuará, por certo, a se expandir no futuro porque, assim como qualquer outra aptidão, ela também é um indicador do avanço da própria humanidade (FISCHER, 2006, p. 11).

Nas primeiras civilizações, Mesopotâmica, Egípcia e Fenícia, nas quais a escrita e a leitura surgiram como elementos que favoreceram à comunicação entre os homens, em um primeiro momento, somente os escribas²² tiveram o privilégio de seu domínio. Uma prática social que recorre ao uso de instrumentos produzidos pelo homem no processo histórico e cultural. Eles realizavam a leitura em voz alta para toda a comunidade – tornando-a um ato solene e nobre nas cerimônias mais importantes (FISCHER, 2006; MARTINS, 1994).

No princípio, a leitura era feita por meio de tabuletas de barro, que tinham o objetivo de registrar os bens materiais. Mais tarde, o papiro tornou-se o meio de comunicação mais favorável, porém, apenas uma pequena elite tinha acesso ao texto escrito, pois era feito de uma matéria prima muito cara. Por muito tempo essas condições de acesso à leitura estiveram presentes nas primeiras sociedades (FISCHER, 2006).

Todavia, com as mudanças ao longo da história, a prática da leitura também estava condicionada a transformação de acordo com a evolução do homem. Mudanças que necessariamente modificaram também os modos de ler, provocando reflexões em torno do acesso, da produção e da prática da leitura em seus primeiros momentos entre os sujeitos daquela época. Transformações que surgiam com as necessidades de comunicação do homem.

²² O escriba, segundo Fischer (2006, p. 19) era “[...] essencialmente o tabelião de seu tempo, o estenógrafo notarial da maioria das atividades importantes da sociedade, o secretário-executivo, o burocrata do governo [...]”.

Nessa direção, Fischer (2006, p. 13) observa que,

Os leitores do passado observavam a madeira entalhada ou ditavam cálculos, e o verbal tornava-se visível. Pouquíssimas pessoas tinham motivos para aprender a ler: apenas os que desejavam conferir uma conta, verificar um rotulo ou identificar uma chancela de propriedade.

Esse foi o retrato do nascimento da leitura, o qual não se pode separar da história da escrita. Uma é base para a outra. Foi a partir dos códigos escritos nas pequenas tabuletas de argila que o homem foi gradativamente ampliando a prática da leitura com as necessidades no mundo da escrita. Com isso, estabelece-se a organização social dos enunciados, enquanto produto da interação social. Sobre isso trazemos o pensamento de Voloschinov que explica:

Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos (VOLOSHINOV, 2006, p. 120). [grifos do autor]

Com isso, a prática da leitura passa a ser condição efetiva para a organização das interações sociais. Por meio dela, o homem estabelece relações consigo e com o mundo que o cerca. Essa característica da leitura passou a fazer parte do cotidiano de forma mais visível, quando se percebeu a sua importância para a comunicação.

Para situar o leitor acerca das funções da leitura na antiguidade, estabelecemos algumas das principais características, de acordo com as propostas de Fischer (2006), que reconta a história da leitura, construindo uma base teórica das práticas que foram se transformando. São características visíveis em determinados momentos da história da humanidade que merecem ser recordadas. Abaixo, estão organizados os papéis predominantes para o surgimento da leitura nesse período histórico.

a) Papel econômico – Foi na tentativa de organizar os bens materiais que surgiram os primeiros símbolos para registrar a movimentação da economia. Nessa época, o objetivo da leitura era exclusivo às transações comerciais da época.

b) Papel religioso – A religião teve uma participação importante na história da leitura. Os sacerdotes, representantes religiosos treinados como escribas “[...] anotavam as tradições orais que lhes eram ditadas, as quais depois liam em voz alta em cerimônias

sagradas” (FISCHER, 2006, p. 38). Essa prática era capaz de influenciar, controlar e dirigir a sociedade por causa de sua distinta posição.

c) Papel hierárquico – Fica visível que todos os meios nos quais a leitura estava situada nos primeiros aparecimentos de sua existência, estavam centrados em um contexto minoritário, de forma imposta e excludente, como uma estratégia simbólica de representar algo. Somente os senhores de classes nobres, religiosos e líderes que tinham domínio sobre a escrita e a leitura.

Nesse contexto, a prática da leitura passa a fazer parte da vida do homem de maneira mais efetiva, embora essa vantagem seja privilégio de classes mais nobres. Com o passar dos séculos, a leitura foi chegando a todos os recantos do mundo, aproximando as relações e construindo novos interesses, entre eles o interesse religioso, predominante na Idade Média, como veremos a seguir.

Nesse período, a prática da leitura foi realizada quase que exclusivamente para a ascensão da religião pelo “[...] chamado método escolástico [...]” (FISCHER, 2006, p. 161). Para os que tinham acesso à formação, a educação começava com a leitura e a escrita do latim. Com isso, a leitura introdutória era composta por textos elementares e simples, como o *Pai-Nosso*, a *Ave-Maria* e o *Credo dos Apóstolos*, orações cujo objetivo era inspirar outros textos, por meio de manuais de leitura. Segundo Fischer (2006), isso era muito semelhante aos padronizados livros-texto que circulam nos dias de hoje.

De acordo com Martins (1994, p. 23) “[...] o aprendizado da leitura se baseava em disciplina rígida, através do método analítico caracterizado pelo progresso passo a passo: primeiro, decodificar palavras isoladas, frases, até chegar a textos contínuos”. Essa relação com a leitura era mantida em moldes privilegiados, cabendo a uma minoria o direito de dar sentido ao mundo diante do que era lido.

Refletindo sobre isso, Chartier (1998, p. 07) comenta que,

[...] os recortes culturais são necessariamente organizados segundo um recorte social prévio. Relata, assim, as diferenças das práticas para as oposições sociais construídas *a priori*, seja numa escala de contrastes macroscópicos (entre dominantes e dominados, entre as elites e o povo), seja numa escala de diferenciações menores (por exemplo, entre os grupos sociais, hierarquizados pelas diferenças de condição ou de ofício ou de níveis econômicos). [grifos da autor]

Nesse sentido, os que tinham acesso à leitura ditavam as regras de submissão e a divisão de quem tinha acesso era uma condição aceita nessa época, sinalizando a segregação

do conhecimento entre favorecidos e não favorecidos de acordo com a posição social e a situação econômica.

Foi por esses caminhos tortuosos que a prática da leitura ganhou o Ocidente durante esse período da história. Ampliando a escrita em folhas de papiro para pergaminhos como pele de animais. A função da leitura não ultrapassava a decodificação dos signos, embora “[...] a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto [...]” (FREIRE, 1985, p.18). Todavia, foi essa a condição pela qual a prática da leitura apresentava-se, e isso trouxe muitas consequências equivocadas para o contexto escolar na contemporaneidade, que parece ter absorvido resquícios desse modelo.

Com essa visão histórica das práticas de leitura, alguns estudiosos da contemporaneidade utilizam-se desses trajetos para expor suas ideias acerca da leitura, compartilhando indignações que sinalizam para o (re) pensar de uma prática de leitura compatível com o leitor e seu contexto na atualidade.

Para Soares (1988, p. 20), a leitura também foi instrumento de tortura do ponto de vista político e social, quando uma classe dominante exercia poder sobre a classe dominada, “[...] em certas culturas, às vezes utilizada como instrumento de opressão [...]”. Também foi, por muitos anos, vista como a expressão de uma determinada classe social, dos grupos que mantinham a posse e o controle dos modos de produção que se configurava como o *divisor de águas* entre os que viviam à margem da sociedade.

No entanto, já se adaptava pelo mecanismo de fixação cultural através da escrita que a humanidade usaria para dominar a si mesma. Nesse sentido, “[...] tão logo criada, a escrita assumiu um caráter distintivo, conferindo àqueles que dominavam a técnica de escrever (escriba); motivado por razões econômicas [...]” (ZILBERMAN; SILVA, 1988, p. 12). De acordo com Geraldi (1996, p. 101), a escrita foi sempre caracterizada como instrumento de poder, o qual, “[...] somente o exercício do poder, reservado a uma minoria estrita o acesso ao mundo da escrita, permitiu a façanha da seleção, da distribuição e do controle do discurso escrito, produzindo um mundo separado, amuralhado, impenetrável para o não-convidado [...]”.

É nesse percurso de transformações que a prática da leitura surge como elemento determinante para a vida dos homens contemporâneos. Espalhando-se pelo mundo, através de uma sequência de fatos e processos de transformação, entre eles a forma, os objetivos e a função. Cada povo, com suas características, foi adaptando essa prática a seus modos de vida.

Para Chartier (1998, p. 07) “[...] uma história sólida das leituras e dos leitores deve, portanto, ser a da historicidade dos modos de utilização, de compreensão, de compreensão e

de apropriação dos textos [...]”. Mesmo assim, após inúmeras transformações, a prática da leitura continua sendo objeto de estudo por toda parte.

De seu início, com os povos sumérios nas terras mesopotâmicas (atual Iraque), transformou-se pela ação e inteligência do homem, tornando-se em um dos elementos da comunicação verbal.

Conforme Fischer (2006, p. 311)

A humanidade sempre foi formada por um caos de impressões incontáveis, contraditórias, em contínua mutação. Para compreender isso, sobreviver e prosperar, buscamos o significado, procuramos a ordem – durante os últimos séculos, sobretudo por meio da leitura. Principal mas não exclusivamente, como objeto de aprender (a leitura de ficção também é, acima de tudo, uma experiência de aprendizagem), a leitura tornou-se “hipersentido”, pois contém e explora todas as percepções sensoriais. [...] da prática realizada pelo leitor e da inteligência inata.

Nesse contexto, ao longo das épocas, as práticas de leitura transformaram-se, assim como os leitores, descritos, nas palavras de Chartier (1998), como viajantes no solo da linguagem. Diante desses percursos históricos, percebem-se nitidamente as transformações decorrentes da evolução dos quadros sociais.

Para cada época, há modelos que se destacam, conforme as interações verbais e as teorias educacionais que sustentam as práticas pedagógicas (VOLOSHINOV, 2006). Nesse sentido, Geraldi afirma que,

[...] é preciso continuar. Homens, nascidos na história e constrangidos pela história, vamos construindo nossas respostas. Nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos. De qualquer forma estamos sempre definindo rotas – os focos de nossas compreensões (GERALDI, 1996, p. 96).

Como objetivo dessa visão história, abrimos espaço para compreender a prática da leitura a partir dos modelos ou concepções de leitura que prevaleceram/prevalecem nos cenários educacionais, como veremos a seguir.

3.2 PASSAGEM PELOS MODELOS DE LEITURA

Quando a educação foi instituída como direito no Brasil e no mundo, muitas práticas de ensino e aprendizagem modificaram-se, inclusive o público que, passaria a atender a todas as camadas da sociedade (GERALDI, 1991). A prática e a compreensão da leitura também sofreram com essas transformações. Como exemplo, podemos citar as várias concepções de

leitura que foram influenciadas e alteradas conforme os modelos educativos e suas teorias de aprendizagem predominantes.

Neste item, apresentamos algumas dessas mudanças com foco na prática da leitura, vivenciadas entre as décadas de 50 até meados dos anos 80 do século XX. Os *modelos de leitura* ou concepções de leitura tomaram como orientação as concepções de linguagem em vigor a cada época, inicialmente, baseando-se no modelo linguística; em seguida, nas concepções psicolinguísticas até as concepções sociopsicolinguísticas das últimas décadas. Mais recentemente, os modelos tomaram o entendimento da leitura como prática social (BRAGGIO, 1992; GERALDI, 1996; ALVES, 2008; BENEVIDES, 2005; BRITTO, 2003).

Nessa direção, posicionamos o leitor diante de modelos que foram desenvolvidos por meio das *teorias da aprendizagem*, construídas ao longo da história da educação. Entretanto, não é nossa intenção descrevê-las de forma aprofundada, mas situar sobre essas mudanças para que haja uma compreensão sobre as práticas de leitura que ora predominam na formação do sujeito.

Figura 10 – Teorias da Aprendizagem



Fonte: Organização feita pela pesquisadora

Essas teorias traduzem os percursos da leitura, pois foram fortemente representadas na prática educacional, tornando-se referência para a criação de concepções de leitura no decorrer do tempo.

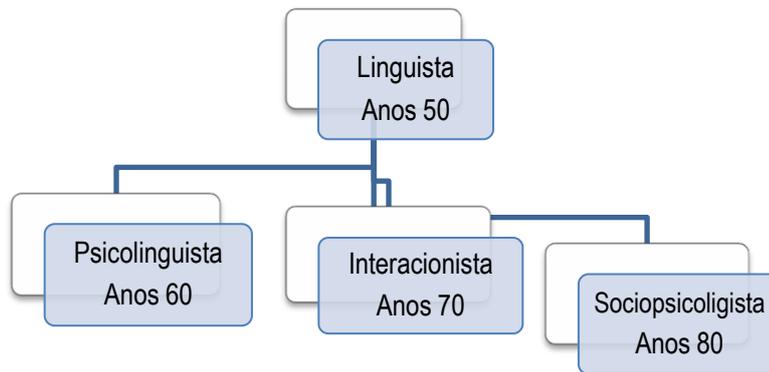
Inicialmente, tomamos como referência o trabalho de Braggio (1992), para descrever os modelos, organizados pela autora que explica.

[...] os modelos de leitura e escrita ora disponíveis, mostram-nos não só o pensamento filosófico de uma dada época, ou os pensamentos filosóficos coexistentes através das épocas, como também uma concepção sobre o processo educacional, os quais se evidenciam principalmente na prática institucional do dia a dia de uma sala de aula (BRAGGIO, 1996, p. 02).

Esses modelos principais caracterizam-se por práticas resistentes e mecânicas, como é o caso do modelo tradicional ou orientado pela teoria behaviorista, até se chegar a ideia centrada no sujeito, enquanto ser social, construído/constituído pela/na linguagem.

Um caminho longo que desafia a própria relação entre o ensino e a aprendizagem por meio das potencialidades do leitor. Modelos idealizados por meio de estudos e pesquisas que foram sendo reformulados pela necessidade da condição subjetiva do homem e do meio social (BRAGGIO, 1992). A seguir a ilustração mostra a evolução desses modelos que passamos a descrevê-los.

Figura 11– Modelos de leitura



Fonte: Criação da pesquisadora com base nas teorias expostas.

Durantes meados dos anos 50 do século XX, os processos de construção da escrita e da leitura no ambiente escolar tinham fundamento no propósito de uma formação pautada em métodos prontos e acabados – aqueles em que o sujeito era visto como mero receptor do conhecimento: agente passivo e acrítico.

Para Braggio (1992, p. 11) “[...] a leitura e a escrita foram condições tratadas como mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua [...]”, o que nos leva a pressupor que o sujeito ficava impossibilitado de construir sentidos a partir de seus conhecimentos prévios. Esse modelo ficou conhecido como *modelo linguista*. Para esse modelo, “do ponto de vista bloomfieldiano²³, a aquisição da linguagem é vista como um processo mecânico, no qual a criança aprende a falar quando estimulada a fazê-lo, isto é, a criança enuncia e repete sons vocais somente quando há estímulo do ambiente [...]” (BRAGGIO, 1992, p. 09).

Desse modo, existem dois elementos-chave do processo de leitura para esse modelo: *texto* – Instrumento que contém a informação e o *leitor* – Aquele que absorve por meio da memorização, o conhecimento dos signos. Em outras palavras, não há interação entre ambos

²³ Bloomfield foi um dos principais linguistas estruturalistas americanos, que desenvolveu esse modelo de leitura nos anos 40.

no sentido de construção de novo conhecimento, apenas de decodificação, e, portanto, o conhecimento dá-se pela memorização.

As características estão basicamente voltadas para o ato mecânico da aprendizagem. Aqui a linguagem é restringida, controlada e, muitas vezes, artificial, na qual o leitor não se apropria de suas capacidades cognitivas para apreender o conhecimento e construir novos significados. Ele repete, memoriza e trabalha com elementos da língua, geralmente postos de modo linear, ou seja, partem de elementos menores para partes maiores.

Nesse modelo,

[...] a experiência, a intuição, a criatividade, o bom-senso e a formação do professor são todos fatores tomados como irrelevantes quando a máquina institucionalizadora do livro didático entra em ação, tornando-o muitas vezes mero repassador passivo e acrítico do que subjaz aqueles métodos e/ou receitas. (BRAGGIO, 1992, p. 12).

Para a autora, a preocupação com a subjetividade dos envolvidos no processo de leitura não eram considerados válidos para tal modelo. A ideia de reprodução ou memorização como ação entre os dois protagonistas do processo descaracteriza radicalmente a subjetividade do leitor e a diversidade do texto.

No campo educacional, esse modelo existiu por muito tempo, direcionando as práticas educacionais, sobre isso, recorreremos a Lois (2010, p. 17), para explicar a prática desse modelo no ambiente escolar.

A escola perdia de vista que a linguagem é uma forma de interação social e tornava a leitura mera repetição técnica. Seu papel se resumia em ser sistematizadora de trivialidades: regras, normas e aproximação fugaz da leitura. Rigidez era a palavra de ordem e disciplina era confundida com ausência de questionamento.

Dentro dessa perspectiva educacional, esse um modelo distancia o sujeito de sua própria capacidade leitora, visto que a reprodução da técnica de decodificação prejudica a construção do conhecimento, porque há uma demora enorme em inserir o sujeito leitor como ser de ação. Além disso, minimiza a capacidade de o leitor intervir diretamente na construção compreensiva e de se inserir culturalmente e socialmente nos contextos dos textos lidos.

Outro passo nos avanços da concepção de leitura foi permitido, quando no final dos anos 60, a leitura passou a ser compreendida como um ato que estava ligado a dois elementos chaves: *leitor e texto* – Ambos situados em um processo não mais centrado apenas na decodificação dos signos, mas na capacidade dada ao sujeito de processar o conhecimento.

Esse modelo ficou conhecido como *modelo psicolinguista*, porque o foco passava a ser o leitor.

Contrariamente a Bloomfield e seus seguidores, esse novo modelo de leitura baseava-se na teoria cognitivista, a qual sofre forte influência do pensamento de Chomsky²⁴. Em relação a essa concepção, Braggio (1992) explica, a partir da teoria cognitivista, o posicionamento desse linguista:

Na sua concepção sobre aquisição da linguagem, em oposição a noção de imitação proposta pelos behavioristas, Chomsky ressalta o papel da “criatividade”: a capacidade que as crianças têm de produzir e entender um número indefinidamente grande de enunciados, com os quais não tiveram experiência anterior, dado o caráter produtivo das línguas humanas. Ou seja, a capacidade de operar com a língua independentemente de estímulos, a qual se manifesta, todavia, dentro dos limites estabelecidos pela produtividade do sistema linguístico, regida por regras de adequação gramatical, cujas propriedades formais seriam características da estrutura da mente humana (BRAGGIO, 1992, p.17). [grifos da autora]

Nesse sentido, os processos da aprendizagem já não conduziam a criança como isento de conhecimentos, mas condutor de aprendizagens constituídas desde o nascimento, em outras palavras, nessa concepção, todo ser humano já nasce com uma capacidade inata para a linguagem.

Dessa forma, a construção dessa concepção para o uso das habilidades leitoras teve um papel importante, pois a aquisição da linguagem passava por um processo ativo de criação construtiva, no qual a aprendizagem se desenvolvia por meio das condições cognitivas. Em trabalho recente, Saldanha (2013, p.73) considera que, nesse modelo,

A leitura é um processo de interação, no qual o leitor interage com o texto e contexto, esse leitor constrói sentidos de acordo com o conhecimento prévio e o conhecimento construído a partir da leitura que vai sendo feita.

Para tanto, o fio condutor – *o texto* – exerce um papel fundamental para conduzir *o leitor* – aqui tomado como a outra ponta do fio – que estabelece relação com o texto e pelo acionamento dos conhecimentos prévios, os quais Kleiman (1989, p. 25) considera “[...] essencial a compreensão pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as interferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente”. Para Lois (2010, p. 73), “[...] é relevante pensar na interação do texto

²⁴ “Um dos principais proponentes da teoria gerativo-transformacional, adota uma concepção racionalista para explicar dos dados linguísticos e, conseqüentemente, uma versão inatista sobre a aquisição da linguagem” (BRAGGIO, 1992, p.16).

tanto quanto é relevante valorizar o papel do leitor na significação do texto [...]”, interligando e produzindo *novos saberes*.

Vejamos o que Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) explicam sobre esse modelo:

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acesso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca a prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Contudo, os caminhos percorridos ao longo da concepção adotada pela psicolinguística ainda não consideram o contexto social. Tanto os homens como a sociedade eram vistos como ativos, porém moldados por conhecimentos já estabelecidos, ou seja, ao homem “[...] não lhe restava à práxis da transformação, mas o ajustamento social” (BRAGGIO, 1992, p. 21). Isso implica que a leitura e sua relação com o homem demorou a perceber que este mesmo sujeito participa do convívio com outros sujeitos e estava propício as transformações (LOIS, 2010; SOARES, 1988).

A informação tem como foco o leitor – tido como um sujeito ativo, capaz de produzir e processar aquilo que construía no processo da leitura. Com esses pressupostos, o leitor não imita apenas um modelo, mas constrói novas interpretações. Pelo processo de criação ativa, permitia-se a interação dos conhecimentos já existentes. Uma possibilidade de construção e novos caminhos se concretizam com essa concepção, embora que os processos não se esgotem por aqui.

Ainda nos anos 70, outro modelo foi elaborado, com bases nos modelos citados anteriormente, porém avança-se para a percepção uma da aprendizagem leitora pautada no *modelo interacional*, (MOITA LOPES, 1996), ou *interacionista* – o qual via além do leitor, o objeto em cena para a formação leitora dos sujeitos. Sobre ele o referido autor acredita que o processo de construção da aprendizagem leitora acontece por meio da interação entre leitor, texto e contexto.

Sobre esse modelo, Braggio (1992, p.3) chama a atenção para o fato de que “[...] tanto o sujeito como o material escrito concorrem para a compreensão, para a construção do

significado, visto exatamente como *produto da interação entre leitor e texto*”. (grifos da autora)

Nesse modelo, o foco estava voltado para a interação do leitor e os aspectos que compõem sua formação. Tanto o contexto social quanto educacional são influências significativas para que haja o sucesso da aprendizagem, todavia, outros aspectos podem influenciar essa formação.

Braggio cita Halliday²⁵ para dizer que (1992, p. 33)

[...] a linguagem, enquanto fenômeno social, não só permite ao falante um comportamento potencial, possível no uso da língua – o que ele quer e pode dizer em determinadas situações a partir de uma escolha no seu sistema semântico-gramatical –, como tem no processo de aquisição pela criança a utilização de uma série de funções comunicativas.

Diante do exposto, a aquisição da linguagem, que permite *o escrever e o ler*, nascem nas interações permitidas pelos atos comunicativos, ou seja, quando a criança é inserida em um contexto de escrita, por exemplo, ela terá condições mais favoráveis ao desenvolvimento desta por meio do contato atribuído aos sentidos da linguagem. Geralmente essas relações afloram na escola, pela mediação do professor, que, ao interagir, provoca essas capacidades da criança.

Outra característica desse modelo, é a relação entre texto e leitor. Nessa interação acontece o que a autora chama de *inferenciamento*, em outras palavras, a construção feita pela compreensão da criança por meio do texto lido, em sintonia com seu contexto. Nesse aspecto,

[...] o leitor não só aprende o que está explícito no texto, em termos de seu significado e coerência, como infere o que não está explícito, a fim de estabelecer relações entre os diferentes segmentos causais e proposicionais (BRAGGIO, 1992, p. 44).

Essa percepção está relacionada à teoria dos esquemas que assume um papel relevante na concepção psicolinguística por estabelecer uma relação entre texto e leitor por meio da informação trazida pelo leitor (pré-conhecimento) e a informação contida no texto. Assim, o leitor constrói significado na interação, ativando seus conhecimentos prévios para construir novos significados diante da informação impressa.

Segundo de Braggio (1992), as crianças possuem esquemas baseados e organizados por meio de suas experiências culturais, tornando-as ativas no processo que estabelece

²⁵ Um dos principais pesquisadores britânicos que enfatiza o aspecto social da linguagem.

conexões com o que lhes são oferecidas a compreender, seja em diferentes suportes de leitura (livros, histórias, revistas e etc). Contudo, é necessário reconhecer a posição da criança diante de algumas situações cotidianas, geralmente expostas no contexto escolar, são elas:

- Seja exposta a interaja com os mais diferentes tipos de textos, contextualizados e descontextualizados;
- Seja inteirada de normas culturais que não as suas;
- Seja esclarecida sobre as relações de causa e efeito dos eventos do texto;
- Seja incentivada a usar seu conhecimento anterior na construção do significado do texto;
- Seja esclarecida sobre assuntos desconhecidos a serem tratados nos textos;
- Seja incentivada a usar seu conhecimento anterior (linguístico e não linguístico) na produção de textos;
- Seja exposta a uma prática de ensino, onde ela sempre seja incentivada a fazer inferências. (BRAGGIO, 1992, p. 45-46)

Todas essas interações entre a criança (leitor) e a informação (texto) exercem significativas mudanças na construção da leitura. Essas ações em torno da formação sugere que as crianças tenham acesso ao texto. Este, como base da construção de sentidos, permite ao leitor fazer as inferências correspondentes de acordo com suas experiências.

Quando voltamos os olhares para as narrativas, gênero com o qual a leitura na infância mais se identifica, é possível, é possível citar algumas orientações que favorecem à interação do leitor e os principais componentes da linguagem:

a) A criança deve interagir sempre com histórias – ouvir, reproduzir, produzir – a fim de que ela possa construir os esquemas necessários das estruturas dos textos escritos.

b) O professor deve ajudar a criança a construir estes esquemas, auxiliando-a a usar habilidades para fazer inferências e predições.

c) As crianças que estão se iniciando na leitura devem ter contato com histórias que também reflitam suas experiências, pois da construção de esquemas para este tipo de texto elas podem estendê-la a outros com os quais não tenham interagido.

O modelo desenvolvido pelos pesquisadores Goodman e Goodman apontam “[...] que a sala de aula e a escola devem fundamentar seus programas de alfabetização, desde o início, no uso funcional da linguagem escrita [...]” (BRAGGIO, 1992, p. 58), ou seja, propiciar situações de aprendizagem, para esses autores, *amadurece* a habilidade leitora construída na criança em suas experiências, a partir das interações.

Isso tem revelado que,

[...] Antes de entrarem na escola, as crianças desenvolvem suas hipóteses (formulam-nas reformulam-nas e selecionam as mais produtivas) com relação não só a forma em que a escrita se apresenta, como também com relação aos seus usos e funções, através de exposições e interações com a linguagem escrita, como parte integrante da sociedade que as rodeia (BRAGGIO, 1992, p. 63).

Como seres ativos e predispostos às transformações por meio das aprendizagens, “[...] as crianças estão sempre à procura de significados, motivadas pela necessidade de compreender e de se comunicar, ‘cientes’ de que a linguagem escrita pode preencher as mais variadas funções no processo de comunicação” (BRAGGIO, 1992, p. 58). [grifos da autora]

O conceito de interacionista, para Moita Lopes (1994), une o modelo linguista (centrado no texto) e o psicolinguista (centrado no leitor). Ambos os modelos têm como objetivo dar sentido a um novo entendimento do processo de leitura, que considera o sujeito como parte do processo. Sendo constituído pela tríade *texto, autor e leitor* – seres situados historicamente no mundo, com saberes armazenados na mente (teoria de esquemas), situados em um determinado contexto social, portanto capazes de reagir através do ato comunicativo na construção do significado.

Em síntese, diante das mudanças significativas em torno da ampliação dos modelos de leitura, Saldanha (2013, p. 71-72) acredita que “[...] as mudanças nos paradigmas de leitura vão ocorrendo continuamente. Entretanto, os velhos paradigmas caminham juntos com os novos, não havendo, portanto, a substituição de um pelo outro”. Isso instiga-nos a pesquisar sobre esses percursos da leitura porque são a partir deles que surge a valorização do sujeito, que assim como os referidos modelos avançam de acordo com as mudanças do contexto histórico, cultural e social.

Outro modelo que surgiu, nos anos 80, foi o *modelo sociopsicolinguista* – baseado na transformação do leitor mediante a interação com o texto. Quando se trata de leitura, essas práticas intensificaram-se por muito tempo até se chegar a um modelo que contemplasse não somente leitor e/ou texto, mas ambos em uma relação guiada pela *transformação* – visão do *modelo sociopsicolinguístico* da leitura (BRAGGIO, 1992), e indica as ideias de um novo olhar para destacar a prática da leitura.

Goodman ainda é o principal teórico, que amplia a sua compreensão de leitura, ele reconstrói sua visão para chegar a uma nova concepção de leitura. Todavia, esse modelo possui características específicas no tocante ao autor (escritor) e ao leitor, sendo ambos

influenciados pela reação ao texto. Uma possibilidade de se transformarem por meio de aspectos sobrepostos e interligados pelo contexto social, histórico e cultural em que estão exercendo o ato de ler, o qual Braggio (1992) explica conforme o pensamento de Goodman como um ato transacional, ou seja, aquele onde,

[...] o escritor constrói um texto através de transações com o texto em desenvolvimento e o significado sendo expresso. O texto é transformado no processo assim como os esquemas do escritor (modos de organizar o conhecimento). O leitor também constrói um texto durante a leitura através de transações com o texto publicado e os esquemas do leitor são também transformados. (BRAGGIO, 1992, p. 69)

Nesse sentido, qualquer evento de leitura deve ser visto pelo panorama social, histórico e cultural do qual o sujeito traz as experiências de vida para serem contrastadas com as práticas de leitura numa ação conjunta, possibilitando o aprendizado e uma visão de mundo pela própria organização do pensamento. Esse fato torna o ato de ler em um *novo evento* calcado na matriz pessoal, sócio-histórica e cultural, conforme à nova versão de Goodman e Rosenblat. Esses pesquisadores compreendem, agora, o sujeito leitor como possuindo a qualidade de ser *ativo*, pelo processo de elaboração *de um novo conhecimento*, construído dessa ação. Percebem, assim, a educação como um ato social, a leitura também está intimamente ligada a esse foco, por ser construída no meio onde vivem os sujeitos, dotados de conhecimentos prévios, experiências de vida e relações mútuas com o mundo que o cerca.

Dessa forma, Braggio (1992, p. 70) sistematiza assim, essa nova compreensão do processo de leitura, baseada no pensamento de Goodman:

O modelo sociopsicolinguístico de leitura desenvolvido por Goodman acredita que, basicamente, toda criança é equipada com a habilidade de que ela necessita para aprender a ler e escrever. O que ela precisa é descobrir as regras particulares que se aplicam a esta aprendizagem. Desta maneira, ambos os processos, aprender a falar e aprender a ler/escrever são vistos como tentativas progressivas de descobrir as regras relevantes. Então, o modo como a linguagem oral é compreendida. Ela não decorre da percepção e identificação precisa de todos os elementos da língua escrita. A leitura eficiente resulta da habilidade em selecionar os aspectos mais produtivos, necessários para produzir e testar hipóteses sobre a linguagem escrita.

Essas mudanças decorrem das novas concepções de linguagem e aprendizagem que começam a influenciar as teorias do conhecimento, como as noções de Vygotsky para quem a *interação social* é fator importante para a aprendizagem.

Conforme o pensamento de Vygotsky (1998) e Freire (1985), toda a sequência de aprendizagem se estabelece no contato social quando as crianças passam a conviver, a se

educar pelas experiências da escola, da família, do próprio contexto, descobrindo a linguagem e seus significados, quando passam a ter domínio da escrita e a compreensão leitora, fato que acontece de forma gradual ou processual, por meio de suas experiências no cotidiano.

Para exemplificar, retiramos uma passagem interessante do livro *Alfabetização e Leitura*, de Barbosa (2013), a qual ilustra essa transição da leitura como uma atividade cotidiana não necessariamente da infância e nem somente da escola.

Dona Maria, uma dona de casa. Ela se levanta e, durante o café, lê as primeiras manchetes do jornal. Alguns títulos chamam mais atenção e então ela lê detalhadamente essas notícias. Em seguida, da correspondência deixada pelo carteiro, seleciona as cartas que mais lhe interessam. No conjunto de correspondências, vieram muitos folhetos divulgando produtos e oferecendo descontos. Ela dá uma rápida olhada em todos e se detém para analisar mais detalhadamente os estratos bancários. Consultando a lista telefônica, encontra o telefone de uma casa comercial que anunciou na TV uma liquidação fantástica; disca o número e obtém as informações de que necessita. Os preços estão em BTN e D. Maria dá uma passada de olhos no jornal –seção de economia – para se informar da cotação do dia. Faz uma lista de compras e sai para o supermercado. Lá escolhe os produtos mais em conta, cuidando de verificar os prazos de validade dos perecíveis. Aproveita algumas ofertas anunciadas pelos cartazes [...] (BARBOSA, 2013, p. 142).

O trecho provoca uma reflexão sobre os vários eventos de construção ao longo das situações com a leitura vivenciada pela personagem. Através da informação e da sua ação enquanto leitora, ela foi capaz de fazer novas associações, ou seja, uma possibilidade de construção de um conhecimento, além do que está ao alcance dos olhos pela leitura, mas na própria vida social o sujeito é convidado a viver experiências de leitura que o torna um agente ativo (SOARES, 1988).

O homem como protagonista dos processos de ensino-aprendizagem, situado em um tempo histórico e social, como foco das experiências leitoras e distinguidas dos outros seres, por possuir a subjetividade e a capacidade de pensar, é o novo enfoque que surge também no final dos anos 80. Esse enfoque influenciará os estudos sobre a formação de um leitor crítico e transformador, os quais são pautados nos estudos de Vygotsky, Bakhtin e Freire. Esses pensadores apontam a valorização do homem como ser humanamente capaz de se transformar por meio da linguagem. Para eles, tanto a escrita como a leitura fazem parte da construção do homem.

A saber, a língua não está pronta, nem é apropriada por modelos a serem seguidos e/ou repetidos. Ao contrário, a língua é viva e construída/constituída na interação verbal (VYGOTSKY, 1998; BAKHTIN, 2011).

Portanto, uma compreensão acerca dos modelos de leitura citados neste tópico vem ampliar os nossos posicionamentos frente à formação de leitores que queremos nos dias de hoje. Um processo que envolve muito mais do que a decodificação.

Como um dos maiores desafios da educação, ler passou a ser o foco de estudos nos últimos 30 anos, dos quais os modelos descritos, aqui, demonstram suas concepções trabalhadas em cada época, a partir de noções que foram se alterando e evoluindo, ganhando novas perspectivas tanto teóricas quanto práticas, como veremos a seguir.

3.3 VER PARA *DESVER*: LEITURA NO CONTEXTO ATUAL

Abordamos, neste item, a prática da leitura em um contexto mais atual, apontando os desafios e as possíveis mudanças para a formação de novos leitores.

Diante das transformações ocorridas no cenário educacional, ao longo de quase 40 anos, é relevante fazer uma reflexão acerca do trabalho que foi desenvolvido pelos estudos sobre a prática da leitura, bem como as visões sobre a figura do *leitor* – sujeito que já foi nomeado como *passivo/ativo* e também como um *agente transformador*. No entanto, sabe-se que, para alcançar esse ideal, é preciso compreendê-lo em suas características como subjetividade, ser social, político e cultural. Apresentamos, assim, a prática da leitura a partir do contexto mais recente, sob a perspectiva social, tendo como foco as ações dos leitores, para compreender sua participação no processo de formação/compreensão leitora.

Diariamente, encontramos nas rodas de conversas dentro dos espaços escolares alguém falando sobre as dificuldades de leitura dos alunos, da falta de livros, enfim, de todo sujeito que não tenha o gosto por livros impressos; que não acerte as questões sobre os textos solicitadas na aula; ou que não saiba ler em voz alta para a turma de forma proficiente. São situações cotidianas que estão sempre à vista e que chegam para nós, enquanto pesquisadora, como um motivo para visualizar as faces da leitura nos dias de hoje.

Para tanto, utilizando a poesia de Manoel de Barros que abre este capítulo, temos o intuito de *ver*, para *desver* as práticas de leitura e então compreender a formação leitora que acontece nos dias atuais.

Os estudos mais recentes sobre leitura e formação do leitor revelam que há uma preocupação com a prática, definida por alguns como o período de *crise da leitura*, discutida e

compreendida por pesquisadores como Martins (1994), Geraldi (1996), Silva²⁶ (2009), e Britto (2003) como uma questão que merece ser repensada, tendo em vista que ela vai mais além do que uma conotação de entender o código escrito. Inclusive no contexto educacional, esse termo é equivocado quando compartilhamos do entendimento de Martins (1994, p. 25) ao afirmar que, para a maioria dos educadores, essa crise “[...] significa a ausência de leitura de texto escrito, principalmente de livros, já que a leitura num sentido abrangente está mais ou menos fora de cogitação”, e isso implica uma concepção ainda minimizada de leitura em pleno século XXI.

Geraldi (1996) e Britto (2003) compartilham da ideia sobre crise de leitura associada não só no âmbito educacional, mas a uma questão política, social e cultural. Para esses autores, a prática da leitura tem sido revestida de utopias que nem sempre correspondem com a realidade dos leitores que estão sendo formados nas escolas brasileiras. Para estes, os textos já vêm com sentidos pré-programados pelas respostas dadas, não trabalhadas, tornando a leitura uma prática cada vez mais mecânica.

Contra-pondo-se a essa constatação, Geraldi explica que,

Ao ler um texto, o leitor mobiliza dois tipos de “informações”: aquelas que se constituíram em sua experiência de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto. É nesse sentido que a leitura é um encontro de sujeitos, enquanto tais, sujeitos situados numa sociedade e por ela influenciados, mas não com resultados mecânicos de suas condições [...] (GERALDI, 1996, p. 125).

Nesse sentido, o autor alerta para a condução das práticas de leitura para formar o leitor que seja coerente com a realidade, posicionando-se frente ao texto. Sendo assim, não há uma *crise de leitura*, mas há práticas que precisam ser reorganizadas e políticas públicas que precisam trazer o protagonismo do leitor na prática escolar, além de uma ampliação dos aspectos formativos do professor (SILVA, 2009; GERALDI, 1996).

Martins (1994, p. 27) se coloca diante do termo *crise da leitura*, ao explicar que a questão vem da “[...] precariedade de condições socioeconômicas e se espraia na ineficiência da instituição escolar, determinando e limitando opções [...]”. Silva (2009) ainda aponta para a falta de funcionamento de espaços para a prática da leitura, como por exemplo, iniciativas das bibliotecas escolares, os quais, na verdade, mais parecem espaços vazios de leitores e cheio de livros.

²⁶ Essa obra foi revisada e reimpressa duas vezes, segundo informações contidas no livro. Sua idealização surge com base nas reflexões acontecidas nos Congressos de Leitura do Brasil – COLE, evento também idealizado por Silva para estabelecer no Brasil um campo específico de investigação sobre a questão da leitura.

Contudo, olhar para o cenário atual é visualizar uma luta árdua de pesquisadores e estudiosos por um país de leitores que compreendam o que leem. Há, assim, uma série de pesquisas que constata uma realidade insatisfatória de práticas de leitura. Persiste-se que o ato de ler não seja apenas aquele que o leitor decodifique as letras, as palavras, mas, ao contrário, compreendam seus significados e construam sentidos para a vida a partir do entendimento do texto. Propõe-se uma formação de leitor pelo acesso à cultura letrada em suas mais diversas manifestações da linguagem através das experiências cotidianas (BRITTO, 2003; KRAMER, 1999; MARINHO, 2001).

Nos dias atuais, já é possível visualizar pequenos avanços na formação leitora dos sujeitos, ainda que de forma lenta, tendo em vista a grande massa da população desprovida desse bem cultural, porém, é necessário distinguir esses avanços por meio de uma reflexão temporal em que a leitura perpassa ao longo da história.

Acreditar nesse ideal é uma tarefa desafiadora, a saber, que a leitura não é ainda uma prática cotidiana dos alunos (SILVA, 2011), tão pouco tem sido fácil a prática do professor, ambos influenciados pelo contexto ideológico e tecnológico, cada vez mais impostos, velozes e presentes na vida diária. Uma vez que o uso de ferramentas tecnológicas como por exemplo a internet, pode favorecer à leitura quando utilizada de forma correta, para o uso da leitura (informação verbal²⁷).

Entretanto, a leitura parece ter um significado ainda oposto às necessidades sociais vividas pelos sujeitos, discussão que merece ser (re) pensada para, de fato, se entender a leitura pelas faces da realidade. Afinal, o que acontece em relação à leitura no Brasil nos impulsiona a discutir sobre a formação de novos leitores em contextos locais a partir das práticas desenvolvidas pela escola e por iniciativas que promovem o acesso ao livro e a leitura em geral.

Cosson (2009, p.27), com muita propriedade, lembra-nos, ao comentar sobre essa situação, que “[...] o bom leitor, portanto, é aquele que agencia com textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário [...]”. Formar novos leitores para o contexto social que se modifica a todo instante, exige de professores e alunos uma ampla compreensão de leitura. Muitas vezes as práticas não correspondem às mudanças sociais, e o retrato típico do ensino de leitura, que vemos em

²⁷ Reflexão construída a partir de entrevista concedida por Wanderley Geraldi à pesquisadora em dezembro de 2013 via skype.

nosso país, é o que Silva (2010, p. 11) chama de *passo de ganso*. “[...] movimento mecanizado e sincronizado, executado da mesma maneira de ano para ano [...]”.

Ainda hoje a leitura carrega traços do passado em que as práticas de leitura eram exercidas como base nos modelos behavioristas, tradicionais, tornando-as escolarizadas no sentido de contribuir para o congelamento da construção de sentidos, que apenas recebem a informação. Em consequência desse fato,

[...] a leitura em lugar de se tornar espaço de confrontos e rupturas, torna-se meio de sobrepor e subjugar as contrapalavras do estudante, substituindo-as pelas palavras do texto lido. Palavras alheias, estrangeiras, de um saber que se apresenta como pronto, acabado. Não uma relação dialógica de construção, mas relação hierárquica de imposição. (GERALDI, 1996, p. 104).

As atividades mecânicas e abstratas de inúmeras atividades escolares não permitem que os leitores visualizem novas possibilidades de compreensão. Em oposição a essa realidade, Larrosa (2010, p. 142) acredita que,

[...] na leitura da lição, não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar.

Diante dessas constatações, nascem os discursos de falta de vontade para ler, de acesso aos livros, de mais investimentos, enfim, a leitura ganha a cena de um discurso melancólico e dissociado neste início de milênio. Ocupando o protagonismo de campanhas redentoras, que ocultam o sentido de leitura como uma prática indissociável da formação do próprio homem e da sociedade (BRITTO, 2003).

É impossível discutir práticas leitoras sem conhecer a história das práticas de leitura, que provoca uma reflexão nos dias de hoje, na qual o leitor seja um sujeito ativo – aquele que exerce uma leitura construtiva e não apenas a aceitação do que está impresso no texto (SOARES, 1998). O leitor produz, se identifica, se representa por suas compreensões, por isso, ele é protagonista do processo de formação.

Freire (1985) e Kramer (1999) concebem a prática da leitura como *experiência*, para esses autores, toda a ação e reação promovida pelo ato de ler estão ligadas à vida do leitor, independentemente da escola. São experiências construídas no dia a dia.

Nas palavras da autora, essa definição reafirma a prática da leitura como instrumentos presentes no cotidiano, gerando informação e formação.

Quando penso na leitura como experiência (na escola, na sala de aula ou fora delas), refiro-me a momentos em que fazemos comentários sobre livros ou revistas que lemos, trocando, negando, elogiando ou criticando, contando mesmo. Enfim, situações em que – tal como uma viagem, uma aventura – fale-se de livros e histórias, contos, poemas ou personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocuções, uma comunidade, coletividade. O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente em que a leitura é partilhada e, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados (KRAMER, 1999. p.108).

Nessa direção, Freire (1985) também expõe o ato de ler como uma experiência construída no contexto do leitor, em que ambos são elementos fundamentais para a formação leitora. De acordo com o pensamento do autor, “[...] agora já não existe texto sem contexto [...]” (FREIRE, 1985, p. 35) e, por isso, o quantitativo sem o qualitativo nas leituras são meras ações sem resultados, pois, sem o devido adentramento nos textos, o leitor torna-se um sujeito acrítico, incapaz de fazer uso de suas habilidades de compreensão e participação (FREIRE, 1985; BRITTO, 2003).

Para Kramer (1999), essa questão pode ser a resposta para uma parte dos problemas relacionados à formação de nossos alunos. Segundo ela, é a prática do professor quem pode mudar essa perspectiva através de sua intervenção e mediação.

No entanto, para essa compreensão ser ativada, é necessária uma reformulação das práticas escolares, que, segundo autores da área, como Geraldi (1996), Kramer (1999) e Britto (2003), ainda permanecem centradas no tipo de *pedagogia bancária*, prática que foi criticada por Freire ao perceber a leitura sob outro olhar, com base nas experiências e nas habilidades dos sujeitos, como uma prática construída e não mecânica.

São essas representações norteadoras acerca do perfil dos leitores nos espaços escolares que permitem questionamentos sobre a formação leitora para a vida em sociedade, uma vez estabelecida as vivências formativas do leitor no contexto escolar, muitas vezes equivocadas, por achar que o leitor não necessita mobilizar outros saberes para o exercício da leitura com os textos em sala de aula.

Sobre isso, Geraldi (1996) defende que,

Ao ler um texto, o leitor mobiliza dois tipos de “informações”: aquelas que se constituem em sua experiência de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto. É neste sentido que a leitura é um encontro de sujeitos, enquanto tais, sujeitos situados numa sociedade e por ela influenciados, mas não como resultados mecânicos de suas condições, mas como síntese destas condições históricas e de suas ações sobre elas. (GERALDI, 1996, p. 125). [grifos do autor].

Seguindo o posicionamento de Geraldi (1996), Kramer (1999), Freire (1985) e Bakhtin (2011), não se pode enxergar o leitor como um sujeito *vazio*, incapaz de conduzir conhecimento e produzir outros novos. O leitor mobiliza um conjunto de capacidades específicas que se distinguem a cada leitura, a cada texto.

Assim, a imagem do leitor seria compatível com os anseios sociais com que ele convive diariamente, a fim de poder contribuir com sua participação na construção dos sentidos, existentes/produzidos pelos discursos.

Por isso, nada mais justo que voltar os olhares e preocupação em torno dele (o leitor) e não apenas divulgar ideias de leitura movidas apenas pelas aparências de um discurso elitista²⁸, mas, ao contrário, inserir o leitor no seu contexto social para que este possa usufruir de sua condição de cidadão, com direitos e deveres perante o conhecimento. Sendo assim,

Compreendida dialeticamente, a leitura também pode se apresentar na condição de um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou composta de indivíduos singulares, se relaciona ativamente com a produção cultural, isto é, com os objetos e atitudes em que se depositam as manifestações da linguagem, sejam estas gestuais, visuais ou verbais (oral, escrita, mista, audiovisual). Neste caso, a leitura coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do leitor. (SILVA, 1988, p. 112).

Nesse sentido, a leitura ganha para o leitor uma significação para além da escola. Sua função está em sintonia com o meio social, e, no exercício da leitura de sala de aula, o sujeito pode garantir uma interpretação que ultrapassasse o sentido do texto, o que favorece sua participação no mundo letrado, sem permanecer à margem da sociedade como mero receptor (FREIRE, 1985).

Uma análise exata das relações professor – aluno em todos os níveis, na escola ou fora dela, revela seu caráter essencialmente narrativo. Esta relação supõe um sujeito narrador: o professor, e supõe objetos pacientes que escutam: os alunos. O conteúdo, seja de valores ou dimensões empíricas da realidade, tem tendência a converter-se em algo sem vida e a petrificar-se uma vez enunciado [...] (FREIRE, 1980, p. 78).

²⁸ Com base nos estudos de Soares (1988), de Geraldi (1996) e de Abreu (2001), entende-se, neste trabalho, o discurso elitista como a prática voltada apenas para o discurso dos que possuem condições de leitura favoráveis aos leitores – acesso a livros e bibliotecas. Intelectuais e pessoas que concentram seus conceitos de leitura em uma minoria da elite como bons leitores, ocultando as práticas do cotidiano em que se, por exemplo, jornais ou revistas.

Para esse autor, a liberdade é a chave para o crescimento da autonomia diante das relações estabelecidas no cenário educacional. Autores como Silva (1988), Geraldi (1996) e Marinho (2001) revelam em seus estudos, uma amplitude da leitura para a vida do leitor. Se a leitura acontece no meio escolar, na família, nas relações sociais por que não compreendê-la como prática social?

A concepção de leitura elitista (compreensão elaborada por alguns) difere da visão de Benevides (2002), quando diz que as práticas vistas desse modo, ocultam os leitores de outros textos, de outros costumes para com o ato de ler. Essa autora compartilha ainda da mesma compreensão de Abreu (2001), quando defende:

Uma concepção elitista de cultura torna invisíveis as práticas de leitura comuns. (...) É leitor apenas aquele que lê **os livros certos**, os livros positivamente avaliados pela escola, pela universidade, pelos grandes jornais, por uma certa tradição de crítica literária, ainda que os critérios de avaliação, pouca vezes explicitados, estejam vinculados a noções particulares de valor estético, de cidadania, de conhecimento. Todos os demais escritos – mesmo que materialmente idênticos aos livros certos – são não-livros. Da mesma forma, aqueles que os lêem – embora leiam – são **não-leitores**, pois lêem Sabrina, lêem Paulo Coelho, lêem literatura popular. (BENEVIDES, 2002, p. 45) [grifos da autora]

Compreender a leitura como prática social ganha visibilidade no contexto atual, quando se percebe as consequências nas mudanças do leitor frente à compreensão, à reflexão e à responsabilidade que o próprio leitor assume em relação ao texto/discurso. Negar essa condição participativa do leitor é excluí-lo da própria capacidade de formar sentidos (CHARTIER, 1996; SOARES, 1985).

Sobre essa crítica ao discurso de uma prática de leitura que ora distancia o leitor de suas condições para produzir sentido, Britto (2003) e Machado (1999) recorrem a uma explicação de leitura, a partir das condições que deveriam ser postas aos leitores em formação.

Ler não é só gostoso e interessante, como todas as campanhas pela promoção do livro insistem em dizer. A leitura não é apenas uma porta para mundos mágicos e maravilhosos, é também uma ferramenta de sucesso, Negar à grande maioria da população o amplo acesso à leitura, por falta de uma política consistente de fomento ao livro e incentivo à literatura, equivale a um ato de força muito covarde, a uma arbitrariedade das autoridades que ocupam o poder, contra quem não está em condições de se defender (MACHADO, 1999, p. 74).

Tudo isso se constitui em uma dimensão da *práxis*, quer dizer, ela é percebida pela sua condição de aprendizagem, e não pela classe social de acesso, uma vez que não se trata de um processo classificatório e unilateral, constituídos no ato de ler.

Nesse mesmo contexto, acontece o contrário em relação aos leitores, que são vistos apenas por lerem clássicos e romances, e os que leem jornal na esquina parecem não ser constituídos leitores. O discurso em torno do leitor ganha conotações míticas que favorecem àquele que tem condições de acesso moldadas em um padrão elitista, o qual Abreu (2001, p152) caracteriza como “[...] ideia de conforto, intimidade, saber, tranquilidade, prazer”.

Portanto, os aspectos sociais da prática da leitura exercem uma influência significativa para a formação social dos leitores. Tanto o texto como o contexto são necessários para promover o amadurecimento do leitor – que possui em suas experiência uma relação mútua de aprendizagem a partir do cotidiano, e não somente na/da escola. Segundo Freire (1980, 1985), não se pode mais falar de prática transformadora na escola sem considerar o contexto social em que o leitor vive. São através das vivências que ele constrói uma bagagem efetiva de conhecimentos prévios que são construídos antes mesmos de entrarem na escola – conhecimentos que se integram às práticas escolares, a fim de promover novos sentidos, reformulações e novos eventos de letramento²⁹.

3.4 OLHARES PARA O PAPEL DA ESCOLA

Sabemos que a escola é uma das principais instituições que está diretamente ligada à educação do sujeito. Por meio dela, deve acontecer a formação de forma organizada através dos ciclos de aprendizagem e do currículo – instrumentos que conduzem a prática do professor.

Aqui apresentamos reflexões em torno das práticas de leitura desenvolvidas no espaço da escola para a formação do sujeito leitor. Discutimos primeiramente o espaço escola para a prática da leitura, focalizando o que é dito sobre o uso do livro didático. Em seguida observamos o papel e a influencia do professor para essa formação – visto como um espelho pelos sujeitos, indicando o que autores como Geraldi (1991), Marinho (2001), Silva (2010), Chartier (1996) entre outros que explicam e defendem uma formação leitora na escola.

²⁹ A partir dos estudos de Freire (1985), Soares (1988) e Barton (1994), Benevides (2005) entende por *evento de letramento* a situação em que o leitor utiliza dos conhecimentos construídos nas/pelas práticas de leitura em situações além da escola, ou seja, na vida diária. Nos eventos de letramento, as pessoas mobilizam diferentes saberes a respeito dos modos de ler, os quais são construídos coletivamente e situados historicamente. Com isso, no dia-a-dia, existem vários momentos diferentes em que se recorre ao uso da leitura e da escrita, como, por exemplo, ler uma receita de bolo, anotar um recado, ler um aviso, escrever um bilhete, assistir ao jornal na TV.

São nas vivências cotidianas que o sujeito encontra-se com a leitura inicialmente. Mesmo sem saber decodificar, constrói-se nessa interação, um significado que facilitará o desenvolvimento das capacidades leitoras de forma mais aprofundada na escola. “[...] tal presença, sem dúvida marcante, e abrangente, começa no período de alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita”, afirma Silva (2011, p. 35). É nesse primeiro contato com o universo formal que a criança começa a *lapidar* os conhecimentos que ela já possui, porém de modo específico, a partir de um conjunto de saberes que são determinados pelas disciplinas e pelo contexto escolar como um todo.

Chartier (1996) aponta para o cuidado com a compreensão diante do trabalho desenvolvido pela escola. Para a autora, a própria leitura já é em si um ato de compreensão e a forma como tem sido cobrada nas atividades pode não se constituir em um ato compreensivo, pois na maioria das vezes, essa suposta compreensão já vem estabelecida nos enunciados das atividades, cuja finalidade acaba por desconsiderar a construção de sentidos.

Nesse universo, existem inúmeras situações que podem ser desenvolvidas, conforme as necessidades do leitor, ou seja, pode-se ler apenas a parte que interessar ao leitor. Com isso, o ato de ler se manifesta através de diferentes estratégias, que podem ser de *seleção*, de *inferência e checagem*, conforme elenca Silva (2010). Essa decisão depende da necessidade do leitor.

Todavia, o convívio com a leitura parece se estreitar cada vez mais dentro do espaço escolar, e o processo de formação leitora vai sendo camuflado por outros meios que chama mais atenção do aluno. Fato que sustenta a citação a seguir descrita por Pennac (1993).

O autor narra uma situação comum aos dias de hoje que nos faz pensar a leitura nesse universo marcado por outros tantos meios de comunicação. “[...] O que me choca, pelo menos a mim, é o número de horas passadas, em média, por um garoto diante da TV em comparação às horas de comunicação e expressão na escola [...]” (PENNAC, 1993, p. 26), uma realidade que distancia o sujeito para outras instâncias longe da leitura que queremos – aquela em que o sujeito possa refletir, opinar e não somente ver e ouvir.

O leitor muitas vezes nem percebe as inúmeras possibilidades provocadas pela leitura, mas as utiliza no ato de ler, pois está interligado com aquilo que já se sabe, que se quer e que se pretende entender, e todas essas fases poderiam ser melhor trabalhadas e incentivadas dentro da escola. Esclarecemos aqui que essa responsabilidade de formar leitores é de todo o corpo docente da escola e não apenas dos professores de Língua Portuguesa (SILVA, 2010), como se tem apontado nos discursos da sociedade.

A escola, como base dessa construção do leitor, é vista por Silva (2010, p. 16), como um espaço de formação desses sujeitos:

[...] a escola é, hoje e desde muito tempo, a principal instituição responsável pela escrita, utilizando-se primordialmente de registros verbais escritos (textos) em suas práticas de criação e recriação de conhecimentos. Mais especificamente, a leitura, enquanto um modo peculiar de interação entre os homens e as gerações, coloca-se no centro dos espaços discursivos escolares, independentemente da disciplina ou área de conteúdo.

Com isso, a participação da escola se torna essencial na produção da leitura, tanto por meio da mediação do professor, mas também por parte de toda a comunidade escolar. Sendo ela a instituição formadora, está na responsabilidade da escola formar leitores (informação verbal)³⁰.

Logo, na construção e exercício do ato de ler, através das diferentes práticas de letramento, a leitura pode chegar por meio de diversos suportes e gêneros, porém, é importante ter consciência dessa introdução dentro do espaço escolar para não se confundir apenas com decodificação. Isso tem sido o grande desafio no cenário educacional atual, para a formação de leitores.

3.4.1 Livro didático: A participação do leitor em foco

Com o intuito de gerar uma reflexão sobre do trabalho com esse instrumento, o livro didático, presente no ambiente escolar para a prática da leitura, expomos algumas visões sobre o papel do livro didático para visualizar a formação que é permitida ao sujeito pelas suas vias de acesso.

Instrumento de muita repercussão, críticas e preocupações, o livro didático tem sido motivo de reflexão quando temos a intenção de discutir a formação de novos leitores no cenário da escola. Mantido nas pesquisas da área como o principal acesso de leitura dos sujeitos vindos das camadas mais pobres (MARTINS, 1994; ABREU, 2001; SILVA, 2009).

Martins (1994, p. 26) refere-se a esse instrumento fazendo uma crítica. Para a autora, ao concentrar todas as possibilidades da prática leitura apenas no livro didático “encobre-se, desse modo, o receio de um diálogo franco e crítico entre o professor e o aluno e ambos com

³⁰ Reflexão construída a partir da exposição de Rildo Cosson na conferência de encerramento do V Encontro Nacional de Literatura Infanto-juvenil e Ensino – ENLIJE. Com o tema: “O PNBE e a formação literária do leitor” realizada no dia 22 de agosto de 2014, na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

seu material de trabalho, bloqueando oportunidades raras de realizarem-se leituras efetivas [...]”.

Contudo, ao visualizar as condições de acesso aos livros e a da informação, encontramos os alunos com apenas os chamados *livros da escola*, entoando a mesma canção para todos os recantos de forma sincronizada – através de atividades com respostas prontas; trechos de textos (BRITTO, 2003), ocupando um espaço de imposição, na qual o aluno, em última das hipóteses, é protagonista da interação entre livro pela mediação do professor, apontado por Chartier (1996) e Britto (2003) também como vítima de uma concepção minimizada de leitura e, conseqüentemente, de uma prática submissa ao livro didático.

Nesse sentido, Machado (1999, p. 76) acrescenta que esse tipo de condução retarda a posição dos sujeitos ativos para passivos, e acredita “[...] para que esse livro possa manifestar esse potencial, torná-lo real, é indispensável que encontre um leitor generoso que possa fazê-lo dialogar com muitas outras obras, com visões do mundo enriquecidas pela pluralidade [...]”. Em outras palavras, a autora chama atenção para o cuidado em torno do sentido dado à leitura do livro para um objeto mediador e não *dono da verdade*.

Essas reflexões em torno das práticas didatizadas (ou escolarizadas) da leitura através do livro didático têm contrariado a ideia de subjetividade – característica do sujeito leitor, para impor uma voz que não foi construída pela compreensão (GERALDI, 1996). Uma preocupação que tem a ver não só com a formação do leitor, mas de uma formação cidadã, a qual tem sido massificada e induzida por uma concepção dominadora sobre os dominados através do *pronto e acabado* contido nesse instrumento de aprendizagem, o qual tem o posicionamento da classe dominante nas ideias – o governo (BRITTO, 2003; SILVA, 2011).

Opondo-se a essa realidade, Larrosa (2010, p. 143) diz que “por isso ler é recolher o que se vem dizendo para que se continue dizendo outra vez (que é a mesma cada vez outra vez) como sempre disse e como nunca se disse, numa repetição que é diferente e numa diferença que é repetição”, ou seja, a leitura nunca é tida da mesma forma, quando exercida com o olhar da experiência e da ousadia de querer saber mais, ainda que ela, a leitura, não resolva todos os problemas do leitor, mas ativa, reabre as possibilidade dele construir outros saberes. Uma dinamização que se exerce na interação e na busca pelo não acabado, mas em construção sempre: o conhecimento.

Compartilhamos ainda das palavras de Geraldí (1996, p. 104) quando nos diz que,

Habituada a mediar os processos de desenvolvimento proximal dos estudantes (movimento de um ponto do “sabido” para um ponto de um saber já dado), a prática pedagógica, para fugir à inconclusibilidade, a

insolubilidade, ao não-fechamento, acaba atuando nossos processos de reconhecimento e por isso mesmo insatisfatoriamente na construção de compreensões. Como consequência, a leitura em lugar de se tornar espaço de confrontos e rupturas, torna-se meio de sobrepor e subjugar as contrapalavras do estudante, substituindo-as pelas palavras do texto lido. Palavras alheias, estrangeiras, de um saber que se apresenta como pronto, acabado. Não uma relação dialógica de construção, mas relação de hierárquica de imposição. [grifos do autor]

Nesse contexto, a prática da leitura didatizada não viabiliza ao leitor uma participação ativa, o contrário, minimiza suas capacidades cognitivas de pensar, refletir e criar as próprias situações interativas e dialógicas entre texto e contexto, a de “[...] pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz” (GERALDI, 2002, p. 03).

A existência do *já-dito* não impede que o leitor exerça sua capacidade de produzir novos sentidos. A leitura vivifica novos textos, quando ao leitor é permitido a descortinar seus significados sem necessariamente ter que aceitá-los na íntegra (CHARTIER, 1996; GERALDI, 2002).

Portanto, a significativa influência do livro didático na formação leitora dos sujeitos exerce um papel determinante, pois como principal fonte de acesso à leitura da maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras, esses livros acabam desviando as rotas de compreensão para rotas já pré-definidas.

3.4.2 Exercícios de responsividade ativa: condição viva do leitor?

Quando o leitor faz uso de suas capacidades cognitivas para *responder* ao texto pela sua compreensão alicerçada com base em suas próprias reflexões, está assumindo o papel de sujeito falante – responsivo. Isso porque a compreensão de um enunciado exige responsividade, ou seja, juízo de valor sobre o texto. Nesse sentido, o sujeito está construindo uma compreensão para além da decodificação, mas uma posição ativa frente ao que ler, e desse diálogo emerge um produto – respostas em torno da compreensão existente entre texto e leitor, o que Bakhtin³¹ (2011) chama de *responsividade ativa* para caracterizar a ação que o leitor constrói diante do texto, seja ela de adesão, objeção, conflito, prazer, enfim, aqui o leitor não espera uma compreensão passiva, mas se coloca como sujeito ativo diante do enunciado.

³¹ Autor que tomamos por base o conceito de responsividade ativa, como base no *círculo bakhtiniano* – Composto por Bakhtin, Voloshinov, Medvedev e outros estudiosos dos fenômenos da linguagem para identificar o conjunto de obras provavelmente escritas entre 1919 e 1929 (FARACO, 2009).

Para esse autor, toda a compreensão que surge nesse movimento de interação com a fala viva (o texto) exerce uma resposta, necessariamente o ouvinte (como ele denomina o que chamamos aqui de leitor), se torna falante, pois ambos são de natureza ativa.

[...] Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não senão uma fase inicial preparatória de resposta (seja qual for a forma em que se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva [...] (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Responsividade ativa é, para Bakhtin, o primeiro passo do leitor para dar uma resposta ao que ele lê e compreende. No ambiente escolar, esse conceito pode ser visualizado nas práticas de leitura ainda sob a restrição do professor e do livro didático – ambos guiados por respostas prontas ou indução para a resposta que se quer e não aquela construída pelo leitor.

O leitor visto como indivíduo que já possuía condições cognitivas capazes de manifestar suas inferências, ou seja, uma resposta por meio da compreensão e da linguagem. Com essa nova exterioridade vinda da interação do leitor com o texto, o leitor passou a ser visto com sujeito respondente,

[...] que diante do lido formula uma resposta marcada pela adesão, objeção, rejeição, conflito, prazer, é o sujeito que não apenas “consome” o texto e, no máximo, o dubla por, geralmente, se calar diante da autoridade do autor e do professor que, quase sempre, se coloca como testemunha da autoridade daquele autor do texto. Essa visão de compreensão responsiva ativa tem em suas bases a visão de sujeito dialógico e respondente do círculo bakhtiniano. Nessa perspectiva, a realidade linguística do mundo da vida se apresenta para ele como um mundo de vozes sociais em infinitas e heterogêneas relações dialógicas com matizes das mais diversas entonações: de harmonia e aceitação, de recusa e discórdia, de tensões e pacificações, de conflitos e submissões. (ALVES, 2009, p. 01).

Diante dessa descrição do conceito, o leitor é visto como aquele que possui reações e habilidades de respostas que convém em diversas situações que nem sempre são ativadas de modo imediato na condição verbal. Bakhtin (2011) nos oferece uma compreensão acerca dessa característica.

É claro que nem sempre ocorre inicialmente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvinte (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento de ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo, os gêneros líricos), mas isso, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito

retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Além disso, quando há uma resposta do sujeito frente ao que ele lê, há, portanto, uma resignificação do lido pelo entendimento interativo e dialógico entre ambos – *texto e leitor*. Conforme a compreensão do leitor, necessariamente ele desenvolve um ato de resposta para o enunciado. Essa condição é vista por Bakhtin (2011) como a ação entre o texto e leitor através de condições específicas, como a percepção do enunciado no texto; os conhecimentos prévios estabelecidos em sintonia com o contexto atual e, por fim, novas construções – são essas conexões que provocam no leitor uma resposta – uma espécie de negociação.

Conforme Bakhtin (2011), como um sujeito ativo, assim é a palavra do outro (o texto), em que ambos se transformam pela compreensão. Nesse sentido, o leitor assume a condição de participante do processo de formação através de seus atos responsivos, muitas vezes negado pelas práticas didatizadas de leitura. Por isso, assumimos nesta pesquisa, que o leitor não é apenas um receptor de informações, mas um sujeito com capacidades de intervir, por meio da palavra lida, do desenho, da fala, enfim, atos que podem variar de acordo com as reações dialógicas. Segundo Alves (2009, p. 06) “[...] responder, nesse sentido, é ato constitutivo e constituinte da compreensão ativa que se caracteriza nas objeções, acatamentos, enfrentamentos e concordância para o lido/ouvido [...]”.

O enunciado (texto) oferece caminhos para que o falante (leitor) busque novas ideias e ou formule novos sentidos a partir do que está posto. Araujo (2012) e Bezerra (2013) apontam que essa concepção de leitor parece não está visível nas práticas de leitura da escola, quando visualizamos algumas pesquisas em torno da compreensão do que é lido.

Diante da exposição acerca da responsividade ativa que os leitores possuem diante do texto ou qualquer enunciado verbal ou escrito, essa compreensão é uma das bases teóricas dessa pesquisa. Para tanto, seguimos a exposição com base na leitura literária, para desmistificar a ideia impregnada pelo discurso escolar, de que a leitura literária ou ficcional não gera essas manifestações de compreensão e reposta, mas considerando o leitor apenas viajante para outros mundos (GERALDI, 1996; BRITTO, 2003).

Assim, a condição responsiva ativa que Bakhtin especifica em seus estudos, está pautada na condição de um leitor capaz de construir sentido a partir de suas próprias conclusões. A responsividade ativa se mantém como característica da relação entre o leitor e texto. Seja qual for o gênero, há de ter sempre uma reação do leitor que se ativa por meio da inferência provocada pelo texto (BAKHTIN, 2011).

Esse conceito será visualizado nas nossas análises dos diários de leitura, por meio das escritas diaristas sobre as experiências das crianças com o texto, em que o ato responsivo se apresenta de diversas formas – entre escritas e desenhos – traços da reação estabelecida entre os textos em diversos suportes verbais e não verbais. Tal condição é permitida pela relação que foi estabelecida entre os leitores e os textos, provocando respostas para as experiências de leitura vividas por eles.

3.4.3 Dialogismo: Um caminho para a autonomia do leitor

Bakhtin (2011) compreende o sujeito como o único um ser que possui a característica da linguagem verbal, por isso, ele não pode ser estudado como *coisa*. Para o autor, a linguagem ocupa um espaço fundamental nas relações entre dois indivíduos.

Com essa compreensão estabelecida entre dois falantes, Geraldi (1996) sugere que a partir da interação do *eu* com o *outro* possa se constituir o conhecimento e a compreensão, além da subjetividade que cada ser conduz em sua existência. Desse modo, o autor coloca como sendo essa interação a base para a transformação de uma sociedade, ou seja, a partir do reconhecimento de si próprio no outro que interage, exercendo o que Bakhtin (2011) nomeia de *dialogismo* – uma das categorias da linguagem elaboradas por ele.

Para Benevides (2005) considerar a leitura como uma prática dialógica é aceitar que,

[...] a relação entre o sujeito e seu interlocutor acontece porque ambos são seres sociais, estão contextualizados e essa relação nunca se dá de modo passivo. Os sujeitos interagem entre si e se comunicam através da linguagem, através dos enunciados. É nessa perspectiva que Bakhtin desenvolve a noção de sujeito dialógico, argumentando que “toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. [grifos do autor]

Diante do exposto, que partem das ideias de Bakhtin (2011) no campo da linguagem, “[...] o sujeito assume uma posição ativa, não é somente um receptor passivo, que apenas concorda com tudo, mas, ao contrário, assume vários papéis” (BENEVIDES, 2005, p.125). Essa condição é coerente com a noção de leitor e texto que foi exposta por Soares (1988) e Geraldi (1996) ao conceberem esses dois protagonistas da formação leitora como inacabados – ambos interagem pela linguagem e se transformam também por novas construções que são concebidas nesse diálogo, explica Bakhtin (2011). Diferentemente da concepção de leitura explicada por Braggio (1992) nos modelos que excluía essas habilidades, considerando o leitor e o texto como elementos passivos.

Entretanto, Bakhtin (2011) se posiciona a respeito dessa interação, na qual entender o leitor por esse caminho dialógico é oportunizá-lo a dar retorno ao que ele lê, através do ato responsivo que apresentamos anteriormente.

Dessa forma, o leitor estará interagindo com o texto e suas próprias capacidades de ser subjetivo. O leitor então passa a questionar, sugerir, duvidar, contribuir e exercer uma participação que o torna um ser responsivo. E nessa perspectiva, Benevides (2005), vem comungar com essas ideias do autor,

[...] Por considerar a vida como diálogo, Bakhtin (2003) apresenta um mundo onde os sujeitos não se fundem com o outro, mas sim, mantêm suas próprias posições, a partir da distância que tomam diante desse outro, pelo excedente de visão e pela compreensão desse outro não como o mesmo, o idêntico, mas como o diferente, o singular [...] (BENEVIDES, 2005, p. 110).

Com essa compreensão da autora, vimos à pertinência em reformular as visões acerca dos protagonistas da formação leitora. Leitores e textos vistos desse panorama é base para as mudanças no cenário social. Inserir essas concepções na escola e na prática do professor para provocar novos sentidos à leitura, vista como possibilidade, porém é preciso ampliar o conceito de leitura, leitor, texto e alargar as bases para entendê-la como prática social e dialógica para além da escola e dos livros didáticos.

Assim, entende-se a prática da leitura como um ato também dialógico, por está interligada com a interação que acontece do sujeito entre texto e contexto por meio da linguagem. A leitura enquanto instrumento formativo aparece em cena por todo o cotidiano, diminuindo as distâncias entre o leitor e o saber. Ainda que tenha uma trajetória marcada por desafios ao longo de sua história, a prática da leitura tem haver com a própria formação da humanidade, especificamente na formação social e cultural. E a escola como um o espaço mais coerente para acontecer essa formação tem um papel fundamental que ultrapassa a condição de aprender a ler e escrever, apenas, construindo com o leitor um caminho para a formação cidadã, aproximando-o de si mesmo para de fato conhecer as façanhas do mundo que o cerca.

Leitura enquanto *passaporte* do sujeito está para além de uma conotação escolarizada, mas sem dúvida é pelas vias do texto literário o principal caminho – rota conhecida por muitos autores como o mais oportuno para aprender gostar de outras leituras que estão presentes tanto no contexto escolar como fora dele. Para isso, é preciso rever as práticas de formação do leitor para reinventá-las juntamente com o leitor sem perder de vista as transformações sociais.

3.4.4 leitura como prática social e dialógica: uma velha urgência para um novo tempo

Depois de percorrer diversos trajetos que marcam a prática da leitura, passando por modelos ao longo da história, vamos tomá-la, neste tópico, como um dos resultados mais precisos das inúmeras pesquisas que foram e vêm sendo realizadas na área da Educação que se preocupa com a formação do leitor: Compreender a leitura como uma prática essencialmente social, por meio do diálogo entre os envolvidos, contribui para a formação de leitor mais crítico e participativo.

Para aprofundar o conceito de leitura enquanto prática social e dialógica, apresentamos nesse tópico, posicionamentos de alguns autores contemporâneos, Geraldi (2000); Silva (2009), Soares (1988), Lerner (2002), Benevides (2008), Abreu (2001), dentre outros, com estudos e pesquisas baseados em torno de uma concepção de leitura de base sociopsicolinguística. Por conceber o leitor em sua história sociocultural para compreendê-lo no cenário da educação e, conseqüentemente, na sociedade onde atua enquanto ser social, a discussão em torno dessa temática é relevante para este estudo porque, nesse processo dialógico, também construiremos nossas análises, mais à frente.

Pensar a leitura para além dos muros escolares é situar o sujeito na própria condição histórica de ser social e comunicativo dentro da Educação, visto antes pelos modelos tradicionais como um sujeito passivo, apenas.

Benevides (2008) apresenta uma concepção de leitura como prática social entendida como uma possibilidade que vai além do discurso unilateral e monossêmico, enraizados culturalmente na educação. Para essa autora, essa nova roupagem da leitura “[...] precisa ser entendida com olhos bem abertos por parte de quem a analisa e estuda [...]” para não cair na mesma comunhão de que apenas uma minoria é capaz de exercer a leitura no meio social.

Baseada nos estudos de Bakhtin (2011) e Benevides (2005, p. 122) acredita que “[...] a relação entre o sujeito e seu interlocutor acontece porque ambos são seres sociais, estão contextualizados e essa relação nunca se dá de modo passivo [...]”. Por isso, é, nessa interação, que acontece a produção de sentidos, e que ambos geram conhecimento, produzidos pela ação dialógica.

Dessa forma, a posição dos sujeitos diante do mundo lido e compreendido torna-se fundamental. Isso porque, nessa dimensão proposta por Bakhtin, o sujeito assume uma posição ativa, não é somente um receptor passivo, que apenas concorda com tudo, mas, ao contrário, assume vários papéis. Um

desses papéis é o de refletir sobre o que se lê e se estuda [...] (BENEVIDES, 2005, p. 125).

Por esse diálogo entre os sujeitos sociais, concretiza-se uma ponte para intermediar o conhecimento através da leitura e da interpretação. Aquilo que o leitor lê, está interligado ao que um autor escreveu, ou seja, possibilita um exercício de construção para outras interpretações além do que está posto. Quando associamos essa compreensão dialógica dentro do contexto escolar, compartilhamos das ideias de Kramer (1996, p. 15) que explica:

Entender a educação como práxis social e buscando um marxismo que recupere a presença do homem em sua humanidade, o professor e a professora, as alunas e os alunos não são vistos apenas como “aqueles que ensinam” e “aqueles que aprendem”. Eles são sujeitos históricos. São produtores de linguagem. Linguagem que se constitui como sujeitos humanos e sociais sempre imersos em uma coletividade. [grifos da autora]

Nesse sentido, a leitura entendida primeiramente como uma *prática social* e, depois, como *dialógica*, promove a inserção e participação ativa do sujeito pelo ato de ler, desde que haja uma formação compatível com tais pressupostos.

Nessa linha de ideia em que a leitura se configura como um ato social e político, em uma ação ativa do pensamento que se estabelece entre o leitor e o texto, Soares (1988, p. 25) comenta que,

[...] as condições sociais da leitura em nossa sociedade capitalista, são diferenciadas: discrimina-se as camadas populares pelo reforço de sua concepção pragmática da leitura, a que se atribui apenas “valor de produtividade”, enquanto, para as classes dominantes, ler é proposta de lazer e prazer, de enriquecimento cultural e ampliação de horizontes [...] [grifos da autora]

Assim entendido, o ato de ler é uma ameaça à dominação, por isso, negado às camadas populares (SOARES, 1988). Nesse sentido, a leitura teria a função de tornar acessível o processo de construção da identidade do sujeito, tornando-o consciente de sua participação na sociedade e, nessa produção reflexiva a partir da leitura, constituir-se parte do processo de organização social, por ser também um processo político.

Geraldi (1996) revela, em suas pesquisas, que as políticas de leitura podem ser distorcidas quando chegam aos contextos sociais, pois correm o risco de chegar apenas o texto bruto, sem participação do aluno na compreensão responsiva – tida *como as reações às palavras do outro* (BENEVIDES, 2005). Para ambos os autores, ao se negar a participação do

leitor, subjugam-se as contrapalavras do leitor, substituindo-as pelas palavras do texto, como se pode ver na citação abaixo:

A ideia que gostaria de trazer aqui é a de pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz. (GERALDI, 2002, p. 03-04).

Desse encontro entre o leitor e o texto surge um produto: *novas palavras*, ou seja, novos sentidos que foram construídos. Cunha (2009) diz que assim, não será possível que dois leitores deem uma mesma interpretação para um mesmo texto, porque cada um mobiliza representações de mundo distintas e possuem, dessa forma, pontos de vista diferenciados. É, por isso, que cada leitura constrói um novo texto e é, por isso, também, que a leitura é uma prática social, em que os sentidos de um texto são construídos na negociação que se instaura entre autor e leitor, entre o *eu* e o *outro*.

Isso traz à tona a reflexão de que se aposta nessas políticas. Segundo Lerner (2002) isso acontece com frequência no cotidiano escolar, excluindo a relação dialógica de construção e elevando a hierarquização, de imposição, ocultando a leitura como uma ideia de caça, na metáfora de Certeau (2010), aquela que poderia fazer o leitor transcender do texto para o mundo, em uma transformação que o torna não passivo e nem seguro de nada, mas lança-o para o desconhecido para conhecê-lo e aprender cada vez mais.

As políticas de leituras devem conduzir a uma proposta pedagógica e também de transformação social, para não se correr o risco de propostas redentoristas – As quais Britto (2003, p. 99) comenta:

As campanhas educativas e de promoção da leitura, explicitando um sentimento saudosista de um tempo em que se lia com frequência e desenvoltura, prática que teria sido abandonada em função da comunicação eletrônica, insistem em divulgar o mundo maravilhoso do texto. A leitura, ao invés de ser compreendida como prática social, é imaginada como uma ato redentor, capaz de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância.

Essa imagem distorcida de leitura foi predominante durante muitos anos, além disso, é preciso considerar também a formação do professor a partir de sua própria história para de fato entender o aluno e seu contexto de vida, só assim as políticas de leitura seriam ações de comprometimento com a mudança de compreensão do mundo, partindo da realidade dos próprios sujeitos, e não apenas meras utopias. Larrosa (2010) provoca essa reformulação das práticas de leitura para pensá-las como práticas inacabadas, resultantes da ação leitora do

leitor, fugir do conhecimento que já existe para buscar outros pensando no próprio contexto como dizia Freire (1985). Leitura como inquietude e não como silêncio.

Soares (1988) acredita que refletir hoje sobre as práticas de leitura exercidas pelas escolas é uma preocupação para qual caminho está sendo tomada a leitura e como estão sendo discutidas essas concepções acerca das condições de leitura que são apresentadas ao aluno, levando em consideração seu contexto social.

Só assim poderemos avançar na formação humana dos sujeitos pela leitura. Por isso mesmo, a leitura deixa de ser tratada apenas como um ato individual e engaja-se no plano das atividades coletivas, produzidas como bens públicos (BENEVIDES, 2005).

3.5 LEITURA LITERÁRIA: PASSAPORTE PARA FORMAR NOVOS LEITORES

Vista a ideia de responsividade como uma forma de dar visibilidade à posição do leitor diante do texto, apresentamos, neste item, uma breve exposição sobre a função do texto literário como possibilidade para a formação de novos leitores, a partir do trabalho realizado no ambiente escolar.

A leitura dos textos literários, como contos, clássicos infantis, fábulas, lendas e outros gêneros, possui como característica marcante o envolvimento do leitor pela sedução do estilo que ganha cores, sons e momentos de emoção, sem dúvida, em uma interação dinâmica (ABRAMOVICH, 1997), porém, há mais elementos envolvidos nesse gênero, que vão além desse fantástico, que deve acompanhar as fases de leitura da criança enquanto instrumento de formação (ALLIENDE; CONDEMARIN, 1987).

Alliende e Condemarin (1987) entendem a leitura literária ou também a chamada *recreativa* como elemento formativo para além da escola; de acordo com os autores, esse tipo de leitura “[...] não está desvinculada do desenvolvimento total da capacidade leitora [...]”. (ALLIENDE; CONDEMARIN, 1987, p. 199), ou seja, há outros interesses em desenvolver habilidades do sujeito leitor no texto literário.

Essa visão desmistificada também por Lajolo (2000) e Silva (1991) carrega a ideia de leitura literária como sendo um dos gêneros que mais possibilitam o gosto por outros tipos de leitura, no entanto, a escola tem sido alvo de críticas por não conduzir uma prática que estabeleça essa relação formativa entre o real e o ficcional. Sobre essa responsabilidade da escola para com a formação do leitor pelas vias literárias, (informação verbal, Cosson (2014) coloca a ação da escola e do professor como sendo um dos principais desafios para a leitura literária ganhar espaço na vida escolar dos sujeitos. Para o autor, ensinar a ler literatura é

função da instituição escolar através da ação docente com a participação ativa do aluno. “Acredita-se, então, que, quando o leitor dialoga com a literatura, está realizando uma prática social de interação com signos que lhe permitem desvelar alguns dos possíveis sentidos do texto, e, conseqüentemente, da realidade [...]”, afirma Ramos (2004, p. 110). Ainda sobre essa ideia, Silva (1991) apresenta alguns desafios:

Sempre tendo em mira possíveis exceções e o caráter dialético da realidade escolar, o que nos impede de formular generalizações apressadas, podemos afirmar que o universo da leitura do professor brasileiro é extremamente restrito, abrangendo, na maioria das vezes, tão somente uma literatura pedagógica esclerosada (parada no tempo) e os fragmentos contidos nos livros didáticos. (SILVA, 1991, p. 25).

Visto mais como problema que como solução, a prática da leitura literária tem sido direcionada aos alunos de forma minimizada, principalmente pela falha na mediação e no trabalho com o texto, conforme expõe os autores.

Kramer (1999) também defende a literatura em sala de aula, desde que ela tenha uma significação para o leitor. Tida como uma experiência formativa, a autora desmistifica a ideia de que as vias literárias não permitem uma formação crítica do leitor. Para ela, não importa o estilo ou gênero, mas o modo como é realizada “[...] se é capaz de engendrar uma reflexão para além do seu momento em que acontece [...]” (KRAMER, 2009, p. 109). Desse modo, é a ação e a concepção em torno da prática que irá estabelecer os sentidos do texto.

Nessa mesma direção, Geraldi (1996, p. 89) expõe sua compreensão sobre isso ao comentar que “queremos o direito à literatura e sua fruição, porque a literatura tratando de um mundo que não é nos fornece categorias de compreensão do mundo que é”. Em sintonia com esse pensamento Amarilha (2006) também explica que a prática da leitura literária na escola propicia aos aprendizes uma discussão sobre a própria experiência que ele constrói no cotidiano. “[...] esse é o um fio metodológico seguro para sustentar a atenção, o interesse e a motivação de qualquer leitor [...]” (AMARILHA, 2006, p. 77).

De acordo com as posições dos autores citados, a leitura literária possui uma grande vantagem, pois alimenta a sensibilidade do leitor fazendo-o refletir pela própria construção de sentidos que estão nas entrelinhas do texto e não afastar o leitor do mundo, desde que não seja uma atividade pronta e acabada, mas construída. Para Amarilha (2006, p.73) “[...] na formação de leitores, não é só a influência em estruturas gramaticais e em vocabulário que entra em jogo. Uma educação para a leitura literária deve pressupor uma educação para a mudança de percepção sobre o mundo factual e sobre a própria linguagem”. Nesse sentido, a

prática da leitura entra em cena de fato, quando há essa compreensão de suas potencialidades para com a formação do leitor.

Para ilustrar como essa compreensão tem sido percebida no contexto escolar, retiramos o trecho de uma entrevista de Paulo Freire, em que ele afirma, “[...] a leitura da escola mantém em silêncio a resposta do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios”, (FREIRE, 1999, *apud* Zaccur, 1989, p. 22), em outras palavras, a literatura precisa ser entendida em sua essência de literatura pra tornar-se um instrumento aliado na formação do leitor e não afastá-lo como tem se visto nos espaços escolares. Por meio da participação e da construção de sentidos, é nessa relação que a formação se sustenta.

Construir essa interação do leitor e o texto no ato de ler torna a prática da leitura uma ação ativa. Quando a leitura fornece essa possibilidade para o leitor, ele é capaz de se reconhecer como um ser que dialoga e se transforma a partir de outros textos, outros contextos que não precisam necessariamente ser verbal, mas pode ser visual e ou oral (BAKTHIN, 2011).

Assim, o valor do texto literário é tão importante quanto qualquer outro gênero para formar o leitor (AMARILHA, 2006). Principalmente quando se trata de leitores iniciantes que estão sendo formados nos ambientes educacionais. Portanto, o conduzir práticas de leitura pelas vias do texto literário, favorece a formação da própria identidade do leitor como sujeito que constrói sentido por meio da interação estabelecida entre texto e contexto, de modo a viabilizar uma compreensão de mundo.

Em síntese, este capítulo trouxe em cena reflexões que são pertinentes quando se pensa em formar leitores. Com base na historicidade ainda que separada entre dominantes e dominados conforme vimos no início, é visível também as mudanças que forma ocorrendo com as práticas de leitura, tanto no contexto escolar como fora dele. Ampliou-se a reflexão em torno do leitor, passando a ser visto como um ser social e dialógico com condições de tornar-se ativo no processo de compreensão do texto pelo ato de ler, bem como construir respostas sem distanciar-se de seu contexto. Ou seja, respostas construídas com base nas experiências do vivido para situa-las no mundo real por vias da leitura em seus mais diversos gêneros, compreendendo a leitura como uma prática social que ultrapassa o contexto escolar para dá condição ativa e participativa do leitor na vida cotidiana.

Vimos ainda que a escola exerce um papel fundamental nessa formação, partindo da mediação que é feita para aproximar livros e leitores.

Todavia, apresentamos a leitura literária como possibilidade para a formação leitora. Vista por Cosson (2004), Amarilha (2006) e outros autores como uma leitura essencial para formar leitores que ultrapassem a condição de deleite, mas construam sentidos para suas vidas por meio das relações estabelecidas entre texto e contexto.



CAPÍTULO 4

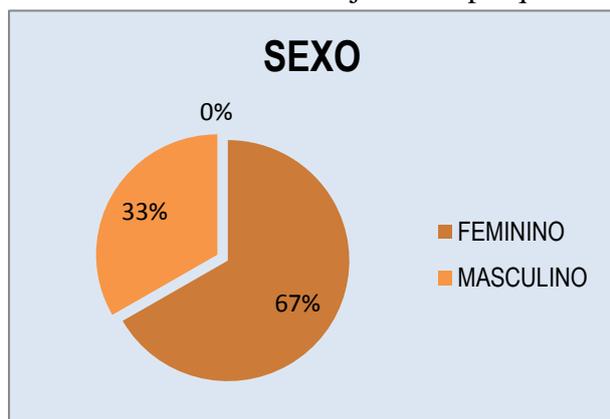
VOZES DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

“Eu acho que buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor”. (Manoel de Barros, 2010).

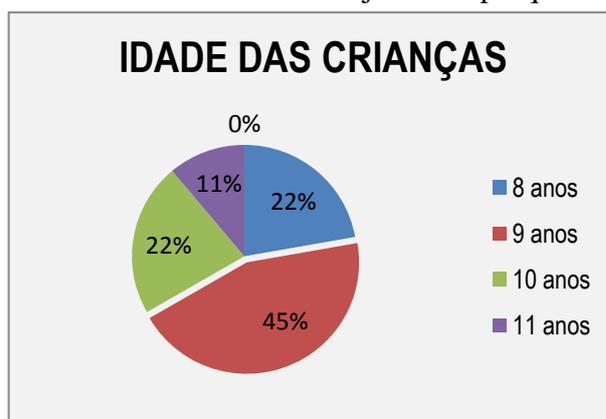
A ideia do poeta Manoel de Barros vem ao encontro de nosso objetivo, neste capítulo: apresentar aquilo que encontramos durante a *travessia* da pesquisa – as palavras do leitor, sujeito de voz e significância no processo de formação leitora cujas vozes apresentamos a seguir. Tomando como objeto de estudo *a formação do leitor*.

Os dados apresentados a seguir, referem-se às vivências com a leitura, bem como às implicações na formação leitora por meio das práticas vividas no contexto escolar e fora dele. Ao longo da pesquisa, passamos a trabalhar com nove crianças durante todo o processo de geração dos dados. Processo que foi construído de acordo com os instrumentos, detalhados no capítulo 2, deste estudo: *diários de leitura, questionários e entrevista*.

Tendo como eixo norteador as questões que identificam as experiências leitoras dentro e fora da escola, inicialmente, buscamos identificar e conhecer os sujeitos de pesquisa, para uma compreensão mais acurada do objeto de estudo desta investigação. Por isso, no quadro a seguir, organizamos as informações sobre as crianças, quanto à idade, sexo e nível de ensino:

Gráfico 01 – Sexo dos sujeitos de pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 02 – Idade dos sujeitos de pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao nível de ensino, trabalhamos com crianças do 3º ano e 4º do Ensino Fundamental Menor, dos turnos matutino e vespertino, respectivamente, pelo fato de as atividades do Programa BALE acontecerem nos dois horários.

Utilizamos o *questionário investigativo* – para conhecer as práticas de leituras cotidianas dentro e fora da escola, instrumento que serviu para situar as nossas conclusões iniciais acerca dos dados encontrados nos diários. Com perguntas em torno do acesso, da produção e da relação com a leitura tanto da escola como a do BALE, nosso objetivo foi visualizar as relações das crianças com o ato de ler. O questionário foi composto de três partes distintas, a saber: **a)** Conhecimento do acesso, das condições de uso e produção da leitura no dia a dia das crianças – com o objetivo de conhecer o contexto de cada uma e sua relação com a prática da leitura; **b)** Conhecimento acerca das atividades do Programa BALE – Nessa parte, inserimos a capa de 10 livros de histórias contadas pela equipe do BALE ao longo dos anos de 2010 a 2013, para que as crianças pudessem contar a relação estabelecida com as obras lidas, se conheciam as histórias, se tinham significado para elas. São ilustrações que estimulam as memórias das atividades que foram vividas por elas na escola onde as crianças estudam; **c)** A prática da leitura para a transformação do leitor – Como as crianças utilizam a leitura no dia a dia a partir de seus usos sociais.

A aplicação do questionário foi feita no mês de junho do ano de 2013, e para facilitar a visualização dos dados organizamos gráfico, cuja posição, nas análises, tem uma relevância ímpar, pois revela-nos as condições de acesso e produção de um contexto carente de práticas de leitura.

O *diário de leitura* foi um dos instrumentos utilizados para resgatar as experiências de leitura de cada criança – guiado por encontros reflexivos constituídos por momentos de

orientação para a produção escrita, a partir de etiquetas cujo teor auxiliava a manter um diálogo à distância, com as crianças na hora da escrita dos diários.

Na etapa exploratória, foram realizadas, em média, 14 visitas à escola, entre seleção dos sujeitos, organização e orientação da produção dos diários. Todos os encontros aconteceram na escola, em espaços do pátio, sala de informática e biblioteca. A orientação foi feita em horários diversos para atender as crianças dos dois turnos, sendo a maioria deles no intervalo do turno da manhã para a tarde – isso devido à maioria das crianças participarem do *Programa Mais Educação*, que na época estava funcionando naquela escola.

Depois de receber o diário para escrever suas experiências de leitura, cada criança também recebeu etiquetas que orientavam a escrita explícita de algumas informações importantes sobre essas vivências. A cada encontro, o grupo realizava discussões sobre o que produzira e recebia novas orientações para o processo de escrita seguinte. Ao final dos 14 encontros, nos quais 12 foram distribuídas as etiquetas (APÊNDICE D), os outros dois encontros foram – um para apresentação da pesquisa e outro para se recolher o diário, recolhemos 07 dos 09 diários entregues no final de novembro de 2013.

Para a organização dos dados, primeiramente, foi feita uma leitura individual de cada diário, seguida da digitalização. Selecionamos as passagens de acordo com o nosso interesse, em sintonia com a questão de pesquisa. Decidimos também registrar as cenas dos encontros em fotografias que serão parte dos dados desta investigação, significando uma compreensão a mais para nossas reflexões e inspiração na escrita.

Machado (1998) e Alves (2008) privilegiam esse tipo de instrumento – o diário – como espaço para a escrita do conhecimento de cada sujeito, como exercícios de encontro consigo mesmo. Tais autoras, também compartilham com as ideias de Zabalza (1994), quando assumem a escrita diarista como o resultado do vivido por meio da escrita. No caso desta pesquisa, os diários revelaram-se como um instrumento para fazer emergir das crianças as relações que tinham com a prática da leitura. E, nessa escrita, registrar aquilo que possivelmente não seria dito verbalmente. Nas imagens, abaixo, percebemos o momento em que são colocadas às etiquetas para a orientação da escrita, após nosso encontro, seguida da leitura das orientações. Assim, tentamos estabelecer um objetivo para a produção do registro das memórias de leitura, vivenciadas pelas crianças, procurando criar uma relação de aprendizagem entre pesquisador e pesquisados por meio de estratégias como foi o uso das etiquetas.

Imagens: 14 e 15 – Orientação para a escrita do diário de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Por fim, analisamos os dados produzidos durante a *entrevista coletiva* – a qual subsidiou a compreensão em torno do conteúdo registrado e daquilo que não ficou compreensivo na escrita dos diários. A realização da entrevista aconteceu depois da devolução dos diários. Após uma leitura detalhada, elencamos pontos para dialogar com as crianças durante a entrevista, realizada no final de novembro de 2013, na brinquedoteca do CAMEAM/UERN. O momento da transcrição, é válido informar, caracterizou-se também como um processo de análises dos dados, pelo fato de relembrarmos as situações vividas durante a entrevista e as outras etapas de encontro realizadas com as crianças, durante a produção dos diários. Como também registramos em fotos e vídeos esses momentos, pudemos confrontar o que foi escrito com o que foi dito [nas entrevistas e encontros reflexivos], além de compreendermos melhor os gestos, as expressões e impressões, as percepções e os sentimentos tanto dos sujeitos participantes quanto de nós mesmas – no papel de pesquisadora (FAZENDA, 1995).

Desse modo, para constituir a análise, selecionamos também os trechos que mais interessavam para compor o desenvolvimento deste capítulo, sob influência das categorias já descritas. Para uma melhor visualização dessa etapa, seguem imagens que retratam a entrevista realizada:

Imagens: 16 e 17 – Momento da realização da Entrevista Coletiva



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Como sujeitos da própria história, constituindo-se diariamente pelas vivências, os dados tornam-se aqui, vozes emergentes, revelando em enunciados, escritas e desenhos a formação leitora que é, por nós, percebido como percurso contínuo e em constante transformação.

Para situar o leitor sobre os sujeitos de pesquisa, decidimos por conhecê-los primeiro, de acordo com as informações contidas no questionário, para, em seguida, visualizar as informações sobre a escrita diarista e com informações relevantes da entrevista coletiva.

Assim, damos visibilidade às nossas compreensões sobre as vivências de nossos sujeitos de pesquisa em torno da leitura por meio de eixos norteadores descritos a seguir.

4.1 EIXOS NORTEADORES QUE INFLUENCIAM A FORMAÇÃO DO LEITOR

Para a organização dos dados, partimos de eixos categóricos que guiam as reflexões sobre os espaços que a leitura ocupa na vida dos sujeitos desta investigação.

Desse modo, delimitamos as *categorias de análises*, sistematizando os recortes feitos nos enunciados dos instrumentos de pesquisa em três eixos: **01)** Contexto familiar, o qual estabelece uma compreensão sobre a relação das crianças com a leitura fora da escola, isto é, no ambiente familiar; **02)** Contexto escolar, contexto em que elas revelam as práticas de leituras vividas na formação escolar, bem como as experiências com as atividades do Programa BALE e **03.** Contexto formativo vivido nas práticas de leitura realizadas pelo Programa BALE, expondo as relações dessas vivências com a leitura e seus usos práticos no dia a dia e na constituição do leitor.

Podemos assim, visualizar, o tratamento dos dados aos resultados da análise conforme o quadro a seguir:

Quadro 01 – Eixos norteadores para as análises



Fonte: Construção feita a partir dos dados da pesquisa

4.2 O CONTEXTO FAMILIAR DAS CRIANÇAS E A RELAÇÃO COM A LEITURA

Neste item, destacamos os modos como a formação leitora começa mesmo antes do sujeito ir à escola, ou seja, no contexto da família, como bem entendia Paulo Freire (1985).

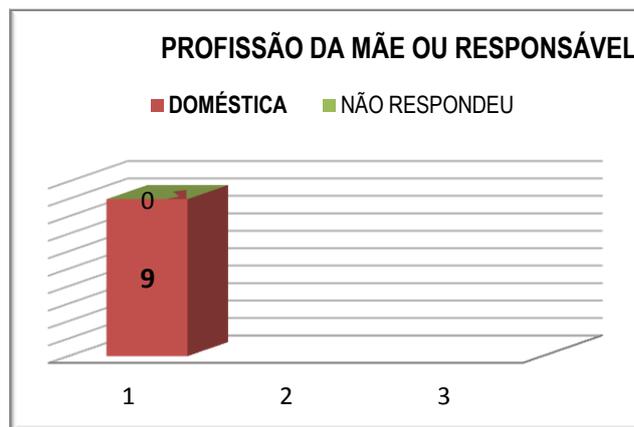
A pesquisadora Lerner (2002) tem razão quando afirma que a necessidade da formação hoje é inserir a leitura na vida dos sujeitos, porém, antes disso, é preciso saber como tem sido a relação das crianças com a cultura letrada. Identificar se há ou não acesso, produção e interação com essa prática se faz necessário. Conhecer as condições que facilitam e promovem o contato com a leitura e quais são os suportes que favorecem o ato de ler, quando elas estão fora da escola.

É preciso conhecer o contexto social das crianças para entender suas reações em torno da leitura. Nesse primeiro momento, a caracterização social com ênfase no dia a dia das crianças é a base para compreender a formação, uma vez que compartilhamos dos estudos de Vygotsky (1998) ao inserir o aprendizado como uma consequência das interações sociais antes mesmo dos sujeitos frequentarem a escola.

Como primeiro aspecto a destacar, chamamos a atenção para a profissão dos pais de cada criança, conforme pontuado, nos gráficos abaixo:

Gráfico 03 – Profissão do pai

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 04 – Profissão da mãe

Fonte: Dados da pesquisa

Um dado importante que chama a atenção nesses dois gráficos é que todos os pais e/ou responsáveis pelas crianças estão em profissões que não exigem uma formação inicial específica. (pedreiro e doméstica). Além disso, 04 delas não têm a figura do pai presente. Moram com avós, tios ou outro membro da família.

No gráfico, a seguir, sobre o acesso à leitura no ambiente com os pais e responsáveis, identificamos um contexto que revela o contato direto com a prática da leitura a partir dos materiais de leitura que elas possuem em casa. De acordo com os dados, temos as seguintes informações:

Gráfico 05 – Acesso a materiais de leitura escritos

Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico indica que *todas as crianças pesquisadas possuem livros em casa*, mas quando perguntamos que tipos de livro eram esses, *temos um número significativo para os livros didáticos* (usados pela escola), enquanto que os *livros de histórias infantis* ficam em segundo lugar, e outros gêneros conforme demonstrado, ficam em uma escala mínima.

Isso gera uma reflexão de que o acesso a materiais de leitura impresso de um modo geral limita-se aos livros utilizados na escola. Esses dados conduzem para a compreensão de que o ato de ler o texto verbal não tem sido uma atividade constante no dia a dia dessas crianças, principalmente no que se refere à leitura literária, conforme também indicam autores, como Zilbermam (2003) e Cosson (2004), para quem a literatura traduz-se como porta de acesso para outros gêneros. Outros suportes de leitura tanto de entretenimento, como de informação, são quase inexistentes no cotidiano familiar dessas crianças. Elas não possuem acervo para a prática da leitura fora da escola, ficando essa como responsável por esse acesso e formação.

Essa é uma preocupação de pesquisadores brasileiros como Geraldi (1996), Silva (2010), Britto (2006) e Abreu (2001), os quais denunciam a realidade de pouco acesso à prática da leitura muito abaixo do esperado, principalmente nos lugares mais carentes de políticas públicas de formação de leitores. Segundo esses autores, essas características provêm de uma identidade cultural vinculada à própria história da leitura e da educação no país.

Espaços como bibliotecas, bancas de revistas ou jornais, livrarias, também ficam ausentes nesse processo de formação das crianças pesquisadas. Por residirem em um bairro distante da única biblioteca do município, a frequência de acesso é quase inexistente e, segundo informações colhidas com a direção da escola, não há atividades que envolvam a escola e esse espaço que deveria ser um espaço formativo. Nesse sentido, o acesso limita-se apenas à biblioteca da escola, conforme informa o gráfico abaixo.

Gráfico 06 – Sobre acesso a biblioteca



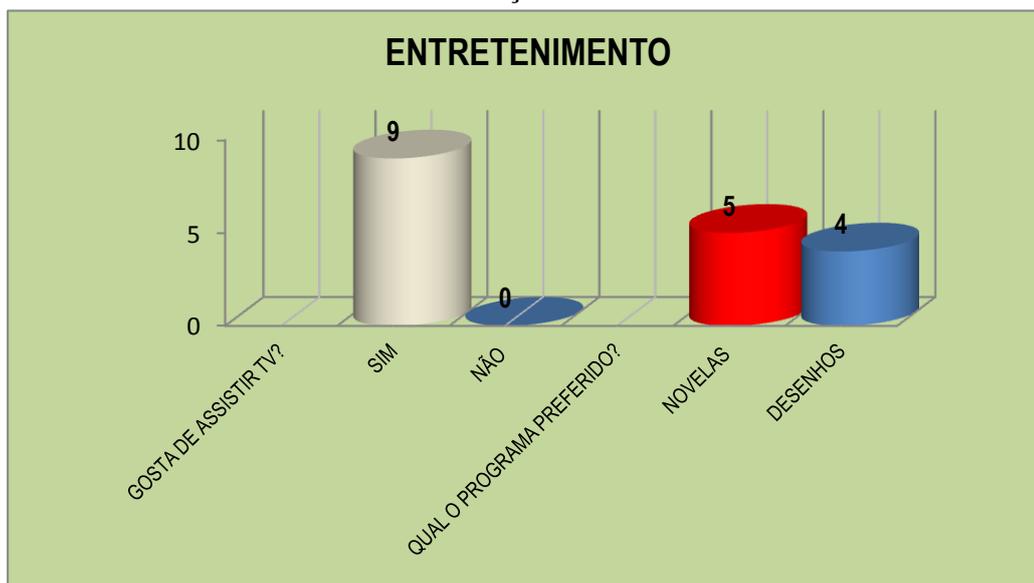
Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se a inexistência do contato entre as crianças e a biblioteca local. Conforme mencionamos na metodologia, quando contextualizamos o lugar onde as crianças moram, não existe biblioteca, além da escolar, sendo a única a que elas têm acesso³², como já indicamos acima. Apenas o acesso da biblioteca ambulante em dias de visita do Programa BALE.

A biblioteca como foco das discussões nos estudos sobre a leitura tem sido discutida há bastante tempo por Silva (2009) como um espaço que perde a cada dia a caracterização do seu real sentido: tornar o acesso aos livros e à leitura de forma mais ampla. Todavia, lembramos ao leitor que o foco desta investigação direciona-se ao trabalho realizado por uma biblioteca ambulante, idealizada justamente por considerar-se a ausência de práticas como essas na região do Alto Oeste Potiguar (SAMPAIO, 2007). Nesse ponto lembramos ainda que o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, como política de inserção de livros na escola ainda é desafiado pelo trabalho/mediação para com a formação leitora dos sujeitos envolvidos no processo. Em discussão recente, Cosson (informação verbal, 2014) afirma que há um investimento alto de livros nas escolas brasileiras, porém, o que falta é uma mediação coerente com os objetivos da formação.

Diante da ausência de promoção e trabalho com a leitura de forma ativa e participativa no espaço da biblioteca escolar, as crianças quando estão fora da escola, realizam atividades diversas, porém não citam a leitura como uma atividade frequente na sua rotina. Aqui, revela-se que o entretenimento das crianças acontece em uma perspectiva distanciada de práticas de leitura.

³² De acordo com as professoras informantes, nesse ano (2013), a biblioteca não estava funcionando, devido a uma reforma e à organização do acervo. Todos os livros estavam sendo catalogados e organizados via sistema da própria escola. Para as professoras, isso significava um processo muito lento, além disso, não existia um funcionário específico para realizar o trabalho. Como consequência, a previsão é que ela só funcionasse no ano seguinte (2014). Durante todo aquele ano todas as atividades e visitas foram suspensas.

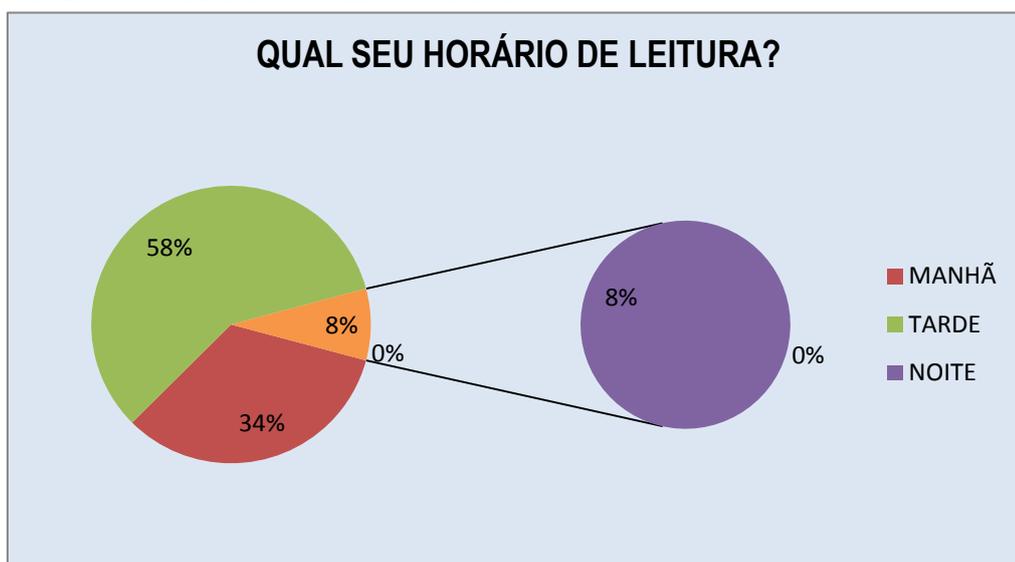
Gráfico 07 – Entretenimento das crianças no dia a dia

Fonte: Dados da pesquisa

Assistir TV foi a atividade mais citada pelas crianças e, entre os programas preferidos, estão as *novelas e os desenhos*. Soares (1988) e Britto (2006) fazem uma crítica a essa característica televisiva do brasileiro. Para esses autores, a mídia televisiva ocupa um espaço significativo no dia a dia dos sujeitos, o entretenimento acaba sendo um aprendizado passivo. Nele, o telespectador apenas vê e ouve os enunciados e nunca pode interferir de maneira participativa (SILVA, 2011).

Com isso, o contato em grande escala acaba sendo prioridade na vida cotidiana dessas crianças que não possuem outro tipo de entretenimento, inclusive a contextualização do bairro feita no capítulo 2, focaliza um ambiente desprovido de acesso a atividades culturais, práticas de leitura, enfim, uma reflexão que é compatível com os estudos de Geraldi (1996) ao coincidir com as grandes massas que estão desprovidas de bens culturais, os quais promoveriam a cidadania de fato. Entretanto, encontramos comunidades distantes de acesso a esses bens, por fatores econômicos, políticos e sociais e acima de tudo culturais.

Sendo assim, o tempo para o exercício de práticas com a leitura quase não é visível no dia a dia das crianças. Quando perguntamos sobre o tempo destinado à prática da leitura de cada criança, encontramos apenas a informação de que elas só leem livros no momento em que estão na escola. Os que estudam pela manhã, dizem que leem pela manhã e vice-versa.

Gráfico 08 – Horário destinado à leitura

Fonte: Dados da pesquisa

Esse fato pressupõe duas ideias significativas para o nosso estudo. A primeira corresponde à responsabilidade da escola em promover essa relação/interação dos alunos com a leitura em suas diversas formas e usos.

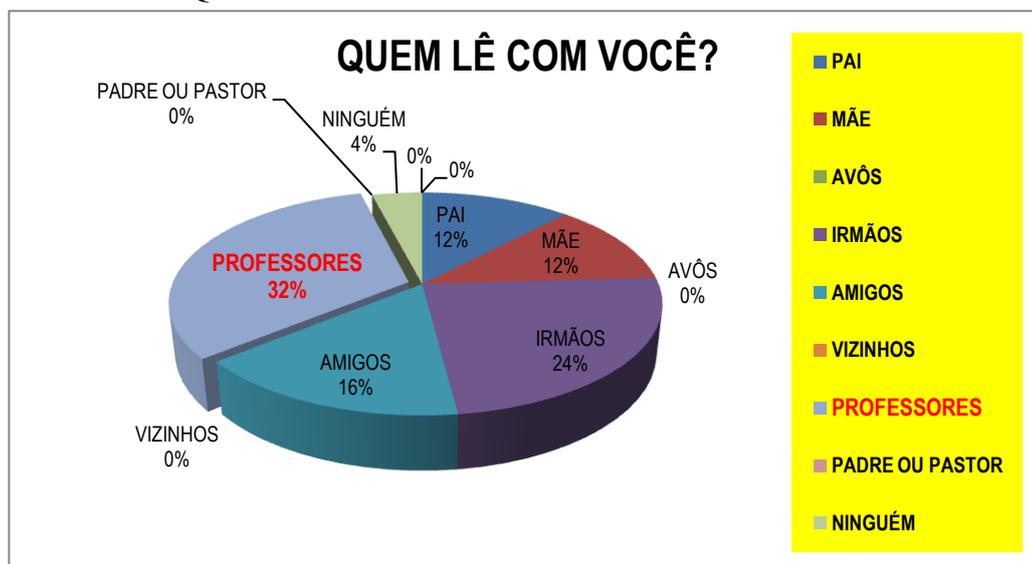
De acordo com Chartier (2010), se as crianças não são acostumadas com o livro, muito difícil será o trabalho da escola para formá-las leitoras e, isso implica em uma segunda ideia que está alicerçada à questão das dificuldades da escola em torno da formação de novos leitores nos contextos atuais: se as crianças não possuem uma prática de leitura fora da escola de forma significativa para a sua formação, esse impacto será visualizado no rendimento escolar e, conseqüentemente, na formação delas enquanto leitoras ativas.

Braggio (1992) já via uma preocupação em torno da função da escola diante dessa responsabilidade para com a formação leitora dos alunos. A autora, há mais de duas décadas, destacava as práticas engessadas por uma visão reducionista e simplista de leitura. Com esse fato, unido às desvantagens de acesso, torna-se uma tarefa mais difícil inserir a leitura na vida dos sujeitos, pois, ainda que necessitem dessa prática para os usos do cotidiano, não reconhecem a leitura além do espaço da escola. Situamos o leitor para esse fato que será relacionado mais a frente quando veremos os usos sociais da leitura, porém ainda não reconhecidos pelas crianças.

Dadas às condições de produção e acesso que vimos até o momento, as crianças com as quais realizamos a pesquisa, podem ser percebidas como à margem de leituras efetivas no dia a dia, sem acesso e sem materiais de leitura que venham suprir as necessidades de leitura, além dos livros didáticos.

Quando perguntamos quem acompanhava a leitura delas durante o dia a dia, tanto em casa como na escola, a fim de identificar que referências tinham de sujeitos leitores, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 09 – Quem lê com você?



Fonte: dados da pesquisa

É perceptível a figura do *professor* nas respostas das crianças. Essa afirmação está relacionada diretamente aos gráficos 10 e 11 que mostraremos em seguida, pois nada mais é que uma sequência de respostas nas quais vemos a leitura didática como sendo a leitura mais exercida pelas crianças na sua formação.

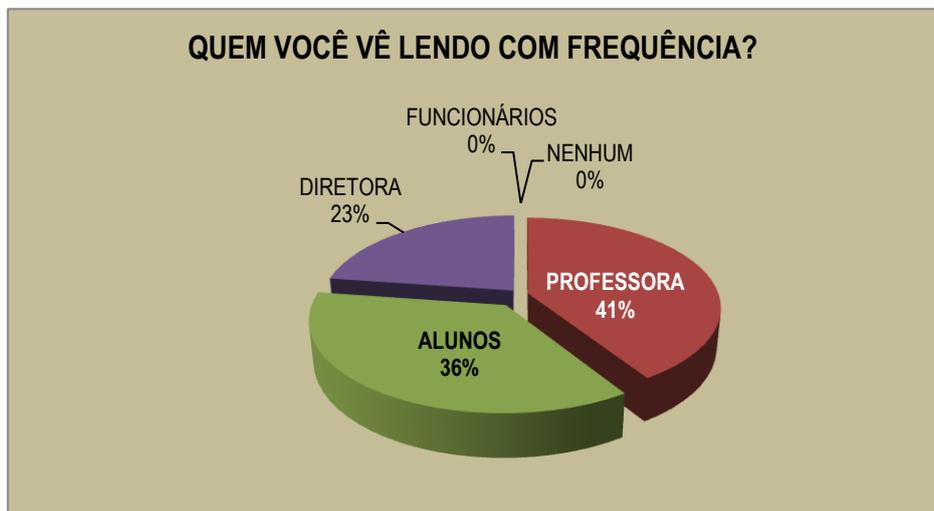
Fora da escola, no contexto familiar, é pouco visível a participação dos pais, irmãos e outros familiares na mediação de práticas leitoras. Esse dado ainda nos faz refletir que, se é o professor quem está mais presente na mediação do ato da ler, talvez isso justifique o uso do livro didático, já que foi o instrumento mais citado, quando perguntamos sobre os livros que possuíam em casa.

Sendo assim, o professor continua sendo o referencial mais citado pelas crianças que estão na escola em fase de formação, fato que se relaciona com os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2013). Embora esse achado não seja mais novidade, pois autores como Larrosa (2010), Kramer (1999) e Geraldi (1996), através de suas pesquisas já afirmam que o professor é a referência de leitura mais visível para os alunos. Esse fato, conforme explica Kramer (1999), carrega mais uma responsabilidade em relação às experiências dos alunos, com as quais o professor, como sujeito mediador da leitura, precisa

estar em sintonia. Do contrário, aquilo que deveria se constituir em compreensão diante dos textos, acaba tornando-se práticas passivas, segundo comenta Chartier (2010).

No gráfico a seguir, essa ideia permanece no ambiente escolar.

Gráfico 10 – Referência de leitura na escola



Fonte: Dados da pesquisa

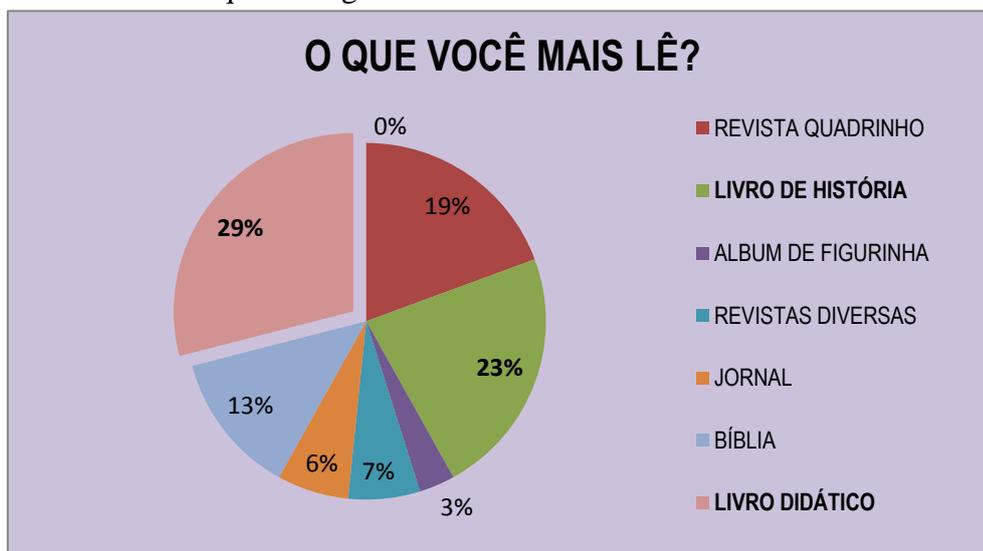
Conforme as informações do gráfico, é frequente a referência à professora nas respostas das crianças em relação à mediação do exercício do ato de ler. Pennac (1993) e Larrosa (2010) discutem a presença do professor como aquele sujeito que precisa ser, antes de tudo, leitor, para promover uma interação com os alunos.

Diante do exposto, é possível estabelecer uma reflexão sobre a participação do professor na formação do leitor. Visto por muitos pesquisadores da área de leitura como um sujeito intimamente responsável pela inserção da leitura na vida dos alunos (LERNER, 2002), mesmo sendo alvo de inúmeras queixas, é ele quem mantém a imagem de leitor para as crianças.

Ainda segundo Lerner (2002), o professor precisa apenas encarar a sala de aula como espaço de oportunidades para o aluno participar de atos de leitura, interagindo com ele, sem distanciar-se pelas práticas didatizadas. No gráfico, é viva a presença do professor na compreensão das crianças para o ensino de leitura. Assim, é possível estabelecer dinamismo de leitor para leitor, desde que o professor se reconheça como mediador do processo, ao propor estratégias significativas de trabalho com a leitura que deem condição ativa ao leitor, defende a autora.

Vista essa realidade no interior da escola pesquisada, elencamos diversos tipos de leitura do universo infantil, questionando às crianças o que elas mais gostavam de ler. Como resposta, obtivemos:

Gráfico 11 – O que mais gosta de ler?



Fonte: dados da pesquisa

O gráfico apresenta como resposta das crianças *o livro didático como sendo a leitura mais utilizada por elas*, seguida do *livro de histórias infantis*. Isso indica que o tipo de leitura que prevalece no cotidiano das crianças é a dos livros ofertados pela escola. Já que vimos no gráfico 05 sobre o acesso de materiais escritos em casa, o qual também apresenta o livro didático como um dos únicos meios de acesso à leitura que elas possuem em casa. Essa presença significativa do livro didático como meio mais comum de acesso à leitura se coloca entre um dos pontos mais discutidos, quando se trata da formação do leitor.

São com esses livros que as crianças desempenham o ato de ler diariamente, em casa elas o utilizam para a o cumprimento das tarefas da escola. Sendo um material gratuito a todos os alunos e visto o trabalho que se realizada com ele, as vivências de leitura são prioridade com esse material no dia a dia da sala de aula. Enquanto outros gêneros ficam em proporções menores ou quase ausentes.

Entende-se a escola como espaço de formação. Nela é contida a responsabilidade de atuar junto às outras esferas sociais na promoção da aprendizagem dos alunos, a qual é constituída por diversas habilidades, dentre elas a leitura.

Para visualizar o que as crianças mais leem em sala de aula e situar o uso do livro didático, conforme os dados anteriores, questionamos que tipo de leitura elas faziam no ambiente escolar.

Gráfico 12 – Leitura na escola



Fonte: Dados da pesquisa

Essa realidade tem sido frequente em outras pesquisas. Para Silva (2010), a cultura do livro didático na vida dos alunos tem apontado para a presença desse suporte como sendo único e preciso para a aprendizagem da leitura nas escolas, embora tenha livros nas bibliotecas, as crianças dão visibilidade aquele que mais utilizam quando relacionamos a prática da leitura. E o resultado disso é uma concepção de leitura didatizada e reducionista, enquanto há diversos gêneros e suportes que poderiam contribuir para a formação leitora desses sujeitos.

As crianças pesquisadas vêm de uma cultura de pouco acesso e poucas condições para a compra de outros livros. Os que elas apontam, nesta pesquisa, são apenas os livros das escolas, os quais não são inúteis, contudo, são insuficientes, tendo em vista a amplitude do aprendizado da leitura, situada como uma prática social e dialógica na qual as crianças exerçam suas capacidades cognitivas de pensar, refletir e construir novos sentidos (BENEVIDES, 2005).

Sendo a escola uma das instituições mais importantes que deve promover a formação leitora, entendemos que é preciso rever essa prática. Segundo Soares (2001), essa realidade nada mais é do que resquícios de uma história de educação marcada pelo uso contínuo de materiais didáticos que permaneceram por longas décadas como único instrumento de ensino

dos professores. Tal condição tornou-se uma espécie de *muleta* para o docente, comenta Silva (2009).

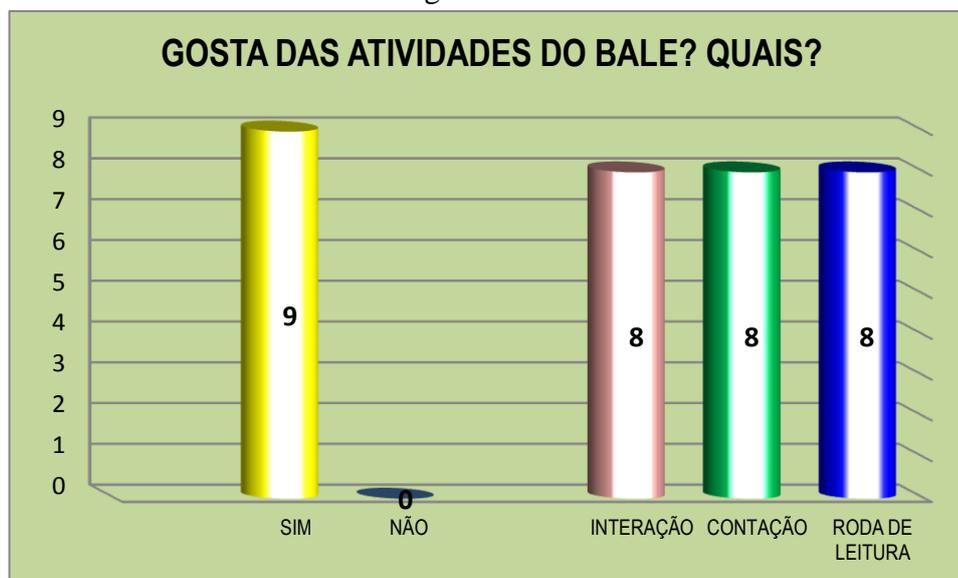
Marinho (2001), em sua coletânea de artigos sobre os percursos da leitura no Brasil, provoca uma reflexão acerca desse processo como sendo a principal via de acesso à aprendizagem dos alunos, fato que justifica a atual relação descrita no gráfico acima.

Diante dessa realidade, confrontamos agora a posição das crianças em torno das práticas de leitura realizadas pelo Programa BALE – ação que apresenta uma contribuição social para tornar o acesso aos livros e à cultura escrita, sem perder o olhar para as práticas da escola, de modo a incentiva-las a promover práticas de leitura.

Tendo como visão epistemológica os conceitos de *Dialogismo* e *responsividade ativa*, percebemos dois caminhos constitutivos para a formação do leitor no contexto desta investigação. Desse modo, apresentamos as experiências vividas por elas a partir das atividades de leitura realizadas pelo Programa BALE.

Para situar as crianças sobre as vivências do BALE, procuramos resgatar a memória delas através do uso de fotografias em encontros realizados na escola, conforme detalhado nas fases da Pesquisa (Capítulo 2). Além disso, o diálogo em torno das atividades realizadas durante as visitas da equipe do BALE também se tornou um caminho para a mediação das informações dessas experiências. Em decorrência dessa ação, fomos compreendendo como eram percebidas as atividades de leitura realizadas pela ação extensionista, através dessa escuta dialógica. O gráfico, a seguir, demonstram duas respostas em torno dessas atividades:

Gráfico 13 – Atividades do Programa BALE



Fonte: Dados da pesquisa

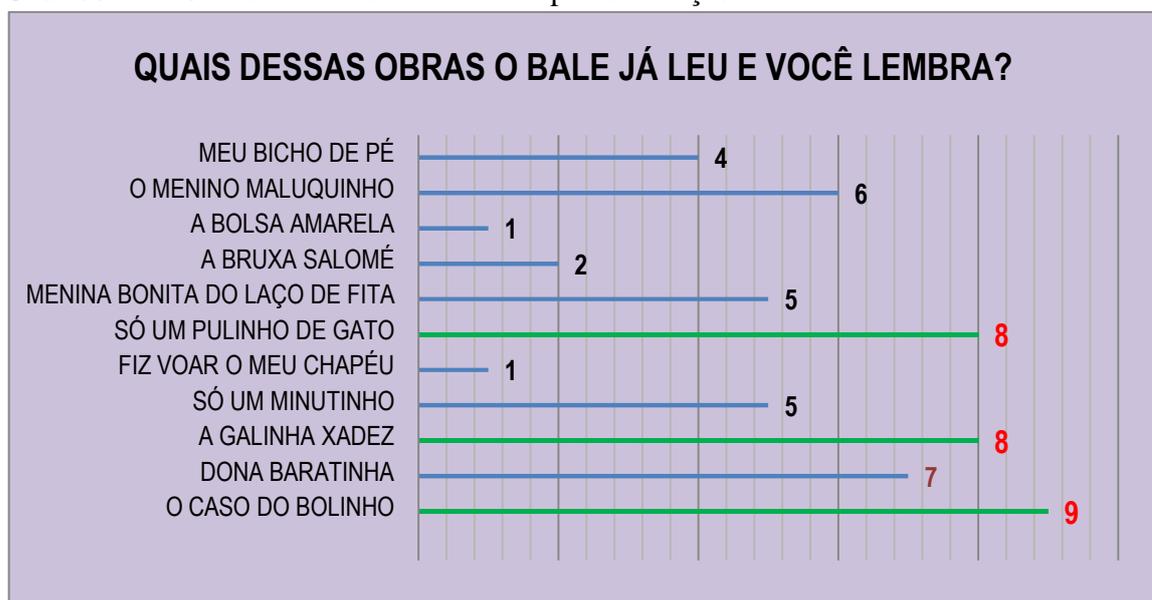
Aqui, percebemos um dado significativo, compatível com o gráfico em que as crianças dizem gostar de ler num primeiro momento, e dentre as atividades mais citadas elas apontam a *contação de histórias* e as *rodas de leituras*, como sendo as mais citadas, isso devido à *interação* realizada que também foi apontada pelas crianças como uma das atividades mais prazerosas dessa iniciativa.

Conforme explicitado no capítulo metodológico, na seção *Fases da Pesquisa*, selecionamos 10 histórias que foram trabalhadas na escola durante uma série de visitas do BALE e colocamos para as crianças a figura da capa de cada uma delas. Essa ação tornou a aplicação do questionário mais interativa. As respostas indicaram uma relação satisfatória do uso das obras literárias na vivência realizada pelo BALE.

Podemos concluir que a forma como a mediação da leitura envolve o leitor. Quando a prática da leitura é significativa para o leitor, ele é capaz de rememorar, como veremos mais adiante.

Para Geraldi (2002) e Lois (2010) é essa relação que marca as possibilidades de compreensão e criticidade diante de um texto. Quando as crianças vivem práticas de leitura que oportunizam essa troca de saberes a partir de suas experiências, elas são convidadas a exercer uma compreensão da leitura de forma espontânea, diferente das atividades de leitura que exigem algo em troca, geralmente atividades e respostas, a partir de uma prática mecanicista (BRAGGIO, 1992). Abaixo, apontamos uma lista de obras lidas pelas crianças nas atividades do BALE para confirmar a relação significativa entre o leitor o texto.

Gráfico 14 – Obras literárias lembradas pelas crianças



Fonte: Dados da pesquisa

As histórias são reconhecidas pelas crianças como o segundo tipo de leitura a que elas têm acesso, conforme o gráfico 05. Isso vai remete-nos a compartilhar do pensamento de Cosson (2004) e Zilberman, (2003) que orientam atividades com narrativas infantis como sendo essencial para a formação leitora de crianças. Nesse sentido, vimos o quanto as histórias trabalhadas pelo Programa BALE ainda permanecem nas memórias das crianças. Demonstrando a significação que elas ainda exercem mesmo que tenham sido trabalhadas em épocas deferentes, já que essas histórias foram trabalhadas ente os anos de 2010 e 2013.

4.3 CONTEXTO FAMILIAR: RELAÇÃO COM A LEITURA FORA DA ESCOLA

Neste tópico, concentramo-nos nas informações resgatadas da escrita dos diários. Nessa direção, apresentamos as relações das crianças com as práticas leitoras sobre suas experiências fora do espaço escolar.

Hoje, os estudos em torno da formação de leitores tem se preocupado com as práticas pelas quais a leitura se insere no contexto dentro e fora da escola. Sobre essa ideia, a Lerner (2002) defende que a necessidade da formação hoje é inserir a leitura na vida dos sujeitos para além da escola. Isso justifica o interesse em saber como tem sido a relação das crianças com a cultura letrada.

Soares (1988) também comenta que a leitura é um ato coletivo, o qual envolve texto, leitor e contexto, dessa forma, necessariamente a participação do leitor também se manifesta fora da sala de aula. Contudo, chegar a essa conclusão envolve inúmeros aspectos, entre os quais apresentamos como a expressão das crianças frente ao processo formativo no cotidiano, compreende a relação delas com o mundo letrado que muitas vezes não é reconhecido pela escola.

Entendemos que, para refletir sobre as experiências leitoras no ambiente escolar, é preciso também conhecer o contexto em que elas estão inseridas, para entender suas reações em torno da leitura através das práticas do letramento que vivenciam diariamente ainda que não reconheçam como práticas de leitura.

Compartilhamos dos estudos de Vygotsky (1998) e Voloschinov (2006) ao inserir o aprendizado como uma consequência das interações sociais antes mesmo do sujeito frequentar a escola. Isso está de acordo com o que foi indicado por Martins (1994) e Geraldi (2006), ao defenderem que o leitor se constitui no intercâmbio de seu mundo pessoal com o universo social e cultural – ambos em constantes transformações.

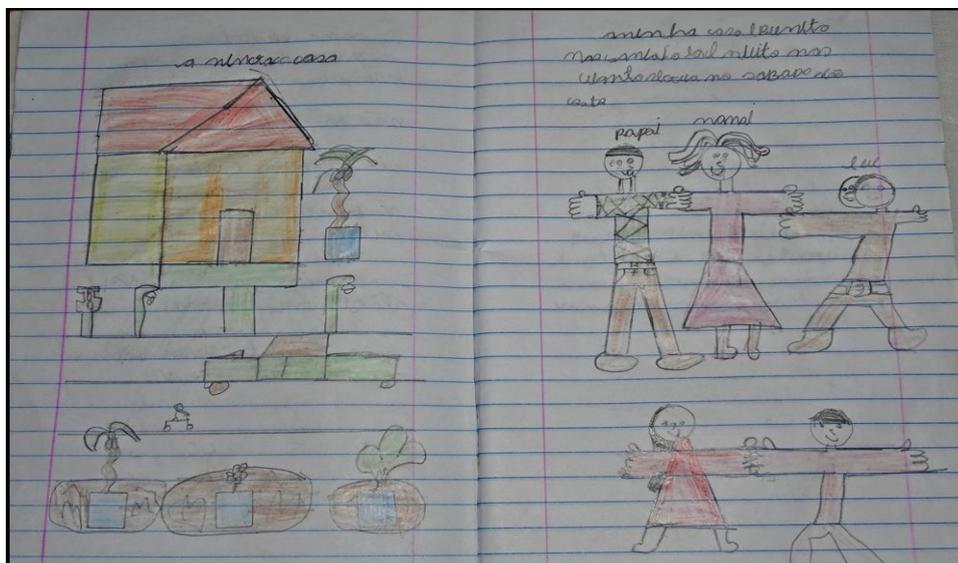
Com base nesse viés, selecionamos as escritas emergentes das relações das crianças com a leitura em seu dia a dia baseada em três caminhos:



A primeira fase da escrita dos diários realizou-se com o objetivo de conhecer o dia a dia das crianças, e, nesse percurso, identificar as relações com a prática da leitura através das situações de leitura vividas por elas fora da escola.

Como decorrência disso, constatamos que a maioria das crianças mora com os familiares (avós, tios ou outro membro da família, como também com os irmãos). As escritas revelam um cotidiano marcado por desafios em torno do acesso à prática de leitura, principalmente no contexto familiar. A seguir, ilustramos essa realidade com fotografias de desenhos produzidos em partes dos diários sobre a realidade em que vivem:

Imagem 18 – Dados do diário de Erick



Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

Legenda: *A minha casa. Minha casa é bonita. Nas casas sempre tem uma família, essa é a minha.* (Erick – Aluno do 3º ano)

Embora não citem diretamente nos diários, conseguimos anotar no diário de campo, nos encontros de orientação, que as crianças reconhecem a influência de irmãos mais velhos, que ajudam nas atividades escolares. No desenho de Erick, a cena revela a composição

familiar. Já no diário de Jessyca, registrado a seguir, ela desenha a irmãs, para descrever a prática da leitura em casa, demonstrando o momento em que é auxiliada nas atividades da escola:

Imagem 19 – Dados do diário de Jessyca



Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

Legenda: *Minhas irmãs.* (Jessyca – Aluna do 3º ano)

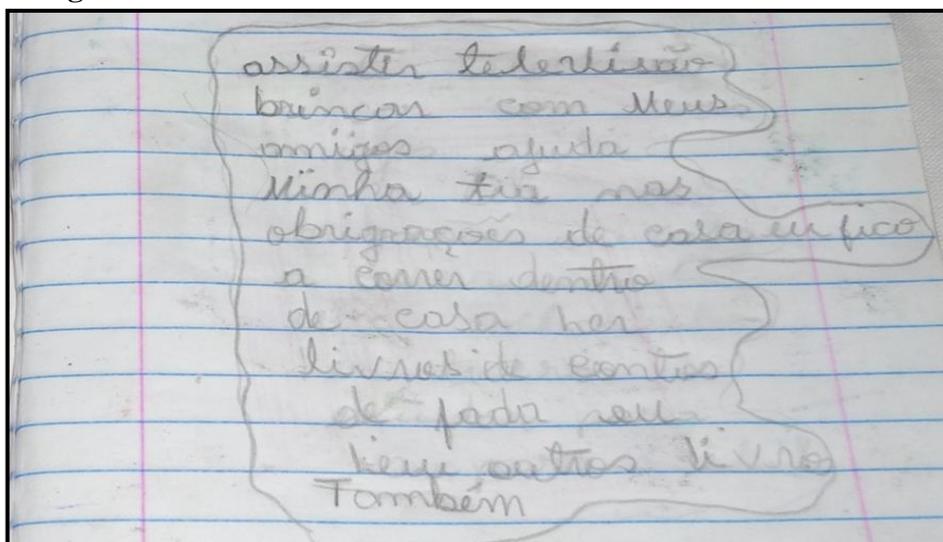
Nessa direção, Vygotsky (1998) afirma que o aprendizado se dá sempre na interação entre os indivíduos. Essa aprendizagem é composta por habilidades, informações, atitudes, valores e etc. Elementos que estão diretamente ligados à vida social dos sujeitos. É nela que as crianças têm (ou deveriam ter) um apoio maior em relação à aprendizagem, para se constituírem sujeitos capazes de aprender e apreender o conhecimento (MARINHO, 2001).

Segundo os estudos de Geraldi (1996) e Abreu (2001), muitos dos problemas da formação do leitor estão interligados à desvalorização do contexto social para o aprendizado da leitura. Abreu (2001) comenta que o contexto social foi desvinculado miticamente da formação, deixando a escola como única responsável pela formação.

Diante disso, a visão de leitura fica desvinculada desse ambiente. Constatamos isso, ao questionarmos, através das etiquetas que foram inseridas nos diários, as atividades mais comuns que as crianças realizam quando não estão na escola. Assim, a maior parte do tempo delas é preenchida com o acesso à *televisão* e a *brincadeira*. No entanto, podemos observar que tanto Allan quanto Ingrid informam que, além de brincar, conseguem inserir atividades

que envolvem a leitura em seu cotidiano, ainda que de forma inibida e pouco evidenciada, segundo os enunciados abaixo selecionados:

Imagem 20 – Dados do diário de Allan



Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

Legenda: Assistir televisão, brincar com meus amigos, ajudar minha tia nas obrigações de casa, eu fico a correr dentro de casa, ler livros de contos de fada eu leio outros livros também. (Allan – Aluno do 4º ano)

Imagem 21 – Dados do diário de Ingrid



Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

Legenda: Eu gosto de ler uma história e também gosto de escrever muitas cartas por que é muito legal e eu adoro escrever cartas e também gosto de brincar de todas as brincadeiras de boneca. Eu gosto de ir para a escola e eu adoro, amo o “Mais Educação” por que eu vejo tia Francisdalva por que eu amo muito ela... (Ingrid – Aluna do 3º ano)

Destacamos também o enunciado de Ingrid que aponta para a vivência em um dos programas que ajudam as crianças em situações de *déficit* de aprendizagem, o *Mais Educação*³³, porém, ela não cita nenhuma atividade de leitura relacionada a essa participação.

Essas situações são discutidas por Kramer (1999), quando posiciona a importância das experiências do cotidiano, para constituir a base da formação leitora de qualquer indivíduo. Segundo a autora, são, nessas vivências, que o sujeito aprende novas formas de construir novos conhecimentos, aquilo que parte da ideia de Paulo Freire sobre a leitura de mundo.

Nas posições expostas pelas duas crianças, encontramos elementos que determinam a imagem de leitores em formação. O acesso à leitura é visível. Allan ao descrever seu dia a dia, ele comenta que além de brincar, lê livros de conto de fada, assim como Ingrid, ao mencionar a prática de escrever cartas, duas ações que revelam o mundo da escrita presente no cotidiano das crianças. Entretanto, as brincadeiras e outras atividades aparecem com mais frequência nos outros diários.

Para completar essa análise, trazemos ainda algumas informações colhidas durante a entrevista coletiva, realizada com o objeto de compreender como leitura se realiza fora do espaço escolar. Selecionamos 03 enunciados, cujo objetivo é apresentar ao leitor a compreensão das crianças sobre os usos da leitura no cotidiano.

No início da entrevista, percebemos que as crianças não compreendiam a leitura fora da escola como uma prática. Para desvelar essa compreensão, tivemos que ampliar o diálogo perguntando como e quando elas liam fora da escola. Ao longo desses questionamentos, elencamos, abaixo, as principais posições que foram apresentadas pelos participantes da entrevista.

³³ Programa do Governo Estadual Federal que tem como objetivo inserir no contra turno atividades de acompanhamento escolar e atividades de artístico-culturais.

Quadro 02 – Categoria: Relação com a leitura fora da escola

SUJEITOS	RELAÇÃO COM A LEITURA FORA DA ESCOLA
ANA LIVIA	<p><i>“Eu leio revistas, leio placas. O nome que vem nas embalagens. Leio livros, leio histórias, leio o que a professora passa, leio cartas”.</i></p> <p><i>“Umhas placas que tinha o nome banheiro. Sim, tem os nomes nos banheiros, feminino e masculino. Tinha...”.</i></p>
JESSYCA	<i>“Eu leio o nome que é a bolacha... Olhando o que mãe anota pra ver o que é pra comprar”.</i>
ERICK	<p><i>“Leio aquele “negocinho” que passa na televisão... Aqueles bichinhos pequenininhos que tem no ‘Cidade Alerta’”.</i></p> <p><i>“[...] O nome dos brinquedos, eu olho o vencimento do chiclete. Eu leio também... pra ver se tão vencido ou não tão”.</i></p>

Fonte: material transcrito da Entrevista Coletiva

Os enunciados de Ana Livia, Jessyca e Erick têm em comum aquilo que Abreu (2001), Soares (1988) e Geraldi (1996) defendem: uma prática de leitura que venha suprir as necessidades sociais dos sujeitos e não somente os fins didáticos que se realizam no espaço escolar.

Destacamos o enunciado de Ana Livia quando retrata os eventos de letramento com os quais já teve de lidar, como ela mesma menciona *“Eu leio revistas, leio placas. O nome que vem nas embalagens. Leio livros, leio histórias, leio o que a professora passa, leio cartas”*. Revelam-se usos efetivos da leitura no seu dia a dia, os quais exigem respostas para a prática da leitura, construídas nas relações sociais por meio do ato de ler.

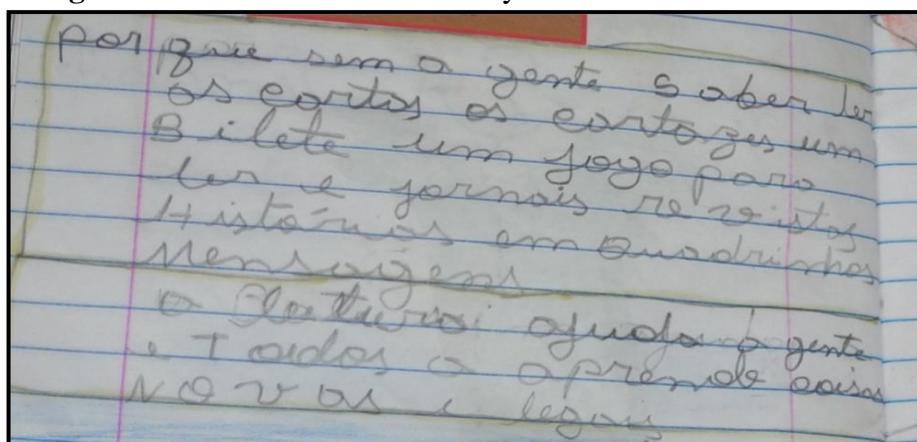
No terceiro enunciado do quadro, Erick apresenta usos da leitura que ele vivencia, relacionado a situações que estão fora da escola, mas que necessitam da leitura para haver compreensão. Ao dizer que ler *“o nome dos brinquedos, eu olho o vencimento do chiclete. Eu leio também... pra ver se tão vencido ou não tão”*, Erick está exercendo o papel de leitor ativo, que reconhece a prática da leitura como necessária para a vida. Quando ele descreve a utilização da leitura para identificar a legenda que aparece na tela, nos programas de telejornal, ele passa a ser um leitor ativo – aquele que Soares (1988) e Britto (2003) defendem que sejam formados pelas escolas.

Conforme explica os autores, essa participação do leitor é necessária para compreender aquilo que faz parte de sua vida cotidiana e, sendo a leitura um desses caminhos, é possível que ela favoreça à criticidade e à capacidade de projetar compreensões em torno do que é lido.

A seguir, veremos os usos sociais da leitura nesse cotidiano das crianças. Durante os encontros, conversamos sobre eles, tentando observar que tipo de interação as crianças tinham com o ato de ler.

Os enunciados, abaixo, apresentam informações que interagem com o que foi instigado nas orientações de escrita. Para nós, essas representações verbais e não verbais sinalizam a prática da leitura, interpretada como uma experiência da vida. Nessa direção, Larossa (2010) defende a ideia de leitura construída no vivido, pela própria participação, e sua necessidade para transformá-lo, através desses exercícios de compreensão. Vejamos os enunciados selecionados:

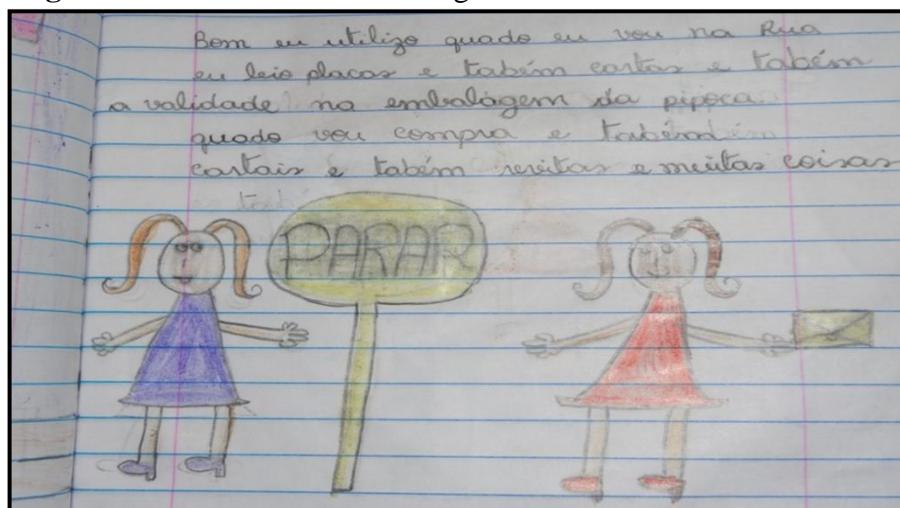
Imagem 22 – Dados do diário de Jessyca



Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

Legenda: *Porque sem a gente saber ler as cartas, os cartazes, um bilhete, um jogo para ler e jornais, revistas, histórias em quadrinhos, mensagens. A leitura ajuda a gente e todos a aprender coisas novas e legais. (Jessyca – Aluna do 3º ano).*

Imagem 23 – Dados do diário de Ingrid



Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

Legenda: *Bom, eu utilizo quando eu vou na rua, eu leio placas e também cartas e também a validade na embalagem da pipoca quando eu vou comprar. Também cartas e também revistas e muitas coisas. (Ingrid – Aluna do 3º ano).*

A leitura das cartas, das placas, das instruções de um jogo, do jornal entre outras situações que está visível na escrita diarista das duas crianças demonstram os usos efetivos da leitura no contexto fora da escola. Para Chartier e Herbrard (1996), essas escritas conduzem as crianças a se inserir no mundo da cultura escrita através de sua compreensão leitora.

Nesse sentido, elas estão exercendo um direito de participar ativamente das situações de letramento. Quando Jessyca afirma no primeiro enunciado que usa a leitura para “*aprender coisas novas e legais*”, o conceito de leitura ultrapassa a decodificação que normalmente é estabelecida pela escola. Ela reconhece as vantagens de saber para conhecer o novo que se apresenta na escrita decifrada no ato de ler.

No segundo enunciado, Ingrid demonstra, através da escrita e de desenhos, os usos efetivos da leitura no seu cotidiano. Para ela, ler implica estar inserida no mundo da escrita, conforme as suas compreensões, ao citar em que momento a leitura está presente na sua vida. Ela reconhece o que Soares (1988) denominou de função social da escrita, como podemos perceber no seguinte trecho: “*Eu utilizo quando vou para a rua. Eu leio placas, e também cartas. Também a validade na embalagem da pipoca quando eu vou comprar [...]*”.

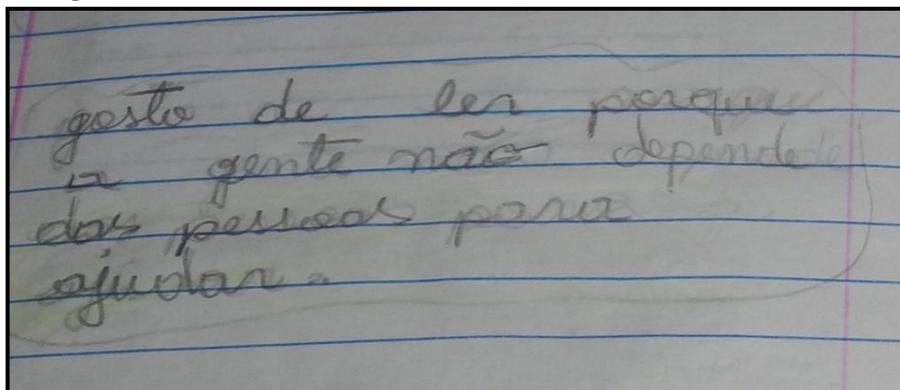
Para Soares (1988, p. 27), “[...] a questão da compreensão não é só do nível da informação. Faz entrar em conta o processo de interação, a ideologia”. Nesse sentido, identificar esses usos contribui para a escola e os docentes perceberem como os sujeitos aprendizes se apropriam desses usos sociais e reconhecem o papel social das práticas de letramento nos contextos para além da escola.

Entendemos que esse pode ser o maior desafio da escola: tentar estabelecer uma relação entre o que os sujeitos aprendem nas experiências cotidianas e como essa aprendizagem serve para a formação escolar, conforme também propõe Lerner: “O desafio é conseguir que as crianças manejem com eficácia os diferentes escritos que circulam na sociedade, e cuja utilização é necessária e enriquecedora para a vida [...]” (LERNER, 2002, p.28).

Ainda de acordo com Chartier e Herbrard (1996), essa ação de reconhecer a leitura além do que está no texto, é resultado das experiências construídas na vida da criança, e devem ser trabalhadas na escola, para que possam compreender a leitura como fonte de informação, de acesso, de produção de sentidos.

Na continuidade dos encontros reflexivos, solicitamos que as crianças escrevessem de que modo a leitura poderia influenciar na sua vida. Registramos, abaixo, as produções realizadas:

Imagem 24 – Dados do diário de Allan



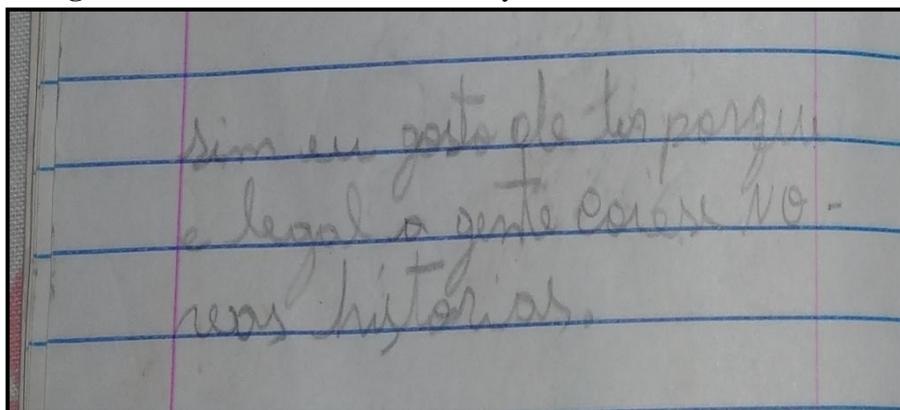
Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

Legenda: *Gosto de ler porque a gente não depende das pessoas para ajudar.*
(Allan – Aluno do 4º ano)

No enunciado escrito por Allan, ele afirma que gosta de ler, porque, assim, não *dependerá* das pessoas para ajudá-lo a compreender o que está escrito, ou seja, ele percebe o papel da leitura na construção de sua autonomia. A leitura torna-o independente. Britto (2006), Freire (1985) e Silva (2010, 2011) respaldam essa posição, entendendo a leitura como uma ferramenta formativa, crítica e que cria autonomia para a sua vida dos sujeitos leitores. De acordo com esses autores, essa prática de leitura reescreve a história do homem como sujeito ativo e participativo na sociedade.

A seguir, veremos outro enunciado que reflete essa concepção de leitura.

Imagem 25 – Dados do diário de Jessyca



Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

Legenda: *Sim, eu gosto de ler porque é legal. A gente conhece novas histórias.*
(Jessyca – Aluna do 4º ano)

Diante da exposição de Jessyca, quando diz que “*gosto de ler porque é legal. A gente conhece coisas novas*” está explícita a compreensão de leitura como oportunidade de conhecer o novo, construir conhecimento, além de possibilitar o acesso a outros textos, conforme ela mesma menciona. Nessa perspectiva, vimos que Jessyca entende as necessidades *de ler para conhecer*. Em outras palavras, a prática da leitura aparece na sua escrita como *passaporte*, o qual favorece a autonomia do leitor para o conhecimento de outros textos (GERALDI, 2006).

Desse modo, a leitura é vista pelas crianças como caminho de possibilidades na vida e no mundo. Os dois enunciados traduzem a compreensão da prática de leitura como uma atividade cotidiana, carregada de sentidos que se constroem ao longo das experiências de vida de cada leitor (KRAMER, 1999; LAROSSA, 2010; FREIRE, 1985).

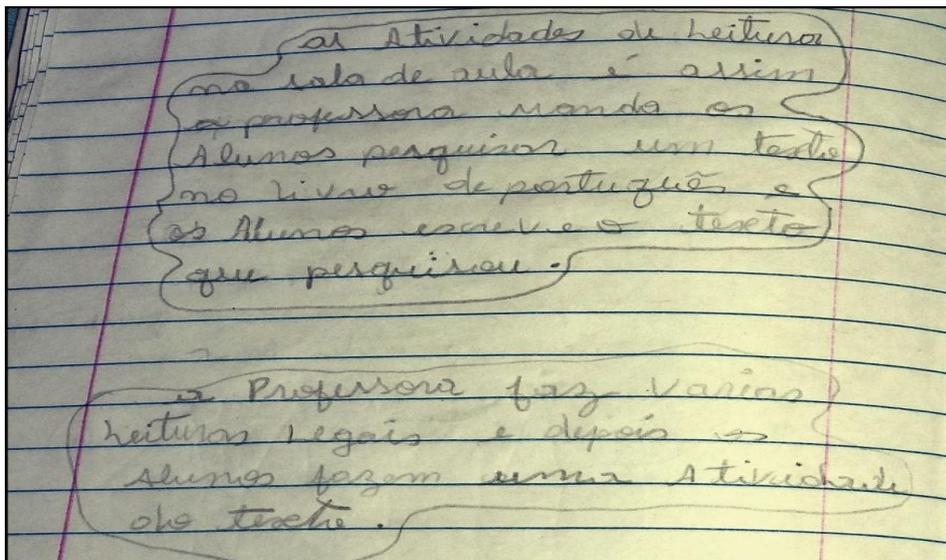
A discussão apresentada, nessa seção, favorece a uma compreensão das crianças como sujeitos situados em um determinado contexto social, marcados pela prática e pelas situações de interlocução com a cultura letrada a partir das experiências que se realizam no ambiente fora da escola. Embora não forneçam detalhes de como a leitura aparece claramente nesses ambientes, os sujeitos informam conhecer e reconhecer a função social da escrita e também o papel de acesso a múltiplos textos, além da autonomia que é gerada para aqueles que sabem ler nas relações sociais.

4.4 A RELAÇÃO COM A LEITURA DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR

Neste item, apresentamos a prática da leitura dentro do espaço escolar em relação aos relatos produzidos, os quais descrevem em palavras e imagens essas experiências de leitura vividas pelas crianças na escola.

Lembramos que a cada encontro reflexivo para avaliarmos o processo de construção dos diários, conversávamos e analisávamos as informações trazidas pelos sujeitos de pesquisa. Assim, com o objetivo de identificar o conjunto de práticas leitoras que as crianças vivenciaram, no ano 2013, questionamos como aconteciam as atividades de leitura no espaço escolar, quais ações foram/eram desenvolvidas e por quem. Nessa etapa, registramos as seguintes informações colhidas dos diários:

Imagem 26 – Dados do diário de Allan



Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

Legenda: As atividades de leitura na sala de aula é assim, a professora manda os alunos pesquisar um texto no livro de português e os alunos escrevem o texto que pesquisou.

A professora faz várias leituras legais e depois os alunos fazem uma atividade do texto. (Allan – Aluno do 4º ano).

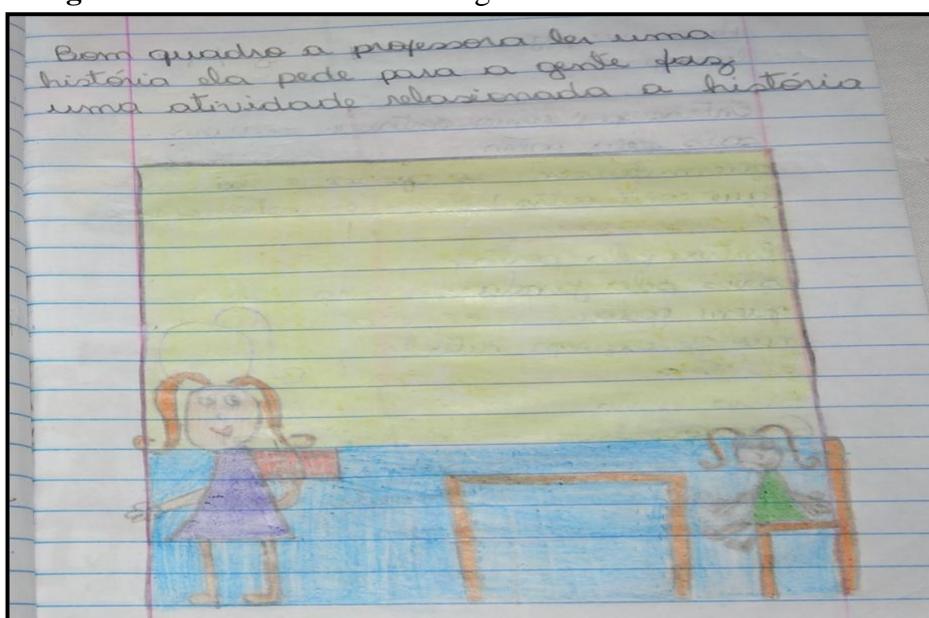
O enunciado de Allan destaca a prática da leitura que ele mais presencia na sala de aula. Segundo sua descrição, o trabalho com a leitura aparece de modo específico pelo uso do livro de Português. Depois, ele informa o que é solicitado pela professora como atividade sobre o texto. Ao afirmar “A professora faz várias leituras legais e depois os alunos fazem uma atividade do texto” compreendemos uma sequência didática pré-estabelecida, na qual a participação do leitor está ligada às atividades pós-texto.

Sobre isso, Geraldi (2006) explica bem as várias funções da leitura e como elas podem gerar no leitor consequências positivas diante do trabalho com o livro didático. Segundo o autor, quando o aluno dialoga com o texto, ele está construindo novas possibilidades de compreensão, além disso, o professor tem uma participação fundamental na mediação. No entanto, esse mesmo autor aponta para as condições em que a leitura é produzida no espaço escolar, denunciando que, muitas vezes, os estudantes executam as tarefas que lhes foram solicitadas, mas que essas tarefas encontram-se em um nível artificial, realizando-se apenas como *perguntas didáticas* sobre os textos. Ao contrário desse tipo de intervenção, Geraldi (1991, p. 159) propõe “[...] um ensino de conhecimento e produção [...]”.

Podemos afirmar ainda que o enunciado acima reforça o protagonismo do livro de Português como fonte de leitura para os alunos desse contexto específico. Ideia que denuncia uma prática reducionista, pelo fato de o leitor não encontrar-se com outras fontes para produzir conhecimento. As crianças citaram no tópico anterior os livros de histórias, mas no sentido de entretenimento, apenas, sem reflexões e ou construções de sentidos em torno do que leram. E as visitas a biblioteca apenas para diversão.

A seguir, visualizamos a reação da criança sobre as aulas destinadas ao trabalho com a leitura no espaço da sala de aula.

Imagem 27 – Dados do diário de Ingrid



Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

Legenda: *Bom, quando a professora ler uma história ela pede para a gente fazer uma atividade relacionada à história.* (Ingrid – Aluna do 3º ano).

É perceptível no enunciado de Ingrid uma cena rotineira da sala de aula. Para ela, a prática da leitura está sempre atribuída à realização de uma tarefa, no entanto, é preciso compreender como essas atividades tornam o leitor um sujeito responsivo/ativo.

O sentido que é dado ao texto lido pelo sujeito fica condicionado a uma mecanização da prática leitora. “A busca por informações X ou Y do texto, ainda que a resposta tenha sido autoritária e artificialmente imposta pelo processo escolar (a avaliação, por exemplo)”, (GERALDI, 2006, p. 93). [grifos do autor]

Quando dialogamos com Geraldi acerca desse formato de aula de leitura que a escola recorrentemente utiliza, a prática da leitura assume um prisma metodológico. Esse autor convida-nos a refletir, quando diz que, “[...] pode-se constatar que tais textos não respondem a qualquer “para quê”. Consequentemente, o único “para que lê-lo” que o estudante descobre de imediato é responder às questões formuladas à título de interpretação: eis a simulação da leitura”. (GERALDI, 2006, p.93).

De fato, a descrição do uso de atividades de cunho avaliativo/perguntas após a leitura é uma prática ainda em plena execução. Talvez nem o próprio professor perceba tal ação que, por consequência de uma formação também voltada a esse tipo de atuação, esteja enraizada nas suas vivências em sala de aula. Mesmo que não seja sua intenção.

Como formar leitores diante de práticas tão distantes de uma atividade que ative os sentidos e torne os leitores ativos, protagonista do processo de compreensão, se, ao final da leitura, é preciso deixar marcas para *medir/registrar* o aprendizado (mecânico/forçado) do leitor diante do texto? “Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo a leitura” (GERALDI, 2006, p. 98). No entanto, “se considerarmos as práticas normalmente propostas por livros didáticos, toda a lição ou unidade destes livros, organizados em unidades e, em geral, sem unidade, iniciam-se por um texto para leitura [...]” (GERALDI, 1991, p. 168), porém não respondem aos interesses por não enfatizar uma interlocução que esteja coerente com as necessidades dos alunos situados em um momento histórico e social.

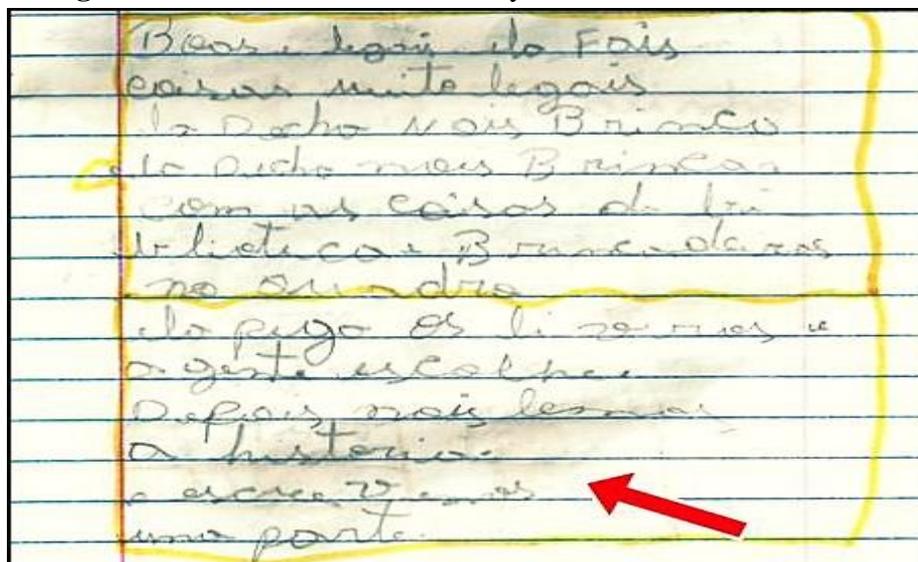
Para Geraldi (1991), o texto deve promover situações de engajamento, priorizar exercícios de responsividade, de questionamentos que ultrapassem a recuperação literal de informações que constam nos textos escritos, ou seja, o leitor a partir dessas informações é convidado a compreender e construir novos sentidos.

Com a interpretação nas escritas produzidas pelas crianças no diário de leitura, identificamos um engessamento na mobilização dos saberes das crianças. Pelos ditos anteriormente no início das análises, compreendemos que elas poderiam contribuir e aprender mais, porém, as práticas vividas não permitem essa flexibilidade.

De fato, o espaço da escola configura-se, em muitos casos, o único acesso a essa aprendizagem mediada por um profissional da área – o professor – o qual tem sido referência para as crianças, quando falamos sobre a prática da leitura, por isso, sua participação é essencial na construção das habilidades leitoras.

A seguir, indicamos o que foi dito em relação as atividades que são realizadas na biblioteca da escola.

Imagem 28 – Dados do diário de Jessyca



Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

Legenda: Boas e legais. Ela faz coisas muito legais lá. Deixa nós brincar com as coisas da biblioteca e brincadeiras no quadro. Ela pega os livros e a gente escolhe, depois lemos e a história e escrevemos uma parte. (Jessyca – Aluna do 4º ano)

A descrição de Jessyca começa na sala de aula e termina no espaço da biblioteca da escola. De acordo com ela, esse espaço é citado como espaço para brincadeiras e após a escolha do livro se escreve uma parte. “*Deixa nós brincar com as coisas da biblioteca e brincadeiras no quadro. Ela pega os livros e a gente escolhe, depois lemos e a história e escrevemos uma parte*”. Conforme os estudos de Chartier (2008) sobre a biblioteca, o que se reflete na escrita diarista de Jessyca é o fato de haver visita à biblioteca, mas com objetivo diferente daquilo que se espera de um espaço para a prática da leitura.

Essa responsabilização da leitura se encontra no paradigma de uma prática oposta aos ideais apresentados pelos estudos que alicerçam o respaldo teórico desta pesquisa. Prática inserida por autores, como Geraldi (1996) e Marinho (2001), dentre outros, cuja percepção de leitura engloba uma visão de construção de saberes, a partir da relação entre leitor e texto para construção de sentidos, considerando as experiências e o contexto social em que este está inserido.

Tanto a sala de aula como a biblioteca devem ser espaços para introduzir a leitura na vida das crianças, além de utilizar-se de outros suportes e gêneros que ultrapassem o livro

didático. Uma prática que seja diferente do *pronto e acabado*, – o que Braggio (1992) chama de *práticas didatizadas*.

Entende-se a escola como espaço de formação. Nela é contida a responsabilidade de atuar junto às outras esferas sociais na promoção da aprendizagem dos alunos, a qual é constituída por diversas habilidades, dentre elas a leitura.

Diante do exposto, podemos constatar que há ainda muito a se fazer para que o espaço da biblioteca escolar funcione como lugar de intervenção, de socialização, de acesso a bens culturais pelo ato de ler e reconstruir os sentidos existentes nas obras. Chamamos a atenção para o fato de que o *brincar com o livro*, como vemos nas palavras de Jessyca não é suficiente para a formação de um leitor crítico, participativo. Mesmo assim, entendemos que essa brincadeira pode direcionar outras possibilidades de acesso à cultura letrada, ao produzir na criança, a sensação de que o livro não é um objeto distante de sua realidade e que, dentre outros objetos culturais, ele se torne algo comum, presente e necessário para as práticas de formação de leitores.

Portanto, o trabalho de leitura realizado pela escola e pelos profissionais atuantes nesse espaço formativo merece ser repensado para que haja de fato, uma aprendizagem significativa para a formação leitora das crianças. A biblioteca escolar precisa ser uma referência que trabalhe com o texto e não seja entendida apenas como espaço para entretenimento. São desafios que ainda estão em cena na atualidade.

4.5 EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA A PARTIR DAS PRÁTICAS DO BALE

Visto que a pesquisa que ora desenvolvemos tem como pano de fundo as atividades desenvolvidas pelo Programa BALE, identificamos, mais à frente, como essa experiência manifesta-se na formação leitora das crianças. Partimos do pressuposto que a leitura deve ser compreendida como uma ação mobilizadora de saberes, de participação, de condições que viabilizam o leitor como sujeito ativo.

Inicialmente, apresentamos um trecho que consideramos essencial para compreender a leitura como uma prática social e dialógica, conceitos que sustentam o aporte teórico desta pesquisa. Destacamos um trecho retirado da entrevista, quando nos reunimos com as crianças para demonstrar o quanto as leituras realizadas nas atividades do Programa BALE estão presentes nas memórias das crianças. Um delas é narrada por Ana Lívia de forma espontânea quando questionamos quais as histórias que elas conheciam e de que se tratavam.

“Eu achei a leitura, ela muito bonita, porque o coelho sempre perguntava a ela porque ela era tão pretinha e ela sempre mentia pro coelho. Ai depois a mãe dela disse a verdade. Porque a gente parece com um tio ou um avô, uma tia, com nossos pais, nossos irmãos”. (Ana Livia – aluna do 3º ano).

Esse trecho consiste na compreensão de uma das crianças acerca de uma história contada pela equipe do Programa BALE, em uma das visitas a escola, realizada no ano 2010. Nele, encontramos um relato constituído por *contrapalavras* – ideias construídas pela interação desse leitor com o texto, segundo a percepção de Geraldí (2002).

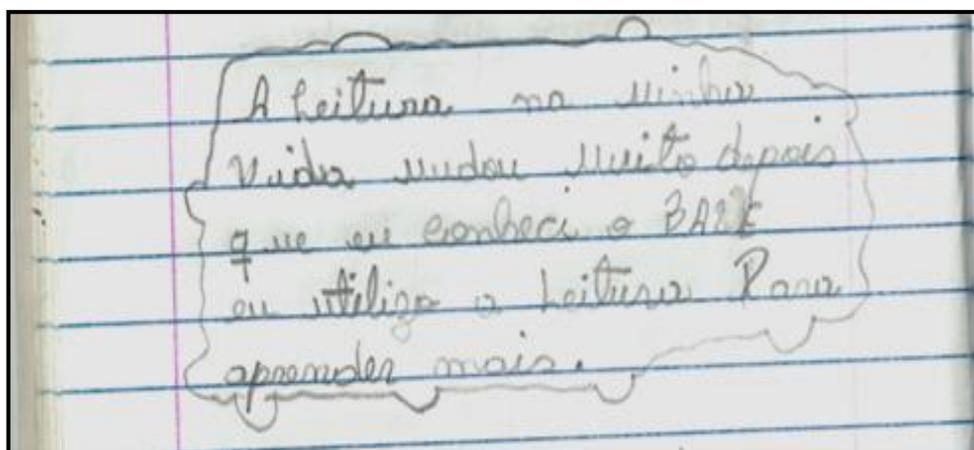
De forma espontânea e coerente com a história original de Ana Maria Machado *Menina bonita do laço de fita*, a criança traz para esse relato o que Bakhtin (2011) chama de ato responsivo – uma resposta de sua compreensão para com o texto.

Para prosseguir com as análises, instituímos dois caminhos para a formação do leitor que vive as experiências de leitura no Programa BALE: Dialogismo e responsividade, termos baktinianos que direcionam a discussão em torno do sentido do ato de ler, vivido pelas crianças da pesquisa.

Desse modo, separamos alguns trechos dos diários para perceber quando as crianças vivem o dialogismo sobre o que leram e quando há atos responsivos, ou seja, quando elas se posicionam frente ao que foi lido, durante as visitas da equipe do BALE na Escola entre os anos de 2010 e 2013.

Como dito no capítulo metodológico, utilizamos a estratégia do uso de fotografias de encontros do BALE para resgatar a memória dessas atividades e realizarmos uma escuta dialógica para perceber a influência das experiências leitoras. Vejamos:

Imagem 29 – Dados do diário de Allan



Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

Legenda: *A leitura na minha vida mudou muito, depois que eu conheci o BALE eu utilizo a leitura para aprender mais. (Allan – Aluno do 4º ano).*

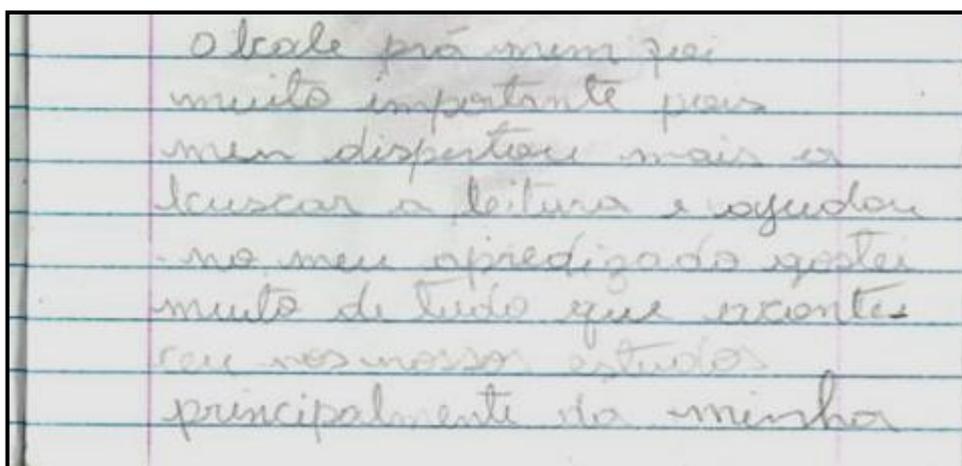
No recorte de escrita, produzido como resposta à etiqueta que direcionava a inquietação das crianças para as ações desenvolvidas pelo BALE, fica visível o sentimento de mudança trazido com a experiência de leitura vivida.

De acordo com o enunciado escrito por Allan, a leitura que ele vivencia aparece como caminhos para novas aprendizagens. Ao citar que sua vida muda a partir dessa experiência, Allan insere-se em uma prática de construção de novos saberes. Ele compreende que a leitura o ajuda a aprender mais e isso demonstra que a prática da leitura oferta ao leitor muito além da interpretação do texto.

Geraldi (2002) comenta essa ação do ato de ler, quando o leitor descobre possibilidades para além do texto, através do exercício de contrapalavras – ação que se caracteriza pela construção de sentidos, para além daquilo que o leitor lê, alcançando outras possibilidades em situações do cotidiano.

No trecho a seguir encontramos outra constatação.

Imagem 30 – Dados do diário de Ana Livia

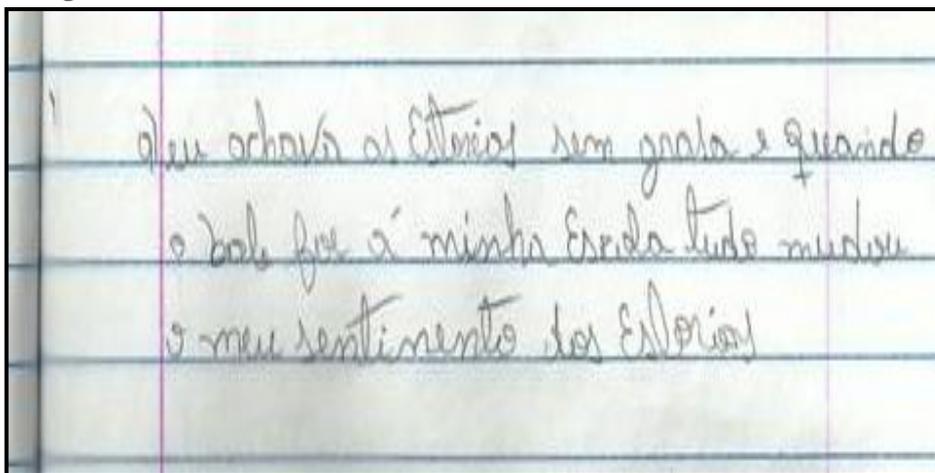


Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

Legenda: *O BALE pra mim foi muito importante, pois me despertou mais a buscar a leitura e ajudou no meu aprendizado. Gostei muito de tudo que aconteceu nos nossos estudos principalmente da minha professora Manoela. (Ana Livia – Aluna do 3º ano)*

Ana Livia despertou para buscar novas leituras a partir das experiências vividas por ela no BALE. Ao dizer que a leitura ajudou no seu aprendizado, ela está demonstrando a compreensão de leitura como uma ferramenta formativa. Nesse sentido, visualizamos nos dois enunciados, acima, elementos voltados para a prática de leitura como acesso para conhecimento. Lerner (2002) e Geraldi (2002) compreendem essa prática da leitura como ação formativa, para o sujeito atuar fora da escola por meio da leitura das histórias e de outros gêneros.

Imagem 31 – Dados do diário de Maria Clara



Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

Legenda: *Eu achava as histórias sem graça e quando o BALE foi a minha escola tudo mudou e o meu sentimento das histórias.* (Maria Clara – Aluna do 4º ano)

No enunciado de Maria Clara, vimos que ela mudou de atitude frente às histórias lidas, consideradas “*sem graça*”, antes de conhecer as atividades do BALE. Com o efeito, das vivências, ela passa a reformular seu pensamento sobre o modo como as histórias são lidas e contadas pela equipe do programa. O destaque para a contação através da dramatização, de fantoches, do reconto das histórias pelos sujeitos, entre outras atividades que se diferenciam, muitas vezes, da prática de leitura apresentada na sala de aula.

Esse fato acabou mudando o conceito das crianças em relação às histórias. Pudemos comprovar essa constatação em todos os diários analisados, os quais legitimam as propostas inovadoras realizadas pelo Programa de Extensão da UERN que atua no município de Pau dos Ferros. Por isso, selecionamos, a seguir, algumas amostras dessas impressões que ficaram registradas no momento da entrevista coletiva.

Para ampliar o conhecimento de como as crianças vivem a formação leitora no espaço da escola, selecionamos trechos nos quais temos um paralelo entre essas duas práticas que ora se distanciam nos enunciados ditos pelas crianças que viveram as duas realidades: Atividades de leitura na escola e atividades de leitura no BALE.

A primeira coluna traz dois enunciados sobre a prática da leitura vivida por Allan e Maria Clara, ambos expressam nitidamente a troca de informações exigidas para a compreensão da leitura. A esse respeito, Geraldi (2006) faz uma crítica ao comentar que a presença do texto na sala de aula, o qual tem sido limitado à reprodução induzida pelas explicações sobrepostas pelo livro didático. Para o autor essa proposta de trabalho limita o leitor.

Ainda nessa direção, Chartier (1996) se preocupa com a questão da compreensão dessa prática mecânica. Para essa autora, a compreensão tem sido enganosa para o próprio professor – ele acredita que o aluno compreendeu, por ter conseguido responder às questões do texto, mas ao sair do círculo dessa *falsa aprendizagem*, o aluno não consegue localizar esse conhecimento em situações do seu dia a dia.

Vejamos tais enunciados destacados na cor cinza no quadro a seguir:

Quadro 03 – Práticas de leitura na escola *versus* Programa BALE

SUJEITOS	RELAÇÃO COM A LEITURA DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR	EXPERIÊNCIAS A PARTIR DAS PRÁTICAS DO BALE
ALLAN	<p>“[...]A pessoa que escolhe como é a pergunta. Um exemplo: Qual é o título do texto? Qual é a editora? Como é... Quem é o autor. Quem foi que fez o livro? Quantos versos têm”?</p> <p>“Ela traz um monte de livros, aí ela manda ler aí desse texto a pessoa faz cinco ou sete perguntas e tem que responder. Aí quando acaba pega outro e faz mais atividade desse outro livro”.</p>	
ALLAN		<p>“Eu sinto muita alegria quando eu reencontro o BALE. Também, eu gosto muito quando os meninos são chamados pra responder perguntas lá [...]”</p>
MARIA CLARA	<p>“[...] depois a professora passa uma tarefa”.</p>	

ANA LIVIA		<i>“Relembrando as coisas que o BALE já contou. Tudo o que o BALE conta à gente, eu lembro”.</i>
ERICK		<i>“Foi. Eu tava assistindo e passou um desenho sobre a tartaruga, aí eu fui e me lembrei”.</i> (aqui ele justifica uma tartaruga porque na história, ela é a principal personagem. Ele associou outra tartaruga com a da história que ele ouviu).
INGRID		<i>“Eu também lembrei! Aquelas histórias, que era no canal 19 ou 28 que era um... Livro de histórias, e passou a história da festa do céu”.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à prática da leitura vivida por meio das atividades realizadas pelo Programa BALE, selecionamos 04 enunciados para análise. O primeiro apresentado por Allan quando expressa sua condição de leitor vivenciada pelas atividades do BALE. Para ele, o relato da história – prática que dá voz e visibilidade ao leitor no momento de recontar o que compreendeu da história – é o que mais lhe chama a atenção. Situamos o leitor para esse fato a partir da imagem 32 (mais a frente) em que Allan participava desse momento, e que, aqui, ele reafirma a importância da participação ao dizer que sente alegria.

Os outros três enunciados seguintes de Ana Livia, Erick e Ingrid indicam que as crianças fazem uso da memória para fazer associações das leituras vividas no BALE, por meio de situações do cotidiano. Reportamo-nos a Chartier (1996), quando defende a compreensão como um dos momentos mais importante da leitura, a qual tem sido *maquiada* pelas práticas didatizadas. Por outro lado, as crianças conseguem lembrar das leituras através de passagens do dia a dia, como podemos perceber quando Erick e Ingrid mencionam, ao se lembrarem através de cenas da TV que remetem às histórias que foram trabalhadas nas atividades do BALE. Esse fato significa que a leitura penetrou de forma satisfatória no mundo do vivido pelas crianças.

Segundo Amarilha (2006), o leitor é capaz de projetar seu conhecimento de mundo por meio das histórias. Nesse sentido, os enunciados citados por essas três crianças agregam essa função do texto. Desse modo, promoveu-se essa ruptura entre o imaginário e o real por meio dos sentidos identificados em cenas do cotidiano.

Ainda sobre as respostas das crianças em relação as atividades do programa BALE, selecionamos um dos trechos do diário de Allan, para ilustrar a sua sensação de recontar a história em um das atividades da qual participou. Para isso, foram disponibilizadas nas

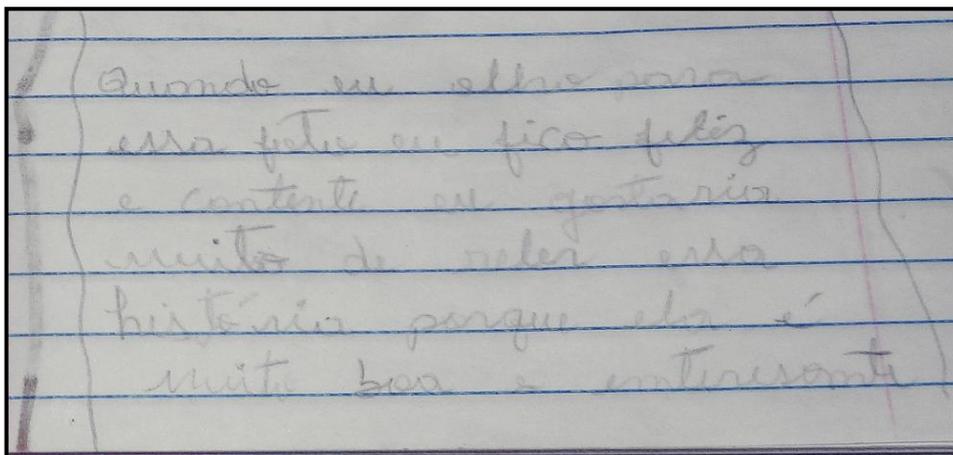
orientações da escrita do diário, fotografias das atividades desenvolvidas no BALE. Em uma delas, Allan se encontrou e pedimos para dizer o que ele sentia quando se via na foto, recontando a história da *Galinha Xadrez* de Rogério de Stacchini Trezza. Para situar o leitor acerca desse fato, segue a imagem desse momento seguida da exposição de Allan.

Imagem 32 – Reconto da história por Allan



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Imagem 33 – Dados do diário de Allan



Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

Legenda: *Quando eu olho para essa foto eu fico feliz e contente. Eu gostaria muito de reler essa história porque ela é muito boa e interessante. (Allan – Aluno do 4º ano).*

Participar da leitura é vivenciá-la. Interagir com o texto é antes de tudo interagir com as próprias capacidades de construir principalmente um sentido para aquele texto. Quando a

prática da leitura favorece a essa construção, o sujeito torna-se ativo, por elencar situações diante do texto, sem que ele perca sua essência. De acordo com o enunciado de Allan, ele situa seu desejo de reler a história recontada em uma das atividades do BALE. Imagem que revela aspectos coerentes de uma prática de leitura participativa, na qual o leitor interage tanto com o texto e como o contexto a partir de suas próprias construções.

Esse fato, comentado por Allan em querer ler a história outra vez, ilustra o envolvimento dele com o texto, a sedução pela leitura e do modo como participou, atuando como interlocutor, como agente do discurso.

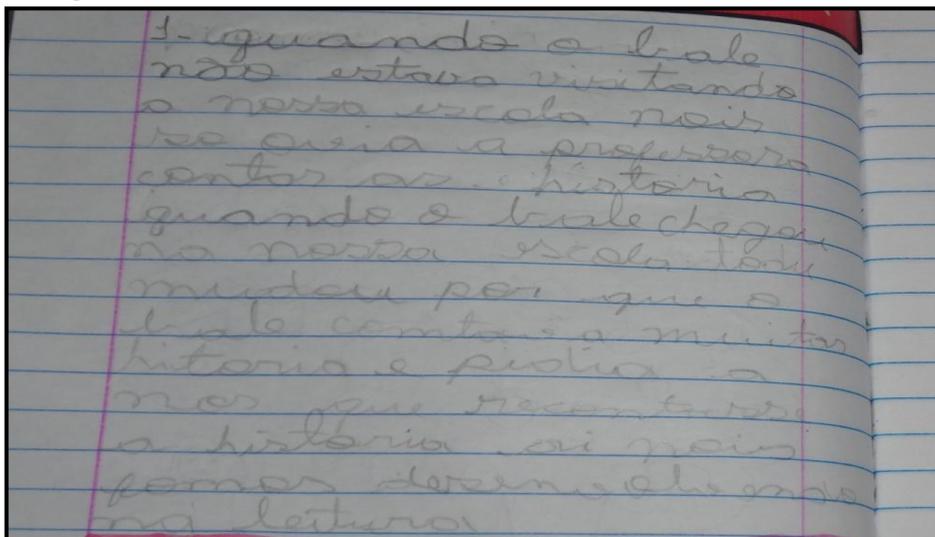
O aluno contou com suas palavras a história contada pelo BALE, fazendo disso uma situação significativa. Desconstruiu a história, para reconstruí-la com elementos de suas vivências sociais por meio de sua resposta ao texto, sem que a atividade padrão exigisse uma resposta igual a que se encontrava em um livro didático ou em uma pergunta escolar realizada por um docente, para averiguação da aprendizagem (GERALDI, 1991).

Arriscamos dizer que a presença do BALE na escola revela-se como alternativa de acesso aos livros de forma mais dinâmica. Em pesquisa recente, Saldanha (2013) ampliou essa característica do BALE, ao encontrar, nas atividades de mediação, um ponto de formação para ambos os envolvidos: mediadores e leitores – através da interação, em que o leitor apresenta-se como sujeito ativo e respondente, distanciando-se da velha concepção passiva e individual à qual prevalecia nos modelos de leitura tradicionais.

Benevides (2008) defende que, para entender a imagem desse leitor ativo, é preciso se distanciar da imagem de leitura apenas como uma atividade prazerosa, e sim compreendê-la como prática que torna o leitor um sujeito participativo. Todavia, entendemos que todo esse processo deve estar em sintonia com o engajamento do leitor, partindo de seu emocional e envolvimento cognitivo, sem que necessariamente tenha que separar fruição e criticidade.

Encontramos ainda, nos diários das crianças trechos que expressam entusiasmo ao vivenciar essas atividades de modo mais participativo, ou no dizer bakhtiniano, como ato de responsividade ativa. Vejamos o que a participante Ana Livia comenta sobre isso:

Imagem 34 - Dados do diário de Ana Livia



Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

Legenda: *Quando o BALE não estava visitando a nossa escola nós só ouvíamos a professora contar as histórias. Quando o BALE chegou à nossa escola tudo mudou porque o BALE conta muitas histórias e pede para nós recontarmos a história. Aí nós fomos desenvolvendo mais na leitura. (Ana Livia – Aluna do 3º ano).*

Destacamos, no enunciado de Ana Livia, a posição dela em relação às mudanças que ocorreram no desenvolvimento da leitura antes e depois da presença do BALE na escola. Segundo Ana, o fato de poder participar da atividade de leitura foi a principal mudança que ela consegue estabelecer diante da prática desenvolvida pela escola, que ficava submetida apenas à intervenção da professora. Desse modo, visualizamos a maturidade de Ana Livia em reconhecer a prática vivenciada por ela nas atividades do BALE que também favoreceram o aprendizado dela e dos colegas para outras leituras.

Estivemos durante toda a fase de escrita do diário de leitura exercitando a memória dos sujeitos sobre as histórias que eles conheciam, através de amostras de fotografias dos encontros do Programa BALE, de capas dos livros trabalhadas dentro do questionário investigativo e das conversas realizadas nos encontros reflexivos que abordaram as histórias de que eles lembravam. Tudo isso para compreender até que ponto essas práticas de leitura ressoavam na mente desses pequenos leitores e refletiam respostas significativas sobre a vivência com o Programa BALE.

Encontramos ainda reescritas de narrativas merecedoras de uma reflexão sobre a interação entre o leitor e o texto, bem como trechos que caracterizam a leitura como um

elemento primordial à formação humana do sujeito, para exercer sua cidadania, enquanto ser socio-histórico e cultural.

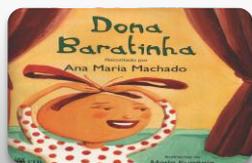
Veremos, a seguir, as manifestações espontâneas, algumas com o uso de ilustrações que representam personagens e passagens de textos utilizados nas sessões de leitura ou contação focalizadas pelas ações do BALE e que foram incluídas nos diários das crianças, como forma, delas nos dizerem que leram, compreenderam e ainda interagiram com os enredos dessas narrativas. Percebemos que também há narrativas em que usam uma linguagem reinventada pela interpretação do leitor. Interpretamos essas passagens como *encontros dialógicos* (BAKTHIN, 2011) entre essas crianças e as histórias.

As histórias aparecem para as crianças como o segundo tipo de leitura que eles mais leem a partir do contexto da escola. Seleccionamos as que mais foram citadas nos diários de leitura para ilustrar a nossa análise, demonstrando que as crianças conseguem recordar as histórias trabalhadas pelo BALE, uma vez que a maioria dessas histórias foi realizada em períodos diferentes, mas que elas conseguiram internalizar.

Para uma melhor compreensão da presença marcante das histórias contadas pelo BALE, dividimos essa fase em dois momentos. No primeiro, exemplificamos com trechos originais dos diários algumas passagens das histórias que foram recontadas no diário pelas crianças da pesquisa. Esses trechos se constituem em respostas das crianças às narrativas contadas pelo BALE em determinados encontros na escola, alguns deles há mais de um ano antes da elaboração dos diários.

Pontuamos a análise, abaixo, na compilação da compreensão das narrativas, ilustrando com a capa da obra a que ela remete:

Figura 12 – Histórias recontadas pelas crianças



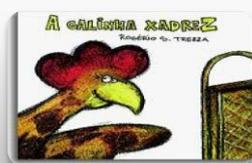
Dona Baratinha

"A dona baratinha estava arrumando a casa quando achou três moedas e perguntou? Quem quer casar com a dona baratinha que laço na cabeça e dinheiro na caixinha. Ai chega o leão: Dona baratinha pergunta como é que você faz? Hrruu.... Não você faz muito barulho. Direpente chega o gato e ela pergunta, o que é que você faz? Miauu... Você faz muito barulho. E por último chega o rato." (Jessyca - 3º ANO)



Um Pulinho de Gato

"Era u ma vez o menino muito engraçado e um dia ele resolveu e compra leite e todo passo que ele dava ele não andava ele pulava, entau ele ia alegri e feliz e ele chegou e comprou o leite e ele foi pulando para casa e quando ele pulou o leite derramou e o menino voutou e comprou outra vasilha de leite ". (Ingrid - 3º ANO)



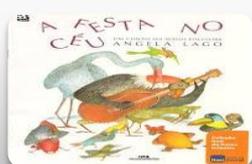
A Galinha Xadrez

"Era uma galinha que queria fazer um bolo mas precisava da ajuda para fazer o bolo. Foi pedir ajuda para o rato mas ele não ajudou... Ela foi pedir ajuda ao pato mas ele também não ajudou... Ela foi pedir ajuda ao porco mas ele também não ajudou... A galinha resolveu fazer o bolo só. Ela conseguiu fazer o bolo". (Allan - 4º ANO)



Menina Bonita do Laço de Fita

"Era um coelhinho que coneheceu uma menina bem pretinha e o coelho perguntou: qual o teu segredo para ser tão pretinha, vede ser por quê eu cai num balde de tinta e o coelho apaixonado pela menina bonita do laço de fota mergulhou num balde de tinta preta mas começou a chover e a tinta começou a sumir" (Allan - 4º ANO)



A festa no Céu

Era uma vez uma tartaruga e todos animais estavam sabendo e os passaru estavam caminhar para a festa no ceu e a tartaruga ia mas ela não podia voa e o camaleão perguntava para a tartaruga como ela ia festa se ela não podia voa" [...] (Erick - 3º ANO)

Como vemos, a reescrita das histórias revelam que o sentido do texto às vezes aparece de forma diferente, ao longo do relato. Esse fato se apresenta sobre a perspectiva responsiva e dialógica defendida por Bakhtin (2011) em que os sujeitos interagem com o texto. Essas histórias lembradas e recontadas pelas crianças recuperam os personagens e ações desenvolvidas no interior das histórias. Além disso, conseguem avaliar os aspectos relacionados às ações de alguns deles.

Esses enunciados destacam ainda personagens que os textos trazem e que foram significativos, os quais ficaram na memória dos sujeitos e indicam que as crianças não são seres vazios, ou seja, também produzem conhecimentos, conforme indicam os teóricos que nos embasam Geraldi (1996), Kramer (1999) e Freire (1985).

Geraldi (2002, p.04) ressalta que essa interação “[...] faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz”. Desse encontro entre o leitor e o

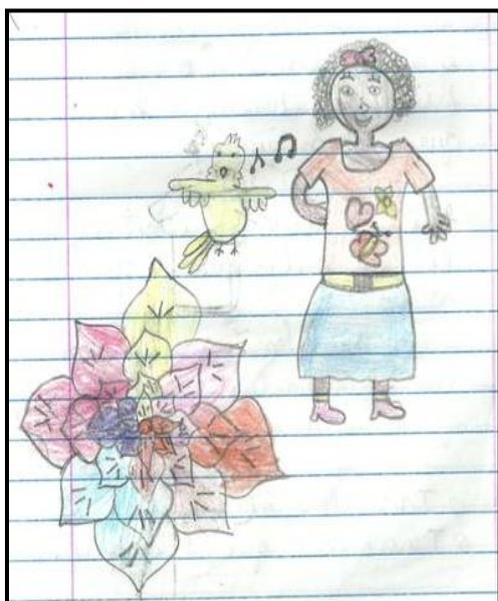
texto surge um produto: *novas palavras*, ou seja, novos sentidos. Aqui, existe uma interação que possibilita novos saberes, desde que haja essa compreensão de que a leitura *oferta*, o que geralmente não acontece no mundo da escola devido à falta de compreensão do mediador.

Nesse sentido, a leitura dos textos infantis possibilita a formação dos sujeitos que iniciam sua trajetória de leitura, eles possuem expressões que as crianças necessitam para a formação enquanto sujeito social.

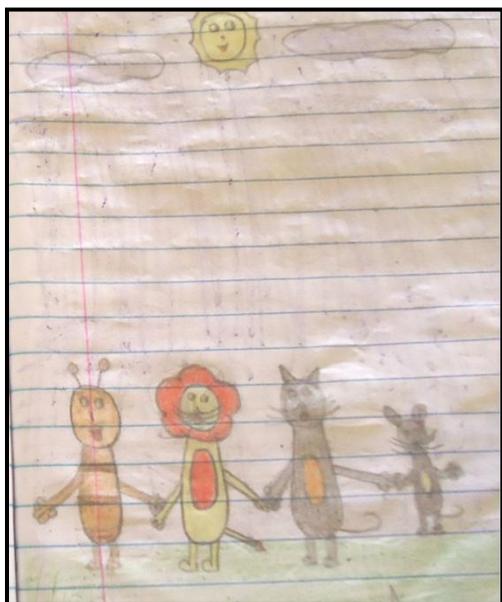
Para reafirmar essa ideia, apresentamos 04 exemplos com recortes dos desenhos retirados dos diários que também ilustram personagens e passagens dessas narrativas. Os desenhos foram selecionados de acordo com a citação nos diários, sendo essas as histórias mais lembradas pelas crianças. Desenhos que contam uma relação íntima entre o leitor o texto, como se fosse um complemento do sentido que elas construíram e quiseram expressar.

Cada detalhe é percebido por nós quando lemos os textos originais. Traços feitos a partir do que ficou de cada história. Cores que refletem determinados contextos dos personagens, bem como a imitação de movimentos – como se o leitor estivesse vivenciando a cena. É isso que afirma a literatura vivida sem imposições como um mundo de possibilidades, onde cada leitor expressa seus sentidos, seja na escrita ou em desenhos como veremos a seguir.

Segundo Amarilha (2006, p. 75), “[...] no ato de ler, o indivíduo projeta sobre o texto seu conhecimento de mundo e sua capacidade de recombina-lo, mental e imaginativamente”. Sob essa ótica, os desenhos que retratam as histórias favorecem a essa compreensão defendida pela autora.



Aqui está representada a protagonista da história *Menina Bonita do Laço de Fita* – de Ana Maria Machado. Nela, percebemos elementos que caracterizam a personagem da menina, como o laço de fita vermelha na cabeça – igual à da figura contida no livro original. Além disso, observamos o estilo dos cabelos encaracolados, típicos da negritude – Tema que a autora evidencia para falar do preconceito racial na narrativa.



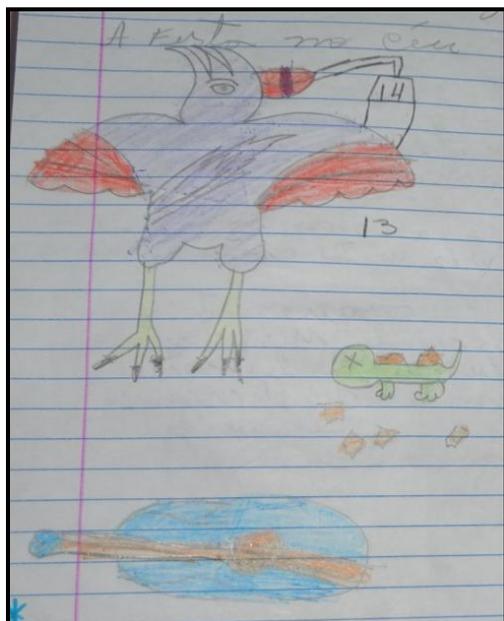
Aqui, estão representados alguns dos principais personagens da história da *Dona Baratinha* – de Ana Maria Machado. Nela, visualizamos a mesma sequência dos animais que aparecem na história original – Primeiro vem a baratinha e, por último, o rato (personagem que acaba caindo na panela e se dando mal na narrativa –entendido pelo tamanho menor em que ele foi desenhado).

Fonte: Desenho produzido por Ingrid – 3º ano.



Um menino com um balde de leite como se estivesse em movimento – Essa é a cena principal da história *Só um pulinho de Gato* – de Heinz Janisch e Helga Bansch. Esse foi o retrato da história reproduzido ao final da escrita da história que está no diário. Ficam perceptíveis as expressões de rosto do personagem que o sujeito pesquisado consegue deixar expressas no desenho.

Fonte: Desenho produzido por Ingrid – 4º ano.



Um urubu e uma tartaruga rastejando pelo caminho feito de bolinhas laranjas e um violão logo abaixo, cenário da história *A Festa no Céu* – de Ângela Lago. O autor utiliza as mesmas cores dos objetos da narrativa. Percebemos a distinção entre o urubu (maior) e a tartaruga (menor) que explica a diferença entre os personagens. Asas estão cor vermelha, indicando o voo, já que a festa era no céu.

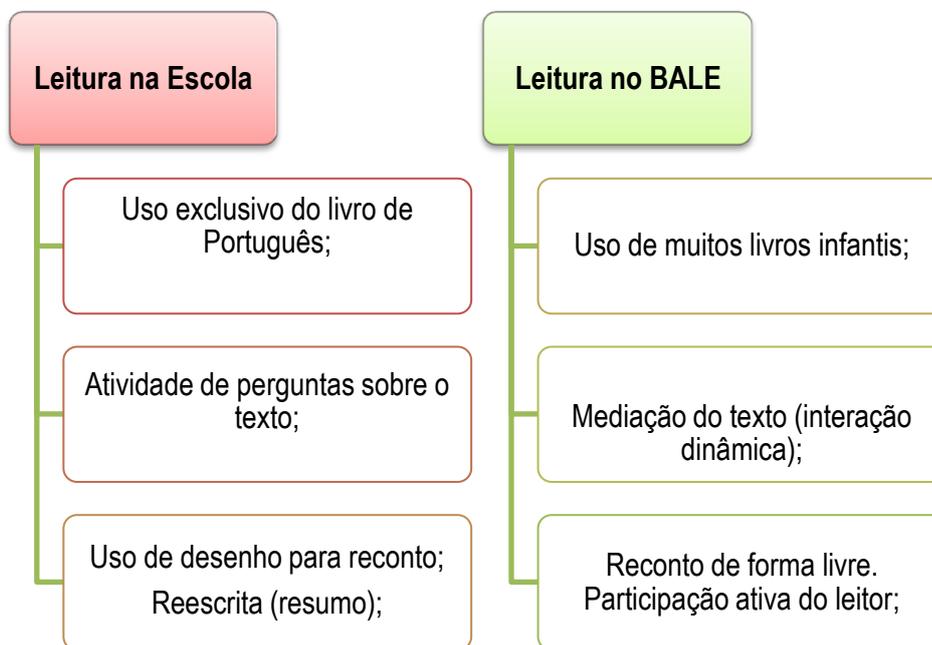
Fonte: Desenho produzido por Erick – 3º ano.

É nessa relação íntima, proporcionada pela leitura por meio das histórias vividas entre o leitor e o texto, que emerge o sentido entre o texto e o contexto. De acordo com Zilberman (2003, p.27), a criança é um indivíduo que se resente dessa abertura de horizontes [...], que é capaz de atribuir sentido mesmo sem ter uma criticidade consolidada.

Essas experiências de leitura só reafirmam os conceitos de Bakhtin (2011) e Freire (1985) que propõem a construção dialógica pelas percepções estabelecidas entre leitor, autor, texto e contexto. Dialogando com o outro (o autor, os próprios colegas, a professora e a pesquisadora), as crianças produzem aprendizado, resultado nítido nos desenhos, os quais se constituem também como linguagem significativa e que é interpretada.

Assim, no que concerne à produção do diário, percebemos o quanto a prática da leitura exerce transformações nos leitores, a começar pela rememoração realizada pelas crianças. Além disso, são nas histórias que elas conseguem fazer pontes com o mundo real, construindo significados para as ações do texto.

Diante do exposto acerca das práticas de leitura vividas pelas crianças da pesquisa, construímos o seguinte quadro demonstrativo que resume, de modo geral, as principais considerações realizadas neste capítulo, apontando sinalizações para as práticas de leitura que estão postas para formar alunos leitores, a partir dos sujeitos que participaram de nossa pesquisa:

Quadro: 04 – Diagnóstico das práticas de leitura vividas pelas crianças

Fonte: Dados da pesquisa

4.6 AS RESPOSTAS PARA A TRANSFORMAÇÃO DOS LEITORES

Nesse tópico, encontramos pistas para a formação dos leitores sobre as quais estão escritas de experiências com a leitura que foge dos padrões mecanicistas que a escola ainda insiste em adotar para o trabalho com o texto em sala de aula.

Freire (1985) defende que todos nos somos sujeitos da própria história. Aprendemos a ler mesmo antes de ir à escola, através da leitura de mundo. Como sujeitos ativos e produtores de sentido pela interpretação e intervenção, constituímos-nos de aprendizagens além da escola.

Durante os momentos de encontro com as crianças para orientação do diário, descobrimos na formação dos sujeitos que o texto em suas diversas formas está presente nessa formação de novos leitores, ainda que tenha sido uma realidade escolar fora da compreensão que sustenta essa pesquisa: a leitura como uma prática social e dialógica.

Todavia, encontramos nos diários de leitura manifestações de contato com o texto. Escritas que exprimem a relação entre o texto, leitor e mundo, que nos surpreenderam quando encontramos poemas, poesias, histórias e músicas, todas acompanhadas de traços, formas e cores – que se revelam em contato com os sujeitos. São trechos escritos como produto de uma relação estabelecida em algum momento vivido na sala de aula e fora dela, revestindo as práticas de leitura para além do livro de Português.

Escritas que surgem como pista para um repensar da formação leitora, por meio de outros suportes que se confrontam com as crianças nesses pequenos intervalos do cotidiano (escolar e não escolar).

São reescritas de histórias ouvidas ou lidas pelos sujeitos, com uma característica específica: a escrita produzida com os conhecimentos prévios, bem como o conhecimento sobre as histórias. Para visualizar esses achados, construímos organogramas com os títulos das histórias escritas pelas crianças, seguido de outros gêneros literários que expressam o interesse delas pela leitura.

Figura 13 – Histórias escritas nos diários de leitura



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Ao longo das análises encontramos muitos textos característicos do gênero poesia e canção, parlenda, demonstrando que a formação leitora ultrapassa textos didáticos pelas vias da literatura. Para essa perspectiva, Amarilha (2006, p. 73) defende que a visibilidade para essa compreensão promove uma “[...] educação para a mudança sobre o mundo factual e sobre a própria linguagem [...]”, sendo essa vista de forma simplista pelas práticas enraizadas por moldes mecanicistas, os quais Geraldini (1996) e Abreu (2001) criticam ao defenderem essa prática imprópria para a construção do conhecimento do leitor, quando é negada a própria capacidade de intervir.

Nos diários, foi revelado um manifesto pelo direito a leitura de outros gênero literários além das histórias, como trechos de poemas, trechos de canções e poesias, as crianças enfeitaram seus diários com escritas que somam-se as posições teóricas de autores

como Zilberman (2003), Geraldi (1996) e Amarilha (2006), ao defenderem a formação do leitor pelo viés da literatura, quando por meio da ficção é possível compreender o real.

Figura 14 – Gêneros literários presentes nos diários



Fonte: Dados da pesquisa

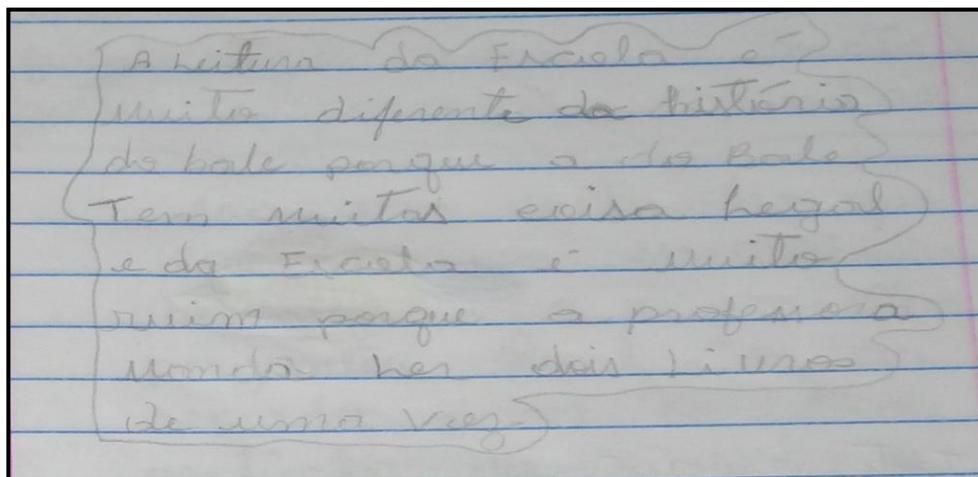
Ao considerar essas escritas contidas no diário, vimos a riqueza da literatura que necessariamente deve estar na formação dos leitores. Todavia, ressaltamos que essa produção foi espontânea, e todas foram lembradas com base nas vivências pessoais de seus autores.

As crianças escreveram ou reescreveram algum tipo de leitura que foi significativa, além das leituras realizadas pelo Programa BALE na contação das histórias e isso nos permite refletir sobre a valorização de textos literários, para promover a ampliação do conceito de leitura de dentro para fora da escola.

Com base nas escritas sobre os desejos da formação leitora, as crianças apontam para uma prática que estabeleça essa relação entre elas e o texto, de forma a estarem aptas a construir significados por meio da participação, em outras palavras, uma prática mediada e não imposta, que favoreça o leitor a interagir com o texto a partir dos elementos que contribuem significativamente para com o leitor: *conhecimentos prévios* e as *experiências* advindas de outros textos e contextos, conforme defendem Kramer (1999), Larossa (2010), Pennac (1993) e outros autores. Dessa forma, esperamos uma efetivação do aprendizado

construído e não apenas estabelecido pelos livros. Para visualizar essa posição, vejamos os enunciados a seguir encontrados nos diários de leitura.

Imagem 35 – Dados do diário de Allan



Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

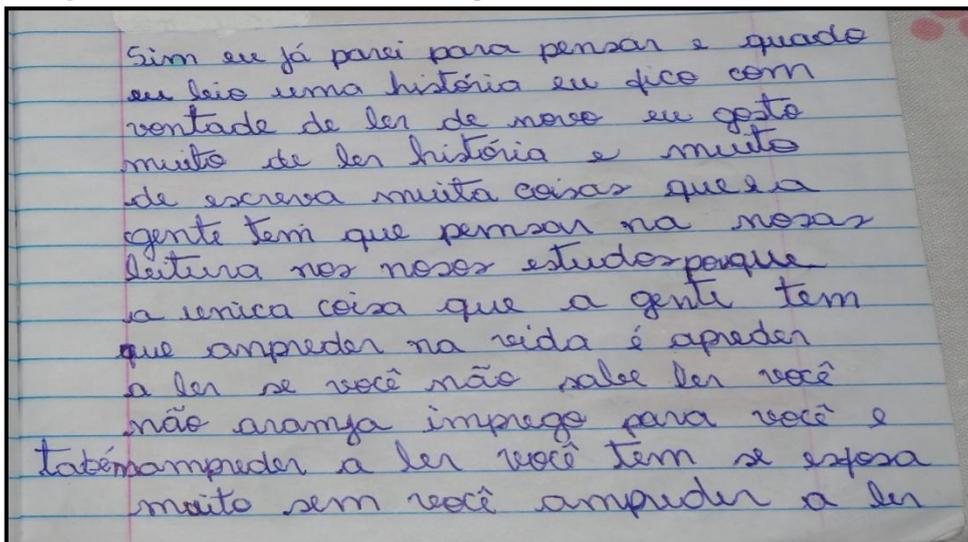
Legenda: *A leitura da escola é muito diferente da história do BALE, porque a do BALE tem muitas coisas legais e a da escola é muito ruim porque a professora manda ler dois livros de uma vez. (Allan – Aluno do 4º ano)*

Conforme exposto no enunciado de Allan, a forma como a leitura é vivida por ele na escola se distingue das práticas do BALE. É nítido, na escrita de Allan, o conflito em torno da quantidade de leituras. Essa situação pode afastar progressivamente o leitor do texto, explicam Geraldi (2006) e Marinho (2001). Para esses autores, a prática da leitura deve vivificar as habilidades do leitor, através das palavras dele com as palavras alheias, construir palavras de compreensão, e essa prática precisa afastar-se da falsa ideia que quantidade de livros forma leitores.

Deixar o leitor conhecer o texto para conhecer-se e, portanto, conhecer o mundo que o cerca é ir além de um pensamento pautado em muitos livros, mas deixar o leitor interagir pelas vias de suas próprias experiências leitoras.

Adiante, outro trecho de diário vem revelar a formação exercida pelas práticas de leitura desenvolvidas pelo Programa BALE, nele, uma das crianças escreve sobre a transformação que vivenciou.

Imagem 36 – Dados do diário de Ingrid



Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora

Legenda: *Sim eu já parei para pensar e quando eu leio uma história eu fico com vontade de ler de novo, eu gosto muito de ler história e muito de escrever muitas coisas que a gente tem que pensar, nas nossas leituras nos nossos estudos porque a única coisa que a gente tem que aprender na vida é aprender a ler. Se você não sabe ler você não arruma emprego, também aprender a ler você tem que se esforçar muito para aprender a ler. (Ingrid – Aluna do 3º ano)*

Destacamos o enunciado de Ingrid quando ela elenca as possibilidades da prática da leitura através das atividades do BALE. Para Ingrid vivenciar essas atividades despertam consciência crítica para com o contexto social. Ao dizer que “[...] a única coisa que a gente tem que aprender na vida é aprender a ler. Se você não sabe ler você não arruma emprego, também aprender a ler você tem que se esforçar muito para aprender a ler”, ela revela a prática social da leitura em meio as suas condições de acesso para a vida fora da escola. Ler para saber mais e garantir melhores condições de vida por meio do conhecimento. Essa concepção de Ingrid está ligada as proposições de Geraldí (1996) quando destaca a leitura como instrumento de acesso a constituição do sujeito por meio da linguagem, e isso são visualizados na escrita de Ingrid, quando ela consegue associar o ato de ler ao conhecimento e consequentemente uma chance de adentrar no mundo do trabalho. Kramer (1994) ainda aponta a linguagem como constituinte da subjetividade humana nas interações sociais, ou seja, é pela interação entendida como ação de trocas entre os sujeitos que se estabelecessem as possibilidades. No caso destacado por Ingrid, um emprego.

Como nossa pesquisa foi realizada com crianças, foi notória essa exigência delas ao longo dos dados, para elas, a leitura precisa ganhar novas estratégias que as aproxime do

mundo real e não meramente por atividades mecânicas, mas participativa, ou seja, aproximá-las do texto sem deixá-las fora do mundo.

Para visualizar nossa reflexão nos enunciados das crianças, vejamos o quadro abaixo:

Quadro 05 – As respostas para a transformação dos leitores

SUJEITOS	AS RESPOSTAS PARA A TRANSFORMAÇÃO DOS LEITORES
ERICK	<p><i>“Porque sem saber ler eu não saberia escrever e nem mandar cartas pra meus amigos”.</i></p> <p><i>“[...] Mais livros de histórias e não livros da aula”.</i></p>
TAINÁ	<p><i>“Sem ler a gente não poderia ir atrás de um emprego”.</i></p> <p><i>“[...] eu pediria pra ir mais na biblioteca, porque lá tem mais livros”.</i></p>
JESSYCA	<i>“Eu pra cada um ler o livro que quisesse”.</i>
ALLAN	<i>“[...] eu gosto mais da a leitura do BALE do que da escola, porque a do BALE tem varias histórias engraçadas e o palhaço começa a contar e a pessoa da muita risada. A da escola é ... meia chata”!</i>

Selecionamos quatro trechos em que as crianças apresentam seus desejos para com a prática da leitura e sua finalidade para a vida cotidiana. Logo no primeiro enunciado, Erick descreve a função social da leitura na sua vida fora da escola – para ele saber ler significa comunicar-se com o mundo. Através da leitura ele pode expressar-se e conhecer as expressões do outro.

No segundo enunciado, ele conta como desejaria que fossem as aulas de leitura: com *mais livros de histórias e menos livros de aula*, ou seja, menos livros didáticos e mais oportunidades de conhecer a leitura através de outros suportes, principalmente as histórias. Nessa fase, a crianças precisa descobrir suas potencialidades, e a leitura das histórias literárias oportunizam esse conhecimento, defende Amarilha (2006) e Sampaio (2008).

Em seguida, os enunciados expostos por Tainá são compatíveis com a discussão de Abreu (2001) e Soares (1988), ao compreenderem o papel social da leitura na vida do sujeito. Esses autores defendem a leitura como uma prática social, e isso que está explícito no enunciado de Tainá. Ela representa essa concepção, ainda que não tenha consciência disso, mas sabe que necessita da leitura para se inserir no mundo letrado. Do mesmo modo em que no segundo enunciado fica implícita a falta de acesso ao espaço da biblioteca escolar, lugar

que deveria fazer parte da rotina dessas crianças. No entanto, o enunciado de Tainá mostra o contrário.

Para essa realidade, Britto (2003) reflete sobre a participação do leitor no processo de formação – segundo ele “o que está em questão é o direito do cidadão de ter acesso (material e intelectual) à informação e à cultura escrita e não a uma avaliação subjetiva” e quando não é ofertado isso aos alunos, eles ficam a margem de uma formação que lhes é de direito.

Continuamos com o enunciado de Jessyca, em que ela aponta aquilo que tem sido uma das maiores falhas da formação leitora, a liberdade do leitor para com o ato de ler o que lhe interessa. Compreende-se na nesse enunciado que há uma posição ainda autoritária por parte da escola e do professor e mais que isso, é vetada a condição ativa do leitor, já que não lhes é permitido escolher o que ele gostaria de ler.

Para concluir o quadro com as implicações dos leitores, o enunciado de Allan apresenta um paralelo entre a prática de leitura da escola e a prática de leitura do Programa BALE, ambos diferenciados pela *mediação e ludicidade* – elementos essenciais para formar o gosto pela leitura e, por conseguinte, leitores ativos (SALDANHA, 2013). No enunciado encontram-se elementos que requerem mudanças, como a prática mediada e mais lúdica – lúdica no sentido de uma conotação que difere de fruição.

A esse respeito, esclarecemos ao leitor que é preciso separar esses dois mitos que rodam o discurso da formação do leitor, o qual Britto (2003) explica com clareza, quando percebe enraizado na educação, uma ideia mítica de que fruição é envolvimento, quando a prática da leitura vai, além disso, ela promove um encontro do leitor e o mundo real, ainda que por meio da leitura prazerosa. Aqui lembramos que até o final dos anos 70 a produção da leitura nos livros didáticos carregava forte cunho de reprodução ideológica. Camuflar a prática da leitura apenas por essa vertente da fruição e do entretenimento é falsear a realidade. E, talvez seja por isso que o discurso atual seja ainda tão ultrapassado (BRITTO, 2003).

Diante dos enunciados das crianças, identificamos elementos que norteiam as práticas de leitura que elas vivem no espaço da escola e fora dela. Nossa reflexão parte de dados construídos pelas experiências das crianças que estão em formação, e para melhor visualizar as sinalizações dessas análises elaboramos dois quadros para expor as principais conclusões desta pesquisa que ora desenvolvemos para compreender a formação leitora de crianças atendidas pelo Programa BALE inseridas em contextos sociais desprovidos de acesso e produção de leitura para ser compatível com a figura do leitor ativo e responsivo por meio de sua interação social através da linguagem.

Essas sinalizações partem de dois caminhos: **a)** Direcionamento para a prática de leitura no espaço da escola – Apontando elementos constitutivos para a formação leitora do sujeito de acordo com o referencial teórico-metodológico utilizado nessa pesquisa, partindo da compreensão de leitura como uma prática social e dialógica. **b)** Direcionamento para a prática da leitura por meio de estratégias que promovam o leitor e suas habilidades, partindo de elementos e subsídios do cotidiano para compor a formação no ambiente da escola.

Quadro 06 – Sinalizações para a leitura no contexto escolar



Fonte: Produzido a partir dos dados da pesquisa

Com base nas análises dos dados, foi possível identificar alguns elementos que podem nortear novas práticas de leitura no espaço escolar que venha promover o leitor como protagonista da formação.

Quadro 07 – Sinalizações para as ações da escola



Fonte: Produzido a partir dos dados da pesquisa

Com essas sinalizações que foram inspiradas a partir dos dados dessa pesquisa, utilizamos a ideia de Geraldi (1996) para finalizar esse capítulo. De que não podemos ocultar nossos sonhos por um mundo de leitores, mas ousar com os alunos ao debruçar-se no texto e fazer dele novos caminhos que permitam a construção do conhecimento e conseqüentemente da formação leitora. Além de compreender que ler e escrever não são atos mecânicos de reconhecimento, mas processos de construção do mundo e das pessoas. Assim, faremos mais pela concretização e valorização da prática da leitura.



CONCLUSÃO

*Para enxergar as coisas sem feito é preciso não saber nada.
É preciso entrar em estado de arvore.
É preciso entrar em estado de palavra.
Só quem está em estado de palavra pode.
Enxergar as coisas sem feito.
(Manoel de Barros)*

Iniciamos esse trabalho com as palavras inventadas do poeta Manoel de Barros para entender que o caminho se faz mesmo é com *novas palavras*. E durante todo o percurso utilizamos suas *invenções* para introduzir os capítulos pela palavra carregada de significados que tornaram a leitura mais suave. Nessa mesma direção, finalizamos ainda com sua poesia, desta vez para descortinar as ideias que surgiram como elementos conclusivos durante a travessia. Entendendo que para se chegar aos resultados, tivemos que entrar em sintonia com *a palavra do outro* (as crianças) para *enxergar as coisas sem feito*, e com mais possibilidades.

Quando esta pesquisa teve início, tinha-se em mente que ela poderia contribuir tanto para com as Ciências da Educação como para a comunidade a qual utilizamos como cenário de investigação. No entanto, não sabíamos que, ao longo do processo, a condição de pesquisadora fosse relevar-se, aos poucos, em uma rica experiência de aprendizagem e formação. *Viver a travessia* desta pesquisa foi como uma espécie de reformulação do pensamento, principalmente o olhar em direção ao outro, seja pela prática da leitura, pelas fases da escrita acadêmica, enfim, estamos convictas de que todo esse percurso, árduo e prazeroso, foi significativo para a formação enquanto aprendiz da pesquisa, uma vez que os inúmeros exercícios de questionar e duvidar foram decisivos para que o *reconstruir* daquilo que antes se pensava como já construído.

Com essa visão exotópica dos fatos (BAKHTIN, 2011), preferimos entender essa posição a partir das ideias de Fazenda (1995) e Goldemberg (1998), ao defenderem que pesquisar é uma arte, necessitando da criatividade do pesquisador, para se chegar aos resultados. Foi o que tentamos fazer ao longo da travessia, ao construir novos percursos em torno dos caminhos da leitura.

Todavia, as discussões em torno das experiências de leitura de crianças atendidas pelo Programa BALE possibilitaram uma reflexão necessária sobre as práticas de leitura no contexto escolar a partir do próprio sujeito leitor, entendido como sujeito inserido em práticas sociais e dialógicas de leitura, cujas atividades leitoras não são apenas aquelas que acontecem no espaço escolar.

Para tanto, essa construção metodológica de natureza qualitativa possibilitou uma compreensão do contexto onde os sujeitos estão inseridos, revelando-nos um cenário que ainda precisa de ações mais efetivas e amplas para formar leitores críticos e participantes de seu próprio processo de formação, principalmente no âmbito das práticas escolares.

Neste trabalho, ao escutarmos as vozes das crianças, percebemos que a prática da leitura no contexto familiar existe, porém, entendemos que é necessário que seja ampliada tanto em termos de acesso ao texto escrito, principalmente ao livro de histórias, cuja formativa não pode ser ignorada. Assim, percebemos que cabe à escola tornar-se responsável quase que exclusiva dessa formação. Como consequência, ao olharmos para o contexto escolar, deparamo-nos com práticas ritualizadas, elaboradas sempre a partir de um mesmo modelo, com base em uma rotina quase sempre idêntica, conforme as próprias crianças informam. Por isso, precisam ser ampliadas e reformuladas, para tornar o leitor protagonista do processo, uma vez que as capacidades e habilidades do sujeito merecem ser reconhecidas por meio de sua condição ativa e respondente (BAKHTIN, 2011). Em outras palavras, a escola precisa reconhecer o aluno como sujeito social, capaz de construir sentidos e de dialogar com eles, além disso, a escola também pode variar os modos como a leitura é realizada dentro de seus espaços: dando oportunidades para que as crianças “*peguem*” os livros, leiam em voz alta, recontem e reinventem as narrativas lidas, a partir de atividades lúdicas e interativas.

Tanto o conceito como a prática da leitura no espaço da escola merecem ser reconstruídos a partir do leitor e seu contexto, para que aconteça de fato, uma formação compatível com o mundo fora da escola – no qual o leitor passa sua maior parte do tempo. É preciso recriar a cultura da leitura por meio de seus diversos gêneros, partindo daqueles que estão mais próximo do leitor, não sendo cúmplice do discurso de que o *brasileiro não lê*. Esse

discurso não vale para os sujeitos desta pesquisa. As crianças exercem suas práticas de leitura e reconhecem a relevância social e cultural desse ato, porém, elas necessitam de práticas nas quais sejam desenvolvidas suas habilidades de leitor, a começar pelo reconhecimento das práticas de leitura que elas vivenciam cotidianamente. Para, a partir disso, produzir sentidos e constituir-se como sujeito ativo do momento do ler.

Quando inserimos práticas que dão visibilidade às ações do leitor, percebe-se que há um sujeito responsivo, que faz uso da linguagem para interagir com o texto e o contexto. Nesse sentido, o contexto formativo do Programa BALE possibilita a criação de um espaço em que o leitor é visto não somente como sujeito passivo, que escreve respostas prontas do livro para o caderno em uma rotina diária de atividades de caráter exclusivamente didático. Reconhecemos a ação extensionista do BALE como uma forma de suprir a falta de práticas de leitura que deveriam existir no espaço da escola de maneira mais consistente e válida no quesito da formação leitora. Mesmo havendo políticas públicas e propostas didáticas para essas mudanças, o trabalho de mediação realizado no contexto escolar ainda é deficiente e simplista. Rotineiro. Didatizado.

As experiências de leitura apontadas na escrita diarista das crianças desta pesquisa vêm confirmar a ideia de que o leitor pode, sim, ser encorajado a agir como protagonista do processo de formação quando lhe são dadas oportunidades para isso. Vimos respostas significativas em torno dessas vivências que demonstram a promoção do leitor, tanto pelas vias do texto literário como pela de outros gêneros e também por meio de outros suportes. As crianças foram capazes de reconhecer as atividades do BALE como sendo diferentes das atividades vividas no espaço da escola e isso causa um impacto social e cultural que merece ser motivo de preocupação para todos os envolvidos na Educação.

Portanto, pensar a formação do leitor nos espaços escolares é algo que precisa, antes de tudo, de uma compreensão mais atual do conceito de leitura e de leitor, em que também sejam considerados os contexto social e cultural dos estudantes. Sugerimos que as aulas de leitura ultrapassem o modelo canônico de ler, *reconhecer palavras, procurar palavras difíceis, dizer o que se entendeu e/ou dizer se gostou ou não do texto lido*. Ler é muito mais do que isso, envolve a experiência com o mundo letrado, envolve a participação dos sujeitos que leem e se percebem/reconhecem nos textos e com quem também podem dialogar, com novas compreensões, novos olhares, com reformulações, recontos, brincadeiras ou propostas mais dinâmicas, vivas e complexas.

Por fim, esperamos que esta produção contribua no avanço das pesquisas em torno da leitura, desmistificando preconceitos sobre os leitores e sua formação, bem como sirva de

suporte teórico-metodológico para professores da rede pública de ensino, principalmente da cidade destacada por nós. Do mesmo modo, acreditamos que este trabalho se torne significativo para novos bolsistas de extensão, como aqueles que participam das atividades formativas do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas, para que eles/as possam entender o alcance das ações que realizam e que contribuem enormemente para a transformação das práticas leitoras por onde a Biblioteca Ambulante passa.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In.: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar: Espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p. 139-157. (Coleção leituras no Brasil).
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIM Mabel. **Leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento**. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ALVES, Maria da P. Casado. Frida **Kahlo entre palavras e imagens: a escrita diarista e o acabamento estético**. Texto disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47720/52008>. Acesso em novembro de 2013.
- ALVES, Maria da P. Casado. O diário de leitura e o exercício da contrapalavra. In: Zozzoli, Rita; Oliveira, Maria Bernadete. (Org.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 137-154.
- ALVES, Maria da P. Casado. **O diário de leitura: responsividade e autoria na formação inicial de professores**. Texto disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos autor/imprimir/arquivos/o diário de leitura responsividade e autoria na formacao inicial de professores.pdf>. Acesso em 11 de novembro de 2013.
- AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDRADE, Simone Fontes Leite. **A relação entre ensino, pesquisa e extensão no curso de pedagogia do CAMEAM na perspectiva dos discentes**. Monografia (Curso de Pedagogia CAMEAM/UERN). Pau dos Ferros - RN, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). A interação verbal. In. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. In: **Estética da Criação Verbal**. 6ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 394-410.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas. In: **Estética da Criação Verbal**. 6ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 308-335.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros discursivos. In: **Estética da Criação Verbal**. 6ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.
- BAKHTIN. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22515.pdf>. Acesso em 07 de novembro de 2012.

- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como prática dialógica. In: Zozzoli, Rita; Oliveira, Maria Bernadete. (Org.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 87-110.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Leitura e formação docente**: a trajetória da prática da leitura de alunos/as do curso de Letras. Natal, 2005. 313 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Os mundos de letramentos dos professores em formação**: a constituição/formação do sujeito-leitor na formação docente. 170p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UFRN. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2002.
- BEZERRA, Sandra Sinara. **Impactos educacionais em escolas públicas de Pau dos Ferros**: um estudo sobre o Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE. 161 p. – Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC/UERN. Mossoró - RN, 2013.
- BOGDAN, Robert C. BIKLIN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora. Portugal, 1994.
- BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização**: da concepção mecanicistas à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BREAKWELL, Glynis M. **Métodos de pesquisa em psicologia**. [et al]: tradução: Felipe Rangel Elizakle. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1 artes de fazer. 18 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CHARTIER, Anne Marie. CLESSE, Chirstine. HÉRBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Tradução: Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Mediación o transmisión**: lós bibliotecários y lós docentes ante La lectura de lós jóvenes a ló lardo Del siglo XX. Revista Signo y Senã. Subsecretaría de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. Republica Argentina, 2008.
- CHARTIER, Roger. CAVALLO, Guglielmo. **História da leitura no mundo ocidental**. Editora Ática, 1998.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Biblioteca da educação. Serie 1. Escola; v. 16).
- CUNHA, Gustavo Ximenes. **Por que o ato de ler é uma prática social?** Propostas para o ensino da leitura de um texto narrativo. *Revista Desempenho* 8 (2009).
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FAZENDA, Ivani (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995 (coleção Práxis).

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Ed.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura**. Editora UNESP, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1985. Coleção: Polêmicas do nosso tempo. 9ª edição.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200002&script=sci_arttext. Acesso em 22.04.2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica**: um diálogo entre paradigmas. 2003. Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/textos.htm>. Acesso em 21.04.2014.

FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **Leitura**: Uma oferta de contrapalavras. Educar em Revista, n. 20, Curitiba: Editora UFPR, 2002. p. 77-85. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2099/1751>. Acesso em 26.02.2014.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: Exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula** (organizador); ALMEIDA, Milton José [et.al.]. 4ª edição. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 1ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In. FERREIRO, Emília. **Os processos de leitura e escrita**: Novas Perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão**: veredas. 20 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. **Uma ação reflexiva sobre o processo de (re) escrita de textos:** a prática pedagógica da professora Maria. 260 p. – Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED/UFRN. Natal, RN, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. Campinas – São Paulo: Pontes, 1989.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência. In: **A magia da linguagem.** ZACCUR, Edwiges (org.) – Rio de Janeiro: DP&A Editora: SEPE, 1999, p. 101-120.

KRAMER, Sônia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004.

KRAMER, Sônia; JOBIM e Souza, Solange. **Histórias de professores.** São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo.** 6 ed – São Paulo: Ática, 2000. (Educação em ação).

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

LEJEUNE, Philippe. **Diários de garotas francesas no século XIX:** constituição e transgressão de um gênero literário. Texto disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51147. Acesso em 05 de dezembro de 2013.

LERNER, Delia. **Ler e escrever:** o real, o possível e o necessário. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Rhena R. de Peixoto. **Vozes sociais em diálogo:** Uma análise bakhtiniana dos diários de leitura produzidos por alunos do Ensino Médio. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – UFRN. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2013.

LOIS, L. **Teoria e prática da formação do leitor:** leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente:** Conversas sobre leitura e política. São Paulo, SP: Editora Ática, 1999.

MACHADO, Ana Rachel. **Trabalhos de pesquisa:** diários de leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo, Arboça Editorial, 2007.

MACHADO, Anna Raquel. **O diário de leitura:** A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARINHO, Marildes. (org). **Ler e navegar:** Espaços e percursos da leitura. Campinas – SP: Mercado das Letras, Belo Horizonte, MG: ceale, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

- MINAYO, Maria C. de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 26 ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA, vol.10, Nº 02, 329-338, 1994.
- MORAIS, José. **A arte de ler**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora: UNESP, 1996.
- MORIN, Edgar. A condição humana. In: **A cabeça bem-feita: reformar o pensamento, repensar a reforma**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco Editores, 1993.
- PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (org). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMg, 2004.
- QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros. A fascinante arte de contar e recontar histórias com a turnê: tem história hoje? Tem sim sinhô! In: **Extensão universitária: diálogos e práticas**. / Auris Martins de Oliveira; Rosa Maria Rodrigues Lopes; Suzaneide Ferreira da Silva Menezes (Orgs.) – Mossoró, RN: Edições UERN, 2013.
- QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros. CAVALCANTE, Andreza Emicarla Pereira. SAMPAIO Maria Lúcia Pessoa. **Mediação da leitura em experiências com a circulação literária (FUNARTE) no “VivaBALE nordeste-sudeste: “Conte de lá que eu conto de cá”**. Anais do ECLAE – Natal, 2011.
- QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros. SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Compreendendo as práticas de leitura no projeto bale como um caminho de aventuras e descobertas de mundo**. Anais da SETEPE – Pau dos Ferros, 2012.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2003.
- RAMOS, Flávia Broccbetto. O leitor como produtor de sentido nas aulas de literatura: reflexões sobre o processo de mediação. In: **Leitura literária: A mediação escolar**.
- COSSON, Rildo. PAULINO, Graça. (org). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- RICHARDSON, Roberto Jarry at AL. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROSA, Claudia Santa. (organizadora). **A leitura literária na escola pública potiguar**. Natal, RN: Ide, 2011.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **A formação leitora e de mediadores de leitura:** uma experiência no Programa BALE. 200 p. – Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC/UERN. Mossoró, RN, 2013.

SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa.; MASCARENHAS, R. O. **Projeto BALE – Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas:** ação conjunta entre o BNB, o GEPPE e a comunidade pau-ferrense. Pau dos Ferros: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE.** Pau dos Ferros, 2010.

SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Texto literário e ensino: abordagens subjacentes à seleção de conteúdos em planos de professores. In. **Linguagem, discurso e cultura:** múltiplos objetos e abordagens. FREITAS, Alessandra Cardozo. RODRIGUES, Lílian de Oliveira. Pau dos Ferros, Queima-bucha, 2008.

SCHNITMAN, Dora Fried. Ciência, cultura e subjetividade. In: **Novos paradigmas:** Cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola:** Pesquisas e propostas. Editora Ática: São Paulo, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura:** ensaios. São Paulo: Global, 2009a. (coleção leitura e formação).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. ZILBERMAN, Regina. Pedagogia da leitura: Movimento e história. In. ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.) **Leitura Perspectivas Interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.) **Leitura Perspectivas Interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOROV, Tzvetan. Ser, viver, existir. In: **A vida em comum:** ensaio de antropologia geral. São Paulo: Papirus, 1996.

VILLARD, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, Miguel Alves. **Diários de leitura:** Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1994.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.) **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA

Pau dos Ferros, ____ de novembro de 2012.

Sra. Diretora da Escola Estadual João Escolástico,

Através da Linha de Pesquisa *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional* do Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, esta pesquisa pretende analisar as experiências de leitura das crianças que foram/são atendidas pelo Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE e como se constituem leitoras. Por isso, contamos com a colaboração desta escola para que possamos desenvolver as etapas previstas na pesquisa indicada acima.

A pesquisa de campo compreende a seleção dos alunos/participantes, a organização de encontros para a realização de entrevistas e a escrita de um diário por parte da criança selecionada como sujeito de pesquisa. Registraremos todos os encontros, em áudio, vídeo e fotografia, para avaliarmos as narrativas e a interação dos alunos com a leitura e na escrita do diário. A partir dessas experiências, pretendemos construir os dados que irão compor nossas análises.

Assim, solicitamos de V.S.^a autorização para termos acesso a esta instituição. Informamos que os dados e as futuras análises podem significar conhecimentos para que as instituições de ensino possam melhorar e desenvolver a formação de leitores através de práticas como as da Biblioteca Ambulante. Além disso, servirá também para que o POSEDUC/UERN avance em pesquisas sobre a leitura e a formação do leitor.

Declaramos que as informações são de caráter sigiloso e que só servem exclusivamente à pesquisa que ora desenvolvemos, conforme determinações do Comitê de Ética da UERN.

Agradecemos a colaboração, dizendo que todo apoio dado contribuirá de modo expressivo para a pesquisa acima mencionada.

Nossos sinceros cumprimentos,

Cordialmente,

Mnda. Emanuela Carla Medeiros de Queiros
PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE A



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

DADOS DO PESQUISADOR (A)		
Nome Completo Emanuela Carla Medeiros de Queiros	Projeto de pesquisa: Trabalhando com os diários de leitura de crianças: os relatos sobre a experiência de formação leitora do Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE (Título provisório)	
CPF 055.526.684-58	Período de Realização: Agosto de 2012 a agosto de 2013	
Campus de Mossoró	Unidade Acadêmica (Faculdade) UERN	Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC
Endereço Completo: Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva. CEP: 59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN / Telefones: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314.3452		
CEP 59970-000	Cidade Marcelino Vieira	UF RN
Fone ----- X-----	e-mail manumedeiros2005@hotmail.com	Celular (84) 9973-4059

DADOS DA INSTITUIÇÃO SEDIADORA
Escola Estadual João Escolástico – Bairro Riacho do Meio/ Pau dos Ferros - RN
Termo de Autorização para realização de Pesquisa
_____ Diretora
Pau dos Ferros, ____ de novembro 2012.

APÊNDICE B



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO

Este é um convite de participação como informante da pesquisa “*Trabalhando com os diários de leitura de crianças: os relatos sobre a experiência de formação leitora do Projeto Biblioteca Ambulante – BALE*” (título provisório) que será realizada pela mestranda **Emanuela Carla Medeiros de Queiros (POSEDUC/UERN)** como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Esta pesquisa procura investigar as *experiências de leitura* de crianças que participaram/participam do Programa BALE para analisar os efeitos das transformações que ocorrem/ocorreram na constituição/formação de suas identidades como leitor/a. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte (s) procedimentos:

a) Cederá Informações sobre as experiências de leitura na escola, a partir das práticas desenvolvidas pelo BALE, os benefícios, as dificuldades e as impressões docentes sobre o que acontece com as crianças que participam do projeto BALE.

b) Preenchimento de um questionário com informações sobre as experiências leitoras dos/as alunos selecionados como sujeitos de pesquisa dentro do contexto escolar.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro, com a pesquisadora, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para **Emanuela Carla Medeiros**, no seguinte endereço: Rua Monsenhor Walfredo Gurgel, 63, Marcelino Vieira/RN ou pelo telefone (84) 9973-4059.

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada e concordo em participar voluntariamente.

APÊNDICE B



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

DADOS DO PARTICIPANTE

Participante da pesquisa:

Nome: _____

Assinatura: _____

Função na escola: _____

DADOS DO PESQUISADOR (A)

Pesquisador Responsável: Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Assinatura: _____

Orientador (a): Prof^a Dr^a Araceli Sobreira Benevides

Assinatura: _____

Pau dos Ferros, ____ de novembro de 2012

APÊNDICE C



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO

Este é um convite para que seu filho/a participe de alguns encontros realizados na escola e na sala do Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE, localizada no *Campus* Avançado prof^ª M^a Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, referente à *pesquisa* “*Trabalhando com os diários de leitura de crianças: os relatos sobre a experiência de formação leitora do Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE*” (*Título provisório*) que será realizada por Emanuela Carla Medeiros de Queiros, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS:

Os encontros acontecerão na sala do Programa BALE e na escola. Eles têm por finalidade coletar através de filmagens as experiências contadas pelas crianças em relação à leitura, bem como o acompanhamento de escritos através diário. Experiências que narrem sua relação com leitura.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e o nome de seu filho ou filha não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro com a pesquisadora e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para **Emanuela Carla Medeiros**, no seguinte endereço: Rua Monsenhor Walfredo Gurgel, 63, Marcelino Vieira/RN ou pelo telefone (84) 9973-4059.

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, benefícios envolvidos e concordo em permitir a entrada da aluna/pesquisadora Emanuela Carla Medeiros de Queiros na Escola Estadual João Escolástico a desenvolver sua pesquisa de mestrado.

APÊNDICE C



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

DADOS DO PARTICIPANTE

Participante da pesquisa ou responsável legal:

Nome da criança: _____

Nome do responsável: _____

Assinatura: _____

Data: _____

DADOS DO PESQUISADOR (A)

Pesquisador Responsável: Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Assinatura: _____

Orientador (a): Prof^ª Dr^ª Araceli Sobreira Benevides

Assinatura: _____

Pau dos Ferros, ____ de novembro de 2012

APÊNDICE D



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

ETIQUETAS PARA DIRECIONAMENTO DO DIÁRIO DE LEITURA

ETIQUETA 01

Dica de diário pra você!!

OLÁ, PEQUENO LEITOR!!

NESTE ESPAÇO VOCÊ VAI ESCREVER SOBRE VOCÊ!!

- O que gosta de fazer quando está em casa?
- Gosta de brincar? De quê?
- Gosta de ler? Por quê?

Atenção! Capriche na escrita do diário, ele merece ficar bem bonito!!

ETIQUETA 05

Oi pequeno leitor!!

- Você fica pensando sobre as leituras que já fez desde que o BALE começou a ir à sua escola? Detalhe isso, dizendo o que pensa.

- Conte como você se sente quando ler uma leitura que o BALE já contou.



CAPRICHE!!

ETIQUETA 09

Olá! Como vai esse pequeno (a) leitor (a)?

- Durante as aulas de leitura você pode escolher o livro que quer ler? Explique como acontece essa atividade.

ETIQUETA 02

OLÁ, TUDO BEM?

HOJE VOCÊ VAI ESCREVER SOBRE A LEITURA, CERTO!

- O QUE É LEITURA PRA VOCÊ? ★★
- O QUE VOCÊ LÊ EM CASA?
- VOCÊ LÊ NA ESCOLA OU NA BIBLIOTECA?
- QUEM LÊ COM VOCÊ?

ETIQUETA 03

**SABIA QUE SEU DIÁRIO ESTÁ FICANDO LINDO? PARABÉNS!!!
HOJE VOCÊ VAI ESCREVER SOBRE O PROGRAMA BALE!**

- CONTE COMO VOCÊ CONHECEU E O QUE É O BALE PRA VOCÊ.

Quais as histórias que o BALE já contou?

Você já quis reler algum livro durante a visita do BALE? Por quê?
O que tinha nessa história que fez você querer ler de novo? Escreva sobre ela!! Qual o personagem que mais gostou? Por quê?

ETIQUETA 06

Você já parou para pensar nas mudanças que acontecem em você, depois que lê uma boa história? Como você se sente?



APÊNDICE D



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

ETIQUETA 04

Olá! Hoje continuamos a escrever sobre o Programa BALE!

- Como você via a leitura antes do BALE visitar sua escola? O que mudou?
- Você acha que lê mais hoje do que antes?
- Se você não tivesse lendo, o que estaria fazendo?



ETIQUETA 07

Quando você olha para essa foto o que você sente?
Gostaria de ler essa história? Por quê?

ESCREVA UM PEQUENO TEXTO!

ETIQUETA10

Esta etiqueta é muito especial!
Nela você vai pensar sobre a
leitura na sua vida.

Porque você acha que a leitura é
importante?

Cite exemplos de como a leitura
realizada pelo BALE lhe ajuda no
seu dia a dia.

Capriche!

ETIQUETA 08

Olá! Tudo bem?

- Como são as atividades de leitura em sua sala de aula?
- Como a professora faz? Quais as leituras? Que se faz depois da leitura? É frequente essas atividades?

Escreva como tudo acontece.

ETIQUETA 11

Conte como você utiliza a leitura na sua vida desde que conheceu o BALE.

Se quiser pode desenhar, pintar, escrever trechos de leituras que o BALE contou que você lembra. Faça seu diário ficar cheio de memórias de leitura.

ETIQUETA 12

Olá! Como vai você?

Você está escrevendo um diário de leitura. Releia seu diário e depois escreva como se sente. Diga como foi essa experiência ao longo da pesquisa. Fique a vontade para falar de tudo aquilo que lhe chamou atenção, e claro escreva sobre o BALE, sobre a leitura e sua relação com esses instrumentos de formação. Essa é a última etiqueta!

APÊNDICE E



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

PESQUISA: Diário de leitura: As experiências de leitura na formação leitora de criança atendidas pelo Programa BALE (Título provisório)

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

Perfil dos sujeitos da pesquisa (crianças do 3º e 4º ano da Escola Estadual João Escolástico, atendidas pelo Programa BALE).

- **Nome:** _____
- **Idade:** () 09 anos () 10 anos () 11 anos () 12 anos () 13 anos
- **Sexo:** () feminino () masculino
- **Série:** () 3º ano () 4º ano
- **Nome do pai ou responsável:** _____
- *profissão:* _____
- **Nome da mãe ou responsável:** _____
- *profissão:* _____
- **Você gosta de ler?** () sim () não
- **Quem lê para você? Pode marcar mais de um item na lista:**
- () pai
 - () mãe
 - () avós
 - () irmãos
 - () amigos
 - () vizinhos
 - () professores
 - () padre ou pastor
 - () outras pessoas. Quem? _____
- **Tem livros em casa? Quais?**
- _____
 - _____
 - _____
 - _____
 - _____
- **Tem biblioteca perto de sua casa? Qual a biblioteca que você frequenta?**

APÊNDICE E



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

➤ **O que você mais ler?**

- Revista em quadrinho Jornal
 Livro de história Bíblia
 Álbum de figurinha Livro didático (o que você usa na escola)
 Revistas diversas
- Outros: _____

➤ **Você tem acesso à internet?** Sim Não - **E ao celular** Sim Não

➤ **Qual o horário que você ler?** Manhã Tarde Noite Nenhum

➤ **Gosta de assistir TV?** Sim Não **Qual (s) programa (s) que você mais gosta de assistir?** _____

➤ **Indique outros programas de TV que você assiste. Pode marcar mais de um:**

- Jornais Jornal Esportivo
 Novelas Programas de Humor
 Desenhos Programa de entrevistas
 Filmes
- Outros: _____

➤ **Você tem acompanhado às leituras na escola?** Sim Não

➤ **O que se ler em sua escola?**

➤ **Quem ler com frequência em sua escola?**

- Professor/a
 Alunos
 Diretor/a
 Funcionários/as
- Outros: _____

➤ **Gosta das atividades promovidas pelo BALE?** sim não. Quais?

- Interação/brincadeiras: sim não - Roda de leitura: sim não

APÊNDICE E



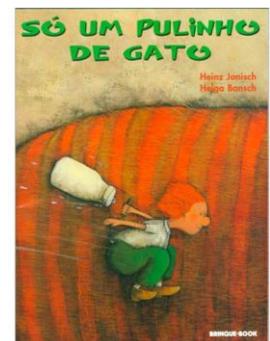
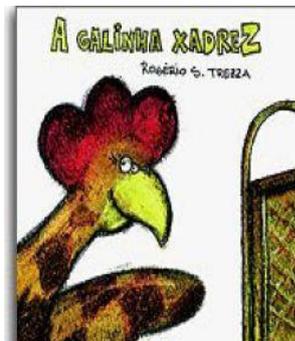
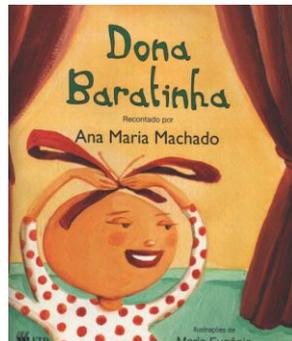
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

- Visita ao ponto de leitura: () sim () não - Recital de poesias: () sim () não
- Contação de piadas: () sim () não - Cine bale: () sim () não
- Acessa o bale net: () sim () não - Contação: () sim () não

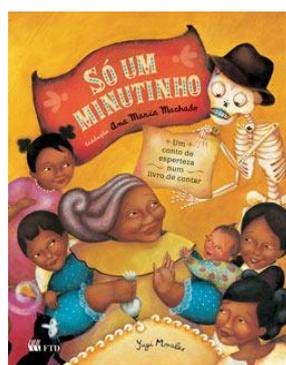
➤ **Descreva o porquê dessa atividade.**

➤ **Quais dessas obras que o BALE já leu que você lembra. Marque um X.**

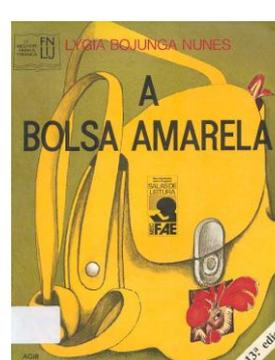
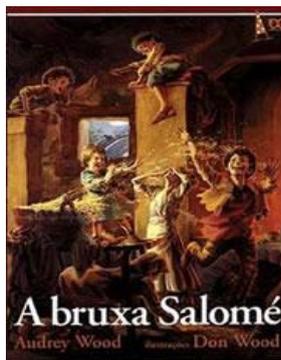
- () O caso do bolinho () Dona baratinha () A galinha xadrez () Pulinho de gato



- () Fiz voar o meu chapéu () Só um minutinho () Menina bonita do laço de fita



- () A bruxa Salomé () O menino maluquinho () A bolsa amarela () Meu bicho de pé



APÊNDICE E



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

- **Escreva um pouco da que você mais gostou.**

- **Você já leu essa história para alguém? () Sim () Não . Conte por quê?**

- **Qual dessas histórias você compartilharia com seus colegas? O que você diria para ele/a para convencê-lo a ler?**

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

