

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

AMANDA CHIARADIA MAGALHÃES

**PROFESSORA DE BIBLIOTECA E A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA:
DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES**

Alfenas/MG
2017

AMANDA CHIARADIA MAGALHÃES

**PROFESSORA DE BIBLIOTECA E A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA:
DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vanessa Cristina Giroto

Alfenas/MG
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Alfenas

Magalhães, Amanda Chiaradia
Professora de biblioteca e a tertúlia literária dialógica: desafios e transformações / Amanda Chiaradia Magalhães. -- Alfenas/MG, 2017.
199 f.

Orientadora: Vanessa Cristina Giroto.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2017.
Bibliografia.

1. Leitura. 2. Bibliotecas e escolas. 3. Educação Continuada.
4. Literatura. I. Giroto, Vanessa Cristina. II. Título.

CDD-371.112

AMANDA CHIARADIA MAGALHÃES

**“PROFESSORA DE BIBLIOTECA E A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA:
DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 13/02/2017

Profa. Dra. Vanessa Cristina Giroto
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura: Vanessa C. Giroto

Profa. Dra. Vanessa Gabassa
Instituição: Universidade Federal de Goiás –
UFG-GO

Assinatura: [Assinatura]

Prof. Dr. Elias Ribeiro da Silva
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura: Elias Ribeiro da Silva

AGRADECIMENTOS

Desde que iniciei esta jornada, pensava no presente momento: escrever os agradecimentos. Essa sempre foi uma parte dos trabalhos que eu gostei de ler. Sentir, de alguma maneira, a alegria de quem escreveu e compartilhar a sua vitória sempre me emocionou. E, enfim, chegou a minha vez! E espero que a cada (re)leitura reviva as emoções que hoje sinto em escrever essas palavras. Dizem que a gratidão é a memória do coração... e é assim que me sinto ao escrever esses agradecimentos: profundamente grata!

Primeiramente, sou grata a Deus. Sem Ele nada seria possível! Por vezes, foi Ele, e apenas Ele, que me viu, me ouviu e me acalmou. Foi Ele que me iluminou e me manteve perseverante para que, mesmo quando o cansaço e ansiedade chegaram, conseguisse me concentrar e escrever essas páginas. Tenho certeza também de que cada encontro durante esses dois anos foi Sua obra. Ele colocou as pessoas certas em meu caminho e aprendi muito com elas. Fiz novas amizades, tive muitas oportunidades, fortaleci minha fé e, acima de tudo: me venci. Venci meus medos e inseguranças porque Ele plantou em meu coração o desejo de lutar por uma educação de qualidade para todos e todas e me sustentou durante todos esses anos.

Agradeço ao meu pai, Dulcio Henrique, e à minha mãe, Luciana, que são meus maiores exemplos de força e de determinação. Foram eles que, desde a graduação, quando o mestrado era apenas um sonho, me apoiaram incondicionalmente. Foram eles que não me deixaram desistir de tentar, não me deixaram esmaecer quando apareceram as dificuldades, seguraram minha mão e me guiaram quando as dúvidas e incertezas surgiram. Eles nunca me cobraram nada além da minha realização pessoal no caminho que estava seguindo e me oportunizaram a dedicação aos meus estudos, mesmo no período sem bolsa. Sou muito privilegiada por tê-los em minha vida. Obrigada, meus amores, por acreditarem em mim, por me ajudarem e, principalmente, por vibrarem a cada pequena conquista! O amor de vocês foi e será sempre fundamental na minha vida! É o que me mantém firme!

Ao meu noivo, Valmir, sou grata pelo carinho, pelo amor, pelo companheirismo e pela compreensão de sempre. Por ter me acompanhado e entendido minhas ausências. Por, junto comigo, planejar nossa vida incluindo meus sonhos. Por vibrar a cada vitória, por me acalmar, por ouvir meus lamentos e devaneios pacientemente e, no fim, me abraçar carinhosamente e dizer que ia ficar tudo bem! Com certeza, meu amor, suas palavras foram combustível para conseguir findar essa trajetória.

Agradeço às minhas amigas de jornada, Thays e Renata. Com certeza, vocês foram um grande presente da pós-graduação. Obrigada pelos ouvidos sempre atentos, pelos momentos de descontração e riso, pelo ombro amigo, pelas palavras de conforto e de força. Agradeço por todas as vezes que me mostraram que estávamos no mesmo barco e que a vitória só estaria completa se fosse a *noossa vitória!* Obrigada por dividirem o café, a aflição das correções (risos) e as dúvidas não só sobre a teoria, mas sobre a vida (enfim, vamos descobrir o que acontece depois que termina o mestrado! *risos*). Obrigada por ficarem felizes a cada conquista, a cada aprovação em congresso. Obrigada por me ensinarem tanto e principalmente por me mostrarem um lado bonito da pós: a capacidade de construir uma amizade verdadeira!

Aos meus colegas e às minhas colegas do PPGE (Jéssica, Vanja, Lucélia, Rosi, Fábio, João Gabriel, Elvis, Paloma, Ana Paula, Aline, Renata G., Thais, Carol e André), o meu muito obrigada! Aprendi e me diverti muito com vocês – como não lembrar dos intervalos das aulas quando, todos juntos, ríamos do nosso desespero e sonhávamos com o momento da defesa? Tenho certeza que torceram pelo meu sucesso assim como torci por vocês. Em especial, agradeço a Daniela, minha amiga de longa data, que acompanhou todo o processo: desde a angústia dos resultados do processo seletivo até a alegria do depósito da dissertação. Dani, foi muito bom continuar a trajetória acadêmica dividindo a sala de aula com você e contando com sua amizade! Obrigada por entender meu afastamento durante o período da escrita, por me socorrer e por estar sempre disposta a ajudar!

Agradeço a Bia e a toda sua família que me acolheu no segundo semestre de 2015, período mais intenso de todo processo. Obrigada, Bia, por aceitar dividir sua casa comigo, por me ouvir quando chegava cheia de dúvidas das aulas, por tentar me levar para uma vida mais *fitness* (risos), por me proporcionar momentos de descontração que ajudavam a diminuir a saudade que sentia da minha casa e, principalmente, por me mostrar que boas amizades continuam sempre crescendo! Em especial, agradeço à Clarice, mãe da Bia, que sempre me incluiu em suas orações.

Sou grata também aos professores e às professoras do Programa que tanto contribuíram com a minha formação, em especial à minha querida orientadora, Vanessa, que, desde 2012, com toda sua *gentitude*, me ensina tanto sobre o mundo da palavra, mas, sobretudo, me ensina sobre a vida. Obrigada, *Vanessita*, por ter acreditado em mim, pela paciência, pelas palavras de apoio e de incentivo. Por me acalmar e me mostrar que eu era capaz, mesmo quando eu achava que não. Se hoje chego ao final desta etapa é, com certeza, porque você esteve me apoiando e me ensinando.

Agradeço aos membros da banca, Professora Vanessa Gabassa e Professor Elias Ribeiro, pela leitura atenciosa e pelas sugestões desde a qualificação. A rica contribuição de vocês foi um fator muito importante para a finalização do meu trabalho.

Sou imensamente grata à escola *Paulo Freire* por ter aberto as portas e por ter acreditado em nossa proposta. Agradeço à ex e à atual diretora, à supervisora, às professoras da escola e aos queridos(as) estudantes. E, principalmente, agradeço à Professora *Ema*. Sem ela, a realização desta pesquisa não teria sido possível. Obrigada, Ema, por todo empenho em estudar e em realizar a prática da tertúlia. Obrigada por ter dividido seu espaço comigo, por ter me acolhido e, como você mesma diz, me adotado. Você, melhor do que ninguém, sabe como o ano de 2015 foi um ano de mudanças e ter tido seu apoio (não só durante a pesquisa, mas em todos os âmbitos da minha vida) me fortaleceu e me ajudou a concluir este percurso.

Por fim, agradeço à minha irmã, Angelica, aos demais amigos(as) e familiares que se orgulharam da minha trajetória e que torceram pelo meu sucesso. Agradeço também ao Programa Interno de Bolsa (PIB/Pós) da UNIFAL-MG pelo apoio e à Valdirene, secretária do Programa, por ajudar com os prazos e com toda a burocracia.

A etapa se finda. E é satisfatório olhar para trás e ver que encontrei muito apoio pelo caminho. É bom perceber como cresci e que amadureci no decorrer deste processo. É gratificante saber que, de alguma maneira, contribuí para melhorar a educação do nosso país. Mas, melhor ainda, é reconhecer que estou apenas começando e que, apesar das dificuldades, há o desejo em continuar na busca por uma educação verdadeiramente democrática, com práticas exitosas e que inclua todas e todos.

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.
Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.
Procuro sempre, e a minha procura
ficará sendo
a minha palavra.

(ANDRADE, 2014)

RESUMO

A biblioteca está presente nas instituições escolares há muito tempo. Porém, pesquisas na área apontam que este, ainda hoje, é um espaço esquecido dentro da escola, visto apenas como um depósito de livros e um lugar de castigo. Em contrapartida, estudiosos do assunto afirmam que, se a biblioteca escolar for utilizada na dimensão pedagógica, pode vir a ser um instrumento potente para colaborar no ensino e na aprendizagem das crianças. Há, no cenário atual, algumas políticas públicas que caminham nesse sentido e afirmam que a biblioteca escolar pode potencializar o ensino e a aprendizagem, principalmente da leitura. Contudo, não há ainda uma regulamentação sobre as atribuições do cargo do(a) profissional da biblioteca escolar, o que gera um impasse sobre as práticas que ocorrem no interior deste espaço. Por vezes, essas práticas tratam a leitura de forma mecânica, afastando o(a) pequeno(a) leitor(a) do mundo da leitura. Na vertente da aprendizagem dialógica conceito que adotaremos nesse trabalho, entre as atuações educativas de êxito, estudadas em âmbito internacional, há a proposta de tertúlia literária dialógica, que é uma prática compartilhada de leitura que, entre outras singularidades, por meio da leitura de literatura clássica intersubjetiva, potencializa a aprendizagem. A partir desses pressupostos, realizamos a formação de uma professora do uso de biblioteca em aprendizagem dialógica e também implementamos a atividade de tertúlia literária dialógica no seu espaço de trabalho, de modo a buscar romper com a leitura mecanizada que acontecia ali. Assim, procuramos responder à seguinte questão: Quais são os impactos que a formação da professora de biblioteca em aprendizagem dialógica gera no seu espaço de atuação? Para tanto, realizamos a coleta de dados, que aconteceu no segundo semestre de 2015, também por um viés comunicativo, utilizando a metodologia comunicativa de investigação. Utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, as observações comunicativas durante a realização da Tertúlia Literária Dialógica no espaço da biblioteca, bem como os relatos comunicativos e grupo de discussão com a professora participante. As análises referem-se às dimensões transformadora e exclusora, próprias da metodologia adotada. De maneira geral, os elementos apontaram que as práticas dialógicas vêm ao encontro do que é proposto nos documentos oficiais e colabora com a reorganização do espaço da biblioteca. A formação da professora em aprendizagem dialógica supriu uma necessidade anterior e possibilitou a reorganização da sua prática, transformando a biblioteca em um espaço de maior interação e aprendizagem. Foi possível notar também uma melhora no quesito instrumental e de convivência dos(as) alunos(as), bem como uma ampliação no diálogo com a gestão escolar. No que tange aos elementos excludores, apontamos as dificuldades iniciais em estabelecer um reconhecimento da importância da biblioteca e da função da professora deste espaço; a falta de exemplares de literatura para realização da prática dialógica; dificuldades quanto ao apoio dos demais docentes da escola para realização da atividade. Como apontamos, as práticas dialógicas representaram um potencial para a reorganização do espaço da biblioteca e da ampliação de interações mais respeitadas.

Palavras-chave: Leitura. Biblioteca Escolar. Formação Continuada. Diálogo. Literatura.

ABSTRACT

The library has been in school institutions for a long time. However, research in the area points out that this is still a forgotten space within the school, still seen as just a deposit of books and a place of punishment. On the other hand, scholars of the subject also say that if the school library is used in the pedagogical dimension, it can be a powerful tool to collaborate in the teaching and learning of children. There are, in the current scenario, some public policies that go in that direction and affirm that the school library can enhance teaching and learning, especially reading. However, there is still no regulation on the role of the school library professional, which creates a deadlock over the practices taking place within this space. Sometimes these practices treat reading mechanically by keeping the reader away. In the area of dialogic learning, among the successful educational activities studied internationally, there is the proposal of Dialogic Literary Gathering. In this practice, among other singularities, classical literature is read in a shared way. Scientific studies come, over the years, demonstrating the benefits that this way of sharing reading has been demonstrating. Thus, we developed a teacher of the use of a library in dialogic learning and also implemented the activity of Dialogic Literary Gathering, in its work space, in order to seek to break with the mechanized reading. In this context, the research seeks to answer the following question: What are the impacts that the formation of the library teacher in dialogic learning generates in its space of action? To do so, we performed the data collection, which happened in the second half of 2015, also for a communicative bias, using the communicative methodology of investigation. We used as data collection instruments: the communicative observations during the realization of the dialogic reading in the space of the library, as well as the communicative reports and discussion group with the participating teacher. The analyzes refer to the transformative and exclusionary dimensions, typical of the methodology adopted. In general, the elements pointed out that the dialogical practices meet the requirements of the official documents and collaborate with the reorganization of the library space. The teacher's training in dialogic learning provided an earlier need and allowed the reorganization of her practice. It was also possible to notice an improvement in the instrumental aspect and the coexistence of the students, as well as an increase in the dialogue with the school management. Regarding to the exclusionary elements, we had difficulties in establishing a recognition of the importance of the library and the role of the teacher of this space; The lack of literature for the realization of dialogical practice; Difficulties in the support of other school teachers to carry out the activity. As we pointed out, the dialogical practices represented a positive way for the reorganization of library space and enlargement of more respectful interactions.

Keywords: Reading. School Library. Continued Formation,. Dialogue. Literature.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Amostra de análise em nível básico	90
Quadro 2 - Aspectos que dificultaram e que favoreceram a prática da professora de biblioteca.....	103
Quadro 3 - Aspectos da estrutura do espaço que dificultaram e que favoreceram a implementação da atividade.....	124
Quadro 4 - Aspectos que favoreceram e que dificultaram a relação da prática da atividade e os(as) demais docentes da instituição	131
Quadro 5 - Aspectos que, na prática, foram obstáculos e aspectos que foram transformadores a partir da atividade para as crianças: âmbitos escolar e da vida.....	142
Quadro 6 - Aspectos que dificultaram e que facilitaram a implementação da TLD prática proposta no espaço da escola.	149
Quadro 7 - Elementos Transformadores - Sistema e Mundo da Vida	160
Quadro 8 - Elementos Excluídos - Sistema e Mundo da Vida.....	162
Quadro 9 - Síntese dos elementos	167
Quadro 10 - Comparação entre o real e o ideal da biblioteca escolar brasileira.....	197

LISTA DE ABREVIATURAS

BE	Biblioteca Escolar
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CREA	Community of Researchers on Excellence for All
CNE	Conselho Nacional de Educação
DC	Diário de Campo
ES	Espanha
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MC	Metodologia Comunicativa
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
OC	Observação Comunicativa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Plano Nacional para Biblioteca Escolar
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PEUB	Professor(a) do uso de biblioteca
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RCV	Relato Comunicativo de Vida
SEE	Secretaria Estadual de Educação
TLD	Tertúlia Literária Dialógica
UATI	Universidade Aberta à Terceira Idade
UB	Universidade Barcelona
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIFAL/MG	Universidade Federal de Alfenas/ Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A BIBLIOTECA ESCOLAR E O(A) PROFESSOR(A) DESSE ESPAÇO: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO.....	20
1.1	Um pouco de história: a formação da biblioteca no Brasil.....	22
1.2	Biblioteca na escola: atualidade brasileira.....	31
1.3	Professor(a) de biblioteca em Minas Gerais: formação, atuação e a biblioteca escolar.....	43
3	A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NO ÂMBITO DA BIBLIOTECA ESCOLAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....	59
2.1	A Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação.....	59
2.2	A Tertúlia Literária Dialógica: uma atuação educativa de êxito no campo da leitura.....	73
4	METODOLOGIA E PERCURSO METODOLÓGICO.....	82
4.1	A Metodologia Comunicativa de Investigação.....	82
4.2	Coleta de informações.....	86
4.2.1	Relato Comunicativo de Vida.....	86
4.2.2	Grupo de Discussão Comunicativo.....	87
4.3.3	Observação Comunicativa.....	88
4.3	Análise das informações obtidas.....	88
4.4	Percurso Metodológico: local e a participante da pesquisa.....	90
4.4.1	A escolha da escola pesquisa.....	90
4.4.2	A escola.....	92
4.4.3	A participante da pesquisa.....	93
4.4.4	A coleta de dados nesta investigação.....	95
4.5	A formação continuada.....	98
4.5.1	A formação na escola.....	98
4.5.2	A formação na Universidade.....	100
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	102
4.1	A prática da Professora Ema.....	103
4.2	A estrutura do espaço físico.....	124
4.3	A TLD e a equipe de professores(as).....	131

4.4	A influência da tertúlia na formação das crianças: âmbito escolar e da vida.....	142
4.5	A tertúlia literária dialógica no espaço da escola.....	149
4.6	Sistema e mundo da vida como categorias que implicam a exclusão e a transformação	160
	CONCLUSÃO	169
	REFERÊNCIAS	179
	APÊNDICES	185
	APÊNDICE A.....	185
	APÊNDICE B	186
	APÊNDICE C	187
	APÊNDICE D.....	189
	APÊNDICE E	195
	APÊNDICE F.....	197
	ANEXO	198
	ANEXO A.....	198

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar a temática em torno das práticas de leitura na biblioteca escolar surgiu a partir de algumas experiências no decorrer de minha vida, a começar por minhas vivências como leitora e, posteriormente, a partir de minhas experiências acadêmicas. São elas: minhas vivências nos estágios supervisionados realizados durante a graduação em Pedagogia (2012); a participação como bolsista no projeto de extensão “Tertúlia Literária Dialógica: a leitura dos clássicos universais e seu impacto na aprendizagem”¹ (2012 e 2013); por fim, a realização do meu trabalho de conclusão de curso que também versou sobre essa temática (2014). É importante destacar que esse interesse me acompanhou durante toda minha atuação como docente na educação infantil (2014).

Ao iniciar meu estágio no período da graduação (no ano de 2012) no município de Machado/MG, fui informada que, na escola, havia aula de biblioteca. Fiquei feliz com a notícia, uma vez que a biblioteca e os livros sempre me encantaram. Veio-me à memória a lembrança de que, quando era criança, acompanhava minha irmã na biblioteca e, enquanto ela fazia pesquisa nas enciclopédias, eu deleitava-me com a estante destinada ao público infantil. Quando, com oito (08) anos, ganhei de presente a Carteirinha da Biblioteca Municipal e pude então levar para casa os livros, senti que ganhava o mundo. Lembro-me do primeiro clássico que li: *A Fantástica Fábrica de Chocolates*² e de como a leitura dessa obra me fez desejar ser o Charlie, o menino que ganhou a fábrica de maneira honesta, pelo menos por um dia.

Passados alguns anos na escola, a leitura tinha se tornado algo enfadonho para mim, assim como penso que acontece com a maioria dos(as) leitores(as). Apesar de ter lido alguns *best-sellers* na adolescência, a obrigação, as fichas de leitura, os estudos desconexos da literatura e a bibliografia proposta para os vestibulares foram me distanciando do universo antes prazeroso da leitura literária. Assim, a paixão pelos livros ficou adormecida até eu descobrir que havia uma aula destinada à biblioteca. Imediatamente, lembrei-me de quando eu, mal alcançando a segunda prateleira da estante, passava horas dentro do espaço da biblioteca.

De pronto, imaginei também que, nessa aula de biblioteca, as crianças sentiam-se como eu quando passava algumas horas da minha tarde sentada no banco da biblioteca: livres para viajar para onde quisessem. Nessa época do estágio e da recém-descoberta de que havia

¹ Fui bolsista no referido projeto de extensão entre os anos de 2012 e 2013, o qual era coordenado pela Professora Dr^a. Vanessa Giroto, orientadora desta dissertação.

² Livro britânico cuja a primeira edição data-se 1964 de autoria Roald Dahl.

agora uma aula dedicada à biblioteca, no ano de 2012, eu havia começado a participar do projeto de extensão, coordenado por minha orientadora, sobre a Aprendizagem Dialógica. Os estudos sobre esse conceito e, principalmente sobre a tertúlia literária dialógica, despertaram e reacenderam meu interesse pela leitura.

Semanalmente, estudávamos artigos e livros sobre essa temática, em um grupo de estudos (2012-atual) formado pela orientadora e por seus orientandos(as). Um dos primeiros artigos que estudamos no grupo foi a respeito do Projeto Includ-Ed³ (Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education, 2006-2011), dedicado à educação escolar, integrado ao VI programa Marco da Comissão Europeia do ano de 2005 e desenvolvido entre os anos de 2006 a 2011, envolvendo mais de cem (100) pesquisadores(as) de quatorze (14) países europeus diferentes.

O referido projeto foi coordenado pelo Community of Researchers on Excellence for All (CREA/Universidade de Barcelona/Espanha) e tinha como um dos objetivos principais a diferenciação entre as atuações educativas de êxito e as denominadas “boas práticas”. Enquanto as primeiras abordam práticas educativas que demonstram bons resultados em diferentes contextos geográficos, níveis educativos e entornos socioeconômicos, de caráter universal e transferível, as segundas (boas práticas) enfatizam apenas seu caráter inovador, mas nem sempre com bons resultados de aprendizagem (VALLS; PRADOS; AGUILERA 2014). Seguindo uma orientação dialógica, as tertúlias literárias dialógicas que são uma atividade de leitura dialógica de clássicos da literatura universal, foram identificadas como atuações educativas de êxito e foram o foco desta dissertação, explicada nos próximos capítulos.

A cada novo artigo e livro sobre a temática da aprendizagem dialógica que líamos e sobre o qual dialogávamos em nosso grupo de estudo, mais aumentava minha certeza de que essas atividades precisavam estar nas escolas de Alfenas, exatamente por perceber, por meio dos estudos teóricos e das práticas vivenciadas em outros contextos onde tais atividades são desenvolvidas, que o trabalho nas escolas, principalmente no âmbito da leitura, não precisa nem deve ser algo chato. Conhecer a tertúlia literária dialógica fez-me compreender que a leitura, quando compartilhada, torna-se prazerosa e capaz de colaborar na construção de conhecimentos efetivos no âmbito da aprendizagem.

Com todas essas descobertas (da aula de biblioteca, da Aprendizagem Dialógica e da tertúlia literária dialógica) e sonhos, realizei uma pesquisa na internet sobre as aulas de

³ Mais informações sobre esse projeto: capítulo 2 dessa dissertação e no site: <http://creaub.info/included/>.

biblioteca a fim de entender mais amplamente o funcionamento dessas aulas e vi que a proposta era a de que os(as) estudantes tivessem um momento de contato com a leitura, de fruição, de se expressarem, de conhecerem a biblioteca e de participarem de ações que os(as) aproximassem do texto escrito. Quando li essas recomendações, percebi que essa aula poderia ser o campo ideal para desenvolvermos a prática de leitura dialógica.

Logo na primeira semana de estágio, cheia de expectativa, fui acompanhar uma aula de biblioteca. Minha indignação começou logo no início da aula quando a professora de biblioteca, como forma de punição aos alunos/as, falava que *os livros mais grossos seriam dados aos alunos e alunas que a professora regente havia indicado como os bagunceiros da semana*. A distribuição dos livros era feita de forma autoritária já que era a professora quem entregava os volumes, não dando chance para o(a) aluno(a) escolher o título que mais lhe agradasse. Outro ponto que me chamou a atenção foi que, apesar de a aula ser de biblioteca, ela ocorria dentro da própria sala de aula. Segundo a professora responsável pela biblioteca, ela não saía da sala com os(as) alunos(as) porque esse deslocamento (de alguns metros) causava muito tumulto.

Daí por diante, a aula seguia com cópia na ficha de leitura que deveria ter os seguintes itens: autor, ilustrador, personagens principais, resumo e desenho da história lida. Um trabalho totalmente mecânico que não demandava nenhum tipo de reflexão por parte das crianças, já que elas se encontravam com as carteiras organizadas em fila e sentadas individualmente. Confesso que, assim que terminou a aula, meu sentimento era de tristeza e de inconformismo e o dos(as) alunos(as) era de alívio. Ouvi comentários das crianças de que aquela era a pior aula, porque eles tinham que ler o que não queriam, responder um monte de coisa boba e que leitura era chata.

Nesse momento, o projeto de extensão bem como o grupo de estudos sobre leitura dialógica ainda estava no começo dentro da UNIFAL-MG não sendo possível levá-lo para a escola em que realizava estágio, por falta de recursos humanos.⁴ Entretanto o sentimento de indignação não se aquietou dentro de mim e, cada vez que me aprofundava nos estudos sobre

⁴ Integrei as primeiras ações do projeto de extensão de tertúlia literária dialógica (TLD) na UNIFAL-MG e fui bolsista por dois (02) anos do projeto. Enquanto realizava o estágio no Ensino fundamental I, a equipe do projeto se reunia para estudos da teoria da Aprendizagem Dialógica. No começo, deparamo-nos com dificuldades como falta de parceria dentro da Universidade. Foi em 2013, quando foi firmada a parceria com o ProFoQui (Programa de Formação de Professores em Química), dentro do programa de extensão da UNIFAL-MG, coordenado pela Profa Dra. Keila B. Kiill, juntamente com a Profa. Dra. Vanessa C. Giroto, que as primeiras ações em campo foram realizadas.

leitura dialógica, mais tinha certeza de que a prática da tertúlia literária dialógica se encaixaria dentro das aulas de biblioteca.

A realização de meu trabalho de conclusão de curso⁵, que tinha como objetivo traçar um panorama de como a leitura vem sendo abordada nas produções nacionais a partir da análise de três revistas de grande relevância no país, também contribuiu para a escolha da temática dessa pesquisa de mestrado. Isso porque pude concluir, por meio das análises realizadas no referido trabalho, que muito tem se falado e estudado sobre as práticas de leitura (grande parte das pesquisas aponta para a importância de se desenvolver a leitura críticas dos(as) estudantes), porém, entre as referências analisadas, encontramos apenas um trabalho que descrevia uma prática para que se efetive a leitura que contribua para o desenvolvimento de um/ao(a) aluno(a) participativo, crítico, com um caráter de boa prática. Tudo isso nos indicava a necessidade de apresentar, de realizar e de pesquisar estratégias de leitura crítica na escola, que fossem experiências educativas de êxito e não apenas boas práticas.

Outro fator relevante para a proposição dessa pesquisa foi o fato de que, quando atuei como educadora na educação infantil do município de Machado/MG, vivenciei muitas das dificuldades descritas nas pesquisas estudadas ao longo da minha graduação e no processo de construção do projeto desta pesquisa. Assim como descrito nos estudos, a leitura já na educação infantil era tratada como uma prática mecânica: a biblioteca escolar era um espaço sombrio, esquecido, pouco utilizado, e os livros (principalmente os novos) eram tratados como materiais sagrados, não estando disponíveis para os(as) alunos(as). Apesar de tentar desenvolver trabalhos na contramão do que estava enraizado na escola em que trabalhava, sentia que o desconhecimento sobre o potencial da biblioteca, e até mesmo dos livros por parte da gestão, a sobrecarga de trabalho e a inexistência da formação continuada faziam com que minha prática se distanciasse cada vez mais do que acreditava. Houve, então, um desejo pessoal de aprofundar os estudos sobre a temática e, de alguma maneira, colaborar com a transformação do cenário atual.

Ao iniciarmos a construção do revisão de literatura para a dissertação, constatamos que a temática *profissional que atua na biblioteca escolar* é pouco abordada nos artigos científicos. Encontramos vinte e cinco (25) artigos publicados entre os anos de 1995 à 2014 sobre a temática biblioteca escolar e apenas em um (01) deles o foco era o profissional do

⁵ Este trabalho foi apresentado no Congresso de Leitura (COLE) de 2016 realizado em Campinas, SP e posteriormente publicado na revista Linha Mestra. MAGALHAES, A.C e GIROTTO, V.C. A leitura dialógica e as abordagens de leitura nos periódicos nacionais: possíveis encontros e desencontros. **Revista Linha Mestra**, 30. ed. v. 3, p. 645-649, 2016. Disponível em: https://linhamestra30.files.wordpress.com/2017/01/lm16_12_c.pdf

espaço. Os demais artigos apresentavam e discutiam ações desenvolvidas na biblioteca escolar e que, via de regra, foram aplicadas por professores(as) regentes. Assim sendo, observamos uma lacuna no que diz respeito a produção científica sobre o tema justificando, também, a relevância da presente pesquisa.

Tendo como base as questões expostas acima e conhecendo as potencialidades da Aprendizagem Dialógica e de seus princípios, apresentamos⁶ o *objetivo* desse trabalho como sendo: compreender de que maneira a formação de uma professora de biblioteca em Aprendizagem Dialógica possibilita a reestruturação de sua prática bem como auxilia na reorganização do espaço de sua atuação.

Dessa forma, elaboramos a *hipótese* de que a formação de uma educadora segundo essa vertente de aprendizagem e a realização da prática de tertúlia literária dialógica (uma atuação educativa de êxito) no âmbito da biblioteca escolar, além de reorganizar o espaço da biblioteca e a prática da docente, auxiliaria também na socialização das crianças, bem como na ampliação do aspecto instrumental dos(as) discentes atendendo as demandas dos documentos oficiais e as discussões teóricas mais atuais. Nossa hipótese se ancorou em pesquisas na área⁷, que comprovaram que essa forma de compartilhar a literatura e de dialogar sobre o que está sendo lido ajuda na criação de sentido, potencializa a instrumentalização da leitura e da escrita, melhorando o desempenho dos educandos, tanto na leitura da palavra quanto na leitura de mundo (FREIRE, 2010a), por se tratar de uma prática que se orienta pelos princípios da aprendizagem dialógica um conceito amplo, ao qual voltaremos no decorrer do trabalho, mas que implica o entendimento de que a aprendizagem acontece por meio da interação.

Para tanto, guiamo-nos pela seguinte questão de pesquisa: *Quais são os impactos que a formação de uma professora de biblioteca em Aprendizagem Dialógica gera no seu espaço de atuação?*

Para buscar responder a essa questão, além do objetivo geral exposto acima, os seguintes *objetivos específicos* foram elencados:

⁶ A partir desse momento, utilizaremos a primeira pessoa do plural para o texto por entendermos que foi uma construção colaborativa entre a aluna e a orientadora do trabalho.

⁷ Desenvolveremos os princípios da aprendizagem dialógica nos capítulos seguintes desta dissertação. Mais informações sobre escritos a respeito da leitura dialógica, consultar: SOLER, Marta. **Dialogic Reading**: a new understanding; VALLS, Rosa; SOLER Marta; FLECHA Ramón. Lectura dialógica: interaccion es que mejoran y aceleran la lectura. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie46a04.htm>;

- a) Identificar as práticas de leitura desenvolvidas nas aulas de biblioteca antes da implementação da formação da professora em Aprendizagem Dialógica a partir da observação das práticas realizadas nesse espaço;
- b) Promover a formação, na perspectiva dialógica, da professora de biblioteca;
- c) Identificar e descrever as transformações ocorridas no espaço da biblioteca a partir do desenvolvimento da leitura dialógica, promovida pela realização da Tertúlia Literária Dialógica no espaço da biblioteca;
- d) Identificar e analisar o impacto da formação com a professora de biblioteca em Aprendizagem Dialógica no desenvolvimento de sua prática no seu espaço de atuação.

O presente trabalho está dividido em seis (06) seções. A primeira é a própria introdução, apresentada no presente momento, que relata resumidamente o percurso, a temática, a hipótese e os objetivos que orientaram todo o trabalho.

O segundo capítulo apresenta um breve panorama das bibliotecas no mundo, aborda a biblioteca escolar no Brasil, suas especificidades e potencialidades bem como apresenta e discute o profissional que atua nesse espaço. O capítulo três (03) traz e discute a vertente da Aprendizagem Dialógica, expondo seus princípios e focalizando uma das atividades educativas de êxito: a Tertúlia Literária Dialógica. Já o capítulo quatro (04) refere-se à metodologia e às técnicas de coleta de dados adotadas bem como apresenta a participante da pesquisa, a escola e o percurso metodológico de construção desse trabalho. No quinto capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados e os dividimos em duas categorias: os elementos excludores e os elementos transformadores. Por fim, trazemos as conclusões, apontando alguns caminhos a serem percorridos em especial no campo de formação de professores(as) de biblioteca para atuarem com práticas educativas de êxito e, ao mesmo tempo, indicamos algumas recomendações e limites do desenvolvimento dessa prática nos espaços da biblioteca pública.

2 A BIBLIOTECA ESCOLAR E O(A) PROFESSOR(A) DESSE ESPAÇO: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

A história da biblioteca escolar, seja no Brasil ou internacionalmente, caminha lado a lado com a história do livro e da escrita. Dessa maneira, acreditamos ser importante neste momento resgatar, mesmo que de maneira breve, esse histórico para que possamos melhor compreender como chegamos até nossa cultura escrita e sua relação com a organização atual das nossas bibliotecas escolares.

Sabemos que, por muito tempo, nossa cultura e sua transmissão era feita, em grande parte, de maneira oral. Até mesmo por essa falta de registro, não é possível precisar quando nasceu exatamente a escrita. Alguns autores (MAROTO, 2012; PIMENTEL, BERNARDES e SANTANA, 2007) afirmam ter sido em 3.000 a.C na Mesopotâmia o surgimento dessa nova forma de se comunicar. Mercadores, reis e sábios da época utilizavam esse novo meio para registrar, em argila, o que vendiam e seus testamentos, pensamentos e decretos. Porém, houve um longo processo histórico até a escrita ser realizada por meio do alfabeto que conhecemos hoje. Segundo Pimentel, Bernardes e Santana (2007, p. 18),

Até chegarmos à escrita alfabética, passamos por um lento processo evolutivo. Para muitos, a invenção do alfabeto é atribuída ao povo de Ugarit (atual Síria) que desenvolveu um alfabeto composto por vinte e trinta signos cuneiformes. Em seguida, os fenícios criaram um alfabeto com 22 letras. Esses dois povos são os maiores responsáveis pela disseminação do alfabeto no mundo antigo.

Com o surgimento dessa nova forma de linguagem, foi preciso pensar em uma maneira de organizar as informações acumuladas. Em escavações feitas na região situada entre os Rios Tigres e Eufrates, foi encontrado o que seria o vestígio de uma das primeiras bibliotecas: “entre os povos sumerianos, babilônios e assírios, foram encontradas grandes bibliotecas constituídas por milhares de placas de argilas contendo, em sua maioria, testamentos, contas e cartas dos reis daquela época” (MAROTO, 2012, p. 23).

Como essas placas faziam muito volume e dificultavam o acesso ao que havia sido registrado, começaram a ser utilizadas folhas de papiro emendadas. De acordo ainda com Maroto (2012), na Biblioteca de Alexandria (que era considerada a mais importante da Antiguidade), presume-se que havia cerca de 700.000 rolos de papiro dos mais diversos assuntos (Astronomia, Matemática, Literatura, Filosofia, Religião, Medicina, entre outros).

Houve um tempo em que o papiro ficou escasso e foi alvo de disputa entre os povos. Viu-se, então, a necessidade de buscar novas fontes de materiais para que se pudesse

continuar a reprodução e a produção de novos livros. Assim, iniciou-se a utilização de pergaminho, de ossos, de marfim, de bronze, de pedras, mármore, de madeira, entre outros materiais. Na China, porém, há registro do uso de seda desde 213 a. C. Mas, como o custo desse material era elevado, os chineses utilizavam “um processo de fermentação e desintegração das fibras formando, assim, uma pasta que depois de seca se transformava em papel.” (MAROTO, 2012, p. 27). O aperfeiçoamento dessa técnica foi o que originou o papel na forma como conhecemos hoje em todo o mundo.

Por alguns séculos, a biblioteca foi um lugar sacralizado e só quem podia frequentar eram pessoas autorizadas. Algumas bibliotecas tiveram seus livros queimados, uma vez que as obras que compunham o acervo eram consideradas pecaminosas. Mas, de acordo com Milanesi (2013), desde sua criação, a biblioteca tinha um único objetivo: não perder o guardado, mantendo então viva a memória da humanidade. Muita coisa aconteceu até que a biblioteca tomasse a forma que conhecemos hoje. A invenção da imprensa e a evolução dos meios de transporte foram alguns dos fatores decisivos para que esse espaço se reinventasse e permanecesse vivo até os dias atuais.

Talvez a última grande revolução tenha sido a chegada da tecnologia no espaço bibliotecário. De acordo com Milanesi (2013), muitos acreditavam que, com a disseminação do computador e com a criação de bibliotecas virtuais, as bibliotecas físicas fossem extintas. Contudo, o que observamos é, na verdade, a capacidade de reinvenção da biblioteca. Atualmente, a maioria das bibliotecas usa a tecnologia a seu favor, ajudando na organização do acervo, facilitando o trabalho do bibliotecário e dos usuários.

Ainda de acordo com Milanesi (2013, p. 14):

[...] havendo registros, haverá uma biblioteca, porque os homens precisam repartir o pensamento criado, disseminando-o para garantir a posse do conhecimento. Por isso, formaram e formam coleções: da argila com caracteres ao papel, passando pelo papiro e pergaminho até chegar ao texto virtual, que forma, na internet, um novo tipo de acervo - o maior já colocado à disposição das pessoas. É uma outra forma de biblioteca.

Mesmo de maneira sucinta, o resgate apresentado assevera a importância que as bibliotecas têm para humanidade. Preservar, organizar e oportunizar o acesso às informações acumuladas ao longo do tempo são os pilares que sustentam e que justificam a relevância de se preservar e de se ampliar este espaço.

1.1 Um pouco de história: a formação da biblioteca no Brasil

De acordo com Maroto (2012), na primeira metade do século XVI, não há registro sobre livros no Brasil. “Só a partir de 1549, com o estabelecimento do governo-geral em Salvador/BA, é que foram instaladas as primeiras bibliotecas conventuais brasileiras [...]” (MAROTO, 2012 p. 43). Villalta (1999) afirma também que, nessa época, não havia preocupação com o que era lido, uma vez que poucas eram as pessoas alfabetizadas na colônia. Mas, em contrapartida, a posse de livros era sinônimo de poder e de riqueza. Dessa forma, muitos possuíam acervos sem saber decodificar uma letra, apenas para a manutenção de um *status*. Ainda de acordo com o autor, os escassos testemunhos sobre a composição do acervo dão conta de que, em grande parte, os livros presentes na colônia referiam-se à religião e à literatura estrangeira.

De acordo com Silva (2008), as primeiras bibliotecas brasileiras nasceram dentro de ordem religiosas (Companhia de Jesus, Ordem dos Frades Menores – Franciscanos, Ordem de São Bento, Ordem Carmelita, Congregação do Oratório) que se instalaram no país. Porém, pouco se sabe sobre essas bibliotecas. O que alguns registros da época demonstram é que todas as ordens religiosas tinham seu próprio acervo e as obras que o compunham foram fundamentais para a alfabetização e até mesmo para a vida cultural da colônia nos três primeiros séculos (MAROTO, 2012).

Dentre as instituições e, conseqüentemente, bibliotecas acima citadas, a que pertencia à Ordem dos Jesuítas ficou mais conhecida no Brasil devido aos registros de autoria do Padre Serafim Leite, S. J. (1880- 1969). De acordo com Silva (2008), nos registros do Padre Serafim Leite, nota-se uma profunda tristeza ao relatar o descuido com que os livros arquivados no Brasil eram tratados, o que nos leva a supor que a questão de descaso com o qual a biblioteca no Brasil é tratada nos dias atuais é uma questão também cultural, mantida desde o tempo da colônia.

Quando os Jesuítas chegaram ao Brasil, tinham como missão catequizar os índios, prestar assistência religiosa aos portugueses que fixaram residência na colônia e também ministrar as aulas de ler, de escrever e de contar para crianças e jovens. Para determinados fins, eles necessitavam de um considerável acervo de livros. Segundo Válio (1990), no início, o acervo não era extenso e, para dar conta da demanda de ensino da colônia, os padres faziam cópias das cartilhas de ler, escrever e contar as quais eram utilizadas nas aulas.

Foi então que, dentro das ordens religiosas, surgiram as primeiras livrarias (termo usado na época para designar biblioteca) no país. Ainda de acordo com Silva (2008), em um

dos registros do Padre Serafim Leite, ele deixa claro que o livro é de suma importância para o desenvolvimento da colônia e que as livrarias deveriam ser instaladas tanto nos grandes centros quanto nas menores aldeias.

Os primeiros livros, de acordo com Silva (2008), chegaram na bagagem dos religiosos. Posteriormente, os acervos foram construídos, segundo Maroto (2012), por meio de compras ou de doações e tanto os padres, os alunos ou como qualquer outra pessoa que necessitasse de informação podia ter acesso às obras. Porém, até o ano de 1768, os livros eram separados em três (03) categorias de censura “**Santo Ofício e Ordinário**, pela Igreja Católica, e a mesa do **Desembargo do Paço**, pelo poder civil. Essas censuras suprimiam as obras consideradas obscenas, aquelas consideradas ofensivas à monarquia, à moral e à própria religião católica.” (MAROTO, 2012, p. 44, grifos nossos). Os livros que tratavam de algum santo ou sobre a Igreja eram amplamente difundidos, mas, de acordo com Villalta (1999), os livros familiares eram raros e, muitas vezes, usados apenas para enfeitar as estantes já que, como salientado anteriormente, havia poucas pessoas alfabetizadas naquela época.

Não existia também na época comércio regular de livros e, de acordo com Maroto (2012, p. 45), “a única tipografia que havia sido instalada em 1747, no Rio de Janeiro, foi fechada na mesma época por ordem de Lisboa, através da Carta Régia, com ameaças de prisão para os infratores, além da proibição de qualquer forma de impressão e de aquisição de manuscritos, a não ser vindos de Portugal”, ou seja, havia nesse período uma motivação política para a restrição na comercialização das obras.

O fim do século XVI e o início do século XVII foram marcados também pelo começo da catalogação dos livros visando prevenir roubos e até mesmo o sumiço de algumas obras. Dessa forma, foi instituído que os livros fossem enumerados, etiquetados na lombada ou organizados por assunto. Para a conservação das obras, padres foram recrutados na Europa por dominarem o ofício de encadernação, de manuseio de couro e de cortiça. Alguns colégios contavam com sua própria sala de encadernação e, ainda de acordo com Silva (2008), baseado nas cartas do Padre Serafim Leite, foi preciso também um estudo para a conservação contra pragas e cupins nativos. Como não sabiam a ação dessas pragas no papel, foi preciso algum tempo para a criação de estratégias ao combate a esses insetos.

O acesso ao acervo estava sempre sob o comando de um religioso. Os irmãos, segundo Silva (2008), eram encarregados apenas da limpeza e da organização do local, ficando a cargo dos padres o acesso à leitura propriamente dita. A decadência das bibliotecas jesuíticas iniciou-se em meados do século XVIII, quando o Marquês de Pombal começou a expulsar a

Companhia de Jesus do Brasil. Por volta do ano 1759, quando essas medidas foram tomadas, além da expulsão, houve também

[...] a proibição da fundação de novos conventos e à instituição do ensino leigo no país, as bibliotecas foram praticamente relegadas ao abandono em todos os conventos em que se encontravam instaladas. Umhas tiveram suas coleções confiscadas, saqueadas e vendidas como papel velho; outras foram corroídas pelos insetos e destruídas pela falta de conservação (MAROTO, 2012, p. 46).

Nesse período, houve uma intensificação da censura de acervos públicos e particulares, o que resultou na queima de vários títulos. As autoridades da época alegavam que não havia regras claras e específicas para a circulação dos títulos, estabelecendo leis rigorosas, principalmente no que se referia à doação dos livros. Isso determinava que a distribuição de livros era a profissão que o favorecido exercia na colônia bem como a posição social dos beneficiados no documento. De acordo com Villalta (1999, p. 188),

[...] a partir do século XVIII, assistiu-se a uma mudança tanto na posse de livros como na composição das bibliotecas. Primeiro, tem-se a impressão de que a propriedade de livros, ainda que escassa, tornou-se mais disseminada que nos séculos anteriores. Além disso, em algumas livrarias, em particular nas pertencentes às pessoas que tiveram acesso a uma educação mais esmerada, abriu-se espaço para as ciências e os saberes profanos, sendo ecos da ilustração perceptíveis nos títulos das obras. Mesmo assim, é importante frisar, as obras devocionais e, de resto, religiosas, no geral continuaram a predominar.

Esse cenário se estendeu até o fim do século XVIII quando, de acordo com Maroto (2012), D. João VI trouxe de Lisboa um grande acervo e instalou no Rio de Janeiro a Biblioteca Real (biblioteca pública que, de alguma maneira, atendia à população geral). Até então, já que as ordens religiosas haviam perdido espaço, de acordo com Villalta (1999), as bibliotecas eram particulares e contavam apenas com obras específicas da profissão exercida e também com algumas obras religiosas.

Segundo Neves (2000), a vinda da Corte Real para o Brasil em 1808 também foi um fator decisivo para a vida cultural na então colônia, uma vez que a elite dominante tinha a necessidade de manter o *status* e a sociabilidade conquistada no “além mar”. Nas palavras da autora,

A criação da Imprensa Régia, pelo decreto de 13 de maio, contribuiu como nenhuma outra medida para despertar essa vida cultural. Além dos inevitáveis documentos oficiais esse órgão cuidou da publicação de

jornais e de muitas obras de cunho científico e literário. Paralelamente, cresceu o número de livrarias e um outro tanto de estabelecimento que revendiam, juntamente com artigos variados, as publicações do dia (NEVES, 2000, p. 378).

Apesar desse significativo avanço, a censura dos livros e de outros impressos se intensificou nesse período e agora era controlada pela Junta Diretora instituída após a instalação da Imprensa Régia. Foi também nessa época criada a Lei do Depósito Legal que vigora até os dias atuais e que determina que toda a produção seja arquivada para a manutenção e para a preservação da história do país.

No que diz respeito à censura, estudiosos do assunto (MAROTO, 2012; MILANESI, 2013; SILVA, 1999) afirmam que o rigor era mantido para não despertar na colônia o desejo de ser livre. Logo, as poucas produções que circulavam não contribuíam para despertar na população o interesse em se tornar independente nem as colocava a par, entre outros assuntos, sobre o alto índice de analfabetismo que vigorava no país. Foi só em 1822, quando o Brasil se tornou independente e rompeu com Portugal, que as amarras começaram a se desfazer, novas tipografias foram fundadas e a população teve acesso a outro tipo de literatura (por exemplo, aos romances) e às fontes de informação até então desconhecidas.

As bibliotecas, acervos e produções no Brasil intensificaram-se nos anos seguintes. Porém, o acesso era restrito a certa parte da população já que possuir livros nessa época, segundo Villalta (1999), era sinônimo de poder. Os que tinham acesso aos livros, além dos alfabetizados (que ainda eram poucos), eram também os herdeiros que viam o livro como objeto passível de ostentação. É certo que, no cálculo divulgado, índios e negros não eram contabilizados, o que nos leva a concluir que a população leitora no Brasil era ínfima. Mas o crescente aumento de acesso ao livro não fez a situação do analfabetismo mudar. De acordo com Milanesi (2013, p. 31), desde o fim do século XVIII até o “começo do século XX, o índice de alfabetizados não chegava a 30%”.

Villalta (1999) ressalta, ainda, outro importante movimento que ocorreu na passagem do século XVIII para o século XIX: a circulação de impressos de baixo valor. Justamente por se caracterizar como um objeto das classes menos favorecidas, há pouca documentação armazenada sobre o assunto. Mas, de acordo com o autor, o que se sabe é que havia “uma ampla circulação desses impressos, que auxiliavam os fiéis a praticar suas devoções religiosas, a assistir aos ofícios sagrados e a se preparar para sacramento da penitência.” (VILLALTA, 1999, p. 203). Para driblar o analfabetismo, muitos desses impressos contavam com gravuras e eram explicados durante os sermões das igrejas.

O que podemos concluir desses primeiros séculos da história da biblioteca no Brasil é que os livros e a leitura já eram vistos como objetos importantes sejam pela falsa ideia de poder que eles passavam ou por serem fonte de conhecimento, de informação e de lazer, uma vez que grande parte do acervo da população era composta por livros sobre a profissão que se exercia, livros que, de alguma maneira (seja por palavras ou gravuras) estreitava o contato com Deus e divindades, livros que mantinham a posição social e livros de leituras ditas profanas (biografias, belas palavras, correspondências e diários), mas tudo isso ainda era restrito a uma pequena parcela da população.

No início do século XX, além da necessidade de avançar em termos culturais, já que tínhamos nos tornado um país independente, a chegada de muitos imigrantes também contribuiu para a expansão da leitura e dos acervos. Com o objetivo de ensinar a ler, a escrever e a se organizar politicamente, esses imigrantes fundaram algumas bibliotecas populares que funcionavam tanto para o lazer, com atividades de teatro, música, sarau, como para o ensino. Segundo Maroto (2012, p. 55),

Vale ressaltar, também, a importância atribuída pela classe operária à instituição escolar e ao profissional da educação no início do século XX, que, através de artigos publicados em periódicos que circulavam nesse período, enfatizava o papel e a responsabilidade da escola e do educador na formação da cidadania.

Segundo Borba de Moraes (apud MAROTO, 2012), é inegável o papel importante que as bibliotecas desempenharam (e ainda desempenham) no cenário social e escolar, uma vez que sempre foi vista como “um centro mediador e difusor das práticas e produções literárias e científicas, que deverão ser planejadas e desenvolvidas com o envolvimento e a participação de toda comunidade escolar [...]” (MAROTO, 2012, p. 55).

Ainda sobre o começo do século XX, havia a necessidade de o Brasil acompanhar as mudanças que ocorriam em países como Alemanha e França e tentar romper de vez com Portugal. O nosso país, de acordo com Lajolo e Zilberman (2007), passou então por uma crescente e acelerada urbanização, o que acarretou mudanças significativas no gosto popular no que diz respeito ao que ler. As leituras agora são também de romances ligeiros, de revistas femininas, de livros para crianças (artigo raro até o começo do século XX) e de material didático.

De acordo com Milanesi (2013), houve também uma ampliação no acervo particular dos brasileiros uma vez que, em pouco tempo, passamos da escassez ao excesso de livros. Porém, a má distribuição ainda era (é) marcante no país: enquanto alguns tinham livro em

excesso, outros nunca puderem comprar um título e a qualidade de algumas obras eram questionáveis já que apresentavam histórias tendenciosas, inventadas, mas interpretadas como sendo fatos reais. Porém, ainda de acordo com o autor, “da república positivista aos meados do século XX, a biblioteca esteve presente como necessidade ou mesmo como um bem capaz de conferir *status* a indivíduos ou a cidades, mas raramente constou de programas e ações governamentais” (MILANESI, 2013, p. 41).

Ainda no início do século XX, dois fatores contribuíram, de alguma maneira, com a divulgação de textos literários: o rádio, a partir de 1901, pela produção de radionovelas que, na maioria das vezes, eram baseadas em livros. Isso fazia com que diariamente os atores e as atrizes “contassem” um pedaço de uma história, interpretando-as nas ondas do rádio. O segundo aspecto foi, segundo Milanesi (2013), o automóvel, já que esse meio de locomoção contribuiu para uma distribuição mais ágil de obras, de jornais e de revistas. Nessa época, era comum encontrar pelas ruas vendedores de coleções, que batiam de casa em casa oferecendo enciclopédias e livros que, para além das informações, eram bonitos objetos de decoração. Mais uma vez vemos que, apesar do aumento da comercialização e da difusão, o acesso ao material ainda era restrito ao cidadão de condições financeiras privilegiadas.

Já na metade do século, a popularização da televisão chegou ao nosso país fazendo com que “o rádio e a televisão permitissem, em suma, elevar o grau de homogeneização cultural [...]” (MILANESI, 2013, p. 45). Ainda de acordo com o autor, a televisão e o rádio, em grande parte, supriam a necessidade de uma população analfabeta, uma vez que era preciso apenas ligar um botão para ter acesso às informações, à cultura e ao lazer. Para o autor,

A televisão age de tal forma que é o suficiente para as necessidades informacionais da população. Nesse sentido, outras possibilidades de acesso ao conhecimento - como o livro - passa a ser um excesso e, ainda, desconfortável: é preciso ler, imaginar e refletir. A televisão parece fazer isso pelo telespectador. [...] Em todo período do predomínio do rádio e da televisão, quase um século, não houve, ao que consta, um esforço maior no sentido de relacionar a televisão e leitura [...] (MILANESI, 2013, p. 46).

Ou seja, a televisão informa a população demandando um menor esforço. Enquanto, para ler, o(a) cidadão(ã) necessita lançar mão de alguns conhecimentos, precisa refletir e compreender o que está sendo lido para assim formar uma (a sua) opinião, nos meios de comunicação como o rádio e a televisão, as reflexões e opiniões já vêm prontas sendo, na maior parte das vezes, apenas reproduzidas. Por algum motivo (talvez seja o desejo de

manutenção de poder nas mãos de poucos, restringindo, assim, a informação e barrando a construção do pensamento crítico), a leitura não fora relacionada com a televisão e as bibliotecas nesse tempo funcionavam de forma cada vez mais passiva: adentravam em seu espaço, principalmente crianças e jovens, que deveriam fazer pesquisas escolares (cópias enciclopédicas).⁸

É nesse cenário que o autor afirma que a biblioteca e a escola tornam-se quase inseparáveis, já que “ambas (estão) voltadas para a construção de uma sociedade conforme valores coletivos” (MILANESI, 2013, p. 48). Isso porque, desde os tempos da colônia, a biblioteca já habitava os espaços educativos, porém, a partir dessa data (começo do século XX), começou a ser um lugar pensado para estar nessas instituições. Vidal (2014) aponta também a importância que o movimento da Escola Nova⁹ teve para esse período. Assevera que, quando introduzida no Brasil (meados dos anos 1920), essa nova concepção de escola tinha como principal objetivo deixar para trás o modelo tradicional¹⁰ de ensino que predominava até então. Logo, foi necessário pensar também em um novo jeito de conceber a leitura e o trabalho com livros.

Ainda de acordo com Vidal (1999, p. 343), nas décadas de 20 e 30 do século XX, o livro deixou de ser visto como “simples depositário da cultura universal, e passava a ser visto como fonte de experiência”. A biblioteca escolar também foi ressignificada nessa época: de armários trancados, passaram a ser compostas por estantes envidraçadas construídas na altura das crianças para que elas pudessem explorar e descobrir o livro de seu interesse. Nas palavras da autora, houve a tentativa de tornar a biblioteca um “lugar de reverenciado, [onde] o livro deveria ser amado, conquistado pelo leitor, transformado em instrumento de seu deleite ou trabalho” (VIDAL, 1999, p. 345). Porém, ainda de acordo com a autora, essas ações aconteceram em poucas bibliotecas escolares e, via de regra, esse espaço continuou sendo sombrio e sem ser frequentado pelos(as) alunos(as).

A partir do Estado Novo, uma outra concepção de biblioteca chegava às terras brasileiras: a da biblioteca como *salvadora da pátria*. De acordo com Milanesi (2013), influenciados por discursos norte-americanos, como, por exemplo, “uma biblioteca a mais,

⁸ Entendemos que a discussão apresentada pelo autor se refere aos fatos de uma determinada época, sem julgar se esta foi a melhor forma para difusão da informação e de lazer.

⁹ Para Nagle (2004), o movimento da Escola Nova se divide em dois momentos: no fim do império e no final dos anos 1920. A menção em nosso texto se refere ao segundo momento. Segundo o autor, esse movimento pode ser definido como “Novos valores e princípios a fundamentar a organização escolar, novos modos de relacionamento entre professor e alunos, novo significado das matérias ou disciplinas, novos métodos. Enfim, novo modelo” (p. 265).

¹⁰ De acordo com a autora, a Escola Tradicional aqui mencionada é entendida por “ensino passivo, baseado unicamente na repetição de conteúdos memorizados” (VIDAL, 1999 p. 336)

uma cadeia a menos”, foi instituído no país o Instituto Nacional do Livro (INL) pelo Decreto-Lei nº. 93 de 21 de dezembro de 1937, que tinha como principal objetivo a criação de, no mínimo, uma biblioteca por município. Porém, “apesar das boas intenções, essas bibliotecas vindo de instalações de cima para baixo, das esferas federais para o cotidiano das cidadezinhas, da mesma forma que chegaram, desapareceram” (MILANESI, 2013, p. 49), ou seja, o investimento sem um trabalho regularmente instituído acabou se perdendo e os acervos desaparecendo.

Sobre esse período, Silva (1999) afirma também que foi um tempo marcado pela censura, em que vários exemplares foram queimados em praça pública e que os acervos das bibliotecas escolares eram rigorosamente tratados. Ainda no contexto do Estado Novo, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que tratava da implementação, da circulação e da produção do livro didático no país. Porém, foi só por meio de outro decreto, no ano de 1945, que entraram em vigor as resoluções para a escolha, para a distribuição e para a importação que hoje conhecemos.

Como não podia ser diferente, o período subsequente foi marcado ainda mais por censuras. A ditadura brasileira, que durou cerca de 20 anos, calou artistas, escritores e suas obras. Pouco se encontra sobre as bibliotecas nesse tempo. Silva (1999) afirma, que vários títulos foram caçados e muitas pessoas foram presas por possuírem determinados obras em suas estantes.

Na década de 1970, aconteceu uma intensificação na censura de periódicos e de livros no país. Segundo Castro (2005, p. 99),

O decreto 1.077, de 06 de janeiro, do Ministro da Justiça Alfredo Buzaid, determinava que a divulgação de livros e periódicos (nacionais e importados) em todo o país ficaria subordinada à verificação prévia da Polícia Federal, a quem caberia analisar a existência de matéria ofensiva à moral e aos bons costumes. Se o conteúdo da publicação feria os “princípios da família”, da “política nacional”, os livros deveriam ser encaminhados ao Ministério da Justiça.

Desse modo, instituições e profissionais que trabalhava diretamente com a cultura, informação e ensino foram atingidas e, seguindo tais preceitos, censuravam o acesso dos cidadãos aos materiais escritos. Muitas campanhas de alfabetização, de distribuição e de manutenção de bibliotecas foram extintas. Há registro de militares que, invadindo bibliotecas, rasgaram todos os exemplares por puro deleite (GERMANO, 1982).

Porém, em meio a todos esses acontecimentos políticos, Milanesi (2013) afirma que foi um período de aumento da visibilidade para as bibliotecas por parte das crianças em fase escolar. Segundo o autor,

[...] a implantação, por lei, da pesquisa escolar levou milhões de crianças e adolescentes às bibliotecas [...] Essa prática, quase sempre mera cópia de enciclopédias, tornou-se corrente nas bibliotecas públicas e não nas escolares. E isso pelo simples e dramático fato de existirem muitas escolas sem bibliotecas (MILANESI, 2013, p. 49).

Desse modo, as crianças buscavam as bibliotecas e pesquisavam nos títulos que não eram proibidos pelo Governo. De um modo geral, as portas das bibliotecas públicas e das escolares existentes não se fecharam, mas havia um rigoroso controle por parte do Governo dos títulos e sobre as discussões que aconteciam no espaço da biblioteca. Foi institucionalizado um novo padrão para as obras (contando agora com obras proibidas e que deveriam ser entregues aos militares) e imposta uma reorganização na indexação.

A mudança no regime político no Brasil¹¹ acarretou também modificações na educação. Houve a democratização do acesso à escola (obrigatoriedade de matrícula e frequência das crianças) bem como a abertura de turmas para ensino (em nível Fundamental e Médio) de jovens e de adultos. Porém, a qualidade do ensino, infelizmente, não acompanhou esse crescimento. Isso fez com que as discussões sobre como melhorar e como potencializar o ensino (principalmente a alfabetização) ganhassem fôlego no país.

Foi nessa época, segundo Silva (2009), que o Governo lançou o programa *Salas de Leitura*, que, de acordo com o autor, trouxe à tona as discussões sobre a importância da leitura e do livro paradigmático para o desenvolvimento infantil. Já nos anos 1990, mais precisamente no ano de 1997, surgiu o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) que estava em vigor até o ano que iniciamos esta pesquisa.¹² Esse programa trouxe uma perspectiva positiva principalmente no que diz respeito à intenção de manutenção de ampliação dos acervos.

Como vimos, a história da biblioteca escolar confunde-se com a história da biblioteca pública e do acesso ao livro no Brasil. Vimos também que as primeiras bibliotecas nasceram dentro das instituições religiosas de ensino, o que, possivelmente, contribuiu para o surgimento e consolidação da ideia de ser este um lugar sacralizado e de acesso restrito. E,

¹¹ No fim do ano 1984, a ditadura militar foi extinta após o movimento das chamadas Diretas Já e, após a organização e a realização de eleições presidenciais, iniciou-se a chamada Nova República – ano de 1985. Sob esse Governo, foi promulgada a Constituição de 1988, que institui um Estado Democrático de Direito e uma república presidencialista que vigora até os dias atuais.

¹² No ano de 2015, o Programa foi suspenso devido aos cortes de verbas governamentais. Dessa forma, para o ano de 2016, não houve abertura de edital.

apesar de algumas conquistas e modificações, a biblioteca foi/é (infelizmente) considerada um lugar para poucos, um lugar de silêncio e um espaço por vezes esquecido principalmente no interior das instituições escolares.

A breve revisão literária aqui apresentada, acerca da história das bibliotecas em nosso país, leva-nos a pensar nas lacunas ainda existentes em torno dessa discussão, como, por exemplo, de que maneira podemos repensar esse espaço como sendo um lugar de acesso a um conhecimento de qualidade, negado por muitos séculos à população excluída dos bens materiais e culturais produzidos historicamente e que foram, por muito tempo, censurados e/ou restritos a uma parcela da população. Queremos discutir também o espaço da biblioteca como um lugar em que o conhecimento, aliado à leitura de qualidade (obras científicas, autores renomados, conteúdos atrelados às experiências universais), possa ser compartilhado, aprendido e ensinado. Assim, no próximo item, discutiremos como a biblioteca escolar é atualmente vista do ponto de vista legal, cultural e social, bem como abordaremos algumas iniciativas e leis que contribuem para se pensar a biblioteca no país, com seus limites e possibilidades.

1.2 Biblioteca na escola: atualidade brasileira

Como vimos anteriormente, a biblioteca pública em nosso país nasceu dentro das instituições escolares e já com algumas características de biblioteca escolar, como por exemplo, o objetivo de apoiar o ensino. Mas a situação atual das bibliotecas, de acordo com alguns autores (MAROTO, 2012; MILANESI, 2013; SILVA, 1999), é ainda de descaso e de abandono como no tempo da Colônia. Milanesi (2013, p. 86) afirma que “o subdesenvolvimento nacional começa numa escola que, mesmo tendo uma biblioteca, não sabe o que fazer com ela, pois, dentro do sistema de ensino que prevalece, não há lugar para ela”. A realidade brasileira trata, em muitos lugares, as bibliotecas como mero depósito de livro, lugar onde não se pode fazer nada além de silêncio e de cópia de excertos¹³.

De acordo com Vianna, Carvalho e Silva (2002, p. 20), alguns adjetivos e expressões são recorrentes na literatura para definir a biblioteca escolar brasileira como, por exemplo, “Inoperantes. Precárias. Fechadas. Instituições marginais ao ensino. Órgãos sem vida. Último e mais esquecido departamento da escola”. Reafirma-se, assim, o que há muito tempo vem sendo discutido: o silenciamento da biblioteca e de seus sujeitos no contexto brasileiro.

¹³ No Apêndice F apresentamos um quadro comparativo entre o que os especialistas apontam como sendo o ideal e o real sobre a situação das bibliotecas escolares brasileiras.

Para Silva (1999), a situação de descaso com a biblioteca reflete-se até mesmo no que diz respeito às pesquisas acadêmicas, uma vez que há grande dificuldade em se encontrar materiais que discorram cientificamente sobre o tema. Da época em que escreveu a primeira edição de seu livro (década de 1980) para os dias atuais, pouca coisa mudou. Sobre essa situação, Silva (1999, p. 18) afirma que

[...] do ponto de vista da produção científica sobre a biblioteca escolar, também é evidente o silenciamento predominante. Qualquer levantamento bibliográfico sobre o tema esbarra na dificuldade de identificação de fontes documentais, principalmente de obras mais elaboradas como livros, dissertações ou teses. Os artigos encontrados, em geral, apresentam relatos de experiência ou são manifestos em favor da biblioteca escolar. É evidente que esses tipos de publicações têm a sua importância, embora nem sempre contribuam significativamente para a construção de uma base sólida de conhecimentos a respeito do tema, nem apresentem propostas concretas para superação das dificuldades numa perspectiva mais global.

Durante o processo de revisão bibliográfica para a elaboração desta dissertação, nos deparamos também com a escassez de produção sobre essa temática e encontramos apenas 25 artigos¹⁴ sobre biblioteca escolar, publicados entre os anos 1995 e 2014. Entre eles, apenas um (01) artigo focalizava a prática do(a) profissional que atua na biblioteca escolar. Os demais, em sua maioria, abordavam projetos pontuais que aconteciam na biblioteca e que, via de regra, eram aplicados não pelo responsável do espaço, mas pelo(a) professor(a) regente de turma. Alguns artigos apresentavam discussões referentes à organização do espaço físico ou, ainda, abordavam a trajetória histórica da temática.

Maroto (2012) afirma que biblioteca escolar poderia ser a mola propulsora do bom desempenho da escola e uma grande aliada para erradicar o analfabetismo no país, desde que fosse/seja pensada e organizada para tal fim. Contudo, a realidade por ela observada durante seus estudos empíricos é de bibliotecas sendo espaços sombrios, bagunçados e, por vezes, trancados. São descritas também como locais nos quais faltam recursos básicos que vão desde o mobiliário adequado para a faixa etária que a escola atende até mesmo a profissionais capacitados para receber os(as) alunos(as).

¹⁴ Buscamos os artigos na base de dados do Scielo e também em outros periódicos não indexados à base, mas que eram da área de Educação e/ou Biblioteconomia. A maior parte dos artigos e obras encontradas foi utilizada para a construção do presente capítulo.

Outro problema é que os dados referentes aos números de bibliotecas são coletados por meio dos questionários respondidos no Censo Escolar¹⁵ e, infelizmente, não nos mostram fidedignamente quanto destes espaços existem e são efetivamente utilizados. Isso porque alguns(algumas) profissionais da educação que respondem ao questionário na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) consideram uma sala com um monte de livro e sem apoio para o(a) aluno(a) como sendo uma biblioteca, ou, segundo Silva (1999), para alguns gestores, um armário trancado cheio de livros é considerado a biblioteca da escola¹⁶.

Maroto (2012, p. 63) afirma ainda que

[...] muitas escolas públicas, ainda hoje, subestimam ou *'ignoram'* a importância que os recursos bibliográficos e outras fontes de informação disponíveis na biblioteca escolar representam para o processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, estão frequentemente desativando este espaço, quando ele existe, para dar lugar a uma sala de aula ou para desenvolver outras atividades consideradas mais relevantes.

Isso ocorre, segundo Silva (1999), dentre vários fatores, devido à elitização de acesso ao conhecimento. Assim como nos tempos da Colônia e do Império, no Brasil, ainda está presente, mesmo que de maneira menos enfática, a manutenção de uma hegemonia econômica e política. Sendo assim, o acesso aos bens culturais historicamente produzidos ainda é restrito a uma parcela da população. O autor faz essa constatação e afirma, ainda, que toda a conquista (como, por exemplo, o ensino público e gratuito a todas as pessoas) advém de lutas que os movimentos sociais organizados vêm travando ao longo dos anos.

Carvalho (1980) afirma também que a biblioteca deveria ser como uma ferramenta para impulsionar os hábitos de leitura. Porém, o que as pesquisas na área demonstram é que há uma tendência ao tecnicismo dentro desses espaços, o que resulta no afastamento do

¹⁵ O Censo Escolar é uma pesquisa que tem por objetivo realizar um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no país. É o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro sobre as diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e da Educação Profissional. A coleta tem caráter declaratório (questionários) e é executada mediante coleta de dados descentralizada, englobando todos os estabelecimentos públicos e privados de educação básica. Os dados são coletados anualmente por (plataforma online. (Informações do site: <http://portal.inep.gov.br/descricao-do-censo-escolar>)

¹⁶ O autor não esclarece, nem apresenta possíveis motivos para essas respostas. Sendo assim, não temos elementos e informações para explicar e para julgar essa prática. Inferimos que a maior parte dos(as) profissionais que fornecem dados imprecisos nessas planilhas não o fazem de má fé. Acreditamos que os motivos perpassem o possível corte de verbas (caso a resposta seja negativa), o desconhecimento, por parte de quem responde sobre o que deva ser uma biblioteca escolar, entre outros.

pequeno leitor uma vez que são tantas regras que o desenvolvimento da fruição fica sempre em segundo plano.

Toda essa discussão pode ser observada quando voltamos nosso olhar para a escola. Quando aluna do Ensino Fundamental, lembro-me de frequentar a biblioteca para cópias de excertos ou apenas quando havia algum projeto pontual (principalmente o Dia do Livro). Durante minha graduação, pouco ouvi falar sobre a Biblioteca Escolar e tampouco estudei sobre ela e sobre como poderia utilizar este espaço quando fosse educadora. Quando fui professora, a biblioteca da escola em que trabalhava havia se transformado no almoxarifado porque, segundo a diretora, elas estavam sem lugar para guardar fantasias, cenários e outros materiais. Dessa forma, meus alunos(as) até os cinco (05) anos de idade nunca tinham ido à biblioteca apesar de ouvirem uma história por dia contada por mim em nossa própria sala de aula. Assim como apresentamos anteriormente, a biblioteca é sempre um apêndice na escola, quando não é totalmente ignorada ou inexistente. Acreditamos que o papel da biblioteca escolar é algo para além do armazenamento das obras. É um espaço para ler, para dividir o que foi lido, para construir e para ampliar os conhecimentos e, se esse trabalho for realizado em conjunto com a sala de aula, há grandes chances de se tornar um centro potencializador da aprendizagem.

Nos últimos anos, temos observado uma crescente preocupação com políticas públicas e com documentos oficiais que reforçam a importância do trabalho com leitura. Porém, Silva (1999) afirma que, no que diz respeito à utilização da biblioteca como um elemento chave para apoiar a aprendizagem da leitura e da escrita, ainda temos um longo caminho a percorrer uma vez que, dentro desses documentos oficiais (por exemplo: Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – 93.94/96; Currículos dos cursos de formação de professores; Programas de formação continuada; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) entre outros), pouco se fala sobre a utilização da biblioteca escolar e, quando se fala, remete-se, principalmente, à organização física do espaço ou se sugere algum projeto (pontual e de curta duração) a ser desenvolvido. Paradoxalmente, a leitura trabalhada na escola é, via de regra, feita longe do espaço da biblioteca escolar.

Apesar disso, ao longo dos últimos anos do século XX e do início do século XXI, houve/há um significativo esforço por parte dos estudiosos da biblioteca escolar (bibliotecários, professores(as) e pesquisadores(as) da área) em pressionar o Governo para que haja a promulgação de leis, de decretos e de diretrizes que potencializem o espaço da biblioteca. Porém, temos claro que a implementação de leis não garante por si só o reconhecimento, a manutenção e prática do que se propõe. Por isso, é necessário que os

profissionais atuantes da área conheçam, se esforcem e lutem para que sejam cumpridas as determinações governamentais, pois, assim, iniciaremos uma mudança na maneira de compreender o espaço da biblioteca, transformando a cultura enraizada de que ali não pode se fazer nada além de acúmulos, de empréstimo de livros e de cópia de excertos.

Dentre essas leis, destacamos a Lei nº 9.674, de 25 de junho de 1998,¹⁷ que dispõe sobre a profissão do bibliotecário, regula seu exercício e determina outras providências. Apesar de não tratar em específico da biblioteca escolar, essas disposições legais, de alguma maneira, abriram o cenário para que fossem discutidas em nível nacional questões sobre atuação, salário e formação dos profissionais que trabalham nas bibliotecas públicas. Mas, ao mesmo tempo, tal lei silencia o trabalho no âmbito escolar, fazendo com que não haja disposições e/ou regulamentações para a atuação neste espaço.

No que tange a essa discussão, temos, em âmbito mundial, o manifesto para bibliotecas escolares, o International Federation of Library Associations and Institutions/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (IFLA/UNESCO, 2002) que, além da abordagem de questões como financiamento, legislações, missão da biblioteca escolar e objetivo do espaço, assevera também que “a responsabilidade sobre a biblioteca escolar cabe às autoridades locais, regionais e nacionais portanto deve essa agência ser apoiada por política e legislação específicas” (IFLA; UNESCO, 2002). Assim sendo, entendemos que os próprios governos devem legislar sobre esse espaço, fazendo-o da melhor maneira para que a biblioteca funcione como centro potencializador da aprendizagem. Dessa forma, o Brasil, oito (08) anos após recomendações da UNESCO, promulgou a lei sobre a universalização das bibliotecas escolares.

Talvez a Lei nº 12. 244, de 24 de maio de 2010, seja a norma mais conhecida e mais divulgada sobre o assunto – biblioteca escolar – em nível nacional. Essa lei dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares e prevê que todas as escolas brasileiras (privadas e públicas) devam ter obrigatoriamente uma biblioteca em condições adequadas para atender o número de estudantes matriculados. Contudo, mais uma vez, notamos uma lacuna no que diz respeito ao profissional para atuar nesse espaço já que, segundo o descrito na lei, deve ser respeitado o que as leis supracitadas determinam. Contudo, como já abordamos, nessas leis não há a descrição do atuante na biblioteca escolar, seja ele bacharel em biblioteconomia ou um educador(a).

¹⁷ Essa lei vem complementar a Lei nº 4.084 de 1962 que foi a primeira do país a reconhecer o trabalho do bacharel em biblioteconomia.

Além disso, a lei de 2010 estabelece um prazo de dez (10) anos para sua efetivação. Porém, com um pouco mais de cinco (05) anos de implantação, os dados que nos chegam por meio do Censo Escolar (BRASIL,2014) do ano de 2014 indicam um distanciamento ao que está proposto na lei. Numericamente, no Brasil (dados do ano de 2014), havia 188.673¹⁸ escolas de ensino básico e apenas 36%, ou seja, 67.464 escolas têm biblioteca escolar. Em 2010, quando a lei foi sancionada, 33% das instituições escolares possuíam biblioteca escolar. Apesar de o número de bibliotecas ter aumentado, o que nos chama atenção é a lentidão com que isso está ocorrendo, o que nos leva a inferir que, infelizmente, o prazo não será cumprido.

No que diz respeito às diretrizes curriculares, temos o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), documento orientador da prática docente que assevera, entre vários assuntos, que a biblioteca escolar é imprescindível para a formação de leitores. Além disso, o documento apresenta algumas recomendações para organização tanto do espaço físico quanto de atividades possíveis para serem desenvolvidas no âmbito da biblioteca. De acordo com Campello (2005, p. 17), “os PCNs entendem que a biblioteca é um espaço apto a influenciar o gosto pela leitura, recomendando que ela seja um local de fácil acesso aos livros e materiais disponíveis [...] contribuindo, dessa forma, para desenvolver o apreço pelo ato de ler”.

Outro ponto chave que os PCNs apresentam sobre a biblioteca escolar diz respeito à preservação e à valorização da cultura. Ainda segundo Campello (2005), a formação cidadã proposta no documento reafirma a importância do acesso aos diversos acervos culturais bem como a necessidade de realização de trabalhos que estimulem os(as) estudantes a frequentar tais espaços e a saber como acessar e como utilizar as informações ali presentes.

Temos também o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) que caracteriza a biblioteca escolar como “pólo difusor de informação e cultura [...]” (BRASIL, 2006, p.22). Sendo assim, entre outros objetivos, o PNLL foi criado para ser uma política pública voltada para a biblioteca e a formação de mediadores. De acordo com o documento que apresenta o PNLL, sua criação teve o intuito de reunir algumas ações pontuais que ocorriam

[...] entre as diversas iniciativas que contribuiriam diretamente para a elaboração deste Plano, podem ser lembradas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), o Fórum da Câmara Setorial do Livro, Leitura e Literatura (instituída por decreto presidencial em 2005 e da qual decorreu o atual Colegiado Setorial de Livro, Leitura e Literatura), o Projeto Fome de Livro (iniciativa do MEC/Biblioteca Nacional), o

¹⁸ Dados do censo escolar de 2014.

Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PNLEM), o Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor e o Viva leitura – Ano Ibero-americano da Leitura (2005), imenso programa desenvolvido pelo Minc, MEC, organismos internacionais e entidades da sociedade. Merece especial ênfase a contribuição oferecida pelo Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), que, com a experiência acumulada ao longo de mais de duas décadas na realização de projetos de fomento à leitura por todo o País, com a promoção de oficinas, cursos, palestras e eventos artístico-culturais das mais diferentes naturezas, pôde fornecer subsídios para o debate em questão. (BRASIL, 2006, p. 22)

Dentre as iniciativas anteriormente citadas, destacamos o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que foi criado em 1997 e visava promover o acesso à cultura e o incentivo à formação do hábito de leitura nos(as) alunos(as) e professores(as). Esse programa estava em vigor até o ano de 2015¹⁹, tendo sofrido reformulações consideráveis ao longo dos anos. Desde sua criação, o Programa atingiu 3.659 municípios no país e a ação mais relevante prestada foi a distribuição de livros de literatura para os(as) alunos(as), para as bibliotecas e obras de referência para os(as) professores(as).

De acordo com Paiva e Berenblum (2009, p. 174), “embora o programa tivesse nascido com a finalidade de equipar as escolas com livros para bibliotecas escolares, em acervos coletivos, em dado momento os investimentos destinaram-se a coleções pessoais recebidas por poucos alunos”. As autoras referem-se ao fato de que, nos anos de 2008/2009, em vez de abastecer as bibliotecas escolares, os livros foram distribuídos aos(as) alunos(as) do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e alunos(as) do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Dessa forma, apenas esses(as) estudantes ganharam as obras e puderam levar os livros para suas casas. Nesses anos, os(as) demais estudantes não receberam obras e nem mesmo a biblioteca escolar foi (re)abastecida.

Isso acabou causando um grande problema: alguns alunos(as) de uma mesma escola tinham acesso ao livro, outros não. E mais, as autoras Paiva e Berenblum (2009) afirmam que o PNBE, por muito tempo, funcionou apenas como um grande distribuidor de livros, como se somente a existência de acervos recheados garantissem o sucesso na fruição da leitura e na melhora na aprendizagem dessa competência. Para essas autoras, o verdadeiro sucesso do programa, além de proporcionar distribuição de livros a 100% dos municípios brasileiros,

¹⁹ Devido aos cortes governamentais, não houve edital para o ano de 2016. A página oficial do PNBE na internet afirma que essa medida é provisória e que em breve serão reestabelecidos o fomento e a manutenção das bibliotecas escolares.

deveria prever a formação continuada de professores(as), sejam eles(as) regentes de turmas ou profissionais que atuam na biblioteca.

Uma pesquisa com os participantes do PNBE (PAIVA; BERENBLUM, 2009) mostrou, ainda, que, apesar da distribuição dos livros, grande parte das escolas trabalha a literatura partindo de textos do livro didático. As autoras afirmam também que muito disso vem da formação inicial dos(as) docentes, uma vez que falta preparo dos(as) professores(as) sobre como trabalhar com diferentes estratégias de leitura e, por desconhecem a potencialidade da biblioteca, existe pouca parceria entre a sala de aula e esse espaço.

Silva (2009) aponta outro problema do PNBE: o improvisado que o documento oficial propõe. Segundo o autor, o documento sugere que escolas sem biblioteca devam improvisar um espaço para funcionar como tal. Entre as sugestões, estão a criação de estantes utilizando materiais como cordas, tijolos e tábuas. Para o autor, essas recomendações “são incongruentes para um ambiente infantil, pois a proposta de amontoar tijolos e tábuas ignora que a criança pequena pode esbarrar no móvel, ou o que é bastante comum, apoiar-se e até subir.” (p. 89). Assim sendo, o próprio documento - mesmo que nas entrelinhas - descaracteriza e sucateia a biblioteca ao propor uma improvisação, contribuindo com o descaso com que a biblioteca escolar é tratada. Contudo, temos claro que a improvisação pode vir a ser o primeiro passo para que uma biblioteca comece a ser pensada e estruturada. Dessa forma, a ideia de organizar a biblioteca com materiais alternativos não deve ser descartada, uma vez que ele pode (e deve) se desdobrar em um lugar adequado para realização do trabalho com leitura.

Alguns programas têm sido instaurados também sob a tutela dos Estados de forma a tentar fazer com que a biblioteca escolar funcione “a todo vapor” de modo com que se aproxime daquilo que os documentos oficiais têm proclamado ao longo dos anos. No âmbito estadual, em Minas Gerais, dentre algumas iniciativas de fomento, de manutenção e de formação, destacamos as chamadas “Aulas de Biblioteca”. De acordo com informações presentes no Caderno de Boas Práticas dos Professores do Ensino e Uso da Biblioteca Escolar, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação no ano de 2010, essas aulas foram implantadas como estratégias para melhorar a instrumentalização da leitura e da escrita. Apresentam-se também como meio para alcançar as metas do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse pacto (Meta 5 do Plano Nacional de Educação²⁰)

²⁰ O Plano Nacional de Educação, decenal, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estará em vigor até 2024. O PNE tem como metas articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, entre outras ações que visam melhorar a qualidade da educação básica.

tem como objetivo assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental I e é um compromisso firmado entre os governos Federal, Estadual e Municipal.

De acordo com o documento oficial do PNAIC,

[...] é importante destacar que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Portanto, os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas. Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças (BRASIL, 2012, p. 20).

Ou seja, afirmam que, na sociedade em que vivemos, a metodologia para o ensino e para a aprendizagem de leitura não pode se esgotar no decodificar as letras e nos sons que produzem e, sim, fazer com que os(as) alunos(as) também se tornem capazes de refletir, de criticar e de se expressar sobre o que está sendo lido.

Buscando uma maneira de trazer a leitura para mais perto dos(as) estudantes, torná-la prazerosa e auxiliar o(a) professor(a) regente, o governo de Minas Gerais instituiu aulas dentro do espaço da biblioteca. Para isso, o quadro de professores(as) das escolas mineiras passou a contar com um(a) professor(a) responsável pelo espaço. Junto com sua implementação, foi distribuído às escolas o documento que apresenta orientações básicas para desenvolvimento e manutenção dessa dinâmica. De acordo com o *Caderno de Boas Práticas dos Professores para Ensino do Uso da Biblioteca das Escolas Estaduais de Minas Gerais*, as aulas de biblioteca configuram-se em momento para que o(a) estudante tenha contato com diferentes gêneros textuais, crie o hábito e o gosto pela leitura, aprenda a consultar materiais impressos para pesquisa, bem como tenha acesso a um amplo acervo literário.

Nesse sentido, vemos novamente um conjunto de ações denominadas como “boas práticas”, mas que não necessariamente apresentam resultados efetivos no âmbito da aprendizagem da leitura, uma vez que, como afirmavam Valls, Padrós e Aguilera (2014), nas boas práticas é que se enfatiza o processo seguido ou seu caráter inovador. Nesse sentido, é possível encontrar boas práticas que não se vinculam com bons resultados ou que inclusive reproduzem a exclusão ou a segregação social. Entendemos que as boas práticas que estão

sendo aplicadas nas aulas de biblioteca não estão cumprindo sua função primordial, que é a formação de leitores, ou ainda, deveriam auxiliar o trabalho do(a) professor(a) regente, criando junto com ele(a) estratégias de trabalho de maneira que se melhore o nível de leitura e de escrita dos(as) estudantes e, que no fim de cada ciclo, esses estudantes fossem capazes de interpretar, compreender e opinar criticamente sobre o que foi lido, contribuindo para se tornarem cidadãos críticos, participativos e ativos na sociedade.

Para Marzal, Diaz e Calzada (2012), uma das estratégias para uma biblioteca escolar funcionar como o indicado nos documento e leis é a inclusão do projeto da biblioteca nos documentos oficiais e projetos políticos pedagógicos da instituição, fazendo, assim, com que todos os agentes educativos participem, integrem-se e planejem em conjunto com o responsável da biblioteca. E, além disso, como já salientamos anteriormente, seria necessária uma mudança na maneira como a biblioteca é vista. Seria preciso abandonar a concepção que assemelha a biblioteca a museu e começar a vê-la como um espaço dinâmico, onde mais que empréstimos de livros, ocorra troca de conhecimentos e de experiências.

Como destacamos anteriormente, as autoras também consideram que o fato de a biblioteca escolar estar registrada no currículo escolar não garante a efetivação do objetivo essencial. Contudo, afirmam que o fato do espaço da biblioteca estar descrito nos documentos oficiais da escola é o primeiro passo para a efetivação e, principalmente, para a sustentação da prática do responsável pelo espaço. Autores como Campello (2002) e Milanese (2013) afirmam também que a biblioteca escolar é sempre citada de maneira breve e, por vezes, obscura nesses documentos, dificultando, assim, a implementação, o pleno funcionamento do espaço e a orientação do trabalho do responsável pelo lugar.

No que diz respeito ao espaço físico da biblioteca escolar, atualmente, pouca coisa também mudou desde os tempos da Colônia. Grande parte dos autores da área afirma que, para a biblioteca escolar, são destinados os piores lugares da instituição. De acordo com Silva (1999, p. 59), “boa parte das bibliotecas escolares está situada em espaço inadequado, em algum canto da escola, apertado, mal iluminado, enfim, desconfortável, fato que revela o baixo prestígio da biblioteca na escola”. Como já destacado anteriormente, a maneira como a biblioteca é tratada dentro da escola diz muito sobre como a leitura é trabalhada ali. Se a biblioteca é um lugar escuro e inadequado para desenvolver atividades com os(as) alunos(as), com certeza, o trabalho com a leitura é realizado distante deste espaço. Para nós, isso se torna contraditório; afinal, a biblioteca é (ou deveria ser) o espaço onde é extraído o melhor que cada obra tem a oferecer.

Quinhões (1998) afirma que a biblioteca escolar deveria funcionar como o coração da escola, trabalhando sempre em conjunto com a sala de aula para, assim, ampliar a aprendizagem e o ensino dos(as) alunos(as). Porém, a autora afirma que, em suas pesquisas, observou que, na verdade, as instalações bibliotecárias “quando existem são deficientes, o acervo reduzido, os objetivos desviados, os recursos materiais inexistentes [...]” (QUINHÕES, 1998, p. 181) até mesmo os recursos humanos são escassos e/ou desinformados sobre sua função e atuação.

Paiva e Berenblum (2009) afirmam que são raros os projetos arquitetônicos que incluem a biblioteca escolar. Isso acaba por reafirmar as discussões anteriormente apresentadas uma vez que a biblioteca escolar, quando existe, é alguma sala que sobrou, algum anexo. Segundo as autoras, outro problema que causa a não concepção de uma biblioteca desde a planta arquitetônica é que, por não haver um espaço destinado para ela, a biblioteca acaba sendo substituída por cantinhos de leitura, armários encostados no fundo da sala ou até caixas que vão de sala em sala com alguns exemplares de livros para desenvolver trabalhos pontuais.

Concordamos com os autores quando afirmam que outro fator em relação ao espaço da biblioteca é a facilidade com que ela pode vir a ser desfeita. Esse fato ocorre, ainda de acordo com Paiva e Bereblum (2009, p. 185), principalmente nas escolas públicas já que “a dinâmica institucional conduz ao *reaproveitamento* das bibliotecas como sala de aula, sempre que a escola pensa em expansão de matrícula”. Ou seja, sempre que a escola precisa aumentar a quantidade de salas de aula, a biblioteca é um dos primeiros espaços a ser ocupado e seus materiais e acervos são rapidamente amontoados em almoxarifados ou encostados dentro de algum armário. Isso acaba por, mais uma vez, confirmar o descaso e o desinteresse com que a biblioteca escolar é vista.

Mas é preciso, ao mesmo tempo, reconhecer que alguns avanços foram conquistados. De acordo com Milanesi (2013), com a era digital, muitos julgaram que as bibliotecas seriam fechadas e os livros substituídos por equipamentos tecnológicos. Mas o que temos visto é que as bibliotecas têm se reinventado uma vez que agora muitas delas oferecem, além do acervo de livros, acesso ao computador, à internet e a filmes. Assim como o autor, acreditamos que a capacidade de agregar novos elementos que a biblioteca possui é o que a mantém ao longo dos séculos.

Caldeira (2005) completa esse pensamento, da capacidade de se reinventar que a biblioteca possui, ao afirmar que a biblioteca atual terá agora também uma face virtual. Porém, essa nova versão da biblioteca não exclui a dita tradicional com “fileiras de estantes

cheias de livros, revistas em mostruários, mesas e cadeiras espalhadas e repletas de pessoas lendo e estudando, crianças debruçadas sobre volumes de enciclopédias, fazendo suas pesquisas” (CALDEIRA, 2005, p. 47). Pelo contrário, essas são duas faces de uma mesma moeda. O que será preciso agora é repensar o espaço físico e pedagógico que a biblioteca ocupa dentro de cada instituição. Dessa maneira, a biblioteca escolar terá que passar por uma mudança relevante. Afinal, muitos ainda enxergam as bibliotecas como grandes museus, como depósitos de livros sem ter se apropriado da ideia de que este, na verdade, é um espaço dinâmico e vivo (principalmente dentro das escolas). Atualmente, com o advento das tecnologias nesse espaço, a biblioteca – para continuar sobrevivendo – terá de se reestruturar de modo a atender às novas demandas.

Para Caldeira (2005), se a biblioteca tiver uma função educativa que se preocupe com a formação leitora autônoma dos(as) alunos(as), o espaço não terá dificuldades em “vestir esta nova roupa” e será um lugar amplo, confortável e com diferentes ferramentas para acessar as informações. O autor afirma, ainda, que a biblioteca escolar, diferentemente de uma biblioteca pública, tem a possibilidade de ser um ambiente mais acolhedor (com almofadas, tapetes, som ambiente, colorida, com decoração nas paredes) já que a biblioteca pública, normalmente, segue alguns padrões mundialmente instituídos. Nas palavras do autor, tais especificidades “contribuem para despertar e manter um comportamento positivo da criança com relação à leitura” (CALDEIRA, 2005 p.48). Apesar de compreendermos que tanto a biblioteca pública quanto a biblioteca escolar podem contribuir com o ensino e com a aprendizagem, a flexibilidade em uma biblioteca escolar – menos preocupada com as indexações mundiais, por exemplo – faz com seja uma espaço de contato com a leitura, de compartilhamento de ideias e de socialização.

Apesar de todo o esforço, da ampliação da visibilidade, de políticas públicas, de leis e de projetos voltados para a leitura, o reconhecimento e a valorização da biblioteca escolar ainda caminha lentamente. Campello et. al (2011, p. 106) afirmam que “o discurso positivo sobre a biblioteca escolar não saiu do papel, revelando que ela não é, na prática, reconhecida como dispositivo importante no processo de aprendizagem”.

Uma vez que, mesmo com todo esforço da área de biblioteconomia, da educação ou ainda da parte cultural, os aspectos apresentados neste capítulo demonstram que a biblioteca continua sendo um espaço silenciado dentro das instituições escolares ou é um espaço que apresenta atividades ditas como boas práticas que se distanciam de uma aproximação com uma prática de leitura que crie o sentido no leitor ou o estimule a querer estar na biblioteca. Na tentativa de contribuir com a discussão em torno do que é feito nesse espaço, passamos

agora a apresentar o profissional que ali atua, bem como as possibilidades de trabalho que pode efetuar e suas limitações do âmbito pedagógico ou legal.

1.3 Professor(a) de biblioteca em Minas Gerais: formação, atuação e a biblioteca escolar

No que diz respeito à função pedagógica da biblioteca escolar, há uma unanimidade entre os estudiosos da área: a biblioteca escolar e o ensino devem se complementar. Para isso, é necessário que o(a) bibliotecário(a) seja também um(a) educador(a) (CORREA et, al., 2005). Mas a pergunta mais recorrente é quem é (ou deveria ser) o profissional que atua na biblioteca nas escolas brasileiras nos dias de hoje? Seria ele(a) biblioteconomista ou um(a) professor(a) de ensino básico?

Não há um consenso quanto a isso. Estudiosos da área de biblioteconomia apontam como profissional mais capacitado aquele(a) formado(a) em Biblioteconomia mesmo que os currículos dos cursos de graduação, em sua maioria, não tenham nenhuma disciplina sobre a especificidade da biblioteca escolar. De acordo com Correa et. al, (2005), os cursos de biblioteconomia têm, ao longo do tempo, se preocupado com a formação técnica do profissional e explorado pouco o vasto campo da biblioteca escolar. Assim sendo, o profissional formado em biblioteconomia, quando egressa da universidade, domina uma série de técnicas e catalogações, mas pouco (ou nada) domina do trabalho com a clientela tão específica (criança e adolescente) e quase não conhece o potencial pedagógico do espaço.

Araújo (2015) afirma que o número de bibliotecários inscritos no registro nacional é bem inferior ao número de bibliotecas escolares existentes. Dessa forma, mesmo que legalmente a biblioteca seja espaço de trabalho dos bibliotecários, os profissionais disponíveis são ainda hoje insuficientes. Dessa forma, para que a demanda seja atendida, o autor propõe que o trabalho técnico como catalogação e organização do espaço fique a cargo de um bibliotecário. Contudo, o trabalho pedagógico, o desenvolvimento de atividades de fruição e o trabalho diário da biblioteca escolar fiquem a cargo de um profissional da educação já que, para o autor, o profissional da educação durante sua formação recebe mais subsídios para o trabalho com os escolares, podendo, assim, potencializar o espaço da biblioteca. Assim sendo, a solução, segundo Araújo (2015), seria que houvesse um(a) bibliotecário(a) responsável por um determinado número de bibliotecas e que este profissional prestasse devido suporte para o pleno funcionamento das bibliotecas escolares que seriam acompanhadas por um(a) professor(a).

Porém, como visto na seção anterior, apesar de as bibliotecas escolares estarem presentes no cenário brasileiro há muito tempo, ainda estamos no início da caminhada das discussões. Dessa forma, acreditamos que seria melhor somar os esforços entre essas duas áreas de conhecimento (biblioteconomia e educação) de maneira a potencializar e realmente contribuir com a educação dos(as) estudantes. Com aponta Lourenço Filho (1946, p. 2 apud CAMPELLO, 2005, p, 24),

Ensino e Biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto.

Dessa maneira, e após apresentar o panorama atual da biblioteca escolar em nosso país, iremos abordar quem é (ou deveria ser) o(a) profissional que atua neste espaço. Nesta dissertação²¹, focamos no(a) profissional que atua na biblioteca escolar como educador(a), ou seja, como sendo um(a) professora(a) do ensino básico, por entendermos que no cenário brasileiro atual, via de regra, essa função é assumida por pedagogas(os).

Mas, afinal, quem é o(a) professor(a) da biblioteca escolar? Qual a formação adequada? Quais são as atribuições desse cargo? Nas resoluções estaduais de Minas Gerais para designação de cargos dos dois últimos anos (2015 e 2016²²), aparece sendo como preferencialmente profissionais da educação acrescido de curso superior em biblioteconomia. Lê-se no Capítulo IV, Artigo 14 § 3º, que

Os candidatos inscritos para a função de PEB [Professor de Educação Básica] para o Ensino do Uso da Biblioteca/Mediador de Leitura serão classificados em listagem única, por município, conforme escolaridade e habilitação previstas no item 2 do Anexo III desta Resolução, sendo priorizado o candidato que comprovar curso superior de graduação em Biblioteconomia” (BRASIL, 2016, s/p).

No referido anexo, as habilitações para assumir o cargo são: curso em pedagogia/normal superior (magistério em nível médio) acrescido de bacharelado em biblioteconomia ou apenas pedagogia/normal superior. Ou seja, o curso de biblioteconomia por si só não garante a classificação do candidato à vaga. Sendo assim, pela interpretação da

²¹ Em Minas Gerais, preferencialmente, o cargo deveria ser assumido por educadores acrescidos de bacharelado em biblioteconomia. Porém, como abordaremos na seção seguinte, há vários fatores que contribuem para que o cargo seja preenchido por profissionais da educação, em especial pedagogos(as).

²² Para acesso à resolução do ano de 2016, acessar: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/173962>.

resolução, o cargo de professor(a) de ensino do uso da biblioteca no estado de Minas Gerais não exige formação em biblioteconomia, o que nos leva a entender que este cargo seja assumido, na maior parte das vezes, por profissionais da educação.

Segundo Paiva e Berenblum (2009), a quase inexistência de bibliotecários (bacharéis em biblioteconomia) graduados faz com que a figura presente nas escolas (de um modo geral) seja de um(a) professor(a) da educação básica, como abordamos no item anterior deste capítulo. De acordo com Silva (1999, p. 76), entre as características do profissional que atua na biblioteca escolar, encontramos que ele

[...] é uma espécie de coordenador da biblioteca, responsável, como já denota o termo, pela coordenação das sugestões, ideias, atividades vindas de todos os pontos da escola, sempre visando à transformação da biblioteca escolar num espaço dinâmico e articulado com o trabalho desenvolvido pelo professor. Mesmo as atividades de processamento técnico do acervo não podem ser realizadas friamente, sem que sejam consideradas as características e limitações dos usuários da biblioteca.

Isso quer dizer que o profissional que atua na biblioteca deve ser um agente educativo que coordena atividades e as organiza de acordo com o público que o espaço atende. Por esse motivo, ainda de acordo com o autor, o profissional que atua nesse espaço deve ser, primeiramente, um(a) educador(a), para que, assim, mais importante que técnicas de organização e de sistematização, seja a contemplação das necessidades do público que frequenta o espaço.

Segundo Maroto (2012), em uma biblioteca escolar, a catalogação e a organização deve adquirir um caráter mais flexível para que possa, assim, atrair mais a atenção dos(as) frequentadores(as) e o acervo dever estar em consonância com a idade do público que irá frequentar. Porém, como salienta Silva (1999), isso não significa que em uma escola deva haver apenas livros infantis, ou que a biblioteca seja organizada por ano escolar. De acordo com o autor, a biblioteca escolar deve ter um pouco de tudo: texto de literatura infantil, enciclopédia, atlas, dicionários, jornais, revistas etc. Mas pouco justifica ocupar suas estantes com livros de áreas específicas, como, por exemplo, livros de medicina, de engenharia, visto que os frequentadores do espaço não buscam por este tipo de informação.

De acordo com Silva (1993, p. 29),

Lançando mão de esquemas organizacionais “adequados”, isto é, fundamentados no bom senso e na percepção crítica da clientela, o responsável pela biblioteca não deve transformar a utilização dos serviços em uma camisa de força para os leitores. Nestes termos, é a

biblioteca que deve se adequar aos leitores e não, como geralmente acontece, os leitores se encaixam num quadro imenso de normas, a fim de, penosamente, fruir num livro.

Por isso, é preciso que o trabalho desenvolvido pelo responsável pela biblioteca esteja sempre em consonância com o trabalho do(a) professor(a) regente, com o projeto político pedagógico e com toda a comunidade escolar para que, assim, as atividades desenvolvidas no espaço contribuam com o desenvolvimento dos frequentadores. De acordo com Silva (1999), para que a biblioteca escolar funcione com excelência, é preciso que se entenda que a responsabilidade de seu funcionamento perpassa todos que integram a comunidade escolar, não só pelas mãos do responsável oficial do espaço.

É consenso entre os pesquisadores, seja biblioteconomista ou da área de educação, que o(a) profissional que atua na biblioteca escolar é (ou deva ser) um(a) educador(a). De acordo com Corrêa et. al, (2002, p. 121),

[...] sua função educativa concentra-se no sentido de auxiliar a comunidade escolar na utilização correta das fontes, de informação, dando um embasamento para que o educando saiba usufruir esses conhecimentos, também fora do ambiente escolar. Ele ensina a socialização, através do compartilhamento de informações, de utilização de materiais e ambientes coletivos, preparando assim o educando no desenvolvimento social e cultural.

Silva (1999) corrobora a ideia de que o profissional que atua na biblioteca é um educador e ainda reforça que, no caso do bibliotecário escolar, muito mais importante que o trabalho técnico da biblioteca, esse profissional deve se atentar para os programas de incentivo à leitura, fazendo, assim, com que seu trabalho realmente assuma uma função educativa e atuante dentro da escola.

Em Minas Gerais, o cargo tem sua função descrita no documento de designação. Segundo o artigo 14 da Resolução Secretaria Estadual de Educação (SEE) 2741/2015,

O Professor para Ensino do Uso da Biblioteca cumprirá a jornada de trabalho prevista nos inciso I e II do artigo 12²³ desta resolução para exercício da docência, diretamente ao atendimento aos alunos, realizando atividades de intervenção pedagógica na biblioteca, orientando quanto a sua utilização para realização de consultas e pesquisas, bem como desenvolvendo estratégias de incentivo ao hábito e ao gosto pela leitura (BRASIL, 2015, p. 5).

²³ Artigo 12 refere-se à carga horária de trabalho: 24 horas semanais sendo dezesseis (16) horas para docências e oito (08) horas de atividades extraclasse. A distribuição de horários é igual ao de um(a) professor(a) regente de turma.

Ou seja, o(a) profissional desse espaço deve exercer sua função de modo a colaborar com a aprendizagem dos(as) alunos(as). Litton (1974, 45 apud CORRÊA et. al, 2002) divide as tarefas do bibliotecário escolar em três (03) grandes grupos: as tarefas administrativas (aquelas que se referem a questões gerais da biblioteca, como, por exemplo: integrar a biblioteca ao programa educativo; divulgar na comunidade escolar informações sobre seus serviços, etc.); tarefas técnicas (que dizem respeito ao processo de seleção de obras, de logística para empréstimo do acervo etc.) e tarefas educacionais. Dentro desta última, o autor descreve os seguintes pressupostos:

- ter conhecimento das necessidades de leitura individuais dos estudantes e de seus interesses;
- planejar com os professores diversas formas de integração do serviço bibliotecário com o programa docente da aula.
- procurar incluir ao serviço bibliotecário um caráter humano e se ocupar das necessidades individuais dos alunos, no processo de aprendizagem;
- manter-se informado das novidades, métodos e materiais educativos;
- indicar aos professores materiais para seu contínuo crescimento cultural e para o enriquecimento geral do programa docente (LITTON 1974, p. 45 apud CORRÊA et.al, 2002 p. 117).

Assim sendo, a pessoa que atua como responsável pela biblioteca deveria auxiliar não só os(as) alunos(as), mas também os(as) professores(as), de modo a criar na instituição escolar, de modo geral, uma cultura leitora. Compreendemos que a multitarefa pode gerar sobrecarga do(a) profissional, ou seja, trabalhar com estudantes e docentes poderia fazer com que o profissional da biblioteca escolar ficasse atarefado(a) e, conseqüentemente, esgotado. Porém, interpretamos essa proposta da seguinte forma: para o trabalho com os(as) demais profissionais da instituição, não precisaria ser um trabalho regular - a indicação de títulos e/ou a apresentação de obras do acervo da biblioteca já poderia contribuir com a formação docente. Para tanto, o profissional da biblioteca precisaria conhecer o acervo e os materiais que compõem o espaço da biblioteca; participar/inteirar-se, durante as reuniões coletivas, da elaboração do planejamento do(a) professor(a) para, assim, contribuir com o(a) professor(a) regente de modo que ele(a) lançasse mão dos elementos presentes na biblioteca (livros, mapas, CDs, acesso à internet etc.) para enriquecer seu plano de aula.

O documento oficial *Por uma política de formação de leitores*, que foi distribuído nas instituições escolares em MG no ano de 2009, traz, dentre outras recomendações, um item sobre a qualificação dos recursos humanos para atuar na biblioteca escolar. Segundo Berenblum (2009, p, 28), o profissional da biblioteca escolar “não se trata de um professor

que apenas leia, mas de um professor que leia com competência e autonomia, capaz não apenas de incentivar seus alunos, mas de mostrar-lhes as sutilezas e entrelinhas dos textos, em especial dos textos escritos”. Assim sendo, o(a) professor(a) de biblioteca tem que ser um(a) leitor(a) assíduo(a) e que interprete para além do que está escrito e que, acima de tudo, ouça e respeite a interpretação feita pelos estudantes e auxilie na ampliação desse processo.

De acordo com o Hannesdóttir (1995), assim como professores regentes, os(as) bibliotecários(as) escolares têm que pensar e pôr em prática atividades que efetivamente colaborem com o ensino e com a aprendizagem. Ainda de acordo com a autora, o diferencial entre o bibliotecário escolar e o bibliotecário público é que, na escola, há três (03) elementos chave que orientam a prática no espaço, a saber: “orientação da leitura, promoção e utilização da informação e a integração da perícia de informação no curriculum escolar, em cooperação com os professores” (HANNESDÓTTIR, 1995, p. 29). Dessa forma, o profissional que atua na biblioteca da escola, para além desse espaço, atua em conjunto com os demais profissionais da escola, visando, como salientado acima, sempre a qualidade do ensino para os(as) alunos(as).

Ainda no âmbito dos documentos oficiais, temos o *Caderno de Boas Práticas dos Professores para Ensino do Uso da Biblioteca das Escolas Estaduais de Minas Gerais*, já abordado anteriormente. Nele, uma das atribuições centrais do(a) Professor(a) do Uso da Biblioteca (PEUB) é criar estratégias para sensibilizar professores(as) e educandos para o hábito da leitura, transformando a biblioteca escolar “em um espaço de convivência social, um centro ativo de aprendizagem.” (BRASIL, p. 13, 2010). Sendo assim, o PEUB tem um papel importante como mediador, levando os alunos(as) a um momento de fruição de leitura bem como contribuindo com o desenvolvimento do leitor de forma integral, pensando na ampla oferta de títulos, de gêneros. Isso deve ocorrer por meio de diferentes estratégias. O referido caderno cita algumas ações como, por exemplo: Pausa para leitura - vinte (20) minutos semanais para que alunos(as) e docentes leiam o que desejarem ; Contação de história – atividade sistematizada pelo responsável da biblioteca, que proporcione aos estudantes contato com diferentes gêneros literários -; Elaboração de um calendário anual de eventos – expondo os projetos de leitura que serão realizados ao longo do ano ; entre outras ações contribuam para incentivar a leitura na escola.

Contudo, o caderno, em sua apresentação, deixa claro que está longe de ser uma receita, são apenas sugestões. Cabe, segundo o próprio documento, ao professor(a) de biblioteca conhecer o acervo, seu público para, assim, traçar planos de ações que melhor atendam a todos(as).

De acordo com Maroto (2012), para que a instituição escolar promova e desenvolva a leitura de forma eficaz, os(as) profissionais que atuam diretamente com este trabalho (sejam professores(as) regentes, professores(as) de biblioteca ou demais agentes da escola) precisam de condições para que isso ocorra, bem como de uma formação que contribua globalmente com os aspectos profissionais e culturais de condições para exercer o que estudaram. Yunes (1994, p. 16) ressalta, ainda, que

[...] não é possível estimular a leitura e cativar novos leitores se não estávamos convencidos das vantagens de ler. [...] Nós que estamos como intermediários entre os livros e as crianças – pais, mestres, bibliotecários, editores, livreiros e produtores culturais – se não vivemos a leitura como um ato permanente de enamoramento com o conhecimento e a informação, se não praticarmos o prazer da convivência com a leitura, não lograremos promovê-la, nem ampliar o número de leitores.

Mas, no plano real, como se tem efetivado o trabalho do profissional que atua na biblioteca escolar? A maior parte das pesquisas que analisa o cotidiano desse espaço observa que, quando há um trabalho sistemático na biblioteca da escola, o que é desenvolvido, via de regra, se reduz a copiar excertos, completar uma ficha de livro e/ou projetos pontuais. De acordo com Vianna, Carvalho e Silva (2002), a biblioteca escolar atualmente ainda é um espaço desorganizado de empréstimo de livro, um lugar para onde se mandam os(as) alunos(as) que estão de castigo, longe de funcionar como um centro ativo de aprendizagem. Segundo os autores, muito disso se deve ao despreparo do profissional que atua nesse espaço e ao não reconhecimento da biblioteca escolar como sendo um local de ensino, de aprendizagem e de interação, uma vez que, por um longo período – e até mesmo nos dias atuais -, ficou culturalmente instituído que a biblioteca é um espaço de silêncio, de castigo e de comportamento introvertido.

Diferentemente do esperado, a maioria dos profissionais que está atualmente nessa função são professores(as) em final de carreira, em reajuste de função, com licença médica ou algum(a) professor(a) que, por algum motivo, mereça o prêmio de ficar na biblioteca (MAROTO, 2012). De acordo com Vianna, Carvalho e Silva (2002), em uma de suas pesquisas, foi encontrado um motorista e uma servente como responsáveis pela biblioteca, já que eles esperavam pelo reajuste de suas funções. Isso acarreta uma série de problemas, como por exemplo, o despreparo para assumir essa função; o término abrupto de projetos (porque se esse profissional se afastar ou se aposentar o projeto fica parado até a contratação de outro(a)

profissional); o não desejo em propor trabalhos de longo prazo; a mecanização de ações dentro da biblioteca.

Além da questão da estrutura destinada ao espaço da biblioteca, como ressaltado anteriormente, estamos de acordo com Silva (1999), quando esse autor afirma que muitos professores “brigam” para trabalhar na biblioteca por acreditarem que ali teriam o “sossego” que a sala de aula não proporciona. Sendo assim, alguns profissionais que assumem o espaço da biblioteca criam estratégias que o autor chama de “anti-usuário” (SILVA, 1999, p.63). Criam regras duras quanto ao silêncio e ao comportamento, evitam empréstimo de livros, não criam meios para que os leitores frequentem a biblioteca, evitam projetos, não buscam a interação com os demais docentes da escola e impõem excessiva sistematização do acervo. Esses dados nos apontam que, para além do problema da formação inicial e continuada, sinalizam o esgotamento dos(as) professores(as) que, sobrecarregados por inúmeras tarefas postas pelo sistema, procuram meios para, de alguma forma, descansar, ou até mesmo mostram a insatisfação profissional.²⁴ Segundo Sanches Neto (1995, p. 31-32),

Não pode ser esquecido que a biblioteca escolar tem uma função muito específica. Devemos redefinir o seu conceito tradicional de arquivo. Na escola, ela não tem a tarefa de catalogar e preservar livros. Não é um santuário onde devemos entrar em silêncio. É, isto sim, um labirinto vivo, palco e cenário de destinos múltiplos. Cada um deve percorrê-la da sua forma.

Dessa forma, precisa ser uma função assumida por alguém que contribua para que os(as) estudantes se tornem leitores hábeis e interessados. Silva (1999) ainda assevera que o desconhecimento das peculiaridades que o trabalho na biblioteca escolar exige faz com que o profissional tenha um zelo excessivo pelas obras, o que causa um distanciamento entre o(a) leitor(a) e o livro, mais um traço cultural já que, desde o tempo da Colônia, o livro era tido como objeto de desejo, um item de decoração estimado, um símbolo do poder e da nobreza que deveria ser zelado e passado de geração em geração. Silva (1999) escreveu sobre o prejuízo que essa sacralização do material impresso causa. Segundo ele,

[...] biblioteca toda arrumadinha, com tudo sempre no lugar, toda bonitinha é mau sinal! Ou melhor, é sinal de que constantemente não é usada; é sinal de que não é ‘fuçada’ por seus leitores e, portanto, não

²⁴ Autores da área da formação inicial – por exemplo, Gatti e Barreto (2009) - têm sinalizado que a docência tem sido vista como *seguro desemprego*. Ou seja, estão sendo formados profissionais que não têm na docência sua primeira opção e que, quando precisam desempenhar tal função, fazem-na a contragosto, prejudicando o funcionamento da escola e até mesmo o desenvolvimento dos(as) estudantes.

está desempenhando a sua principal função, qual seja, disseminar as informações contidas em seu acervo (SILVA, 1999, p. 9)

Ainda de acordo com Silva (1999), essa postura sobre o acervo não é uma apologia à bagunça e ao descaso com os livros. Pelo contrário, para ele, o trabalho na biblioteca, principalmente na biblioteca escolar, deveria se iniciar conscientizando os usuários e profissionais sobre a forma de manejar e armazenar a obra. Desse modo, todos poderiam ter acesso ao acervo e o(a) professor(a) da biblioteca não precisaria se preocupar tanto. Essa postura, de conscientização e sistematização do trabalho, só é feita por um(a) professor(a) que conheça a singularidade das ações desenvolvidas no ambiente da biblioteca escolar, por isso a importância do preparo e da formação do(a) professor(a) de biblioteca.

No livro de Macedo (2005), encontramos o termo *robotecário* para designar a maioria dos profissionais da biblioteca escolar. Isso porque, segundo a autora, alguns desses profissionais são “elemento apático, sem desejo sem paixão, sem elementos motivadores que estimulem a máquina da criatividade[...]” (MACEDO, 2005, p. 48). Ou seja, esses profissionais, por não saberem como agir ou por estarem ali para *descansar*, acabam realizando ações mecânicas, fechadas e, por não possuírem, na maioria das vezes, formação adequada, repetem atividades e práticas que não exigem reflexão, criticidade e criatividade. Assim como um robô, o(a) profissional que atua nesses moldes é (foi culturalmente) programado para repetir ações do seu tempo de aluno(a), sem inovação e adequação ao público que atende.

Para Paulino (2004), muitos fatores (históricos e sociais) fizeram/fazem com que o profissional desse espaço sentisse/sinta-se desmotivado e não inove na sua prática. Para além dos elementos citados, encontramos no espaço escolar uma inferiorização da função do(a) professor(a) de biblioteca. Sendo assim, segundo a autora, não podemos culpar apenas o(a) responsável do espaço pela falta de dinamismo e de ações dentro da biblioteca escolar. Para a autora, a falta de apoio e o não reconhecimento de sua função são alguns dos principais motivos pelo qual o(a) professor(a) de biblioteca fique sempre na zona de conforto e faça somente o trabalho técnico e burocrático. Segundo Paulino (2004, p. 58- 59),

[...] embora muitos deles [profissionais que atuam na biblioteca] tenham formação superior, eles não são chamados a participar ativamente dos projetos pedagógicos interdisciplinares. Tratados como subalternos pelos professores, esses profissionais muitas vezes se sentem desrespeitados, não só dentro da escola em que trabalham, como também pelas autoridades educacionais que pouca atenção têm dado à sua formação continuada. Se alguns tomam, mesmo assim,

iniciativas para dinamização do acervo e promoção da leitura literária, outros se limitam, defensivamente, a cumprir a função burocrática [...].

Assim como já salientamos, a biblioteca escolar é de responsabilidade de todos e de todas da comunidade escolar, sendo então de suma importância que haja um trabalho sincronizado entre as diversas esferas e profissionais da escola para que, assim, o(a) professor(a) de biblioteca se sinta apoiado(a) e reconhecido(a) para então desenvolver seu trabalho de modo a colaborar com a aprendizagem dos(as) estudantes bem como a contribuir com as atividades de seus colegas. Somente com o trabalho colaborativo, haveria a quebra do distanciamento entre o trabalho desenvolvido na biblioteca e as demais ações na escola, e poderia, dessa forma, diminuir a ideia de que ler por fruição é perda de tempo, rompendo então, com o desconforto que o(a) profissional responsável pela biblioteca sente.

Macedo (2005) ainda fala em sua obra sobre o perigo do trabalho com projetos pontuais. De acordo com a autora, esse tem sido o carro-chefe de muitas bibliotecas escolares e o grande problema é que esses trabalhos, por não terem continuidade, ficam desconexos do que o(a) estudante vive no seu cotidiano e na sala de aula. Dessa forma, o trabalho com leitura para os(as) alunos(as) fica algo enfadonho, às vezes inacabado e, além disso, corre-se o risco de que o(a) estudante não entenda que a leitura vai para além da decodificação de letras. Inferimos que os trabalhos com projetos são positivos quando são parte integrante da escola, quando há a colaboração, integração dos diferentes agentes educativos e, principalmente, quando têm começo, meio e fim e, acima de tudo, quando esses projetos partem de uma necessidade real da escola e são construídos coletivamente com todos os envolvidos pelo processo educativo²⁵.

Assim como na discussão sobre a formação docente para atuar como regente na educação básica²⁶, muitos leigos no assunto acreditam que, para atuar na biblioteca escolar, é preciso apenas boa vontade e destrezas manuais, o que se distancia do ideal discutido pelos estudiosos. Maroto (2012) afirma que exigências como facilidade em contar histórias, possuir “boa voz” e ter facilidade em confeccionar painéis aparecem como fatores mais relevantes quando gestores(as) vão eleger o(a) professor(a) para assumir a biblioteca da escola. Concordamos com a autora quando ela afirma que, ao designar profissionais para o cargo na

²⁵ Pode-se encontrar no modelo educativo denominado Comunidades de Aprendizagem uma forma de se trabalhar a construção coletiva dos projetos que atendam às necessidades reais da comunidade escolar e de seu entorno. Para maiores detalhes, consultar o site: <http://utopiadream.info/ca/>

²⁶ Até os dias atuais, a população de modo geral acredita que, para ser professor(a), precisa-se apenas de boa vontade em ajudar o próximo.

biblioteca levando em consideração apenas tais “talentos” e não sua formação demonstra, na verdade, uma descaracterização do trabalho e do espaço ou um desconhecimento das especificidades e do potencial que a biblioteca escolar pode vir a desempenhar na aprendizagem dos(as) estudantes.

Porém, assim como a maior parte dos pesquisadores da área, temos certeza de que uma formação sólida (tanto na modalidade inicial, quanto na continuada) é imprescindível para que o trabalho dentro da biblioteca aconteça de modo a auxiliar ensino e a aprendizagem dos(as) alunos(as) no âmbito da leitura. Acreditamos que, para a qualificação do(a) profissional que atua no espaço da biblioteca, deveria ser ofertada uma formação continuada que abordasse conteúdos, estratégias de leitura bem como oportunizasse o contato com diferentes obras e a socialização das crianças.

No ano de 2016, o estado de Minas Gerais criou um Grupo de Trabalho destinado a promover estudos relativos ao cargo de Professor de Ensino e Uso da Biblioteca²⁷. De acordo com esse documento, o grupo foi criado pensando justamente nas especificidades e na necessidade de melhor compreender o referido cargo. Contudo, não fica claro qual a real ação que esse grupo promoverá, se será um trabalho direto com os(as) docentes que atuam nesse cargo ou estudos acadêmicos sobre o tema. Dessa forma, não temos como avaliar as ações do grupo. Por outro lado, por ser bem recente, o documento nos mostra que há uma preocupação, por parte do Governo Mineiro, em compreender as singularidades das ações desse espaço, o que nos leva a inferir que nem tudo está tão silenciado.

Campello (2002) afirma que seria necessário que os currículos dos cursos de formação de professores(as) (inicial e continuada) abordassem, mais profundamente, questões sobre mediação de leitura, organização de informações na biblioteca e que principalmente compreendessem a biblioteca como um espaço que, se utilizado da maneira proposta pelos autores, pode colaborar com o trabalho que ocorre na sala de aula.

A formação continuada, de acordo com Nascimento (1997), pode ser compreendida como aquela formação que ocorre temporalmente após a formação inicial e tem como objeto principal o desenvolvimento global do docente, assegurando, assim, a formação integral da pessoa, cidadão e do profissional.

Segundo Travassos (1991, p. 156 apud NASCIMENTO, 1997, p. 75),

Não é uma formação em abstrato, nem é uma formação apenas para cultura geral, mais ou menos desgarrada dos problemas concretos da prática pedagógica. É uma formação para a ação e uma ação para

²⁷ Para acessar a resolução: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3014-16-r.pdf>

formação e para uma mais eficaz intervenção educativa na escola ou na sala de aula.

Assim sendo, podemos considerar que uma formação continuada eficiente é aquela que enxerga o(a) professor(a) como um profissional que produz conhecimento, trazendo suas experiências para refletir e, assim, construir novos saberes. Nas palavras de Pardal e Martins (2005, p. 107),

Uma formação contínua com potencialidade de real interferência no sistema educativo numa perspectiva inovadora só pode ocorrer se aquela conseguir integrar uma cultura que articule o projeto da escola - de uma escola concreta - e o projeto de vida profissional de seus professores. Tal articulação não é simples nem linear. E passa, a nosso ver, por uma exigência e uma concepção: a formação contínua como ato permanente, dinamizadora da experiência profissional e reflexão sobre a mesma, da construção da escola como projeto integrador de saberes e de pessoas e da qualidade de vida do professor como ser humano e como profissional de ensino.

Pensando, por exemplo, no estados Minas Gerais, poderia haver a oferta de cursos de formação continuada voltados para os(as) professores(as) que estão (ou que desejam estar) nas bibliotecas das escolas. Porque é certo que há no quadro de professores(as) das escolas profissionais designados para essa função, dessa forma - como a formação inicial não consegue abarcar todas as especificidades que se encontra na prática - a formação em caráter continuado poderia preencher essa lacuna e fomentar a prática docente.

Contudo, o que estudos sobre a temática de formação continuada em nosso país têm mostrado é que essa modalidade não se configura da maneira considerada como ideal pelos especialistas; pelo contrário, os cursos que são ofertados, na maior parte das vezes, não se aproximam do cotidiano docente e acabam sendo apenas meios para progressão de carreira, não contribuindo, efetivamente, com a prática do(a) professor(a).

De acordo com Candau (1997, p. 52), apesar de todos os esforços de renovação pedagógica e de intensas discussões nas universidades, ainda podemos claramente identificar que a formação continuada de professores, na prática, trilha o caminho do que a autora chama de “perspectiva clássica”. Nas palavras da autora, nessa perspectiva de formação continuada, “a ênfase é posta na ‘reciclagem’ dos professores. Como o próprio nome indica, *reciclar* significa *refazer o ciclo*, voltar e atualizar uma formação recebida” (CANDAU, 1997, p. 52). Ou seja, os professores buscam ou são convidados a participarem de cursos (de curta ou longa duração), de palestras, de simpósios, de encontros que têm como principal objetivo apresentar

a eles uma nova concepção de ensino e aprendizagem, uma nova prática, ou uma nova política pública para, assim, substituir aquelas que conheciam.

Alvarado-Prado, Freitas e Freitas (2010) corroboram a ideia da autora quando afirmam que os moldes atuais para formação continuada apontam para uma formação paliativa, ou seja, aquela pensada para preencher lacunas da formação inicial. Ainda de acordo com os autores, é preciso que não vejamos os(as) professores(as) apenas como consumidores de conhecimento. A formação em exercício não deve ser organizada de maneira bancária²⁸, com currículos pré-determinados apenas por instâncias superiores (seja federal, estadual e municipal) e que pouco (ou nada) se assemelhem à realidade do(a) professor(a).

Nascimento (1997, p. 78) chama esse tipo de formação de “formação descontínua”, já que, na maioria das vezes, pouco do que se é abordado e ensinado nesses cursos é realmente aprendido pelos docentes, ajudam a refletir sobre a prática e suprem a necessidade real do cotidiano escolar. Por detrás dessa concepção de formação, há, por um lado, a desconsideração dos saberes (teóricos e práticos) dos(as) docentes e, de outro, a concepção de que todos os(as) professores(as) tiveram uma formação inicial deficiente, precisando, então, macerar conteúdos e assuntos amplamente difundidos e discutidos.

Assim como nos estudos sobre a formação dos(as) alunos(as), é de extrema importância considerar o contexto real do(a) professor(a), suas necessidades e ouvir suas queixas, anseios e conquistas para que, assim, a formação continuada oferecida não funcione apenas como um acúmulo de certificados e de conhecimentos repetidos. Nóvoa (1992, s/p) afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

²⁸ Fazemos referência à educação bancária descrita por Freire (2010a). Segundo o autor, a concepção bancária da educação é aquela que faz com que os conteúdos sejam decorados pelos estudantes, como se eles fossem vasilhas que precisassem serem enchidas. Nesse modo de compreender a educação, o(a) educador(a) se torna narrador de conteúdos e os estudantes receptores passivos. Nas palavras do autor, “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2010, p. 80).

Assim sendo, é preciso entender o(a) professor(a) de maneira integral, colaborar com a construção de sua autonomia, considerar suas experiências para então propor e preparar o curso de formação.

Figueiredo e Lopes (2009) afirmam também que outro grande impasse nos cursos de formação continuada é o fim que o investimento por parte das agências internacionais nesta modalidade têm. Na maioria das vezes, propõe-se uma formação em exercício, visando ao lucro e à restituição econômica para o mercado de trabalho e não, necessariamente, o avanço na qualidade de ensino e a capacitação real do docente. Citando Torres (1996), os autores descrevem que as políticas de formação têm como problemas

A visível ausência de professores na determinação a implantação de reformas educacionais; propostas preparadas por autores estrangeiros que não conhecem bem a realidade educacional do país; elaboração de propostas para educação básica e desatenção à formação superior; avaliação do ensino direcionada ao atendimento da relação custo-benefício (TORRES, 1996, p. 99 apud FIGUEIREDO e LOPES, 2009 p. 121).

Ainda de acordo com os autores, o Banco Mundial aponta que o problema da educação no nosso país é a baixa qualidade de ensino, mas, entre todas as medidas por eles descritas como essenciais para elevação desse índice, não se lê nada sobre ações relativas à motivação pessoal e ao aumento de oportunidade profissional, o que, segundo Tommasi (1996), são ações de suma importância para o avanço na qualidade.

Outra discussão recorrente em pesquisas nesse âmbito é sobre o melhor lugar para ocorrer a formação continuada. Por muito tempo, foram realizadas somente nas universidades e/ou nos centros acadêmicos, por acreditarem que esses eram os únicos lugares a produzir e a difundir o conhecimento. Isso, de acordo com Candau (1997), acarretou o distanciamento da prática e a conseqüente fragmentação de conteúdos e assuntos dos cursos que são oferecidos aos docentes. A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.304/96, em seu inciso VIII, do artigo 43, corrobora essa ideia quando afirma que

[...] [é função do Ensino Superior] atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 1996, s/p).

Porém, o que os pesquisadores atualmente demonstram é que o próprio espaço da escola tem um grande potencial para desenvolver a formação continuada devendo ser

explorado como campo de formação em exercício. Isso porque, além de ser o próprio espaço das várias situações que serão objeto de reflexão, junto dos colegas de trabalho e de um ambiente mais familiar, há uma maior motivação para superar os desafios. De acordo com Candau (1997, p, 58):

[...] trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia a dia e favorece-se processos de pesquisa-ação.

Contudo, esse tipo de proposta sempre esbarra em alguns obstáculos, como, por exemplo: a organização de horários, quem fornecerá essa formação e a abertura da gestão escolar para a criação de um espaço de aprendizagem dos docentes. É preciso que a formação *in loco* seja feita de maneira consistente para que não acabe caindo na reprodução de conteúdo, na apresentação e na sugestão de implantação de novas técnicas ou, ainda, que seja realizada buscando apenas progressão de carreira.

De acordo com Mediano (1997, p. 96), é preciso que os cursos “partam da prática e estabeleçam uma relação de unidade com a teoria”, para que assim o(a) professor(a) em participante da formação continuada tenha um aprofundamento da sua visão de realidade, sob um olhar crítico e desenvolva a capacidade de olhar para determinada situação e pensar “por que agir assim? Para que agir dessa maneira?” E busque, na teoria, apoio para interpretar e para resolver os problemas cotidianos.

Tendo em vista em toda essa discussão sobre a formação continuada, reafirmamos nossa ideia de que a formação continuada, ofertada particularmente em Minas Gerais, é a modalidade mais coerente para que sejam contempladas as especificidades do cargo de professor(a) de biblioteca, já que, com a oferta de cursos (seja de estratégias de leitura ou gestão e organização do espaço da biblioteca), os(as) profissionais que atuam nesse espaço conseguiriam preencher a lacuna preexistente (falta de profissionais capacitados para trabalhar na biblioteca escolar), estariam realizando formações sobre assuntos pertinentes ao seu cotidiano (o que poderia contribuir para a motivação dos(as) participantes e para a melhora na sua prática) bem como poderia ser um dos primeiros passos para que houvesse uma mudança no modo como a biblioteca escolar é caracterizada: passando de lugar apático dentro da escola para um lugar dinâmico.

Assim, entendemos que a questão da biblioteca envolve vários aspectos, entre eles, a questão cultural, ou seja, a necessidade de se recriar sentido para a utilização do espaço da biblioteca, bem como dos livros que ali são depositados; a questão de ser um espaço com uma infraestrutura adequada aos objetivos do(a) leitor e, em especial, uma formação de caráter transformador e formador, seja na etapa inicial ou na modalidade continuada, para a atuação do professor de biblioteca, especificamente no estado de Minas Gerais, onde prevalece essa função, regulamentada por resoluções e por documentos oficiais.

Após essa contextualização, gostaríamos de apresentar, no próximo capítulo, uma atividade reconhecida em âmbito internacional como uma atuação educativa de êxito, que vai para além das boas práticas vistas neste capítulo. É a atividade denominada Tertúlia Literária Dialógica trataremos de sua apresentação e dos impactos de sua implementação na reorganização do espaço da biblioteca de uma escola pública no interior de Minas Gerais, no que se refere tanto à aprendizagem dos conteúdos de leitura, como à melhoria da socialização das crianças nesse espaço.

3 A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NO ÂMBITO DA BIBLIOTECA ESCOLAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Abordaremos, neste segundo capítulo, a atividade denominada Tertúlia Literária Dialógica, bem como seus pressupostos e aportes teóricos. Trata-se de uma atividade educativa de êxito, que vem sendo investigada por inúmeros pesquisadores(as) em âmbito nacional e internacional e realizada em diferentes países e contextos, com alto índice de aproveitamento no que se refere à melhoria da leitura e das relações sociais dos sujeitos envolvidos. Pela primeira vez realizada nas aulas de biblioteca do Estado de Minas Gerais, pretendemos elencar os limites e as possibilidades de tal atividade nesse contexto. Esse último aspecto será também mais bem desenvolvido nos capítulos seguintes. Iniciamos a discussão por seu referencial teórico de base.

2.1 A Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação

Antes de nos debruçarmos sobre o conceito de Aprendizagem Dialógica, gostaríamos de esclarecer o que alguns autores vêm chamando de sociedade da informação. Para Aubert et al., (2008); Castells (1994); e Flecha (1997), desde meados do século XX, a sociedade vem passando por uma mudança, ou seja, a antiga sociedade industrial vem sendo reconhecida a cada dia como sociedade da informação. A sociedade que até então havia se revolucionado com a chegada das máquinas a vapor e a eletricidade (1ª e 2ª Revoluções Industriais) agora vê no acesso e no manuseio da informação o elemento econômico principal.

Os autores citados ajudam-nos a compreender que a Sociedade da Informação se caracteriza por ter como sua principal fonte econômica o conhecimento, os recursos humanos e informacionais. Dessa maneira, entendemos que a seleção e o processamento da informação são elementos-chave da nova organização do mundo do trabalho. Atualmente, a informação pode ser comprada, vendida e trocada da mesma forma que os bens materiais.

Ao observar essa mudança, estudiosos espanhóis, em especial os estudos desenvolvidos por Flecha (1997), desenvolveram uma concepção de aprendizagem mais condizente com esse modelo de sociedade: a Aprendizagem Dialógica.

Da mesma forma que a sociedade, os autores indicam que é preciso que a escola acompanhe essa mudança e se modifique de modo a atender às exigências da atual sociedade e também fazer frente às possibilidades de exclusão que essa sociedade gera. A concepção de

aprendizagem dialógica dá um passo à frente uma vez que, de acordo com Aubert et. al, (2008, p. 24), “os conceitos e teorias que dão base para a aprendizagem dialógica são coerentes com a atual sociedade da informação, com a multiculturalidade e com o *giro dialógico* da sociedade”. Essa concepção visa não só à aprendizagem de máxima qualidade para todas as pessoas, mas também, à superação do fracasso escolar e à melhoria na convivência entre todos e todas.

A aprendizagem dialógica, segundo Aubert et al., (2008, p. 25), “caminha a ombros de gigantes”, pois se baseia nas principais teorias e investigações da comunidade científica internacional, com enfoque interdisciplinar, pois analisa os problemas educativos e busca meios para superá-los. Nesse enfoque, temos o professor como um agente colaborativo e não mais como apenas o único e exclusivo detentor do saber. Nas palavras dos autores:

Baseia-se nas principais teorias e investigações da atual comunidade científica internacional, tendo em conta sua diversidade de saberes. Seu enfoque interdisciplinar, necessário na análise dos problemas educativos, supera concepções de aprendizagem que se têm baseado somente em alguma das disciplinas depreciando as abordagens de outras ou inclusive entrando em uma guerra corporativa de disciplinas. (AUBERT et al., 2008, p. 25)²⁹

A partir dos estudos de Aubert et al., (2008), em torno do giro dialógico que a sociedade vem apresentando, entendemos que mudanças ocorreram em todos os âmbitos da sociedade, fazendo com que as relações tendam a ser mais dialógicas dentro de casa, na escola, nas amizades, nos relacionamentos. Hoje, muitas pessoas não aceitam mais as coisas sem antes questionar, expor sua opinião, ou seja, dialogar. Nas palavras dos autores, “cada vez mais os sujeitos e os grupos discutem como chegar a um consenso e encontrar soluções por meio de interações orientadas para o entendimento, processo no qual a linguagem adquire papel central” AUBERT, et al., 2008, p. 30).

Freire (2010a) já asseverava que era necessário romper com a educação bancária (concepção de educação que enxerga os(as) estudantes apenas como receptores, memorizadores e reprodutores de conteúdo) e praticar uma educação problematizadora. Na concepção de educação proposta por Freire (2010a, p. 96), “[...] o educador já não é o que

²⁹ Todas as traduções presentes nessa dissertação são de autoria das autoras. Traduzido. No original: “Se basa em las principales teorias e investigaciones de la actual comunidade científica internacional, teniendo en cuenta su diversidad de saberes. Su enfoque interdisciplinar, necesario en el análisis de los problemas educativos, supera concepciones de aprendizaje que se han basado sólo em alguna de las disciplinas depreciando las aportaciones de otras o incluso entrando em uma guerra corporativa de disciplinas.”

apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos dos processos em que crescem juntos e em que os “*argumentos de autoridade* já não valem”. Dessa forma, a educação proposta pelo autor é aquela em que os conhecimentos são construídos *com* os educandos e não *para* eles(as).

Freire (2010a), em seus escritos, sempre afirmou a importância de considerar o(a) educando como sujeito no mundo, como sendo homens e mulheres do seu *quefazer* “porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação no mundo.” (FREIRE, 2010a, p. 167). Sendo assim, é de suma importância que o(a) educador(a) progressista

[...] saiba que seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui agora”, o seu saber, acessível ao educando, mais ir mais além de seu “aqui agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem que levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola (FREIRE, 2010b, p. 81-82).

Sendo assim, o(a) educador(a) deve sempre considerar que os(as) educandos chegam à escola com conhecimentos, com saberes. Contudo, reconhecer tais fatos não deve servir para que os currículos sejam minimizados/facilitados, muito pelo contrário. Partindo do que o(a) educando(a) traz, é o que o(a) professor(a) terá elementos para organizar sua prática para que, assim, consiga ampliar e transformar o conhecimento ingênuo em conhecimento científico. Tais ampliações e transformações do conhecimento não devem ser feitas de maneira mecânica, mas sim construídas dialogicamente. Compreende-se também que não é só na escola que se aprende, mas que aprendemos com o mundo, com as nossas relações e experiências.

Nessa mesma direção, apontamos para os estudos de Elboj et al., (2002), em que afirmam que a aprendizagem atualmente não se faz só dentro da sala de aula uma vez que o entorno da instituição escolar, as relações para além dos muros da escola influenciam diretamente na aprendizagem dos sujeitos. Ou seja, na sociedade da informação, a interação do aprendiz com o(a) professor(a) é tão importante quanto a interação dele(a) com as pessoas presentes no seu dia a dia (família, amigo(a), voluntários) e o ambiente dessa interação não se

restringe mais às quatro paredes de uma sala de aula. Sabemos que o sujeito interage e aprende ao frequentar o parque, a aula de informática, a biblioteca, a rua etc.

Portanto, levando em consideração toda essa discussão em torno da mudança que estamos presenciando em cada espaço social (casa, trabalho, escola etc.), é que Flecha (1997) e outros colaboradores do CREA elaboraram uma concepção de aprendizagem que é dialógica e, assim, pudesse responder melhor às demandas da atual sociedade da informação.

Dessa forma, o conceito de Aprendizagem Dialógica, de acordo com Flecha (1997), baseia-se em sete princípios, que na prática se dão como uma unidade. São eles:

Diálogo Igualitário: De acordo com Flecha (1997), na perspectiva dialógica, o diálogo ideal é aquele que tem sua força não nas relações de poder ou na hierarquia, mas sim na validade e na consistência dos argumentos utilizados. Em uma relação dialógica o direito de fala passa a ser igual para todos, independentemente de raça, de sexo, de idade etc.

Para a formulação desse princípio, Flecha (1997) baseou-se nos trabalhos de Freire (2010a) – já que os escritos desse autor apresentam e discutem muitas contribuições para organizar as relações humanas, baseando-se no diálogo e no consenso – e também na teoria da ação comunicativa de Habermas (2012). De acordo com Flecha (1997), a teoria da ação comunicativa de Habermas (2012) apresenta abundantes elementos para a reflexão sobre a aprendizagem dialógica. Os elementos descritos por Habermas (2012) se diferenciam entre quatro tipos de ações que ajudam a repensar as relações educativas: ação teleológica, ação regulada por normas, ação dramaturgic e ação comunicativa. Segundo Flecha (1997), tais ações podem ser explicadas da seguinte forma: a pessoa escolhe a melhor forma para conseguir chegar a um determinado fim. Nesse tipo de ação a linguagem é vista como meio para obter o êxito almejado. Flecha (1997), exemplifica essa ação tomando como base um professor que ao desejar ensinar literatura aos seus alunos, explica magistralmente as tendências literárias, obrigando-os a ler os textos e tenta convence-los das importância das leituras impostas. Assim sendo, o professor busca um meio para medir o conhecimento dos alunos, normalmente por meio da realização de exames.

O segundo tipo de ação é a *Ação Regulada por Normas* (HABERMAS, 2012) que considera que as pessoas não são atores solitários, mas estão inseridos em um determinado grupo, que agem de acordo com valores comuns. Nessa ação, a linguagem é o veículo que leva os valores de uma determinada classe (dominante) para os demais. Flecha (1997) exemplifica tal ação da seguinte maneira: há um consentimento sobre os conhecimentos acadêmicos e sua importância. Dessa maneira, os estudantes, ao frequentarem uma aula,

esperam que o(a) professor(a) esclareça o significado de algumas leituras e de conceitos já instituídos.

O terceiro tipo de ação, *a ação dramaturgica* (HABERMAS, 2012), como o próprio nome sugere, diz respeito à encenação que um determinado sujeito faz frente a uma dada “plateia”. Dessa forma, o acesso que as demais pessoas têm fica restrito já que somente quem está atuando tem acesso ao conjunto completo. Nesse modelo de ação, a linguagem é como um meio em que tem lugar a autoencenação.

Flecha (1997) exemplifica essa ação como quando (a) professor(a) assume perante os(as) alunos(as) a imagem de um escritor incompreendido, o que pode levar ao aumento do respeito ou até mesmo a um maior interesse pessoal do aluno.

A *ação comunicativa* (HABERMAS, 2012) se refere a uma interação em que os sujeitos capazes de linguagem e de ação estabelecem uma relação interpessoal com meios verbais ou não-verbais. Aqui o conceito central é a interpretação negociando situações suscetíveis de consenso. A linguagem é o meio fundamental de entendimento. Como exemplo, Flecha (1997) traz que se pode estabelecer que todas as pessoas, incluindo alunos e comunidade, participem do desenho de sua aprendizagem. Dessa forma, todas as falas serão ouvidas e consideradas.

Assim, esse princípio caminha na direção de que a prática educativa pode se estabelecer em uma nova forma: não mais pelo autoritarismo e, sim, pelo consenso. Na perspectiva de Habermas (2012), consenso é quando um grupo ou pelo menos duas pessoas estão compreendendo o mesmo objeto da mesma forma, um acordo sobre quais ações vão orientar uma temática ou um problema. Na ação comunicativa, é possível também que haja o que o autor chama de dissenso, desde que questione algum aspecto da pretensão de validade³⁰. Espera-se que o resultado de uma ação comunicativa seja sempre o consenso.

O princípio do diálogo igualitário foi formulado tendo a ação comunicativa como orientação, uma vez que, segundo Flecha (1997), não há dizeres mais ou menos importantes, portanto a centralidade deve estar na validade dos argumentos apresentados. Assim sendo, a força não está mais em quem está falando (na posição de poder que essa pessoa ocupa ou não na sociedade), mas, sim, no argumento apresentado. Seguindo esse raciocínio, todas as

³⁰ De acordo com Habermas (2012), são pretensões de validade: Veracidade, retitude e verdade. Para o autor, a *verdade* é a manifestação de um falante com o mundo objetivo que (com)partilha com seus ouvintes, assim sendo o que está sendo dito precisa ser verdadeiro. A *retitude* é a relação entre o emissor com o mundo social que vive (normas sociais, por exemplo) que são comuns a todos de uma mesma sociedade. A *veracidade* diz respeito as expressões e vivências pessoais (pensamentos e sentimentos do falante), ou seja a pretensão de que o falante diga o que pensa e sente.

peças são vistas como capazes de falar e de agir, de ensinar e de aprender, independentemente de suas histórias de vida.

Inteligência Cultural: de acordo com Flecha (1997, p. 20), “todas as pessoas têm a mesma capacidade de participar de um diálogo igualitário”. Essa afirmação é contrária ao que é amplamente difundido na sociedade, uma vez que não é atribuído maior valor às classes normalmente privilegiadas (brancos, homens e ocidental), mas sim à pluralidade das relações e dos saberes humanos. Esse conceito não nega a importância de ensinar os conhecimentos acadêmicos, que são essenciais para movimentar-se dentro da atual sociedade, mas, ao colocarmos em evidência também os conhecimentos advindos de outros espaços, potencializamos a aprendizagem já que, dessa forma, aproximamos o conhecimento do mundo real do aprendiz.

O autor afirma, ainda, que não se pode confundir idade com geração, por exemplo. Olhando para uma sala de adultos, não podemos julgá-los menos capazes por não acessarem a internet com a mesma facilidade de um adolescente, por exemplo, já que há conhecimentos que são próprios de uma geração, mas isso não impede que determinada habilidade seja ensinada e aprendida.

Ainda de acordo com Aubert et al., (2008), o baixo desempenho em testes de inteligência, que medem uma determinada habilidade de alguns estudantes, não deveria rotulá-los, uma vez que tais testes reforçam a ideia de que os conteúdos e habilidades escolares precisam ser ensinados, por diferentes estratégias para que, assim, sejam aprendidos. Isso porque, de acordo com Aubert et.al, (2008, p. 117),

[...] A inteligência é um potencial cognitivo: é moldável, se aprende, se transforma e se desenvolve em função das oportunidades que se criam em cada contexto social e cultural. [...] Necessitamos da inteligência cultural das pessoas da comunidade para aumentar as aprendizagens de nossas alunas e alunos e melhorar a convivência nas aulas.

Ou seja, todas as pessoas têm capacidade de aprender, de ensinar e de participar do diálogo igualitário. Flecha (1997) afirma, ainda, que esse princípio rompe com as teorias que têm como foco o déficit, que privilegiam o que as pessoas não sabem para organizar o programa de ensino, por exemplo. Considerando a inteligência cultural de cada população, focaliza-se o que eles(as) têm de melhor, suas habilidades e se utilizam tais elementos para iniciar o ensino e avançar na aprendizagem. Esse princípio (re)afirma que todas as pessoas de

qualquer idade têm capacidade de linguagem e de ação, podendo aprender por meio da interação.

O conceito aqui abordado pressupõe diferentes interações, seja por meio verbal ou não verbal, buscando o consenso das ações. Na aprendizagem dialógica, não há conhecimentos mais importantes, há conhecimentos diferentes (FREIRE, 2010a). Tanto o conhecimento acadêmico quanto o conhecimento prático são reconhecidos e valorizados. Assim sendo, as pessoas, por meio do diálogo igualitário, compreendem que podem desenvolver diferentes tipos de habilidade (inteligência), desde que ajam por intermédio da interação comunicativa.

Ainda segundo Flecha (1997), há alguns pressupostos difundidos, principalmente no meio escolar, que rotulam as pessoas como “incultas” por apresentarem conhecimentos que se distanciam do proposto pela classe social dominante. O autor denomina como muros antidialógicos essas ações que distanciam e que discriminam as pessoas na sociedade, os quais são descritos pelo autor da seguinte forma:

- a) Culturais: uma minoria seleciona e constrói teorias sobre os déficits para manter em suas mãos o protagonismo cultural. Assim, desqualificam a maioria da população como incapaz de se comunicar com os saberes dominantes;
- b) Sociais: Deixam à margem muitos grupos durante a avaliação, a validação e a produção de conhecimentos valorizados. As experiências educativas valorizadas se mostram *fechadas* dentro de uma determinada classe, gênero, idade; e tudo que foge a este padrão é considerado errado e sem valor;
- c) Pessoais: Excluem muitas pessoas e as privam de participar da riqueza cultural do seu entorno. A história de suas vidas, seus comportamentos e como as relatam, acaba reforçando a exclusão.

Flecha (1997) descreve três passos para que as pessoas sejam capazes de ultrapassar os muros antidialógicos acima descritos. São eles:

- a) Autoconfiança interativa: reconhecimento do grupo a que pertence/frequenta das capacidades e dos diferentes saberes que foram demonstrados em outros espaços;
- b) Transferência cultural: compreensão de que é possível demonstrar e utilizar a inteligência cultural no contexto acadêmico;
- c) Criatividade dialógica: constatação da aprendizagem gerada pelas contribuições das demais pessoas dos grupos.

Para assegurar que esses passos sejam realizados, é preciso que as relações estejam apoiadas em um diálogo igualitário. O conceito de inteligência cultural nos aponta o caminho

de valorização de toda e qualquer inteligência e nos possibilita desenvolver altas expectativas em relação a todas as pessoas nos mais diferentes espaços de ensino e de aprendizagem.

Transformação: “[...] as pessoas não são seres de adaptação, mas sim de transformação” (FREIRE, 2010a, p. 21). Assim, de acordo com o autor, somos programados para aprender e para buscar sempre o nosso *ser mais* e não nos adaptarmos e aceitarmos sem argumentar o que está acontecendo à nossa volta. Partindo dessa afirmação, a aprendizagem dialógica visa à transformação em todos os âmbitos na vida das pessoas, buscando sempre melhorar a qualidade vida para todos e para todas.

Freire (2010a) afirma em seus escritos que somos seres históricos e que esta historicidade, porém, não significa conformismo e, ainda, que o ato de ensinar e de aprender é uma forma de intervir no mundo em que vivemos.

Segundo Flecha (1997), a aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e o entorno em que vivem. Por muito tempo, o modelo reproducionista imperou, reproduzindo as desigualdades sociais e afirmando ser impossível superá-las. Como salientado nesse princípio, apenas algumas habilidades eram/são valorizadas, o que gera a exclusão de uma grande parcela da população. Alguns autores foram criticados, chamados de utópicos, como, por exemplo, Paulo Freire, por sempre buscarem e afirmarem ser possível, sim, a transformação e a possibilidade de um mundo menos desigual para todos(as), desde que as vozes fossem ouvidas e consideradas.

Flecha (1997), porém, atenta, por meio desse princípio, que as pesquisas acadêmicas envolvendo instituições escolares devem considerar a escola não só como reprodutora, mas também como produtora e transformadora da sociedade. As teorias sociais têm ao longo dos anos discutido o caráter dual da ação como, por exemplo, o conceitos de sistema e de mundo da vida, de Habermas (2012), e de estrutura e agência humana, de Giddens. Esses conceitos apontam que as relações entre as pessoas geram a sociedade e a educação, podendo, então, transformá-las.

O conceito de mundo, apresentado por Habermas (2012), compreende três esferas:

O **mundo objetivo** é suposto em comum, como totalidade dos fatos, significando aqui “fato” que o enunciado sobre a existência do correspondente estado de coisas pode considerar-se verdadeiro. E todos pressupõem também em comum um **mundo social** como totalidade das relações interpessoais que são reconhecidas pelos integrantes como legítimas. Mas ao contrário, o **mundo subjetivo** representa a totalidade das vivências às quais, em cada caso, somente o indivíduo tem acesso privilegiado (HAMERMAS, 2012, p. 81 - grifos das autoras).

Esses três mundos coexistem na vida de cada sujeito. O conjunto deles é denominado, na obra de Habermas (2012, p, 178), como *mundo da vida*. Nas palavras do autor, o mundo da vida é:

(...) o lugar transcendental em que falante e ouvinte saem ao encontro um do outro; em que podem colocar reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordem com o mundo (com o mundo objetivo, social e subjetivo); e onde podem criticar e exhibir os fundamentos destas pretensões de validade, resolver seus discernimentos e chegar a um acordo.

Em sua obra, Habermas (2012) descreve também outra categoria dentro da sociedade: o sistema. Este pode ser entendido como a forma de organização criada pelas pessoas, no intuito de facilitar a vida em comum. O sistema e o mundo da vida caminham juntos, uma vez que nós, indivíduos que vivemos e nos relacionamos, vivemos dentro de um sistema pré-determinado. Porém, o sistema não reflete todo o nosso mundo da vida, não abarca todos nossos sentimentos e vontades. Sendo assim, é importante que, primeiramente, olhemos para o mundo da vida e, assim, consigamos compreender o sistema. E, apesar de o sistema estar posto, é possível transformá-lo por meio das ações e das mudanças dentro do nosso próprio mundo da vida.

A escola, como instituição, compõe parte do sistema. Dessa forma, os conteúdos escolares não têm seus valores questionados, uma vez que fazem parte do sistema e o domínio destes pelas pessoas oferece a elas instrumentos para participarem ativamente dentro do sistema. Contudo, a aprendizagem dialógica e, principalmente esse princípio, nos aponta que o ensino pode ou deveria ser realizado de maneira dialógica para alcançar maior democratização social e o potencial transformador que esperamos que um grupo social possa conduzir.

Dimensão Instrumental: Flecha (1997) afirma que considerar a inteligência cultural não anula a necessidade de se ensinar o conhecimento acumulado ao longo dos anos pela humanidade. A perspectiva dialógica, por meio da dimensão instrumental, assegura a importância e o ensino dos conteúdos acadêmicos, instrumentais. Diferentemente do que algumas posturas conservadoras afirmam, a aprendizagem dialógica tem demonstrado que diálogo e a democratização da instituição escolar, por exemplo, não causam a decadência da aprendizagem técnica e científica. Contudo, o ensino desses conteúdos na perspectiva abordada não se dá de maneira bancária, criticada por Freire (2010a). Nessa orientação, ela

acontece de modo que todos(as) possam se expressar sobre suas experiências, dialogando e transformando o seu saber.

De acordo com Flecha (1997, p, 33),

[...] O diálogo não se opõe ao instrumental, mas sim à colonização tecnocrática da aprendizagem. Ou seja, evita que os objetivos e procedimentos sejam decididos à margem das pessoas, escutando-se em razões de tipo técnico que escondem os interesses excludentes de umas minorias.³¹

Assim sendo, por meio do diálogo e por utilizar-se dele, a aprendizagem instrumental é ampliada e intensificada. Nesse sentido, Flecha (1997) afirma que o diálogo e a reflexão fomentam o desenvolvimento da capacidade de seleção e o processamento da informação. “Quando o diálogo é igualitário, fomenta uma intensa reflexão, ao ter que compreender os argumentos alheios e apresentar os próprios” (FLECHA, 1997, p. 33).

É importante ressaltar que, na perspectiva dialógica, não há adaptação curricular e individual, uma vez que, segundo Aubert et.al, (2008), tais atitudes não se mostram positivas quando cientificamente analisadas.

Aubert et al., (2008) afirmam, ainda, que por algum tempo, houve a crença de que alunos(as) com menos oportunidade deveriam ser submetidos aos “currículos da felicidade³²”, o que facilitava os conteúdos, pois não acreditava-se no potencial dos(as) estudantes e substituía-se ensino instrumental por carinho e atenção. Essa postura vai de encontro com as propostas pedagógicas de transformação social que assumimos neste trabalho.

Houve também pesquisas, amplamente difundidas, as quais afirmaram que as pessoas se afastavam da escola por não serem capazes de aprender o que lhes era ensinado. Porém, segundo Aubert et al., (2008), o que afasta os(as) alunos(as) – principalmente aqueles(as) advindos (as) de classe sociais mais baixas – é o fato de constatarem que a escola e seus agentes esperam menos deles. Isso faz com que haja um desencorajamento já que o que eles aprendem na escola pouco (ou nada) contribui para que vivam bem na sociedade. Esses

³¹ Traduzido. No original: “El dialógico no se abre al instrumental, sino a la colonización tecnocrática del aprendizaje. Es decir, evita que los objetivos y procedimientos sean decididos al margen de las personas, escudándose en razones de tipo técnico que esconden los intereses excludentes de unas minorias.”

³² Segundo Elboj et. al, (2002, p. 109-110), o currículo da felicidade são: “práticas educativas que criam um arquipélago de bem-estar afetivo em contextos conflituais, como pode ser um bairro marginal com problemas como delinquência, drogas, desemprego estrutural etc. que podem afetar a muitas famílias da escola. Nestas circunstâncias, uma das reações educativas é compensar com uma afetividade complementar, com formação mais humanista, as carências das crianças, deixando os aspectos formativos instrumentais em segundo plano. Ainda que em algum sentido seria uma resposta educativa ativa, também é condenar à marginalização a quem já vive em zonas marginais”.

autores afirmam também que, para estudantes com este perfil social, a ênfase na dimensão instrumental deveria ser ainda mais acentuada, pois só com acesso aos bens culturais e aos conhecimentos acumulados na sociedade é que seria possível romper com a exclusão.

Para tanto, a interação é um processo chave para alcançarmos o máximo de aprendizagem. As elaborações de Vigotsky (2009) contribuem com a formulação desse conceito, uma vez que seus estudos apontam para a importância desse processo de desenvolvimento cognitivo e do entorno sociocultural. Aubert et al., (2008) afirmam também que, para o sucesso na aprendizagem, além da igualdade de oportunidades, a escola deve estar preocupada e buscando a igualdade de resultados.

A aprendizagem dialógica também reconhece a importância que há no domínio de certas habilidades exigidas para melhor transitar na sociedade. Dessa forma, na perspectiva dialógica de aprendizagem não é realizado o ensino e a aprendizagem de forma mecânica já que os conteúdos são decididos coletivamente (tendo como embasamento aquilo de mais relevante que a sociedade já construiu) fazendo, então, com o que está sendo ensinado e aprendido tenha realmente sentido e contribua para a vida do(a) educando.

Criação de sentido: É fato que, no mundo atual, as tecnologias fazem parte do cotidiano. Se, por um lado, os celulares, os computadores e a internet nos aproximam de quem está longe, por outro, nos tornam mais individualistas e solitários. Essas atitudes fazem com que haja uma constante perda de sentido no mundo atual. Para Flecha (1997), a aprendizagem dialógica é uma das melhores maneiras de superar a perda de sentido identificada por Weber (1901). Esse princípio tem relação direta ao sonhar e ao sentir. Nas palavras do autor:

Todos nós podemos sonhar e sentir, dar sentido à nossa existência. A abordagem de cada um é diferente da do resto e, portanto, é irrecuperável se não for levada em conta. Cada pessoa excluída é uma perda irreparável para todas as demais. Do diálogo igualitário entre todas é de onde pode ressurgir o sentido que oriente os novos caminhos sociais para uma vida melhor (FLECHA, 1997, p. 35).³³

Dessa maneira, podemos afirmar que o sentido para a vida das pessoas vai sendo criado à medida que há uma relação horizontal entre elas. Uma das formas de se reestabelecer a criação de sentido é fazer com que os espaços educativos sejam lugares onde as vozes são ouvidas e consideradas. Flecha (1997, p. 37) afirma que “o sentido do compartilhar palavras

³³ Traduzido. No original: “Todo el mundo podemos soñar y sentir, dar sentido a nuestra existencia. La aportación de cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta. Cada persona excluída es un perdida irreemplazable para todas las demás. Del diálogo igualitário entre todas es de donde puede ressurgir el sentido que oriente los nuevos cambios sociales haci una vida mejor.”

no grupo ajuda a recriar continuamente o sentido global de suas vidas”, ou seja, poder falar, ser ouvido e ter sua opinião considerada nas tomadas de decisão faz com que o sentido seja (re)criado e que a pessoa se sinta parte integrante do grupo, querendo sempre contribuir e trabalhar em prol de todos e de todas da comunidade.

Aubert et al., (2008) ressaltam, ainda, que há diferentes elementos que causam a perda de sentido. Por exemplo, professoras(es) vivem e discursam nostalgicamente sobre como era melhor trabalhar há uns anos, porque os(as) estudantes eram menos questionadores; famílias de elite consideram que o estudo em escola pública era bom no seu tempo, porque havia menos estudantes de classes populares dividindo o mesmo espaço; ou as famílias de classe popular são culpabilizadas pelo fracasso do(a) seu(sua) filho(a) na escola, fazendo, assim, com que os pais não tenham interesse em participar da vida acadêmica do(a) aluno(a); alunos(as) se desinteressam pelo método aplicado na sala, afinal têm acesso fácil à informação, de maneira mais interativa pelos meios tecnológicos.

Nesse sentido, entendemos que a instituição escolar deve incorporar o diálogo igualitário e as relações comunicativas, inserindo a linguagem e a cultura dos(as) alunos(as) que foram excluídos(as), fazendo com que eles e elas se sintam realmente valorizados. Os autores afirmam que as interações que criam sentido são aquelas em que participantes compartilham o mundo da vida, onde é possível o entendimento.

A aprendizagem dialógica busca ir na contramão das afirmações sobre a perda de sentido acima elencadas e busca o sentido não só para aqueles que aprendem, mas também para todos os envolvidos nesse processo. Dessa forma, quando os centros educativos aumentam os espaços de interação dialógica, ampliam consideravelmente o processo de criação de sentido. Ou seja, na concepção comunicativa de aprendizagem, os significados são criados por meio de uma interação comunicativa, tendo os sentidos uma origem intersubjetiva, dialógica. Tais sentidos ultrapassam os muros da escola e refletem também na vida de cada pessoa e no entorno sociocultural.

Solidariedade: Ao depararmos com uma sociedade na qual a perda de sentido é grande, encontramos também relações cada vez mais antissolidárias, baseadas no poder, tendo as relações antidemocráticas como centrais. Assim sendo, esse princípio busca quebrar com essas relações e romper com alguns discursos que consideram as práticas igualitárias como impossíveis e indesejáveis. As práticas educativas igualitárias só podem se fundamentar em concepções solidárias.

O conceito de solidariedade e seus objetivos na vertente dialógica podem ser definidos como

[...] a transformação das condições culturais e sociais daquelas pessoas mais desfavorecidas. Existe um projeto igualitário de transformação social através da ação educativa. Ao compartilhar as estratificações de poder cultural se transformam, os diferentes contextos sociais e escolares se democratizam e se luta contra a dualização social. (ELBOJ et. al, 2002, p. 106).

A solidariedade aqui é compreendida, não na sua visão romântica ou estereotipada, mas sim no entendimento que atitudes solidárias podem mover as pessoas e transformar suas ações. Esse conceito, segundo Aubert et al., (2008), questiona a raiz individualista imposta pelo dinheiro e pelo poder, questionada também por Habermas (2012) e por Freire (2010). Infelizmente, em muitas escolas e em espaços educativos, trabalha-se de forma descontextualizada: fala-se sobre solidariedade, respeito, paciência etc., mas não se vive isso no cotidiano. Dessa forma, é preciso *trabalhar* (ou seria melhor, macerar) esses conceitos com as crianças, por meio de projetos pontuais. Se esses conceitos fossem inerentes à prática cotidiana, se as relações fossem dialógicas, com certeza, esses conceitos ocorreriam sem precisarem ser cobrados. Quando, por exemplo, professoras(es) assumem uma posição solidária frente ao ensino, lutam por uma educação de qualidade para seus(suas) alunos(as) da mesma maneira que lutariam por uma educação de qualidade para seus(suas) filhos(as).

Por meio das relações dialógicas, baseadas na solidariedade, poderemos construir uma sociedade mais igualitária, mais justa para todas as pessoas e tentar alcançar a transformação social.

Igualdade das diferenças: Segundo Flecha (1997, p. 42), “a aprendizagem dialógica se orienta pela igualdade das diferenças afirmando que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de todas as pessoas a viver de forma diferente”. Freire (2010) nos ajuda a pensar sobre esse princípio ao descrever o conceito de *unidade na diversidade*, e ressalta que, embora diferentes, os grupos que sofrem exclusão têm muitas lutas comuns. Dessa forma, “como posso ser tolerante se, ao invés de considerar o outro como diferente de mim, o considero inferior a mim?” (FREIRE, 1997, p. 55).

Sendo assim, na perspectiva dialógica de aprendizagem, a interação com grupos heterogêneos potencializa a aprendizagem. Por isso a entrada de pessoas advindas da comunidade no espaço educativo tem-se mostrado cada vez mais positiva. Isso porque a profissão do(a) professor(a) é bastante homogênea e somente o(a) docente não tem recursos suficientes para apresentar e conectar os(as) estudantes a todas as culturas, línguas e entornos socioculturais. Aubert et al., (2008) ainda nos ajuda a pensar à docência é uma das únicas

profissões que ocupa o mesmo espaço a vida toda: um professor(a) frequenta a escola muito antes de pensar em se tornar esse profissional. Afinal, todos (professores[as]) frequentamos a escola quando crianças, nos graduamos e voltamos para este mesmo ambiente. Dessa forma, temos que ter cuidado para que as nossas ações não sejam apenas reproduzir ações e conteúdos do tempo em que éramos alunos(as). Por isso há a necessidade em ter uma formação sólida (tanto inicial quanto continuada) e compreender que a escola precisa acompanhar as mudanças que vem ocorrendo na sociedade e isso, com certeza, implica a abertura para que a instituição se configure como um espaço mais dialógica de modo a abarcar as necessidades dos mais diferentes alunos(as) e contribuir para que todos(as) consigam viver bem na sociedade. Dessa forma, segundo Aubert et al. (2008), é preciso reconhecer que sozinha(o)s não conseguimos, para que assim trabalhemos em conjunto com os familiares e com os agentes educativos e ampliemos nosso repertório, abrindo espaço para a diversidade.

Aubert et al., (2008) afirmam que reconhecer a diferença por si só não produz mais igualdade. Para que a educação na sociedade da informação inclua todas as pessoas, tem que se guiar fundamentalmente por objetivos igualitários. Só assim, com propostas igualitárias em diferentes âmbitos, podemos elevar o nível da democracia e aumentar a coesão social. Dessa maneira, esse princípio busca o respeito às diferentes culturas, raças, etnias, às decisões políticas, às diferenças de cada pessoa, de modo que cada um seja livre para ser diferente e para escolher o que mais se encaixa com seu mundo da vida. Por nos sabermos inacabados como seres humanos, esse princípio também entende que cada pessoa pode construir novas compreensões sobre a vida e o mundo, pode refletir sobre sua cultura e sobre outras culturas, tendo sempre em mente que a base para toda relação dialógica é o respeito aos diferentes modos de vida.

Dessa forma, esse princípio vem afirmar que ser de uma cultura diferente, falar uma língua diferente não pode e nem deve impedir que se tenha uma educação de qualidade. As diferenças devem ser valorizadas ao mesmo tempo em que as tratamos com igualdade, já que, segundo Aubert et al. (2008), quando a diversidade é tratada de forma igualitária, ela se converte em um fator indispensável para aumentar a aprendizagem.

Gostaríamos de afirmar que concordamos com Flecha (1997), quando ele destaca que esses princípios fazem frente aos reducionismos anti-humanistas que consolidam a atual colonização sistêmica da vida cotidiana. Por se encontrar dentro de uma perspectiva comunicativa de educação, a aprendizagem dialógica vem, ao longo dos anos, se mostrando como uma possibilidade de contribuir para pensar a realidade da sociedade atual, uma vez

que, para essa perspectiva “a realidade não está determinada pelos sistemas, nem criada apenas pelas ações de pessoas e de grupos. A criação e desenvolvimento das sociedades existe numa relação contínua entre as pessoas (indivíduos e grupos) e sistema” (AUBERT et al., 2008, p. 76).

Ser de uma cultura diferente não pode ser um rótulo para receber uma determinada educação. Não se deve programar um currículo de mínimos, baseando-se no que esses (as) alunos(as) têm de diferente, mas sim planejar, buscando fazer com que todos e todas consigam viver bem em nossa sociedade, que possam transitar em diferentes espaços, serem respeitados, ouvidos e considerados. Por isso, para além de projetos pontuais que tratam de assuntos tidos como *diferentes* dentro da escola, se a instituição tiver uma postura dialógica, se os agentes educativos viverem no cotidiano relações respeitosas e solidárias, teremos uma educação que acompanhe as mudanças vivenciadas pela sociedade da informação. Após apresentar o referencial teórico da Aprendizagem Dialógica e sua importância na atual sociedade da informação, nos debruçaremos, neste próximo item, a apresentar a Tertúlia Literária Dialógica, reconhecida como uma atuação educativa de êxito, que é orientada por tais princípios e que vem demonstrando resultados eficientes no campo da leitura na atual sociedade. Nesse item, nos dedicaremos a apresentar apenas o referencial que a origina e sustenta e, a partir do capítulo cinco (05) desta dissertação, buscaremos demonstrar seus impactos e os obstáculos para seu desenvolvimento no espaço da aula de biblioteca escolar

2.2 A Tertúlia Literária Dialógica: uma atuação educativa de êxito no campo da leitura

A partir de toda a discussão elencada no capítulo anterior sobre as novas necessidades surgidas na sociedade da informação, entendemos que a leitura ainda continua sendo um instrumento que pode servir tanto para a opressão, quanto para a libertação, dependendo da maneira como é trabalhada e pensada nas relações com os sujeitos. Sendo assim, concordamos que a leitura deva ser realizada a partir do que Freire já apontava desde a década de 1960, mas que ainda não se efetivou por completo. De acordo com ele, o ato de ler deveria partir de uma compreensão crítica, que

(...) não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua

leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1987 p. 11, 12).

Dessa forma, compreendemos que, para a realização de uma leitura crítica, é necessário que a leitura da palavra venha precedida da leitura de mundo, é preciso ler o contexto (FREIRE e MACEDO, 1990). Para tanto, é necessário que o leitor(a) compreenda o que está sendo lido para além da decodificação dos sinais gráficos. Implica compartilhar vivências, espaços, construir e reconstruir pensamentos, refletir e isso não pode, nem deve ser, um processo individual, mas sim coletivo. Sendo assim, o(a) aluno(a) precisa, ao ler, compreender como o texto reflete em sua vida, quais significados ele traz para o seu mundo.

Na mesma linha, temos os escritos de Soler (2003). Em seu trabalho, a autora descreve uma perspectiva ampla de realização de leitura que tem muito a ver com essa proposta freireana: é a leitura dialógica. De acordo com a autora, nessa abordagem, há o aumento das interações, multiplicando os espaços para além dos tradicionalmente conhecidos. Assim, a leitura não é realizada apenas dentro da sala de aula, mas em diversos espaços com diversos materiais, com pessoas diferentes e em lugares diferentes: inclui práticas variadas de leitura que podem se realizar, na biblioteca, fora do horário de aulas, em centros de cultura, em espaços comunitários e se abre a toda a comunidade do entorno escolar (SOLER, 2003). De acordo com a autora, a leitura dialógica caminha para ser algo além de ler e escrever. Dessa forma,

(...) o foco da leitura desloca-se para ser visto como um processo interativo entre a criança e o texto, para a interação entre os meninos e as meninas e as diferentes pessoas adultas que estão ao redor dessas crianças em relação com esse texto. O processo de interpretação, construção de significado e criação de sentido em relação ao que está escrito deixa de ser individual e se torna coletivo. Esta é a chave do processo e essa concepção tem implicações educativas.³⁴(SOLER, 2003, p. 2)

Assim sendo, há uma movimentação para que todo o entorno se torne leitor e contribua, principalmente, com a alfabetização dos(as) alunos(as). Nessa forma de compreender a leitura, ainda de acordo com a autora, não se centraliza apenas no processo cognitivo – que a leitura demanda – mas engloba uma trajetória mais ampla de socialização de leitura, de criação de sentido sobre o que está escrito, sempre com a ajuda de pessoas do

³⁴ Traduzido. No original: “El foco de la lectura se desplaza de verse como un proceso interactivo entre el niño o niña y el texto a la interacción entre los niños las niñas y las diferentes personas adultas que están a su alrededor en relación con ese texto. El proceso de interpretación, construcción de significado y creación de sentido en relación con lo escrito deja de ser individual y se torna colectivo. Ésta es la clave del proceso y esta concepción tiene implicaciones educativas.”

entorno. Nessa vertente, os familiares e demais pessoas da comunidade não só atuam ativamente no processo, por exemplo, de compartilhamento de leitura, mas participam de uma formação a fim de que assim possam compreender o papel do voluntariado³⁵ na aprendizagem dos(as) estudantes. A leitura dialógica, segundo Soler (2003), cria pontes e ações coordenadas entre a escola e outros espaços, multiplicando os momentos de aprendizagem, aumentando as expectativas e as experiências de todos os envolvidos.

Alguns estudiosos em âmbito nacional também vêm se aprofundando nos estudos a respeito da leitura dialógica. É o que podemos encontrar nos estudos de Giroto (2011, p. 72) no qual a autora afirma que:

[...] longe de ser apresentada como a solução para todos os problemas, está sendo indicada como uma possível alternativa, a partir do conhecimento de nova forma de se conceber a leitura, pois, na modalidade aqui focalizada, a da leitura de crianças e jovens na escola, centra seu objetivo num processo mais amplo, que engloba a socialização na leitura e a criação de sentido sobre a cultura entre e com crianças, jovens e pessoas adultas do entorno da escola.

Assim, por meio desses estudos, entendemos que a leitura dialógica, como conceito amparado pela Aprendizagem Dialógica, orienta a atividade de Tertúlia Literária Dialógica, que, longe de ser identificada apenas como uma boa prática, é uma atividade que abre espaços para relações mais potentes no campo da formação de leitores, pois são investigadas tendo por base um alto rigor e evidência científica. Como vimos no início desta dissertação, as *atuações educativas de êxito*³⁶, identificadas por meio do projeto Includ-Ed³⁷, por exemplo, ao centrar a interação nas diferentes interações sociais de um mesmo espaço, ampliam o centro da

³⁵ A presença do voluntário, nessa vertente, não nega a importância e nem transfere as tarefas docentes. O papel do voluntário é, justamente, ampliar as visões e contribuir com a interação. Dessa forma, não há necessidade que seja uma pessoa de alto nível acadêmico, porque, assim como apresentado anteriormente, parte-se do princípio de *inteligência cultural*, ou seja, todas as pessoas são capazes de ensinar e aprender algo. Assim, quanto mais interação de pessoas diferentes na sala de aula, mais aprendizagem. Por exemplo: podemos contar com a presença de uma mãe analfabeta e que é uma ótima contadora de histórias.

³⁶ São um conjunto de atividades que utilizam os princípios da aprendizagem dialógica como orientação. Essas práticas aumentam efetivamente o desempenho acadêmico e melhoram a convivência e as atitudes solidárias. Por meio de evidências científicas (Por exemplo, o projeto de pesquisa europeu *Includ-ed, Workaló e mais recentemente o Impact-Ev*), comprovou-se que as *atuações educativas de êxito* funcionam em qualquer contexto educacional e social.

³⁷ O projeto INCLUD-ED foi responsável por analisar as estratégias educativas que contribuem para a superação das desigualdades e que fomentam a coesão social e as estratégias educativas que geram exclusão social, centrando-se especialmente nos grupos vulneráveis e marginalizados. Para mais informações, consultar a página <http://www..ub.es/includ-ed>. É um dos projetos de maior nível científico e dotado de maior recurso econômico, em nível europeu.

aprendizagem que deixa de ser pautada apenas no potencial cognitivo do sujeito e passa a ser uma aprendizagem que é social, portanto de “fora para dentro”, como já apontava Vigotski (2009) em seus estudos. Além disso, podemos afirmar que, num processo de leitura dialógica, ampliamos a compreensão crítica do sujeito, por meio da percepção das relações entre o texto e o contexto, como já apontava Freire (1987).

Assim, para serem reconhecidas como atuações educativas de êxito identificadas nos estudos da vertente dialógica, as Tertúlias Literárias Dialógicas devem acontecer **só e somente só** (grifo das autoras) a partir de dois elementos centrais: as obras literárias que se contemplam são as obras das melhores criações da humanidade (aqui entendidos como os clássicos universais); e a orientação pelos princípios da aprendizagem dialógica, conceito formulado por Flecha (1997).³⁸

Flecha (1997), em sua obra *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, conceituou essa atividade:

A tertúlia literária dialógica se reúne em uma sessão semanal de duas horas. Decide-se conjuntamente o livro e a parte a ser comentada na próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ler em voz alta e explica por que lhe resultou especialmente significativo. O diálogo vai se construindo a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, ele se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa ou errônea. (FLECHA, 1997, p. 17)³⁹

A palavra “tertúlia” é de origem Espanhola e significa encontro, de acordo com o dicionário da língua portuguesa. Assim, mesmo que aparentemente estranha ao nosso vocabulário, optamos por permanecer utilizando esse termo para não descaracterizar essa atividade nem ir contra ao que os estudiosos do assunto realizam. O termo literária é por

³⁸ Para mais detalhes a respeito do funcionamento, da organização, bem como das obras literárias que podem ser utilizadas nas Tertúlias, consultar o site: <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/>

³⁹ Traduzido. No original: “La tertúlia literaria se reúne em sesión semanal de dos horas. Se decide conjuntamente el libro y la parte a comentar em cada próxima reunión. Todas las personas leen, reflexionan y conversan com familiares y amistades durante la semana. Cada una trae um fragmento elegido para leerlo em voz alta y explicar por qué le há resultado especialmente significativo. El diálogo se va construyendo a partir de essas aportaciones. Los debates entre diferentes opiniones se resuelven sólo a través de argumentos. Si todo el grupo logra em um acuerdo, se establece como la interpretación provisionalmente verdadera. Si no se llega a um consenso, cada persona o subgrupo mantiene su propia postura; no hay nadie que dilucida la concepción certa y la incorrecta em función de su posición de poder.”

dedicar-se aos estudos no campo da literatura e o dialógica é por ser uma atividade orientada pelos princípios da aprendizagem dialógica.

É importante destacar que, na atualidade, temos vários tipos de Tertúlias Dialógicas acontecendo ao redor do mundo e que vêm sendo estudadas por pesquisadoras(es) do CREA e do NIASE ou formadas(os) nesses centros. São elas: Tertúlias Musicais Dialógicas; Tertúlias Artísticas Dialógicas; Tertúlias Matemáticas Dialógicas, Tertúlias Científicas Dialógicas; Tertúlias Pedagógicas Dialógicas. Porém, nesta dissertação, nos dedicaremos apenas ao estudo das Tertúlias Literárias Dialógicas (TLD).⁴⁰

Partindo de toda essa discussão, de uma vertente que é dialógica e, portanto, com ênfase na superação das desigualdades educativas vivenciadas na atual sociedade da informação, concluímos que a TLD é uma atividade cultural, educativa e acessível a todas as pessoas, uma vez que é gratuita e sem restrições de idade e de nível acadêmico. Prevê uma construção coletiva de significado e de conhecimento com base no diálogo e, por esse motivo, realizada conjuntamente a partir da leitura de trechos que tenham chamado a atenção ou despertado alguma reflexão no sujeito e compartilhados em cada encontro pelos participantes.

Esta organização permite a troca de conhecimentos e um aprofundamento tanto no âmbito na leitura da palavra quanto na leitura de mundo, gerando, assim, a ampliação e a construção de novos saberes (acadêmicos, sociais, culturais).

De acordo com Flecha e Mello (2005), a tertúlia literária dialógica foi criada há mais de 35 anos em Barcelona/Espanha na Escola de Educação de Pessoa Adultas da Verneda de Sant-Martí e teve sua origem ligada aos movimentos sociais espanhóis que surgiram pós período ditatorial. O autor e a autora destacam, ainda, que:

Neste período, a educação de pessoas adultas passou por uma grande mudança, saindo do modelo compensatório, imposto pelo regime ditatorial, passando a outro mais democrático e alternativo (Lleras & Soler, 2003). Foi também neste período que foi criada a Escola da Verneda de Sant-Martí, localizada num bairro de trabalhadores de Barcelona, Espanha. Pessoas do bairro invadiram um antigo prédio e ali fundaram a escola que, com educadoras e educadores progressistas, constitui-se num espaço de democracia deliberativa (FLECHA e MELLO 2005, p. 30).

A base para a criação das tertúlias literárias foram iniciativas educativas libertárias que cresciam na Espanha. Mas foi na segunda metade dos anos 1990 que a atividade ganhou

⁴⁰ Para mais informações, consultar a página do NIASE: <http://www.niase.ufscar.br/> e a página do CREA: <http://crea.ub.edu/index/>

maior visibilidade e se espalhou para demais instituições, tendo em vista seu caráter dialógico e transformador.

Uma das principais características da atividade veio ainda transpor uma barreira culturalmente construída: que a literatura clássica só podia ser lida e entendida por pessoas com formação acadêmica. Esse fato foi desmitificado, em especial pelos estudos de Valls, Soler e Flecha (2008, p. 03), no momento em que os autores definem que a leitura na tertúlia passa por um

[...] processo intersubjetivo de ler e compreender um texto sobre o que as pessoas aprofundam em suas interpretações, refletem criticamente sobre o mesmo e o contexto, e intensificam sua compreensão leitora através da interação com outros agentes, abrindo assim possibilidades de transformação como pessoa leitora e como pessoa no mundo.

Assim, a leitura solitária e subjetiva (interação apenas entre leitor(a) e texto) passa a ser intersubjetiva (entre crianças, adultos, pessoas acadêmicas, pessoas da comunidade etc.) sobre o mesmo texto, ampliando as relações em torno do processo de aprendizagem.

Tal potencialidade da atividade da TLD vem sendo evidenciada pelas diferentes pesquisas que demonstram que, ao longo da atividade, os(as) participantes começam a se encorajar para ler e para falar, começam a ver sentido no ato de ler e o fazem com mais prazer e autonomia, se sentem donos e donas do seu pensar e refletir, uma vez que a atividade proporciona a interação dos diferentes saberes e, por meio dos princípios (principalmente do diálogo igualitário) têm sua voz ouvida e considerada (FLECHA, 2000; GIOTTO, 2007; 2011; MELLO, 2003; MELLO e FLECHA, 2005; SOLER, 2001).

De acordo com Flecha (2000), existem evidências de que as TLDs produzem ganhos significativos em termos de competência linguística e de utilização da língua, em todos os níveis de escolaridade. Além disso, por ser uma atuação educativa de êxito, a possibilidade de ser aplicada em qualquer contexto tem demonstrado cientificamente resultados positivos em relação à aceleração aprendizagem e tem demonstrado também efeitos bem sucedidos sobre o bem-estar emocional dos(as) participantes (FLECHA, GARCÍA, GÓMEZ, 2013; SERRANO, MIRCEVA e LARENA, 2010).

Recentemente, em dezembro de 2015, o periódico *Qualitative Inquiry*⁴¹ publicou uma edição dedicada às pesquisas sobre a tertúlia literária dialógica, denominada *Biographies About Dialogic Literary Gathering*, sob editoração da pesquisadora do CREA Marta Soler.

⁴¹ Endereço para acesso à revista: <http://qix.sagepub.com/>

Esse periódico, que tem fator de impacto 1,934⁴². De acordo com o artigo de introdução desse número (SOLER, 2015), foram reunidos nessa edição dezesseis (16) artigos que utilizaram como método de pesquisa a biografia e/ou a autobiografia uma vez que, de acordo com a autora, são duas técnicas que alcançaram grande relevância científica na pesquisa qualitativa. A aplicação dessas técnicas seguiu uma orientação comunicativa e teve como foco apresentar e analisar as dimensões transformadoras que a participação na atividade de tertúlia literária dialógica realizou na vida das pessoas participantes. Nas palavras da autora, os artigos demonstraram “o poder da tertúlia dialógica em mudar a vida das pessoas desfavorecidas, transformando-as em líderes de suas comunidades” (SOLER, 2015, p. 839).

Após a leitura dos artigos que compõem o referido dossiê e dos demais artigos lidos para a elaboração desta seção da dissertação, concordamos com Soler (2015) quando ela afirma que as pesquisas com abordagens metodológicas comunicativas e que investigam o sucesso da prática de tertúlia literária dialógica convergem para um ponto: a transformação das interações cotidianas de maneira a proporcionar novos mundos possíveis para as pessoas participantes, recriando suas vidas, ampliando a compreensão de suas histórias e vendo em si a possibilidade de contribuir com o entorno em que vivem. Essas transformações só são possíveis à medida em que as paredes elitistas são derrubadas, ou seja, a partir da experiência de ler e de compreender a literatura clássica por meio da interação e do diálogo com os(as) demais participantes.

A TLD segue os sete princípios da aprendizagem dialógica, visando à construção coletiva do significado e do conhecimento, ou seja, na TLD, os participantes fazem interpretações que vão além da do que o(a) autor(a) quis dizer, compartilham experiências do seu mundo da vida.

Outra característica da TLD é a literatura que essa atividade se orienta, ou seja, é preciso ler os clássicos da literatura universal, já que, como afirma Girotto (2007), os livros clássicos conseguem ser eternos e sempre novos, uma vez que sua história sobrevive ao tempo e podem ser lidos com o olhar voltado para o hoje, transcendendo, assim, o tempo e o espaço em que foi escrito. Além disso, os clássicos são importantes por suas leituras serem um legado eterno para a humanidade (MACHADO, 2002).

A atividade de TLD, de acordo com Mello et al. (2006), tem como principais objetivos: o desenvolvimento de processos de transformação pessoal e do entorno próximo

⁴² Fator de impacto (FI) é uma medida que reflete o número médio de citações de artigos científicos publicados em determinado periódico. É empregado frequentemente para avaliar a importância de um dado periódico em sua área.

para superar situações de exclusão social, cultural e/ou educativa; a promoção do encontro de diferentes pessoas, de diversas origens e descendências com obras da literatura clássica universal e nacional; o estímulo ao acesso a diferentes conhecimentos e modos de vida como ampliação da solidariedade e da possibilidade de convívio entre as pessoas; a explicitação da existência da inteligência cultural como capacidade de se aprender diferentes coisas ao longo de toda a vida, e o auxílio na criação de sentido para a leitura como atividade cultural, de direito de todos/as.

O moderador(a) tem um importante papel para a atividade. Segundo Flecha (1997), é ele(a) que garante que os princípios da Aprendizagem Dialógica perpassem toda a dinâmica e principalmente tem o papel de assegurar que ocorra o diálogo igualitário. A pessoa escolhida para ser moderadora nem sempre é a com maior titulação acadêmica. Para assumir esse papel, é preciso que seja a pessoa mais experiente do grupo na realização da atividade, que saiba organizar as inscrições e as falas de acordo com os preceitos da atividade. Além disso, o(a) moderador(a) tem que ter claro para si que, no grupo, é mais um(a) integrante, ou seja, não pode impor sua fala, sua vontade. A pessoa que assume a moderação de uma TLD pode participar, se inscrever, destacar e comentar como qualquer outro participante.

É importante também ter uma pessoa para o apoio na condução da atividade. Assim sendo, essa pessoa trabalha em conjunto com o(a) moderador(a) e contribui para garantir que sejam respeitados os princípios que regem a atividade. Também integra o grupo, pode se inscrever para comentar, para refletir sobre o que está sendo lido e deve conhecer a teoria que embasa a leitura dialógica.

No Brasil, a atividade iniciou-se em 2002 na cidade de São Carlos-SP por meio de ações do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade de São Carlos (UFSCar). De acordo com Mello (2003), a primeira atividade de Leitura Dialógica foi desenvolvida dentro da Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) com a participação de homens e de mulheres de diferentes idades. Desde então, tem se expandido e sido aplicada em diferentes espaços, escolas e universidades de nosso país.

A primeira TLD com crianças foi realizada aqui no Brasil em 2004, durante uma divulgação semestral da atividade em uma das escolas em que a atividade acontecia com pessoas adultas. Nesse dia, crianças e adolescentes foram à reunião, se interessaram e expuseram o desejo de integrar a atividade. Inicialmente, as crianças integraram a Tertúlia de adultos. Porém, alguns participantes se mostraram intimidados com a presença delas. Dessa forma, propôs-se a criação de uma atividade voltada para esse público em específico. Depois de muito diálogo e argumentações, foi acordado que as crianças e adolescentes teriam sua

própria tertúlia literária dialógica (GIROTTTO e MELLO, 2005). O primeiro livro lido por essa turma foi *Os Miseráveis* e, apesar de ter tido uma curta duração, a tertúlia com as crianças demonstrou um grande potencial, tanto no que diz respeito à aprendizagem instrumental como no quanto os(as) participantes dessa tertúlia infantil tinham o que dizer, compartilhar e ensinar. Isso levou o interesse, por parte do NIASE, em continuar desenvolvendo a atividade com esse público.

Após esse período, a orientadora da presente pesquisa de mestrado, Profa. Dra. Vanessa C. Girotto, motivada por esse acontecimento, desenvolveu seus trabalhos de mestrado e de doutorado sobre tertúlia literária dialógica com crianças. Sendo assim, a primeira TLD com crianças foi concretizada no Brasil por meio da sua dissertação de mestrado realizada em 2007 (GIROTTTO, 2007). Essas pesquisas vieram mostrar e confirmar o que os estudos espanhóis vinham demonstrando ao longo dos anos: o potencial transformador que a atividade tem tanto na leitura da palavra quanto na leitura de mundo, agora também observado no mundo infanto-juvenil⁴³.

Após apresentar e discutir os conceitos que orientam a atividade de tertúlia literária dialógica, bem como apontar algumas de suas potencialidades e benefícios no campo da leitura, reforçamos a ideia de que essa prática vem ao encontro daquilo que os documentos oficiais proclamam para o trabalho com leitura na biblioteca escolar. Dessa forma, acreditamos que a utilização da tertúlia literária dialógica no espaço da biblioteca escolar pode vir a contribuir e a potencializar a utilização desse espaço bem como ajudar no desempenho acadêmico e social dos(as) estudantes. Assim, propusemos essa pesquisa, que visava reformular o espaço da biblioteca a partir do desenvolvimento da leitura dialógica. Veremos, a partir do próximo capítulo, a organização do espaço, a atuação da professora participante e a orientação metodológica do trabalho. Já os resultados da proposta de uma TLD no espaço da biblioteca escolar, foram analisados no capítulo quatro (04).

⁴³ A Profa. Dra. Vanessa C. Girotto continua seus estudos científicos em torno desta temática, realizando pesquisas, orientações de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e projetos de extensão no âmbito da Universidade em que atua (UNIFAL/2011-atual).

4 METODOLOGIA E PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo discutirá a nossa opção metodológica bem como apresentará o caminho percorrido para coleta e análise dos dados.

4.1 A Metodologia Comunicativa de Investigação

Seguindo uma perspectiva dialógica, também no âmbito metodológico, foi utilizada a metodologia comunicativa de investigação. Essa metodologia vem sendo desenvolvida pelo *Community of Researchers on Excellence for All (CREA)* – Universidade de Barcelona (UB/ES) - há quase 20 anos e é reconhecida em âmbito internacional por centros de investigação renomados no campo da pesquisa, como a Universidade de Harvard, devido ao impacto sócio-político que essa metodologia traz para a transformação da sociedade (GÓMEZ, RACIONERO, SORDÉ, 2010). No Brasil, essa metodologia vem sendo empregada pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP), embasando os trabalhos teóricos e práticos desde o ano de 2003 e, atualmente, é também utilizada em diversas universidades brasileiras por pesquisadores(as) formados(a) pelos NIASE.

Para tanto, optamos pela referida metodologia por entender que ela está em consonância com todo o trabalho desenvolvido. Um dos principais elementos trazidos por essa metodologia é que ela prevê a possibilidade das metodologias se abrirem em torno do diálogo indicando, assim, que, nos dias atuais, é possível que as pesquisas em Ciências Sociais utilizem-se de uma ação comunicativa. Assim sendo, essa metodologia, nas palavras de Gomez et. al, (2006), pode ser explicada da seguinte maneira:

Comunicativa porque supera a dicotomia objeto/sujeito mediante a categoria de intersubjetividade e crítica (coincidindo com a metodologia sócio-crítica) porque parte da capacidade de reflexão e autorreflexão das pessoas e da sociedade (GOMEZ et al., 2006, p. 12).

É uma metodologia que requer uma interação horizontal, que busca uma situação ideal de diálogo (GÓMEZ et al., 2006). Sua formulação tem como principal base teórica as discussões em torno da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (2012) e da ação dialógica de Freire (2010a).

Além da abordagem do problema e de seus objetivos, a organização metodológica

comunicativo-crítica prevê uma ampla revisão da literatura, ou seja, um exame detalhado dos antecedentes teóricos e práticos da questão em estudo, como também se faz necessário revisar as investigações realizadas e as teorias que têm relação com o problema.

É importante destacar que essa vertente metodológica traz alguns instrumentos de coleta e de análise de dados, caracterizados por um viés comunicativo e crítico, ou seja, de acordo com Flecha (1997), podemos dizer que ela é **ontologicamente** comunicativa, porque concebe a realidade como uma construção humana, que carrega significados construídos intersubjetivamente a partir da comunicação. Ela é **epistemologicamente** dialógica, pois a realidade social é conhecida por meio do diálogo e da interação e, por esses motivos, sua metodologia é comunicativo-crítica, pois permite às pessoas investigadas participarem em pé de igualdade com as pessoas pesquisadoras, com o objetivo maior de transformação da realidade social e **metodologicamente** comunicativa já que utiliza instrumentos que buscam não apenas conhecer a realidade, mas também transformá-la.

Nessa metodologia, a reflexão e a autorreflexão acontecem a partir das interpretações conjuntas das pessoas que participam da realidade investigada. Dessa maneira, assevera-se que todas as pessoas são capazes de transformar a realidade em que vivem.

Desse modo, de acordo com Gomez et al., (2006), a metodologia adotada nesta pesquisa prevê uma transformação da realidade uma vez que se apresenta mais coerente com as interações dialógica que estão presentes na atual sociedade da informação. Na metodologia comunicativa de investigação, contamos com a colaboração dos sujeitos investigados durante todo o percurso da pesquisa, inclusive no momento da análise dos dados.

Diante dessa perspectiva, a presente pesquisa se orienta pelo paradigma comunicativo, que, segundo Chaib (2006, p. 20), “confronta as concepções de aprendizagem positivista e construtivista com uma postura crítica às suas ações autoritárias e relações de poder abrindo espaço para a ação transformadora da comunicação, da interação e da solidariedade”⁴⁴. Ou seja, a metodologia comunicativa de investigação busca a relação horizontal entre pesquisadores(as) e sujeitos participantes da pesquisa.

Flecha (1999) afirma, ainda, que esse paradigma engloba e acrescenta elementos aos outros paradigmas conhecidos nas Ciências Sociais, uma vez que é baseado nos princípios da Aprendizagem Dialógica e permite a ação conjunta dos(as) estudantes, professoras(es), comunidades e pesquisadores(as). Ainda de acordo com esse autor, o enfoque das pesquisas

⁴⁴ Traduzido. No original: [...] confronta las concepciones del aprendizaje positivista y constructivista con una postura crítica a sus acciones autoritarias y relaciones de poder dejando espacio a la acción transformadora de la comunicación, la interacción y la solidaridad.

nessa vertente é interdisciplinar, contemplando as dimensões pedagógicas, sociológicas e epistemológicas, fazendo com que, provavelmente, haja transformações no contexto em que é desenvolvida.

Para que se tenha êxito em uma pesquisa que se orienta pelo viés comunicativo, é necessário, segundo Gomez et al. (2006), respeitar os postulados descritos por eles. São sete elementos que foram criados tendo como base teórica “Chomsky (1988) e Searle (2001) sobre a análise das competências linguísticas; Mead (1973), sobre o interacionismo; e Habermas (1987) e Beck (1998), sobre a análise social e a criação do conhecimento dialógico.” (GOMEZ et al., 2006 p. 41). São eles:

a) **Universalidade da linguagem e da ação:** todas as pessoas têm em si competências linguísticas e de ação. Dessa forma, podem atuar de maneira conjunta com o investigador durante todo o processo, seja na coleta, na descrição e/ou na interpretação dos dados;

b) **Pessoas como agente social transformador:** de modo geral, as pessoas têm a capacidade de transformar tanto as próprias práticas quanto as estruturas sociais já que podem refletir e estabelecer processos intersubjetivos de diálogo. Assim sendo, podem interpretar a realidade e produzir conhecimento;

c) **Racionalidade Comunicativa:** “Assim como a metodologia comunicativa crítica considera que todas as pessoas têm capacidade de linguagem e de ação, também se assume que a racionalidade comunicativa é a base universal de tais competências e do diálogo igualitário.” (GOMEZ et al., 2006 p. 43);

d) **Sentido comum:** para que uma investigação seja fiel a realidade, é preciso conhecê-la profundamente. A experiência de vida e a consciência das pessoas são, geralmente, construídas dentro de um contexto cultural. Dessa forma, é preciso compreender o sentido comum, que determina o subjetivo, considerando o contexto em que são produzidas as interações e se gera o conhecimento;

e) **Ausência de hierarquia interpretativa:** “os pressupostos interpretativos dos investigados podem ser tão sólidos quanto os da equipe de pesquisa, desta forma não tem de ser dado o papel de intérprete somente para a equipe científica: os indivíduos e as sociedades têm capacidade de interpretar e compreender o mundo social” (GOMEZ et al., 2006 p. 43). Assim sendo, as interpretações das pessoas participantes são tão relevantes quanto as dos pesquisadores(as);

f) **Igualdade de nível epistemológico:** há uma quebra no desnível epistemológico, criando-se, assim, uma relação horizontal entre pessoas investigadas e investigadores durante todo o processo de investigação. Todos os envolvidos devem contribuir com suas

interpretações, com suas experiências e, por meio do diálogo e da força dos argumentos, devem chegar a um consenso;

g) **Conhecimento dialógico:** nessa perspectiva, há uma análise intersubjetiva. Como exposto no pressuposto anterior, busca-se um consenso não pela posição hierárquica, mas, sim, pela força presente nos argumentos. Dessa maneira, constrói-se o conhecimento de forma dialógica.

Gomez et al., (2006) deixam claro que os postulados citados anteriormente abarcam os princípios da Aprendizagem Dialógica (anteriormente abordados) e são indispensáveis para a realização da pesquisa na vertente comunicativa crítica.

A coleta de dados e a análise também se orientam na vertente comunicativa. De acordo com Gomez et al., (2006), as informações podem ser obtidas quantitativa ou qualitativamente. Ainda de acordo com os autores,

(...) as [pesquisas] quantitativas se obtém por meio de instrumentos como testes, provas objetivas, escalas, questionários fechados e observação sistemática, e a qualitativa mediante a estratégias como a entrevista, o grupo de discussão, observação não sistemática, o relato de vida, a história de vida e análise documental. [...] para coletar informações pode-se usar tanto técnicas quantitativas quanto qualitativas, sempre e quando se considere a orientação comunicativa (GOMEZ et al., 2006, p. 67).⁴⁵

A metodologia comunicativa de investigação garante o envolvimento do(a) participante durante todo processo de estudo. Vê os sujeitos participantes como capazes de linguagem e de ação e, portanto, como capazes de transformar suas vidas e de (re)escrever sua história. Para tanto, é necessário que as pessoas envolvidas participem de todo o processo de investigação, desde a escolha, do entendimento e da construção da técnica que será utilizada para a coleta dos dados até o processo final de análise do que foi encontrado. Garante-se, assim, que a metodologia seja dialógica desde o início.

É importante destacar que, de acordo com Gomez, Racionero e Sordé (2010), a metodologia comunicativa de investigação não nega o uso de qualquer técnica para a coleta empírica dos dados, desde que siga os princípios e postulados anteriormente descritos. Dessa forma, encontramos pesquisas orientadas nessa vertente que utilizam a aplicação de

⁴⁵ Traduzido. No original: “La cuantitativa se recoge a través de instrumentos como tests, provas objetivas, escalas, cuestionarios cerrados y observación sistemática, y la cualitativa mediante estrategias como la entrevista, el grupo de discusión, la observación no sistemática, el relato de vida, la historia de vida y el análisis documental. [...] para recoger información puede usar tanto técnicas cuantitativas como cualitativas, siempre y cuando se lleven a cabo con orientación comunicativa.”

questionários, entrevistas em profundidade, grupo focal, biografias, autobiografias etc. Contudo, ao longo dos anos, os(as) pesquisadores(as) desenvolveram técnicas pensadas especificamente para essa vertente. Na próxima seção, são descritas as técnicas utilizadas na MCC, de forma geral e, posteriormente, como e quais dessas técnicas foram aplicadas em nosso contexto de investigação.

4.2 Coleta de informações

Nas seções seguintes iremos apresentar os instrumentos para coleta de dados específicos da metodologia comunicativa de investigação.

4.2.1 Relato Comunicativo de Vida

Os relatos comunicativos de vida são realizados por meio de um diálogo entre o pesquisador(a) e a pessoa que está sendo pesquisada e tem como objetivo refletir e interpretar o dia a dia do(a) participante (GOMEZ et al. 2006). Segundo Flecha, Vargas e Davila (2004, p. 28), o relato comunicativo de vida

[...] não se trata de uma explicação linear de uma biografia, mas de um diálogo reflexivo entre quem investiga e sobre a vida cotidiana de quem é investigado. Basicamente, se centra no momento atual e nas interpretações que a pessoa que está narrando faz de sua vida, mais que em aspectos autobiográficos. [...] Assim, o relato pretende resgatar os pensamentos, as reflexões, as formas de atuar e as interações com as quais a pessoa elabora suas construções sociais e as aplica para resolver situações concretas na sua vida cotidiana. Constitui um processo cooperativo de entendimento e reflexão que é voltada para a transformação.⁴⁶

Nessa técnica, interessam os pensamentos, as reflexões, as formas de viver e a forma por meio da qual a pessoa resolve situações concretas de sua vida. É importante dizer que, para essa técnica, é imprescindível que o local onde as informações são coletadas seja familiar

⁴⁶ Traduzido. No original: “No se trata de una explicación lineal de una biografía, sino que de un diálogo reflexivo entre quien investiga y quien es investigado acerca de su vida cotidiana. Es el resultado de la interacción que, a lo largo del diálogo, va avanzando hacia la reflexión e interpretación de la vida cotidiana. Básicamente, se centra en el momento actual y en las interpretaciones que la persona narradora hace de su vida, más que en aspectos biográficos. [...] Así, el relato pretende recoger los pensamientos, las reflexiones, las formas de actuar y las interacciones con las que la persona elabora sus construcciones sociales y las aplica para resolver situaciones concretas de su vida cotidiana. Constituye un proceso cooperativo de entendimiento y reflexión que se orienta hacia la transformación.”

para o(a) participante da pesquisa para que, assim, ele(ela) se sinta à vontade para falar sobre os temas abordados.

Outro ponto importante é que, antes da coleta, o roteiro com os temas que serão abordados durante o relato deva ser apresentado e discutido com a pessoa participante bem como os motivos pelos quais está sendo realizada esta técnica também devem ser explicitados. As perguntas do roteiro devem levar a pessoa a refletir sobre os aspectos que interessam à pesquisa, mas isso não significa que precisam seguir a ordem estabelecida no roteiro. A flexibilidade do instrumento é um elemento essencial para que o(a) participante compreenda o que lhe foi perguntado e se sinta à vontade e responda com tranquilidade (GOMEZ et al., 2006).

Uma vez analisado o relato, é conveniente ter um segundo encontro com a pessoa participante a fim de estabelecer um consenso sobre os resultados, ampliar e aprofundar os aspectos necessários sobre o assunto investigado e proceder à análise conjunta dos dados.

4.2.2 Grupo de Discussão Comunicativo

Os grupos de discussão comunicativos são realizados com a finalidade de que assuntos surgiram durante a realização da atividade sejam discutidos e refletidos em grupo. Para tanto, o(a) investigador(a) deve integrar-se ao grupo e participar em plano de igualdade, expondo seus conhecimentos, mas tendo sempre claro que as interpretações e reflexões partirão de todo o conjunto.

Segundo Flecha, Vargas e Dávila (2004, p. 29),

Os grupos de discussão comunicativos seguem a mesma linha dos relatos comunicativos de vida cotidiana mas tem como característica própria a interpretação e reflexão realizada de forma coletiva e entre iguais. As pessoas que compõe o grupo se conhecem, se relacionam como participantes em uma atividade comum ou convivem em algum espaço, estas características facilitam um entorno de confiança e diálogo.⁴⁷

⁴⁷ Traduzido. No original: “Los grupos de discusión comunicativos siguen la misma línea que los relatos comunicativos de vida cotidiana pero tienen como característica propia la interpretación y reflexión de forma colectiva y entre iguales. Las personas que forman el grupo se conocen entre ellas, tienen relación como participantes en una actividad común o comparten un espacio habitualmente, dicha característica nos facilita un entorno de confianza y diálogo.”

Dessa forma, o grupo de discussão é uma estratégia que vem sendo empregada cada dia mais em Ciências Sociais e surge para confrontar a subjetividade individual com a do grupo, colocando em contato diferentes perspectivas, experiências, pontos de vista etc.

4.3.3 Observação Comunicativa

Esse tipo de observação permite ao investigador(a) presenciar diretamente o fato investigado. Conta com a versão do(a) pesquisador(a) e a versão dos(as) investigados(as), momentos em que cada um tem oportunidade de demonstrar seu conhecimento, dando forma ao fato observado. Flecha, Vargas e Davila (2004, p. 29) afirmam que

A observação comunicativa nos permite resgatar apreciações sobre as condutas habituais das pessoas, suas atitudes, interpretações, habilidades, elementos característicos da linguagem verbal, etc. As pessoas que participam, investigadores e investigados, estudam e compartilham desde a igualdade dos significados das atuações e interpretam conjuntamente. Nesta técnica comunicativa há um diálogo com as pessoas observadas, que tem lugar antes e depois da aplicação da técnica. [...] Também há possibilidade de estabelecer um diálogo durante a observação, sempre e quando não se interfira na atividade que está exercendo.⁴⁸

As pessoas que participam dessa técnica conhecem os objetivos e a utilidade da investigação. Tanto a pessoa que investiga, quanto as pessoas participantes compartilham significados e interpretações advindas da observação a partir de um diálogo igualitário. As interpretações são construídas cooperativamente.

4.3 Análise das informações obtidas

A análise qualitativa, na perspectiva aqui adotada, segundo Flecha, Vargas e Dávila (2004), “tem como objetivo não só conhecer uma situação e fazer sua descrição mas também analisar e apresentar possíveis alternativas” (p. 29). Está condicionada às dimensões

⁴⁸ Traduzido. No original: “La observación comunicativa nos permite recoger apreciaciones sobre las conductas habituales de las personas, sus actitudes, interpretaciones, habilidades, elementos característicos del lenguaje no verbal, etc. Las personas que intervienen, investigadora e investigada, estudian y comparten desde la igualdad los significados de las actuaciones e interpretan conjuntamente. En esta técnica comunicativa hay un diálogo con las personas observadas, que tiene lugar antes y después de la aplicación de la técnica [...] También cabe la posibilidad de establecer un diálogo durante la observación, siempre y cuando no se interfiera en la actividad que se está ejerciendo.”

transformadoras (aquelas que privilegiam a transformação) e exclusoras (barreiras que impedem a transformação). Segundo Gómez et al. (2006, p. 95-96),

As dimensões exclusoras são aquelas barreiras que algumas pessoas ou coletivos encontram e que lhes impedem a incorporação a uma prática ou benefício social, como, por exemplo, o mercado de trabalho, o sistema educativo, etc. Se não existissem tais barreiras, essas práticas ou benefícios sociais estariam à disposição das pessoas ou coletivos excluídos. As dimensões transformadoras são aquelas que contribuem na superação das barreiras que impedem a incorporação das pessoas e ou coletivos excluídos nas práticas ou benefícios sociais.⁴⁹

Ainda de acordo com os autores, essa metodologia tem como um dos objetivos centrais a mudança das barreiras exclusoras em transformadoras. Sendo assim, faz com que as limitações e as dificuldades se tornem possibilidades e oportunidades. Pensando especificamente na pesquisa realizada para essa dissertação de mestrado, podemos indicar as possibilidades de transformação do espaço da biblioteca escolar e da prática do(a) professor(a) a partir da realização da TLD naquele ambiente.

No caso de investigações que tiveram as participações dos sujeitos gravadas em áudio, faz-se primeiramente a transcrição dos áudios e cada transcrição é referenciada, por exemplo: Relato Comunicativo de Vida 1 (RCV1); Relato Comunicativo de Vida 2 (RCV2); Observação Comunicativa (OC); Diário de Campo(DC).

Após a transcrição, o(a) pesquisador(a) realiza a codificação da informação. Para isso, buscam-se, nos dados coletados, as unidades de análise, que podem ser palavras, frases ou parágrafos e, assim, o pesquisador anota à margem de cada uma delas a referência correspondente. Posteriormente, agrupam-se as unidades de análise encontradas conforme a estrutura do quadro ou matriz de análise.

A metodologia comunicativa de investigação prevê diferentes níveis de análise, indo do básico ao complexo. Para o nível básico, assim como para o complexo, a análise deve ser bem rigorosa. Nesse nível, segundo Gomez et al. (2006), as categorias são identificadas e se cruzam com as dimensões exclusoras e transformadoras. Abaixo, segue um exemplo de análise em nível básico.

⁴⁹ No original: “Las dimensiones exclusoras son aquellas barreras que algunas personas o colectivos encuentran y que les impiden incorporarse a una práctica o beneficio social como, por ejemplo, el mercado laboral, el sistema educativo, etc. Si no existieran tales barreras, esas prácticas o beneficios sociales estarían a disposición de las personas o colectivos excluídos. Las dimensiones transformadoras son las que contribuyen a superar las barreras que impiden la incorporación de las personas y/o colectivos excluídos a prácticas o beneficios sociales.”

Quadro 1 - Amostra de análise em nível básico

	Sistema	Mundo da Vida
Dimensões exclusoras	1	2
Dimensões transformadoras	3	4

Fonte: retirada de Gómez et al., 2006, p. 103

Já no nível amplo de análise, além das categorias e das dimensões transformadoras e exclusoras, há subcategorias, as características vinculadas às categorias e subcategorias de estudo e de tipos de manifestação de discurso. Como para este trabalho utilizamos o nível básico de análise, não iremos aprofundar a discussão sobre o segundo tipo de análise.

Gomez et al., (2006) afirmam que para ambos os tipos, após ter sido feita a análise, iniciam-se a descrição e a interpretação da informação encontrada. Ou seja, o(a) investigador(a) interpreta os dados obtidos, relacionando-os com as teorias educativas, os com os objetivos e com as hipóteses da pesquisa.

Essa primeira interpretação é apresentada às pessoas participantes para que, assim, se cumpra o que a metodologia comunicativa crítica prevê: a construção conjunta dos resultados. Tudo é analisado e colocado em consenso de maneira intersubjetiva. A intenção é que, por meio do diálogo, participantes e pesquisador(a) possam de maneira racional chegar a um consenso de interpretação sobre a realidade estudada.

Por fim, elabora-se um texto, com os diferentes resultados obtidos, com a finalidade de difundi-los. Vale destacar que a metodologia comunicativa de investigação assevera que os resultados devem ser divulgados não só para a comunidade científica, mas também para toda a comunidade escolar e do entorno da escola. Assegura-se, assim, o caráter social da pesquisa.

4.4 Percurso Metodológico: local e a participante da pesquisa

Nos itens a seguir, será descrita a forma como foi conduzida a pesquisa. Apresentaremos o local, a participante, o processo de escolha da instituição. Embora a pesquisa tenha sido realizada durante o segundo semestre de 2015, a pesquisadora iniciou o contato com a escola no início desse mesmo ano, o que será relatado na sequência.

4.4.1 A escolha da escola pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da zona rural do município de Alfenas, cidade localizada no Sul de Minas Gerais. A escolha dessa escola aconteceu devido a um desejo anterior da gestão da escola em firmar parceria com nosso projeto de leitura, que já acontecia desde o ano de 2012, por meio das ações de extensão da Universidade. No ano de 2013, quando integrava o projeto de extensão na Universidade, a gestora da escola nos procurou e disse que havia ficado sabendo do nosso projeto de leitura e que gostaria de levá-lo para os(as) alunos(as) da instituição em que trabalhava. De acordo com ela, por se tratar de uma escola de zona rural, poucos projetos são ofertados e desenvolvidos na instituição e as crianças apresentam dificuldades na área de leitura e de escrita.

Naquele momento, não foi possível atender à demanda solicitada, uma vez que o projeto já estava funcionando em outras instituições e não tínhamos muitos recursos humanos para promover o deslocamento semanal para a escola. Explicamos a situação para a diretora e nos comprometemos que, assim que fosse possível, levaríamos o projeto para lá e, em contrapartida, a convidamos para participar do grupo de estudos sobre aprendizagem dialógica que já estava em funcionamento. A diretora da escola participou de alguns encontros, porém acabou desistindo em virtude das dificuldades de deslocamento e de horário de trabalho. Assim que começamos a discutir o projeto de mestrado e o local onde ele poderia ser desenvolvido, pensamos ser possível retomar a relação com essa escola já que também era um desejo de ambas as partes e uma promessa acadêmica e ética.

Entramos em contato com a escola e descobrimos que a diretora ainda era a mesma que havia nos procurado dois anos antes e marcamos uma reunião para conversarmos a respeito do possível interesse da escola em realizar a atividade. Porém, agora, com um elemento a mais: a pesquisa de mestrado. Nessa primeira conversa, a gestora demonstrou interesse, mas nos informou que, naquele momento, para desenvolver projetos nas escolas do município, era necessária a autorização da Secretaria Municipal da Educação.

Dessa forma, marcamos uma reunião com as pessoas responsáveis por projetos na Secretaria Municipal de Educação e apresentamos o projeto de mestrado e sua possível realização na escola em questão. Após essa primeira reunião, as responsáveis da Secretaria da Educação aprovaram a pesquisa na escola, porém com algumas recomendações: que todos(as) os(as) professores(as) da escola tivessem a oportunidade de participar do momento formativo na TLD; que a atividade ocorresse semanalmente na escola; e que os livros fossem buscados em outras escolas já que não haveria verba para comprar novos exemplares.

Assim sendo, após a anuência da Secretaria Municipal de Educação, apresentamos o projeto à equipe gestora da escola, que também aprovou por entender que a atividade de TLD

no espaço da biblioteca contemplaria as necessidades pelas quais a escola estava passando: alto índice de crianças sem saber ler e escrever e dificuldades de socialização. Além disso, entramos em um acordo de que o projeto viria ao encontro das determinações governamentais para Aulas de Biblioteca e trabalho com leitura. Houve, assim, uma facilidade de acesso e de aceitação do projeto já que era interesse também da equipe gestora e uma demanda dos(as) alunos(as).

Outra característica que efetivou a implementação do projeto foi a escola possuir em sua dinâmica curricular a Aula de Biblioteca⁵⁰ bem como ter professora concursada para exercer a função de Professora do Uso de Biblioteca. Desde o início, a presente pesquisa foi pensada para ser desenvolvida com a professora que atua na biblioteca. Isso porque, como já abordado no item anterior, acreditamos que seria mais viável formar uma professora que trabalharia leitura com todas as turmas.

Porém, como prevê nossa metodologia, para atingir os objetivos de máxima aprendizagem para todos(as) os(as) envolvidos(as), foi/é necessário o empenho e o aceite de toda a comunidade escolar. Dessa maneira, no dia 05 de março de 2015, fomos até a escola e participamos da reunião de módulo (reunião quinzenal, de que participam equipe gestora e professoras) a fim de apresentamos o projeto de pesquisa e a atividade de Tertúlia Literária Dialógica para todas as professoras da escola. Explicamos teoricamente como funcionaria a formação continuada e aproveitamos o momento para vivenciar uma TLD com todos os(as) docentes presentes, com a finalidade de que eles(as) compreendessem melhor a dinâmica da prática de leitura que seria adotada no espaço da biblioteca.

No dia 16 de março de 2015, tivemos uma reunião apenas com a professora do uso de biblioteca. Explicamos de forma mais detalhada como funcionaria a pesquisa, a formação e questionamos sobre sua possibilidade e interesse em participar. De imediato, ela aceitou. Contou-nos que vinha enfrentando alguns problemas com a gestão uma vez que elas não entravam em acordo sobre o que seria o trabalho na biblioteca e acreditava que com a realização da nossa proposta e apoio da Universidade conseguiria ser mais ouvida e considerada dentro da instituição.

4.4.2 A escola

⁵⁰ As Aulas de Biblioteca são uma recomendação estadual. Porém, para as escolas municipais, elas são facultativas sendo que cada município tem autonomia para organizá-la como achar mais viável. Em Alfenas/MG, por exemplo, o município delega às gestões o papel de gerir as atividades e o funcionamento das bibliotecas escolares.

A escola fica na zona rural do município de Alfenas com uma distância de 15 km do centro da cidade. Diferentemente das demais escolas da zona rural da cidade de Alfenas, o caminho até a escola é todo asfaltado e há transporte público de hora em hora para o bairro. A escola foi fundada em 1966 sob a tutela do estado de Minas Gerais e, em 1996, foi municipalizada.

No ano de 2015, ano da realização da pesquisa, a escola contava com doze (12) professoras, dois (02) professores, a diretora, a supervisora, dois (02) auxiliares de cozinha, dois (02) auxiliares de serviços gerais e uma (01) secretária que atende apenas no período da manhã. Havia no total nove (09) turmas de Ensino Fundamental I além de uma sala de Educação Infantil de cinco (05) anos. No total, naquele ano, eram cento e cinquenta e sete (157)⁵¹ alunos(as). De acordo com a secretária da escola, o número de alunos(as) aumenta consideravelmente na época da colheita de café, uma vez que várias famílias migram para o município em busca de emprego.

O prédio da escola é do ano de 1965. Possui cozinha, refeitório, biblioteca, sala de informática, banheiros, sala de professores, sala de recursos, almoxarifado, quadra esportiva, sala de estudo, além das 5 salas de aulas. A maior parte dos(as) docentes possui graduação em pedagogia.⁵²

No ano da pesquisa, além do projeto de leitura dialógica, a escola contava também com o projeto de canto desenvolvido por um grupo de extensão da UNIFAL-MG.

4.4.3 A participante da pesquisa

A nossa participante na pesquisa é a Professora Ema⁵³. Ela está no magistério há 22 anos, sendo 16 anos dedicados à escola em que realizamos a pesquisa. Em seu Relato Comunicativo 1, ela nos contou um pouco sobre sua trajetória de vida e como chegou ao cargo de professora de biblioteca.

Segundo ela, sua infância foi um tanto quanto conturbada, pois seus pais não viviam muito bem. Assim que nasceu em Londrina, Paraná, foi deixada com a avó materna com

⁵¹ Número referente às matrículas no início do ano letivo de 2015.

⁵² Essas informações foram obtidas por meio de consultas ao Projeto Político Pedagógico da escola (ano 2014). As informações sobre o número de matrículas foram disponibilizadas pela secretária da escola.

⁵³ Nome fictício adotado para a professora participante. O nome foi sugestão da própria participante e foi escolhido por ser esse o nome da tia de Dorothy no livro “O mágico de Oz”, uma vez que essa foi a primeira obra lida na atividade de tertúlia literária dialógica na escola em que realizamos a investigação.

quem morou até os sete (07) anos. Depois mudou-se para o Alfenas/MG com os pais. Apesar das mudanças e das turbulências, os livros são uma agradável lembrança da sua infância. Ema contou que, enquanto morava com a avó, teve bastante contato com livros principalmente religiosos; que tinha um tio apaixonado por poesias e outro que era escritor. Assim, sempre tinha alguém lendo para ela, contando histórias e ouvia muito sobre o amor por meio das poesias recitadas por seu tio. Para ela, esse tio foi o responsável por ela sonhar com um amor romântico e uma família feliz. Quando foi morar com os pais, a leitura de gibis era algo recorrente. Revistas e livros de banca de jornal também marcaram essa fase da sua vida, já que seu pai era um colecionador de textos desses gêneros. A Professora Ema nos contou que acredita que sua aptidão para contar histórias, para interpretar, sua facilidade com trabalhos manuais e o gosto por ler que ela tem até os dias atuais herdou da sua avó paterna que era circense.

Na adolescência, estudou Magistério em um colégio de freiras no Ensino Médio. Segundo ela, o curso foi muito bem feito e lhe deu base para desenvolver trabalhos manuais que usa até os dias de hoje. Assim que terminou o curso, iniciou a graduação em Pedagogia e se casou. Para ajudar o marido em casa, como o curso era noturno, dava aula de manhã como contratada da prefeitura e, à tarde, em uma escola particular. Mas Ema não viveu um conto de fadas, nem o amor ideal das poesias. Seu marido sofria com o vício da bebida e ela só foi descobrir isso após estarem morando debaixo do mesmo teto.

Antes de terminar a graduação, se separou. Apesar de ter sido de forma amigável, ela disse que o marido optou pela bebida, o que a deixou bastante triste. Ela, então com 24 anos, cheia de sonhos queria viver um grande amor e ser correspondida. Logo que obteve sua graduação, começou a dar aulas também no curso de Magistério. Nessa época, com filho pequeno, era ela quem sustentava a casa e precisava trabalhar nos três turnos. Segundo Ema, trabalhava muito e não tinha tempo para nada, assim sendo, demorou um pouco para realizar uma pós-graduação e conhecer o atual marido.

No ano de 2000, ela começou a trabalhar na escola *Paulo Freire*⁵⁴ como regente de turma. No ano seguinte, foi convidada pela então diretora a ficar na biblioteca. Relatou que a indicação do seu nome se deu, uma vez que a gestora gostava dos trabalhos manuais e dos teatros que ela apresentava na escola. No ano de 2006, houve um concurso público na prefeitura municipal e, entre os cargos oferecidos, havia vaga para *Professor Orientador de*

⁵⁴ Nome fictício atribuído à escola em que realizamos a pesquisa.

Biblioteca. Ema disse que, mesmo sendo um número pequeno de vagas, resolveu tentar, afinal, trabalhava há cinco anos no cargo e gostava do trabalho que desenvolvia.

Ema relatou também que, na prova desse concurso, não houve nada específico sobre conhecimento da biblioteca. Assim que assumiu o cargo como efetiva, a direção da escola mudou. A nova diretora começou então a atribuir novas funções para Ema. Dessa forma, segundo ela, o seu trabalho ficou cada vez mais descaracterizado. Se, antes, ela desenvolvia projetos de leitura dentro da biblioteca, catalogava, organizava o acervo e era responsável pelos painéis da escola, com a mudança na direção, seu trabalho era fora do espaço da biblioteca dando reforço, vigiando recreio e/ou como secretária. Ela estava insatisfeita e, apesar de apresentar queixas à Secretaria de Educação, pouco mudou.

Desde que assumiu a função como professora efetiva, de acordo com Ema, não houve nenhuma formação específica para sua atuação. Ela acredita também que a falta de atribuições para seu cargo no quadro da Prefeitura faz com que ela fique um pouco perdida, tendo que realizar atribuições proposta por quem está na gestão, tornando seu trabalho instável. No ano de 2010, foi convidada a ficar como vice-diretora da escola, e, como não estava feliz com o trabalho que vinha desenvolvendo na biblioteca, assumiu a função oferecida.

No ano de 2015, Ema tinha acabado de reassumir sua função dentro da biblioteca. De acordo com a ela, a diretora não estava ouvindo suas sugestões sobre o trabalho na biblioteca e estava propondo que ela continuasse com o trabalho mecanizado que desenvolvia anos atrás. Assim que o projeto foi apresentado, segundo Ema, ela viu então um caminho para sua atuação e “abraçou o projeto” (RVC1).

4.4.4 A coleta de dados nesta investigação

Para a presente pesquisa, após a anuência da Secretaria Municipal de Educação⁵⁵ e a assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido pela participante da pesquisa, foram realizados dois (02) Relatos Comunicativos de Vida (RCV)⁵⁶. O primeiro tinha como

⁵⁵ A partir de 2015, foi instituída no Município uma orientação para que as escolas só aderissem a projetos após a aprovação da Secretaria de Educação. Acreditamos que mais que uma função de controle, entendemos essa atitude como uma preocupação da Secretaria a respeito de projetos que, muitas vezes, não indicam mudanças, nem melhorias nas condições da escola, mas somente para o sujeito que “oferece” o projeto.

⁵⁶ É importante salientar que, quando realizamos o primeiro Relato Comunicativo de Vida, a atividade dialógica já vinha sendo desenvolvida. Isso porque a pesquisadora atuou como *voluntária* desde março/2015 na escola com a finalidade de criar uma relação mais próxima com a realidade estudada. De março a julho não houve coleta de dados. Nesses meses, a pesquisadora frequentava

objetivo compreender o perfil da professora de biblioteca, bem como suas expectativas, anseios e dificuldades na realização das aulas de biblioteca. Já no segundo, buscamos preencher algumas lacunas deixadas no primeiro relato e também coletar as impressões e impactos que a atividade de leitura dialógica proporcionou na prática da professora e na reorganização da biblioteca.

Para esse instrumento, utilizamos um roteiro que buscou orientar as questões, assim como o previsto na metodologia adotada. A técnica foi aplicada primeiramente em uma sexta-feira já que este é o dia da semana em que a biblioteca não recebe alunos(as). O segundo relato foi aplicado em uma quarta-feira, dia delimitado pela escola para que as crianças possam participar da atividade de tertúlia literária dialógica⁵⁷. Os dias foram sugeridos pela própria participante e autorizados pela direção da escola.

Antes de iniciar a gravação dos dados, foi explicado à professora como funcionaria e para que serve essa técnica. Vale lembrar que o roteiro foi construído pela pesquisadora, tendo como foco a questão e o objetivo de pesquisa e apresentado, posteriormente, à professora para garantir que reformulações e apontamentos pudessem ser feitos conjuntamente por ela, para garantir a melhor aproximação entre sujeito pesquisado e pesquisadora.

O primeiro RCV foi realizado no dia 04 de setembro de 2015, com duração total de 32 minutos e 04 segundos. Tinha o seguinte roteiro:

- a) Trajetória pessoal;
- b) Trajetória acadêmica e formação específica;
- c) A leitura na vida da participante;
- d) O trabalho realizado na biblioteca durante os anos;
- e) Como e por que escolheu o cargo;
- f) As dificuldades e as conquistas no desenvolvimento do trabalho.

Já o segundo RCV foi realizado no dia 30 de novembro de 2015, com duração total de 45 minutos e 11 segundos e tinha o seguinte roteiro:

- a) Formação continuada sobre Aprendizagem Dialógica e biblioteca escolar;
- b) A gestão da escola e a atividade;

semanalmente as aulas de biblioteca para realizar a formação da docente em Aprendizagem Dialógica e para colaborar com a realização da TLD.

⁵⁷ Nesse dia, a atividade de TLD foi suspensa pela direção para que os (as) alunos (as) participassem dos Jogos Escolares que estavam acontecendo durante toda a semana entre as escolas do município.

- c) Os professores e a atividade;
- d) As crianças e a atividade;
- e) Pontos positivos e negativos da aplicação da atividade.

No próximo capítulo, iremos explorar a análise de dados e já adiantamos que a aplicação dessa técnica proporcionou uma maior aproximação entre pesquisadora e a participante, possibilitando compreender melhor as escolhas, os anseios e até mesmo as dificuldades enfrentadas por ela para o desenvolvimento do seu trabalho.

No primeiro momento da pesquisa, o foco das observações comunicativas era entender a organização do espaço físico e a forma como as aulas de biblioteca aconteciam (as atividades e estratégias utilizadas pela professora). Ao longo do processo de formação da professora para realizar a atividade e de realização da tertúlia literária dialógica na biblioteca, a observação comunicativa foi mudando o foco. Assim, em um determinado momento, nosso olhar buscou identificar como a professora incorporava os elementos da Aprendizagem Dialógica em sua prática e os impactos destes no espaço da biblioteca.

Foram realizadas observações comunicativas de agosto a novembro de 2015, todas as quartas-feiras no horário destinado para esta atividade. Também foram realizadas três observações comunicativas no dia das aulas de bibliotecas, que no ano da pesquisa ocorriam às segundas-feiras. No total, foram realizadas 34 observações comunicativas.

É importante salientar que, como prevê a metodologia comunicativa de investigação, a pesquisadora atuou como voluntária⁵⁸ por quatro meses antes do início da coleta de dados. Essa situação se faz necessária para criar uma relação de proximidade e de confiança com a pessoa investigada tornando, assim, os dados obtidos mais próximos da realidade vivenciada.

Todas as informações coletadas por meio dos instrumentos anteriormente citados foram registradas no Diário de Campo da pesquisadora, o qual foi previsto para ser utilizado nessa vertente metodológica. É importante destacar que, de acordo com esse referencial, a docente participante da pesquisa tem total acesso ao diário. Ainda de acordo com Flecha, Vargas e Dávila (2004), “a relação horizontal com as pessoas participantes não acontece somente nas técnicas de coleta de dados, mas eles participam diretamente na interpretação e análises das informações assim como também na elaboração das conclusões” (FLECHA; VARGAS; DAVILA, 2004, p. 28)⁵⁹.

As gravações de áudio foram feitas durante as atividades na biblioteca que ocorriam

⁵⁸ No ano de 2016, as ações voluntárias continuaram na escola.

⁵⁹ Traduzido. No original: Las personas participantes no sólo han formado parte de las técnicas de recogida desde un plano de igualdad, sino que han participado directamente en la interpretación y análisis de la información así como en la elaboración de las conclusiones”

às segundas e às quartas-feiras, e as transcrições, assim como o diário de campo, foram de livre acesso para a participante. As informações coletadas foram organizadas em duas dimensões: Dimensão 1: Elementos Transformadores; Dimensão 2: Elementos Excluídos e foram analisadas conforme a metodologia/referencial teórico adotado, ou seja, os elementos que possibilitaram a ampliação da formação da professora na temática dialógica e a reorganização do espaço da biblioteca a partir desta ação e quais os elementos que dificultam alcançar os objetivos propostos.

Em consonância com a metodologia por nós adotada, a volta dos dados desta pesquisa ocorreu no dia 23 de junho de 2016, após a transcrição e a organização das informações coletadas em quadros e uma análise prévia dos dados. Entramos em contato com a atual diretora e combinamos um dia e horário para dialogarmos com a professora participante. Logo de início da nossa reunião, a professora pediu para que, em vez de sigla, seu nome durante a descrição e análise de dados fosse *Emá*, assim como o nome da tia da Dorothy no livro *O mágico de Oz*, uma vez que foi essa a obra que lemos durante a atividade com as crianças. A participante pediu, ainda, que algumas palavras fossem modificadas de modo a suavizar sua fala, às vezes enfáticas.

Algumas marcas da fala como “né, uai” também foram retiradas com o aval da professora. Isso porque nosso foco está no conteúdo dito pela professora e não necessariamente na forma como foi dito. Outras alterações, explicações e novas reflexões foram incluídas em algumas falas transcritas. A professora também indicou alguns novos acontecimentos e mudanças que ocorreram nesse tempo de atividade após a realização da pesquisa, os quais foram anotadas no diário de campo e, posteriormente, passaram a integrar os dados da pesquisa.

4.5 A formação continuada

Para buscarmos alcançar os objetivos por nós propostos, era necessário que a professora de biblioteca realizasse uma formação continuada em aprendizagem dialógica. Para tanto, a formação foi organizada em dois momentos: na escola Paulo Freire (em conversas formativas pós realização da tertúlia e durante a realização da atividade) e na Universidade.

4.5.1 A formação na escola

Para esta pesquisa, assim que tivemos a autorização da Secretaria de Educação do município bem como a anuência da escola e da professora participante, começamos a formação *in loco*. Como o projeto ainda estava em processo de avaliação pelo Comitê de Ética⁶⁰ da Universidade, iniciamos o trabalho como voluntárias⁶¹). Dessa forma, de março a julho, apesar de frequentarmos semanalmente a escola, não houve coleta de dados. A formação acontecia durante as aulas de biblioteca, sempre às quartas-feiras, e consistia na realização da atividade de Tertúlia Literária Dialógica com as 4 turmas do período vespertino, assim como em conversas formativas que realizávamos depois da aplicação da prática.

Como Ema não conhecia a atividade nem os princípios que a regem, ficou combinado que as pesquisadoras iriam realizar a atividade e Ema ficaria como moderadora, acompanhando, apoiando e aprendendo sobre a atividade. Essa situação se estenderia até Ema estar segura de que poderia realizar a atividade sozinha, já que nosso objetivo principal era a formação dela para que a atividade continuasse a ocorrer na escola, mesmo sem a presença das pesquisadoras.

Assim, nas primeiras semanas, Ema observou como organizar a atividade, como conduzir a leitura e as discussões bem como aprendeu a registrar as inscrições. Como no período da tarde não havia turma de 1º ano, sempre tínhamos um horário de aula (50 minutos) sem alunos(as) na biblioteca e utilizávamos este tempo para realizar uma conversa formativa. Nesse momento, os temas que emergiam durante a formação prática (realização da atividade de tertúlia literária dialógica) eram trazidos para serem discutidos teoricamente. Dessa forma, conversávamos e discutíamos alguns pontos (tanto sobre o trabalho na biblioteca de maneira geral, quanto questões específicas da aprendizagem dialógica), os conceitos principais que orientam a atividade de tertúlia literária dialógica (da leitura dialógica, questões sobre a sociedade da informação e outros) e, assim, dialogávamos sobre dúvidas, anseios e expectativas.

Na última semana de abril/2015, Ema sentiu-se segura e pediu para conduzir a atividade. Desde então, passou a assumir com mais propriedade a atividade de tertúlia literária dialógica na biblioteca. A cada turma que passava, as pesquisadoras, que estavam também como formadoras, anotavam alguns pontos a serem melhorados e discutidos na conversa formativa. Nos intervalos e na janela do horário que tínhamos, dialogávamos sobre o desenvolvimento da tertúlia literária dialógica bem como sobre os pontos a serem melhorados,

⁶⁰ CAAE: 45793115.4.0000.5142. Autorizado dia 09/07/2015 pelo parecer nº 1.144.955. Ver anexo A.

⁶¹ Nos primeiros meses, tanto a aluna quanto a orientadora dessa dissertação frequentaram o espaço da biblioteca da escola investigada, implementaram e acompanharam o desenvolvimento do trabalho.

discutíamos textos, sugeríamos livros e artigos para enriquecer nossa formação e comentávamos sobre as transformações que observávamos⁶².

4.5.2 A formação na Universidade

A formação na Universidade aconteceu por meio de um curso sobre Aprendizagem Dialógica ministrado pela orientadora da pesquisa em conjunto com suas orientandas entre os meses de agosto e novembro de 2015. Essa formação tinha como objetivo principal apresentar teoricamente o conceito da Aprendizagem Dialógica, suas bases, atividades e atuais pesquisas. Foi enviado um convite à Secretaria Municipal de Educação para ser repassado a todas as escolas do município. Dessa forma, além da professora participante da pesquisa, contamos com a presença de docentes de outras instituições.

O curso⁶³ teve duração total de 30 horas e foi realizado em parceria com a Pró-reitora de Extensão e o Centro de Educação a Distância da Universidade (CEAD/UNIFAL). A carga horária foi dividida da seguinte maneira: 10 horas presenciais e 20 horas na modalidade a distância. A utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) se deu, uma vez que, como teríamos participantes advindos(as) de diversos centros educativos, precisávamos otimizar o tempo e contemplar todos(as) os(as) participantes.⁶⁴ Os encontros presenciais aconteceram quinzenalmente às terças feiras, no período noturno na própria Universidade e foram conduzidos pela professora orientadora em conjunto com suas mestrandas. Era um momento de tirar dúvidas, de vivenciar algumas atividades educativas de êxito e de ampliar os laços entre discentes e docentes. Já na plataforma *Moodle*, foram disponibilizados textos, realizadas discussões via fórum e atividades. O curso foi estruturado em 4 módulos, a saber:

⁶²As conversas formativas foram um momento rico de aprendizagem, tanto para a participante da pesquisa quanto para as pesquisadoras, uma vez que Ema apresentou livros e textos sobre a biblioteca escolar (materiais que a ajudavam a exercer sua função) e que contribuíram para a construção desta dissertação. As pesquisadoras apresentaram artigos e livros sobre a aprendizagem dialógica. Dessa forma, assim como indicado pelos pesquisadores(as) da área de formação docente, o momento de formação foi uma oportunidade importante de troca e de aprendizagem para todas as envolvidas.

⁶³No ano de 2015, o curso sobre Aprendizagem Dialógica foi organizado em dois dias da semana: aos sábados e às terças feira. O que aconteceu no sábado foi ofertado especialmente para os alunos/as da UNIFAL-MG.

⁶⁴O CEaD da UNIFAL/MG utiliza a plataforma Moodle. A alternativa de usar o AVA para realização do curso foi pensando em contemplar um maior número de participantes. Isso porque, como o convite foi feito a toda a rede de educação do município, teríamos professores(as) de diversas modalidades. Dessa forma, seria complexo organizar o curso apenas presencialmente (por exemplo: o horário disponível para a participação iria variar bastante). Assim sendo, ao optarmos por realizar a maior parte do curso virtualmente, conseguimos abranger mais professoras(es).

Módulo 1 – O lugar da escola na Sociedade da Informação; Módulo 2 - Aprendizagem Dialógica e a formação de professores(as); Módulo 3 - Atuações Educativas de Êxito e Módulo 4 - O lugar da pesquisa: atualidade e desdobramentos do tema.

A ideia do curso surgiu como uma necessidade e um desejo de ampliar as práticas dialógicas no município de Alfenas, bem como serviu para preencher a lacuna existente na oferta da formação para a participante da nossa pesquisa uma vez que, com o tempo restrito que tínhamos durante a realização da atividade na escola e da nossa conversa formativa, não era possível aprofundar os estudos sobre as bases teóricas da atividade que estávamos realizando, ação que foi possível por meio da participação no curso.

Uma participante do curso, realizou as atividades por nós propostas e, em seus relatos, destaca como essa formação na Universidade foi importante para que compreendesse melhor os sete (07) princípios da aprendizagem dialógica, dialogasse com outros(as) docentes e, assim, pudesse refletir sobre alguns pontos da atividade que vinha sendo desenvolvida na escola.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Em consonância com a nossa opção metodológica, organizamos os dados em quadros, diferenciando os elementos excludores dos elementos transformadores, ou seja, aqueles que contribuíram para a reorganização do espaço da biblioteca bem como para a formação da professora do uso de biblioteca e daqueles que dificultaram esses dois processos. Incluímos na análise os impactos que esses eixos tiveram também nos demais setores da escola e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças envolvidas diretamente na pesquisa.

As informações foram coletadas a partir dos relatos comunicativos de vida com a professora participante, das observações comunicativas de sua prática no espaço da biblioteca escolar e também das conversas formativas realizadas tanto no ambiente escolar como durante o curso oferecido na Universidade. Tanto as observações quanto as conversas formativas foram anotadas em diários de campo e o relato de vida foi gravado em áudio.

Conforme abordado no capítulo três (03), seguindo os preceitos da metodologia comunicativa da investigação, os dados pré-analisados, foram apresentados à participante da pesquisa⁶⁵ para construirmos, intersubjetivamente, os resultados dessa pesquisa.

Gostaríamos de destacar de antemão que a persistência e a vontade da Professora Ema em contribuir com nossa pesquisa e em abrir seu espaço de trabalho para que pudéssemos não só colaborar com a transformação da sua prática, mas também mostrar que a biblioteca escolar pode ser, sim, um espaço dialógico, fez a diferença em todo o percurso de pesquisa. Sabemos que o processo de ensinar e de aprender é ora bonito e cheio de recompensa, ora desafiante e repleto de dúvidas. E, no decorrer de todo o trabalho, a Professora Ema se mostrou disposta a aprender, a superar os desafios, entusiasmada e confiante de que a prática que estávamos propondo daria certo. Mesmo nos momentos mais complexos, quando as cobranças chegaram, se manteve firme. Temos a certeza de que a postura da Professora Ema, em todos os momentos, e suas contribuições fizeram a diferença para que nossa pesquisa se desenrolasse. Assim, chamamos a atenção para o espaço formativo que esta pesquisa teve também para as pesquisadoras envolvidas. A seguir, apresentamos e discutimos os dados coletados e analisados intersubjetivamente.

⁶⁵ Como já salientado anteriormente, a volta dos dados (devolutiva) ocorreu no dia 23 de junho de 2016. Neste dia, foi apresentado a participante uma análise prévia dos dados. Além dos quadros organizados já havíamos iniciado a discussão dos dados com a teoria por nós adotada. Dessa maneira, Ema sugeriu algumas reorganizações, algumas discussões e também nos mostrou como o seu trabalho estava caminhando naquele ano.

4.1 A prática da Professora Ema

As primeiras discussões aqui apresentadas indicam um olhar voltado para a prática da professora da biblioteca com o intuito de refletir sobre os temas que, de alguma maneira, dificultavam seu trabalho e sobre aqueles que contribuíram para a transformação da biblioteca em um centro potencializador da aprendizagem da leitura.

Quadro 2 – Aspectos que dificultaram e que favoreceram a prática da professora de biblioteca

EXCLUSORES	TRANSFORMADORES
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de formação continuada; • Seguir programas pré-montados; • Ausência e dispersão de atribuições do cargo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso oferecido pela Universidade; • Realização da Tertúlia e impactos positivos na prática docente. • Presença dos elementos da tertúlia em outras atividades da biblioteca.

Fonte: das autoras

Elementos Excluídos

No que diz respeito ao primeiro elemento que, em nossa análise, dificultava o trabalho da professora dentro da biblioteca escolar, encontramos a *Ausência de formação continuada*. A participante da pesquisa afirmou que, apesar de estar há mais de 16 anos como professora de biblioteca, não houve formação específica para exercer o cargo. Segundo ela, durante todo esse tempo, foi convidada a participar de dois cursos sobre contação de histórias, mas que pouco acrescentaram à sua prática na biblioteca uma vez que eram descontextualizados do cotidiano vivido no espaço escolar. Segundo Ema, ela não chegou a finalizar o primeiro curso oferecido tamanha sua frustração com o programa apresentado. No excerto abaixo, Ema relata o que aconteceu:

§⁶⁶20 [...] **há uns 10 anos atrás teve um curso que não foi uma biblioteconomista que deu. Ela era psicóloga, dona de uma escolinha particular. Que deu um curso que na verdade foi uma terapia porque a pessoas iam lá e reclamavam da biblioteca, reclamavam que não tinha livro, que os livros estavam velhos e não sei o que. Só ficava só naquilo.** Ela passava umas tarefas para nós: ler um livro tal procurar uma poesia que falasse de animais. Você

⁶⁶ No decorrer desse capítulo, estarão em negrito passagens da fala da Professora Ema que achamos que corroboram a ideia central da categoria em questão.

fazia e não tinha retorno. Eu ficava que nem uma criança lá esperando o que vai vir depois, que vai dar. Aí eu escolhia, pensava! Tinha várias ideias. Em uma das tarefas, eu escolhi o burrinho e pensei: vou fazer uma interpretação. Aí não teve nada de bom. **A ponto de chegar na diretora e dizer que eu não ia mais. Que estava perdendo meu tempo!** Aí a diretora disse que tinha que fazer uma justificativa de próprio punho explicando porque não queria mais. Fiz, entreguei e não fui mais! O curso continuou do mesmo jeito. Por fim, ela ganhou o dinheiro dela e eu não perdi mais meu tempo! (risos) (RCV1)

O segundo curso oferecido pela rede municipal também, segundo a Professora, pouco acrescentou à sua prática. Notamos em seu relato que houve o interesse em participar do curso, uma vontade em aprender. Porém, com as expectativas não correspondidas, a Professora não busca nem sua certificação. Inferimos que, para ela, ter o certificado em mãos não significa muito, uma vez que não aprendeu nada de novo, indo ao encontro do que estudos da área apontam: para que o curso seja significativo, mais que um papel certificando a regularidade da presença é preciso que o(a) professor(a) se sinta contemplado(a) com os assuntos e com as discussões apresentadas, que aprenda algo de seu interesse e, mais importante, que utilize os novos conhecimentos aprendidos para melhorar sua prática. No relato a seguir, Ema conta como aconteceu esse segundo curso e porque não foi buscar o certificado:

§22 Passado um tempo, teve um curso de Contação de Histórias. Lá vou eu de novo, toda empolgada pensando: dessa vez vai ser bom. 4 horas de curso. Decepção...foram 3 peças teatrais e pronto. Aí ia dar um certificado, mas eu nem fui atrás do certificado. Não aprendi nada, técnica, novas ideias, nada! (RCV1)

Esse desconforto frente à formação continuada proposta por órgãos superiores é bastante abordado nos estudos sobre o tema. Como podemos notar nos relatos anteriores, não foi Ema quem escolheu o curso de que gostaria de participar e sim foi convidada pela Secretaria Municipal da Educação a integrar essas ações de formação. Dessa forma, o conteúdo e as abordagens dos cursos não contemplavam o que ela realmente gostaria de aprender. De acordo com Alvarado-Prado, Freitas e Freitas (2010), nesse tipo de formação, que é descontextualizada, o(a) professor(a) é visto(a) apenas como consumidor de conhecimento que é imposto, normalmente, por instâncias superiores. Esse tipo de formação continuada “é frequentemente entendida como ‘capacitação’ e até como ‘treinamento’, ‘reciclagem’ e outras conotações” (ALVARADO-PRADO; FREITAS;

FREITAS, 2010, p. 375) termos que carregam consigo a ideia de que o(a) docente precisa se atualizar, ignorando a formação inicial e a experiência que a prática proporciona.

Desse modo, os(as) docentes, ao frequentarem esses cursos, na maior parte das vezes, não se sentem contemplados(as) e o fazem porque visam à progressão de carreira ou até mesmo por serem obrigados(as) a cumprirem essa exigência. A maior parte dos(as) professores(as) é convidado a participar de cursos pré-montados, com assuntos instituídos por pessoas de fora da escola, fazendo com que as propostas sejam distantes do que realmente aqueles(as) professores(as) precisam, têm vontade de conhecer e/ou de aprofundar seu conhecimento.

De acordo com Nóvoa (1992), os cursos de formação continuada não deveriam ser vistos apenas como acumulação de certificados, mas sim como uma oportunidade de o(a) professor(a) refletir criticamente sobre as práticas, buscar sua autonomia e ter a oportunidade de (re)construção de sua identidade profissional.

A fala da Ema vem também ao encontro do que Alvarado-Prado, Freitas e Freitas (2010) discutem, já que, segundo eles,

Os professores enunciam que as ações desenvolvidas como formação continuada estão muito aquém do esperado pela maioria deles e reclamam reformulações na maneira como estas são elaboradas e desenvolvidas. Todos estes fatores acabam por desmotivar os professores, que se veem diante de uma situação de descaso com sua condição profissional, se sentem desvalorizados de diferentes formas, uma delas no relacionado com seus conhecimentos derivados da experiência profissional docente (ALVARADO-PRADO; FREITAS; FREITAS, 2010 p. 379).

Ema, em seu relato comunicativo de vida, disse-nos também que, nem mesmo durante a prova do concurso para efetiva como Professora Orientadora de Biblioteca, houve conteúdo específico sobre atuação na biblioteca, como podemos observar na transcrição abaixo:

§11.1 Não. Não teve nada específico de biblioteca (referindo-se à prova do concurso). Como P1 (professora de ensino fundamental 1), eu já era efetiva como P1 atuando na biblioteca. Neste concurso eram 6 vagas para professora da biblioteca e 51 vagas para P1. Eu já gostando da Biblioteca pensei “vou ficar na biblioteca”. Para ficar em duas salas de aula, eu não vou aguentar, é muito puxado. E vim. Mas quando a gente veio como efetiva, logo depois mudou a direção. (RCV 1)

E salienta que as pessoas responsáveis por gerenciar as bibliotecas escolares no município não são preparadas para exercer a função, uma vez que, assim como ela, são

professoras e a maioria em situação de reajuste de função e não bacharéis em biblioteconomia nem professores(as) com formação específica para esse cargo. Ema disse que:

§14.1 Não houve capacitação e até hoje na Prefeitura não tem atribuição. **Agora colocou a Dorotéia⁶⁷. Ela que está passando nas escolas mas ela também não é especialista. Ela é concursada como P3, professora de português, não é da área de biblioteca. E não temos na Rede Municipal uma biblioteconomista.** Uma das bibliotecárias que passou no concurso e começou com isso de ter que assumir sala de aula, dar aula de biblioteca, ter que ficar com alunos, ter que vigiar recreio, de fechar a biblioteca e ir para o recreio ela largou mão... migrou para a contabilidade. A outra aposentou. Hoje me parece que no município nós somos 3 ou 4 efetivas neste cargo. **O resto é contratada, indicação que cai naquilo, eu te ponho lá mas em troca você tem que fazer isso, aquilo, faz o que eu quero (RCV1).**

Essas discussões vêm ao encontro do que é abordado por pesquisadores da área de biblioteconomia. Segundo Corrêa et al. (2002), o ideal seria que todas as escolas tivessem um bibliotecário no quadro de funcionários. Porém, a realidade brasileira é outra. Há poucos cursos de biblioteconomia e os profissionais que são formados por essas instituições, na maioria das vezes, não optam por trabalhar nas escolas. Esse cenário acaba causando uma confusão sobre quem deve ser o profissional a atuar nas bibliotecas escolares.

Desse modo, os autores afirmam que é preciso que haja um trabalho em conjunto entre os dois setores (educação e biblioteconomia) para que dentro da escola a biblioteca funcione como centro educativo e auxilie o trabalho realizado na sala de aula. Para tanto, seria necessário que houvesse pelo menos um(a) bibliotecário(a) no município responsável por auxiliar o trabalho mais técnico das bibliotecas escolares e colaborar nas capacitações dos profissionais desse espaço.

O segundo aspecto que emerge como um obstáculo para a realização do trabalho na biblioteca escolar é o fato de *seguir programas pré-montados*. Ema afirma que, antes da proposição da tertúlia, ela trabalhava com projetos. Ora esses projetos eram sugeridos pela própria direção da escola, ora pela Secretaria de Educação do Município e, às vezes, era algo sugerido pelo(a) professor(a) regente. Como podemos observar em seu relato transcrito a seguir esse tipo de trabalho a incomodava, uma vez que descaracterizava sua função e lhe dava a impressão de que seu trabalho era menos importante já que qualquer um podia propor o que ela iria fazer, enquanto ela mesma não tinha autonomia para propor e para desenvolver atividades que achava coerentes. Nas palavras de Ema,

⁶⁷ Nome fictício.

§40.2 Teve ano que tinha caderno de biblioteca, era norma da secretaria. Você tem 50 minutos uma vez por semana, ter caderno? Tinham que registrar! Toda aula você tinha que escrever algo porque a supervisora vinha conferir. Teve uma época que a diretora encabulou com ficha de leitura, teve composição, redação, eu pensava comigo “gente é muito mais um espaço para ler e conversar, dialogar do que essas coisas, deixa isso para sala de aula. Aqui vamos ler, vamos ver história, vamos comer livro!!! É muito melhor do que ficar registrando” 50 minutos com criança é pouco tempo. Aí aqui não tem quadro tinha que ficar ditando o cabeçalho e tudo mais. Mas a crianças dos 1º e 2º anos principalmente não sabem muito bem ainda e você quer que escreva certo, porque escrever errado não adianta nada. (RCV2)

§12.1 [...]Eu tinha que fazer fantasia, tinha que ensaiar para o auditório. E nisso as professoras começaram também assim devido à abertura que foi dada a elas: uma queria que eu trabalhasse teatro, a outra queria que eu tomasse leitura, a outra queria que eu fizesse a ficha de leitura aquela tradicional mesmo porque aí eles tinham que fazer e não sei o quê ... a outra queria que montasse um livro com eles de culinária para dar no dia das mães, e eu tinha que fazer. Meus projetos mesmo, as coisas que eu pensava e queria fazer ficavam sempre parados. Porque eu sempre tinha que fazer o que os outros queriam. Quando eu sugeria.... Nossa! Ninguém ouvia. Falavam que eu não queria trabalhar e tudo mais. Minha função era de todo mundo, menos minha! (RCV1)

Segundo Silva (1999), o trabalho dentro da biblioteca por meio de projetos se mostra positivo quando é realizado de maneira contextualizada com o trabalho desenvolvido na sala de aula. Os trabalhos que ocorrem de maneira pontual ficam enfadonhos tanto para os(as) alunos(as) que estão participando quanto para o(a) professor(a) que está aplicando. As práticas citadas por nossa participante de pesquisa vêm ao encontro das criticadas pelo autor. Silva (1993, p.75) afirma, ainda, que “a democratização do espaço da biblioteca e a conquista de novos leitores exigem muito mais do que o simples “*oba-oba*” de eventos bombásticos e esporádicos”. Assim sendo, o trabalho dentro da biblioteca escolar deve ser sistematizado, tendo sempre em vista a formação dos leitores. Para isso, o trabalho do responsável pelo espaço deve ser reconhecido e considerado.

Porém, ainda de acordo com Silva (1993), o trabalho na biblioteca e, conseqüentemente, quem trabalha nesse espaço é considerado menos importante. Digamos que, na hierarquia presente, mesmo que simbolicamente, dentro do quadro de serviços da escola, o(a) professor(a) do uso de biblioteca é visto como menos importante e competente que o(a) professor(a) regente, por exemplo. O autor afirma que “os professores, por sua vez, parecem colocar a biblioteca e os bibliotecários na posição de subalternos ou de apêndices no

processo educativo, devendo, por isso mesmo, cumprir sem nunca questionar os procedimentos oriundos do contexto da escola” (SILVA, 1993, p. 68). Muito disso, segundo o autor, se deve ao histórico brasileiro da biblioteca em geral. Marcado por tecnicismo excessivo, ficou enraizado na figura do atuante do espaço da biblioteca que ele(a) tem pouco a contribuir com a educação das crianças e jovens.

Ainda sobre projetos para formação de leitores, Berenblum (2009) afirma que, outro problema recorrente nas escolas é o fato de que muitos deles acontecem distantes da biblioteca, e que, na pesquisa que realizou, o próprio profissional da biblioteca não compreendia o papel desse espaço e o considerava apenas como depósito de material. Segundo a autora,

(...) não fizeram referências ao papel da biblioteca como promotora de ações voltadas para o incentivo à leitura e à escrita, mas apenas como espaço físico depositário de materiais para que tais ações aconteçam, sob orientação de professores e coordenadores, nunca dos responsáveis pelo espaço ou como base de um projeto de incentivo à leitura (BERENBLUM 2009, p. 20).

Para que os projetos dentro da biblioteca funcionem como o ideal, seria necessário que a biblioteca escolar fosse vista não mais como um apêndice da escola, um lugar de castigo, mas sim como um centro com grande potencial para colaborar no ensino e na aprendizagem dos(as) alunos(as). Para tanto, como já vimos discutindo ao longo desta dissertação, é imprescindível uma ampla formação desse profissional que trabalha na biblioteca escolar, além de condições de trabalho que lhe possibilitem desempenhar suas tarefas e, acima de tudo, que essa tarefa não seja mais uma sobrecarga de trabalho, mas sim uma atividade orientada conjuntamente pelos profissionais da escola no sentido de responder às demandas educativas do espaço. Berenblum (2009) afirma também que, devido a essa falta de clareza sobre para que serve o espaço e por mais estranho que possa parecer, muitas escolas realizam projetos literários distantes do ambiente da biblioteca. Para a autora, esse movimento é inaceitável, afinal, a biblioteca, para além da tutela do acervo, é o lugar onde a leitura se faz presente em todo canto.

Ela também não compreendia muito bem o seu papel dentro da escola e têm dificuldade em distinguir seu cargo da função do bibliotecário(a). Para ela, grande parte dessa confusão advém do fato de o município não possuir *atribuições sobre o cargo de professor de biblioteca*. Esse elemento é um obstáculo para as ações dentro do espaço da biblioteca, afinal, sem ter como justificar suas ações, a professora se vê refém do que lhe é proposto por outras

peessoas e instâncias. Como por exemplo, o convite para participar de cursos de formação continuada descontextualizados de sua prática e atuação. Essa situação gera um sentimento de insatisfação na professora, como podemos observar na fala transcrita abaixo:

§23.1 Bom, antes do curso eu gostaria que tivesse a função do bibliotecário. Do professor de biblioteca, para eu entender minha função, a direção, secretaria saber quais são minhas funções. **O que é meu papel? É a biblioteca, ok! Mas o quê da biblioteca?** Porque esse dar aula de biblioteca, isso me enjoa muito, falam aula e pensam quadro, caderno e prova. E eu sei que não é isso! Mas eu não tenho um papel para falar: Olha! É assim! É isso! Não tem prova, nem cópia, nem tabuada, nem redação! [...] **Eu queria entender minha função direitinho, o que eu tenho que fazer.** Como um padrão mesmo. O eu faço aqui e a fulana faz lá na escola X é parecido, porque a gente tem o mesmo norte! **Porque hoje eu sou tudo e não sou nada.** Você vai passar por uma avaliação, aí deixa um pouquinho a desejar e pronto é mal qualificada...mas esse a desejar é baseado em quê? Se minha função não tem o que é!!! (RCV1)

Além disso, o fato de não possuir atribuições deixa a professora insegura já que suas funções são ditadas por quem está como gestor. Dessa forma, Ema se diz apreensiva porque um projeto que está dando certo pode ser vetado, caso a gestão da escola, ou uma ordem da secretaria, decida assim. Durante os relatos e observações, ficou claro também que a própria gestão tem dificuldade de compreender o papel de Ema na escola. É o que revela o relato da participante:

§38.1[...] **é do papel, de documentar. Não é só de boca. Porque a diretora que está aí aceitou a Tertúlia, aceitou o jeito que a gente está organizando as aulas de quarta e segunda. Mas, se trocar e quiser mudar, vão fazer.** Ainda mais que as diretoras são cargo de confiança no município. O meu cargo é efetivo, então e vou ficar aqui, mas a direção muda muito. **E cada uma vem com uma ideia** (RCV1).

Para ela, a segurança só viria caso esse cargo de professora de biblioteca fosse reconhecido e descrito com suas funções e especificidades em nível municipal. Dessa maneira, ela e os(as) colegas que assumem a biblioteca escolar trabalhariam tendo uma orientação geral, prezando sempre pela qualidade do serviço prestado aos alunos(as) e poderiam se eximir de tanta responsabilidade, que acaba por culpabilizá-las quando as atividades não funcionam da maneira como os autores estão trazendo para pensarmos esse espaço.

Assim como a Professora Ema afirma na sua fala transcrita a seguir, reconhecemos que as escolas não precisam (nem devem) trabalhar todas da mesma forma. É preciso compreender e considerar cada contexto. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição por nós estudada é do ano de 2014 e nele a biblioteca escolar é citada rapidamente como um espaço para trabalho com leitura e empréstimo de obras. O cargo de professor(a) de biblioteca aparece na listagem do quadro de funcionário, mas não há nada descrito sobre suas práticas e ações dentro da instituição. Porém, acreditamos que uma orientação geral garantiria aos alunos(as) o acesso a um serviço de qualidade, independentemente da instituição que eles(as) frequentam. Ema nos contou, ainda, que, em algumas escolas, não há trabalho com alunos(as), apenas empréstimo de livros; em outras, a biblioteca só funciona nos dias em que os professores(as) regentes solicitam; ainda há escolas que só abrem a biblioteca em datas comemorativas e outras que realizam projetos instituídos ao longo do ano. Dessa forma, em algumas escolas, o acesso é muito restrito e não oportunizam que os(as) estudantes tenham acesso a mais essa ferramenta de apoio à aprendizagem. Nas palavras da professora, o que acontece é que:

§44.2 [...] **lá na Trilha⁶⁸ (escola municipal) por exemplo, ela (responsável pela biblioteca) não sai da biblioteca, mas não desenvolve nenhum trabalho só empresta livro, só isso.** Ela não vigia recreio, não faz mais nada, só empresta livro só. **Já a outra, é meio doidona (risos), ela faz de tudo, ela faz, aí ela faz exposição, mas ela faz as coisas sem envolvimento das crianças.** Não registra a saída dos livros, a criança até pode pegar, mas ela não registra; se não quiser devolver, não precisa porque ela não tem esse controle. Até brinquei com ela que quando ela sair não vai ter livro na biblioteca mais. **Tem outra escola que a chave fica na secretaria e professora responsável é também secretária. Então, quando um professor quer ir na biblioteca, combina com ela.** No dia marcado, ela abre a biblioteca, fica vigiando eles usarem, depois tranca e volta para secretaria (RCV2).

§41.1 **Então, assim, colocar a função no papel. Fazer documento a nível municipal, para todas as escolas trabalharem iguais, não igualzinho porque aluno é diferente e tal, mas é só para garantir que se eu precisar sair daqui e assumir a minha função em outra escola eu faça o meu serviço.** Porque senão vou voltar à estaca zero e ter que provar tudo outra vez. **E também para os alunos é bom. Porque, se tivesse uma diretriz ou alguma coisa formal, a criança ia ter um atendimento assim... Mais parecido.** A atividade até podia ser diferente, mas por exemplo ia ter hora de emprestar livro, hora de ler, hora de pesquisar, garantido para todos (RCV1).

⁶⁸ Nome fictício da escola.

A discussão sobre a universalização da biblioteca escolar, sobre acesso, sobre qualidade, bem como sobre as funções do bibliotecário escolar é recente se levarmos em conta que, desde o tempo da Colônia, esses espaços existem nas escolas. A promulgação da lei nº 12.244, de 2010, nos leva a refletir por quanto tempo a biblioteca escolar foi silenciada e colocada de lado. A referida lei discorre sobre a ampliação de acesso e manutenção das bibliotecas escolares (BE) e estabelece um prazo máximo de 10 anos para sua efetivação, ou seja, até o ano 2020, todas as instituições escolares devem possuir um acervo de livros com no mínimo um título para cada estudante matriculado. Também recomenda que seja considerada a profissão do Bibliotecário, conforme descrito pela lei nº 9.674, de 25 de junho de 1998, mas, como abordamos no capítulo dois (02) desse trabalho, não há nestas disposições legais referências ao trabalho do profissional da biblioteca escolar.

Em 2010, quando a lei foi sancionada, 33% das instituições escolares possuíam biblioteca escolar. Os dados do último censo escolar (2014) mostram-nos um discreto crescimento nesse número: 36% das 188.673 instituições escolares do país possuem esse espaço. Apesar de o número ter crescido, e do nosso desejo de que a lei seja cumprida, é praticamente impossível que, em 6 anos, 121.209 escolas se criem novas bibliotecas. De acordo com Maroto (2012), esse número pode ser ainda menor se considerarmos que quem fornece os dados para a realização desses cálculos seja o gestor da escola e que ele nem sempre tenha claro o que venha a ser uma biblioteca escolar. De acordo ainda com a autora, ela já viu casos em que o diretor declarou ter uma biblioteca quando, na verdade, o que a escola tinha era um armário trancado com livros dentro, um assunto esse já discutido nos capítulos anteriores.

As outras leis que discorrem sobre a função do bacharel em biblioteconomia nada falam sobre as suas funções na escola. Isso, segundo Araújo (2015), acabou gerando o cenário atual uma vez que, como pouco se discute sobre as funções do bacharel em biblioteconomia na escola, este lugar foi sendo ocupado por profissionais de outras áreas. Para o autor, é válido que os(as) professores(as) assumam a função desde que tenham o apoio de um bibliotecário para desenvolver o trabalho mais técnico. Mas o autor afirma também que é de suma importância que o profissional da biblioteca que atua na escola tenha sua função reconhecida e sistematizada de modo a contribuir com a excelência do seu trabalho.

Silva (1999) corrobora essa ideia quando afirma que, apesar dos avanços nos últimos tempos e apesar de haver um consenso sobre as peculiaridades do trabalho na escola, pouco se sabe e se fala sobre as funções do bibliotecário escolar e que este ainda é um tema silenciado.

O autor levanta algumas hipóteses sobre o porquê desse silenciamento e garante que “tal fato pode ser compreendido sem espanto se articularmos a desatenção das nossas elites dirigentes quanto às bibliotecas escolares e à escola como um todo com a questão da manutenção da sua hegemonia econômica e política” (SILVA, 1999, p. 17), ou seja, para ele, muito desse distanciamento se deve ao desinteresse de formar realmente um cidadão crítico, que tenha acesso, conheça e seja capaz de ler bons livros e, conseqüentemente, de pensar por si.

Maroto (2012) afirma que, por enquanto, o que se pode fazer é tentar articular o trabalho da biblioteca com toda a comunidade escolar, destacando sua importância desde o PPP da escola. Dessa maneira, a autora acredita que “professores e bibliotecário, envolvendo a participação dos alunos, poderão contribuir para a abertura de novos caminhos[...] e no possível rompimento com a reprodução do discurso dogmático praticado na sala de aula” (p. 64). A autora assevera, ainda, a importância do trabalho conjunto entre educadores(as) e bibliotecários(as) para lutarem por uma política pública sobre o assunto de modo a preencher essa lacuna.

Ema demonstra insatisfação e desconforto com a situação que envolve a *realização de funções fora da biblioteca*, subtema quatro (04) apresentado em nosso quadro. De acordo com estudiosos da área (MAROTO, 2012; MILANESI, 2013; SILVA, 1993; 1999), essa posição frente ao trabalho da professora da biblioteca chega a ser cultural já que muitos acreditam que a biblioteca é um espaço apenas de silêncio, não podendo ser utilizado para outra coisa a não ser pesquisas individuais, leitura silenciosa e empréstimo de obras. Sendo assim, para preencher a carga horária do(a) responsável pela biblioteca, instituem-se outras atividades fora do espaço.

De acordo com Maroto (2012), grande parte desse remanejamento, dessa constante realocação, se deve também ao fato de os profissionais que ali atuam não serem formados adequadamente para exercer a função, já que, na maioria das vezes, o cargo é “entregue nas mãos de pessoas que, em muitos casos, não têm compromisso e nem o mínimo de formação na área, foram ‘sorteadas’ para tomar conta dela [biblioteca].” (MAROTO 2012, p. 64). A Professora Ema demonstra sua insatisfação frente a essa descaracterização, que, como já salientamos, é também social, em vários momentos, devido à ausência de uma política explícita para essa profissão. A seguir, podemos ver o que ela nos disse sobre esse assunto em seu relato comunicativo:

§12.1 Começou assim: a bibliotecária era eventual, a bibliotecária tinha que ficar com os alunos quando precisava. Por exemplo os

alunos vão embora mas tem uma turma que fica aí, a bibliotecária tinha que ficar com eles na troca de turno, eu tinha que vigiar recreio, eu tinha que ficar assistindo vídeo com eles, a professora ia atender telefone, pais, eu tinha que ficar na sala. Então assim eu era o stepe. Eu ficava sendo tudo e mais a biblioteca. Eu tinha que fazer fantasia, tinha que ensaiar para o auditório[...] (RCV1).

§18.1 Eu argumentava com a diretora que os livros tinham que vir para a biblioteca, que eu me responsabilizava **a partir do momento que ela (diretora) me colocasse na biblioteca. Que eu ficasse aqui. Falava que eu não podia ir para a sala de aula, servir de tapa buraco (RCV1).**

A falta de atribuições, a não compreensão do que vem a ser o trabalho em uma biblioteca escolar, as peculiaridades e funções do(a) profissional que ali atua faz com que ele(ela) seja polivalente na escola, que cumpra diversas funções que lhe são “sugeridas” pela gestão. Ema relatou diversas vezes durante o grupo de discussão que se incomodava com o fato de ter que exercer funções que são de seus colegas e não poder opinar em como irá realizar seu trabalho.

Milanesi (2013) afirma, ainda, que o(a) profissional que atua na biblioteca escolar tem um grande diferencial do(a) bibliotecário(a) de espaço público ou de uma universidade: o público que atende. Dentro da escola, toda a biblioteca, o espaço, o mobiliário e os horários devem ser pensados em prol dos(as) estudantes e de toda a comunidade. Desse modo, “o público infantil, mesmo na biblioteca, exija muito mais do educador e menos do bibliotecário” (MILANESI, 2013, p. 62). Assim sendo, o (a) profissional no espaço escolar deve ter atribuições condizentes com os seus frequentadores, atividades dinâmicas que atendam a necessidade do público que atende. Silva (1999) afirma também que de nada adiantam catalogações impecáveis, estantes arrumadas e alunos(as) não leitores. É preciso movimentar o espaço, fazer as obras circularem, oportunizar contato e continuidade de frequência.

Elementos Transformadores

Elegemos como primeira transformação a participação no *curso oferecido pela universidade*, uma vez que acreditamos ter sido a partir dele que as mudanças se fizeram visíveis. A Professora Ema relatou que um dos benefícios do curso foi a ampliação da compreensão e da aplicação dos princípios. Assim que implantamos a atividade e iniciamos a formação sobre aprendizagem dialógica (março de 2015), a Professora Ema fez um cartaz listando os princípios e deixou-o exposto na parede da biblioteca. Dessa maneira, sempre que precisávamos retomá-los com as crianças ou até mesmo durante nossa conversa pós-tertúlias,

tínhamos fácil acesso a esses princípios. Como podemos observar na análise a seguir, apesar de Ema conhecer os princípios, a participação no curso e a discussão com as demais colegas no grupo da formação fizeram com que ficasse mais claro o que vinha a ser cada um, a maneira como eles se articulam na prática. Ema nos disse o seguinte:

§72.2 E depois que eu fiz o curso parece que ficou mais claro ainda, entender mais os 7 princípios. Poder discutir com vocês e entender como eles funcionam. Porque aqui na prática a gente sempre falou muito sobre solidariedade, né?! E eu não entendi muito onde estavam os outros. Durante a formação, foi ficando bem mais claro e vi que a atividade só dava certo, porque todos os princípios funcionavam. E também o curso tinha a ver com o que a gente faz aqui. Aí, eu queria ir, participar. Não foi pesado. Nossa, como é difícil pensar nos negativos... Parece que não tem! (risos) A Tertúlia é muito bonita, né!? Muito bacana mesmo (RCV2).

Outro ponto positivo que a formação da professora acarretou foi o interesse em buscar fontes que discorriam sobre a atuação na biblioteca escolar, proporcionando *estudos a partir da reorganização da biblioteca*. Como vimos nos elementos excludores, até nossa parceria, a professora (mesmo estando alguns anos no cargo) não havia estudado nada específico para sua função. Ao longo do ano de 2015, discutimos artigos, livros e principalmente práticas sobre o tema da biblioteca escolar além da formação em aprendizagem dialógica. Acreditamos que o estreitamento da relação entre universidade e escola (por meio da pesquisa acadêmica e do oferecimento do curso) fez com que a Professora conhecesse melhor as pesquisas e os estudos sobre as temáticas, fomentando então sua prática e seu conhecimento teórico. Na fala transcrita a seguir, Ema destaca o que aprendeu durante esses estudos:

§9.2 Eu busquei uns livros que falam sobre a biblioteca depois que você falou que tinha estudos sobre isso. Descobri aqui no armário uns três sobre o assunto. Esses livros estavam neste armário [aponta para um armário fechado], que ficava na secretaria. Acho que por isso não tinha visto eles aqui ainda. E o que eu estou lendo nesse livro, aliás, eu já li e fiz um monte de anotação. Eu comecei a ler o livro e comecei a fazer uns destaques, comecei a escrever num caderninho... depois eu comecei a escrever muito pensei: Nossa Senhora! O livro inteiro é a minha fala! **A gente não vai andar separado do professor mas eu também não vou assumir tudo...o aluno não vai vir para cá e vai estudar matemática, eu não vou ensinar tabuada para ele, eu não vou ficar tomando leitura dele. **Aqui o espaço é para outra coisa! É para eles lerem, pegar livro, a gente fazer algum projeto com começo, meio e fim. Os artigos que você me emprestou também falam muito disso, né?! (RCV2).****

Durante todo o ano de 2015 (mesmo antes do início da coleta de dados), como explicitamos no capítulo da metodologia, a pesquisadora atuou como voluntária. Para a

Professora Ema, isso fez diferença, o que nos leva a reafirmar a importância do trabalho conjunto entre universidade e escola. Segundo ela:

§69.2 [...] ter alguém trabalhando comigo da universidade, me capacitando. E você ajudou muito, ter você toda semana como minha capacitadora! Porque eu não conhecia o projeto e você me ajudou muito! Não conhecia os estudos de biblioteca e você me apresentou e conversou sobre eles comigo. Mas deixa eu pensar aqui sobre os pontos... negativo é só mesmo a gente não ter o número de livro para gente trabalhar com essas crianças. O próprio Mágico de Oz mesmo, que as crianças gostaram e deu super certo (RCV2).

Os artigos e estudos sobre formação continuada de professores(as) são bastante insistentes na questão de que, para ser exitosa, é imprescindível que faça sentido para o(a) docente que está participando, que seja algo de seu interesse e, principalmente, que tenha a ver com a prática que ele(a) desenvolve no seu cotidiano. Assim como destacou Candau (1997), o fato da formação estar acontecendo dentro do próprio espaço de trabalho da docente facilitou a participação dela bem como estreitou os laço entre teoria e prática, uma vez que o que era vivido no dia a dia foi sempre retomado e discutido teoricamente durante as conversas formativas. Dessa forma, as ideias de Candau (1997) vão ao encontro do proposto por Nóvoa (1992), quando o autor afirma que a formação continuada não pode ser entendida como simples acumulação de certificados, sendo importante a identidade pessoal do(a) professor(a) devendo ser próxima do seu cotidiano. Dessa forma, segundo o autor,

[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais o professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (NÓVOA, 1992, p.14).

Assim sendo, acreditamos que a construção mútua de conhecimentos e de saberes perpassou toda a formação por nós proposta, uma vez que, enquanto apresentávamos e discutíamos textos e artigos com a Professora Ema, nossas conversas formativas, também aprendemos bastante sobre a esfera prática de seu trabalho. Com base em seus relatos comunicativos, percebemos que o contrário também se fez verdade, uma vez que a Professora expressou que aprendeu sobre o campo teórico tanto da aprendizagem dialógica quanto no que diz respeito aos estudos sobre biblioteca escolar.

Identificamos também que, como abordado nos elementos excludores, que Ema, por estar incomodada com a maneira como seu trabalho era visto e tratado na escola, sentiu necessidade de buscar elementos teóricos que contribuíssem com a sua prática. Porém, apesar

de ter identificado essa lacuna, a Professora não sabia onde buscar ajuda. Em um de seus relatos, ela disse que

§76.2 quando vocês apareceram com a proposta estava tão desesperada com tudo que estava acontecendo que resolvi aceitar e agarrar com unhas e dentes mesmo achando a leitura de clássicos difícil. Como ia ter sempre você aqui (pesquisadora), acreditei que ia dar certo. E não errei! Foi um sucesso! Eu sempre soube que precisava fazer algo para mudar, mas não sabia por onde começar. Sabia que para a direção eu só aceitar era bom, mas eu queria mais... (RCV2).

Afirmou também que se ela não buscasse melhorar, não fosse atrás de se capacitar, ninguém o faria por ela. Afinal, era confortável para a direção ter uma profissional polivalente na escola. Sendo assim, desde o início, houve o interesse de sua parte em aprender sobre a atividade de leitura dialógica e sobre uma nova teoria de aprendizagem.

Algumas questões discutidas durante o curso levaram a Professora Ema a refletir sobre diferentes assuntos para além do seu trabalho na biblioteca. Uma das anotações do diário de campo, do dia 6 de outubro de 2015 traz o seguinte destaque:

Hoje, durante nossa conversa formativa, Ema me disse que andou pensando sobre a influência da sociedade na escola. Ela disse que não havia se atentado para a nova sociedade e que talvez esse fosse o motivo pelo qual sua função ainda era esquecida na escola. Comentou, ainda, que as leituras propostas no módulo1 do curso levaram-na a procurar outros livros sobre leitura e biblioteca. E disse que leu em algum deles que ler é perigoso porque abre as cabeças e como a biblioteca é um lugar cheio de livro é perigosa também. (Diário de Campo – anotações da pesquisadora)

A nova sociedade à qual a professora se refere é a Sociedade da Informação. No primeiro módulo do curso oferecido por nós, o texto base era de autoria de autor Manuel Castells e abordava essa temática. Ao propormos esse texto para a discussão com as professoras participantes da formação continuada, tínhamos o intuito de demonstrar e dialogar como na escola, uma instituição social, as relações que perpassam seu interior também são reflexo da sociedade em que vivemos. Discutimos que, na verdade, o que acontece é que, dentro da escola, ainda encontramos relações pautadas na sociedade industrial, quando, por exemplo, encontramos atividades mecanizadas, sem nenhum tipo de reflexão, sem abertura ao questionamento, sem a possibilidade de diálogo e de argumentação. Dessa forma, quisemos mostrar às participantes que, assim como na sociedade da informação, as relações

intraescolares precisam se abrir ao diálogo e se pautar em relações e atividades dialógicas para que contribuam com a formação do pensamento crítico dos(as) estudantes.

Também durante seu relato comunicativo, Ema deixa claros alguns temas que aprendeu durante o curso de formação continuada e a importância destes para sua prática. Um fato que chamou bastante a nossa atenção diz respeito à importância do silêncio e de criar um ambiente onde os(as) alunos(as) se sintam à vontade para comentar ou não as passagens do livro. Ema nos disse o seguinte:

§91.2 E vocês também falaram no curso sobre silêncio. Esperar a criança ter o que falar para falar... e eu achei bem legal. É outra coisa que eu preciso me disciplinar...Entender que o silêncio também ensina. Só que a gente também comentou, que aqui é preciso ainda incentivo, da nossa parte! Porque eles são muito novinhos para tomar iniciativa de falar. Então a gente fica cutucando [...] o importante é ter um ambiente em que eles confiem e se sintam à vontade para comentar. Mas pro próximo ano vou tentar exercitar o silêncio também (RCV2).

Ema comenta, ainda, como sua prática mudou em menos de um ano e relaciona a nova aprendizagem com um dos textos discutidos durante o curso. Podemos afirmar, então, que o curso fez sentido para sua prática e que a professora aprendeu o conteúdo por nós proposto. No excerto seguinte, podemos identificar tais elementos:

§97.2 Olha o tanto que eu aprendi com você e no curso. E até mesmo com as crianças aqui na Tertúlia! Como eu mudei minha prática em menos de um ano. Mudei para melhor, mudei e deu certo. Tudo isso foi graças a vocês que me ensinaram. As minhas experiências não são assim fechadas, como a gente comentou lá no curso todo mundo sempre aprende. Porque o que deu certo pode não dar certo mais. Porque eu também estou evoluindo, estou crescendo, estou aprendendo[...] (RCV2).

Assim como assevera Freire (1995), é imprescindível que o(a) professor(a) esteja em permanente formação, avaliando sempre sua prática, estudando, descobrindo novos conhecimentos, refletindo sobre sua prática e buscando sempre transformá-la. Segundo o autor, “estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (FREIRE, 1995, p. 33). Acreditamos que a Professora Ema, no processo de formação por nós proposto, teve oportunidade de compreender melhor o objeto, perceber que a biblioteca não é um espaço alheio na escola e,

sim, parte essencial e que, se utilizado da maneira correta, pode contribuir com a aprendizagem dos(as) estudantes.

Outra transformação por nós observada foi o fato de os *elementos da aprendizagem dialógica estarem presentes em outras atividades da biblioteca*. Como poderemos ver nas falas transcritas a seguir, a Professora Ema compreendeu que, para que seja uma Leitura Dialógica, a presença do clássico é indispensável. Mas, por achar que o formato da tertúlia literária dialógica, as inscrições, princípios e destaques funcionavam bem com as turmas e conseguia um resultado positivo com as crianças, se inspirou na atividade para desenvolver o trabalho da aula de biblioteca que acontecia às segundas-feiras:

§5.2 Mas assim voltando ao jeito que organizamos as atividades na segunda [feira], eu tentava seguir até mesmo os princípios apesar de não ser uma leitura de clássico eu tentei seguir para gente conversar, a ordem, as inscrições, o respeito, a solidariedade, de ouvir um de ouvir o outro, tudo espelhado no trabalho da Tertúlia. E funcionou muito bem. Só em dias que as professoras tinham alguma proposta a gente seguia, mas era muito difícil acontecer (RCV2).

Ema nos contou, ainda, que há dois anos, no mês de outubro, a secretaria municipal de educação propõe um trabalho literário interdisciplinar para que seja desenvolvido com todas as escolas. O projeto sempre é baseado na vida e na obra de poetas brasileiros e, no ano da nossa pesquisa, Cecília Meireles foi a autora escolhida. Nos anos anteriores, o projeto sempre ficava a cargo da professora regente. Já em 2015, a diretora sugeriu que o projeto fosse de responsabilidade da professora de biblioteca em parceria com as professoras regentes.

Assim sendo, as aulas que aconteciam às segundas-feiras, durante o mês de outubro, foram dedicadas à realização do projeto com as turmas. Como era um trabalho em parceria com as professoras regentes, decidiu-se a seguinte organização: a Professora Ema ficaria responsável para, nas aulas de segunda, recitar poemas, ler e comentar as crônicas e a biografia da Cecília Meireles para os(as) alunos(as) terem elementos para confeccionar os trabalhos que seriam desenvolvidos na sala de aula com ajuda das professoras regentes. Dessa forma, o trabalho que a professora de biblioteca desenvolveu e que envolveu elementos da tertúlia, foi o de conhecer, ler e dialogar sobre as poesias e as crônicas em grupo, conhecer e dialogar sobre a vida da Cecília Meireles. Nesses dois momentos, o diálogo ocorria sempre conforme a TLD. A Professora, em seu relato, afirma que a organização de maneira dialógica proporcionou melhor entendimento sobre a vida e obra da autora, levando as crianças a desenvolverem trabalhos mais ricos.

A culminância desse projeto é sempre um concurso no qual as escolas devem apresentar um trabalho de cada ciclo (Ciclo 1 e Ciclo 2 do Ensino Fundamental 1) para que uma banca da secretaria de educação escolha os que tiveram melhor desempenho e foram mais criativos no seu desenvolvimento⁶⁹.

Como poderemos observar na transcrição seguinte, para a Professora, essa maneira de organizar facilitou o entendimento das crianças, contribuindo para que as turmas que foram representar a escola vencessem o concurso municipal e fossem premiadas com um passeio.

§1.2 A gente trabalhou em formato de Tertúlia. Tertúlia Dialógica. Então a gente lia um pedacinho da biografia, onde ela nasceu, por quem que ela foi criada descobrimos que ela foi criada pela avó, porque ela perdeu os pais muito cedo o pai ela nem tinha nascido ainda e aí a gente dava um tempo e tinha aquele diálogo com as crianças. A gente foi vendo e conversando sobre as crianças nossas aqui que também não tinham pais. Crianças que perderam porque morreu, que não conheceu então a gente foi trazendo. **A gente leu também as poesias dela e comentou, assistiu uma entrevista, leu uns outros textos. Tudo depois a gente vinha, sentava na roda e conversava sobre. Respeitando as inscrições. Aí ficou um projeto bonito, sem tumulto (RCV2).**

§6.2 De trazer elementos da Tertúlia, na verdade só faltou o clássico porque o resto a gente fez. Eu acho que funcionou, que foi um jeito de envolver todo mundo, de eles entenderem e pensarem sobre como a vida dela [Cecília Meireles] se parece muito com a deles e isso fez eles sonharem e acreditar que podiam realizar o sonho igual a Cecília conseguiu. Isso alimentou a cabecinha deles e ajudou eles a fazerem depois o trabalho na sala. E com isso tudo a gente venceu o concurso!!!! Eu e os alunos vamos para Inhotim - MG (RCV2).

A professora afirma também que a dinâmica fez com que sua postura mudasse e, conseqüentemente, refletisse positivamente na sua prática em todas as suas aulas. Ela nos contou que sempre gostou de trabalho manual e que, às vezes, tentava desenvolver alguma atividade desse tipo com as crianças. Mas que, antes da implementação da tertúlia, as experiências que teve não foram boas. Sempre acabava em bagunça, ela se estressava, tinha que limpar tudo sozinha. Tudo isso fez com que ela ficasse desanimada e passasse um longo período sem propor aulas desse tipo. Porém, no fim do ano, com a proximidade do Natal e com o encerramento do ano letivo, a diretora pediu que ela fizesse os enfeites para a escola. Foi então que ela teve a ideia de fazer tendo a colaboração das crianças. Pediu para a diretora deixar que, nas duas últimas semanas de novembro, as aulas de segunda-feira fossem aula de

⁶⁹ As informações de avaliação aqui descritas foram as relatadas pela professora participante. Assim sendo, não tivemos acesso aos critérios concretos dessa avaliação.

artes. Apesar de a diretora não achar que daria certo Ema se manteve convicta que conseguiria realizar, uma vez que agora estava mais tranquila e segura quanto à maneira de organizar e de dialogar com as crianças para que tudo funcionasse. Ela propôs o trabalho para as crianças que ficaram animadas e trouxeram vários materiais recicláveis para a confecção dos enfeites. No excerto seguinte, ela nos conta sobre essa mudança em sua atitude e na das crianças e como, mais uma vez, a regularidade da tertúlia refletiu em outros momentos:

§19.2 Hoje as minhas aulas são bem mais tranquilas. Antes quando eu tive a ideia das aulas de artes e tentava virava um forfé (bagunça)! Agora não mais. Depois da tertúlia ficou diferente. Dessa vez acabou eu parei uns minutinhos antes e eles me ajudaram com a faxina juntar as coisas. Cada turma já sabe e prontifica a ajudar, trouxeram material e se organizaram para pintar. Organizei grupos pequenos de trabalho e antes de começar a gente conversou o que ia fazer, o que tem que estar pronto até o fim. Temos um diálogo, né!? E deu certo. Agora eu não estresso mais. E com certeza foi a tertúlia que trouxe isso esse meu manejo para conversar, explicar e não estressar (risos) (RCV2).

A dinâmica realizada dentro da biblioteca, tendo agora o formato de leitura dialógica como orientador da prática, também se mostrou positiva na *reorganização da prática da professora de maneira global*. Para Ema, foi a partir da tertúlia que as coisas começaram a acontecer e ela começou a ser reconhecida como professora daquele espaço. Assim como afirma Freire (2011), acreditamos que tais ganhos só começaram a aparecer depois que a Professora Ema compreendeu ser impossível “romper-se a unidade entre o contexto teórico e contexto concreto, entre teoria e prática” (FREIRE, 2011, p. 87).

Antes, o que a Professora Ema fazia era um tanto quanto intuitivo. Como apresentamos nos elementos excludores, não houve formação específica para desenvolver sua prática. Assim sendo, as ações por ela desenvolvidas eram pautadas em suas experiências, no jogo de acerto e erros. Dessa forma, por não ter um respaldo teórico do que fazia, as intervenções e ideias levadas por elas (por mais que demonstrassem um resultado positivo) não tinham força para continuar já que nem ela mesma sabia argumentar porque dava certo. Então, apesar do contexto concreto favorável, a falta do teórico dificultava o prosseguimento de suas ações. Ao compreender melhor sua função, respaldada por estudos teóricos sobre a temática e realizar uma atividade cientificamente comprovada, seu trabalho dentro da biblioteca passou a ser reconhecido e valorizado dentro da instituição escolar.

Como discorreremos ao discutirmos os elementos excludores, o não reconhecimento do seu trabalho era algo que incomodava a Professora. Como podemos observar no excerto a

seguir, a Professora atribui à TLD e à regularidade da atividade as conquistas que teve ao longo do ano, em sua fala ainda é possível identificar que, mesmo não estando descrita no papel, o fato de um projeto estar funcionando, de ser consistente e atende as demandas colocadas pela própria escola fez com que houvesse aceitação e sobretudo um engajamento para a continuação e realização da leitura compartilhada dos clássicos de literatura. Ema nos disse que:

§73.2 Eu acho que a Tertúlia foi o fio condutor. As coisas vieram depois. Talvez pela disciplina da Tertúlia, pelos princípios que tem que seguir, por ter apoio de alguém que sabia fazer, da universidade. E a postura nossa aqui, sabe!?. De vir e fazer e sempre, mesmo quando achamos que não ia dar mais. Quando a rotina nos cansou a gente continuou (RCV2).

§63.2 E assim hoje eu vejo que a minha função mudou toda. Parece que hoje tem um corpo, tem uma forma. Que mesmo não estando no papel ninguém mais fica incomodado, ou muito incomodado, de me ver aqui na biblioteca desenvolvendo a Tertúlia. Antes, achavam pouco e agora não. Agora já me enxergam como professora de biblioteca, eu quero pôr no papel para caso eu saia daqui, não é o que que quero mas, em qualquer outro lugar tudo que eu conquistei referente a minha função continue valendo (RCV2).

A professora de biblioteca ainda nos fala que a presença do diálogo foi importante para a (re)criação do espaço da biblioteca. Entendemos aqui o diálogo descrito por Freire (2010a, p. 109) como sendo “[...] este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Dessa forma, a Professora, ao incorporar o diálogo em sua prática, ao transformar sua prática de modo que ela fosse mais dialógica, fez com que seu trabalho passasse a ser reconhecido na escola.

A identificação dos(as) alunos(as) e da Professora Ema com o espaço aconteceu depois que sua prática foi reorganizada e houve a criação de um lugar onde as diferentes opiniões eram/são respeitadas, havia/há busca pelo conhecimento verdadeiro além de ser praticada a leitura por fruição. Dessa forma, durante o compartilhamento da leitura e de ideias, muitas palavras foram pesquisadas no dicionário para que se descobrisse o seu real significado, temas foram buscados na internet e em livros para serem comentados no grupo e principalmente opiniões foram respeitadas, pautadas sempre pelo diálogo igualitário (FLECHA, 1997).

Silva (1993, p. 104) afirma que a leitura dentro da escola deve levar os(as) alunos(as) “a um conhecimento mais profundo da realidade e a um posicionamento crítico frente a essa realidade”. Para isso, não pode ser feita de forma mecanizada. Dessa maneira, acreditamos que a proposta desenvolvida dentro da biblioteca por nós investigada tem caminhado para se aproximar desse ideal uma vez que, além da leitura das palavras, tem proporcionado a leitura de mundo e a construção de novos conhecimentos.

Dentre todas as situações de pesquisa e busca pelo conhecimento, destacamos uma que também chamou a atenção da professora participante. Iniciamos a leitura do livro *O mágico de Oz*⁷⁰ apresentando o autor e o ilustrador para as crianças. Dessa maneira, muitas dúvidas surgiram como, por exemplo: onde fica Nova Iorque? Esse ano que ele nasceu faz muito tempo? Já tinha computador? Por que os desenhos não são coloridos? Entre outras.

Como esse foi o primeiro dia de atividade, a Professora Ema ainda estava aprendendo a dinâmica e queria dar todas as respostas que sabia. Utilizando a literatura específica da Aprendizagem Dialógica, mostrei a ela, durante nossa conversa formativa, que poderíamos fomentar a busca por essas respostas de maneira diferente, descentralizando a figura do(a) professor(a) e construindo os saberes por meio da interação. Assim, sugerimos para as turmas que fossem buscar na internet, em livros, consultar as professoras regentes, pais e familiares e combinamos que quem houvesse feito as pesquisas iria ter a oportunidade de apresentar a descoberta para a turma no nosso próximo encontro. Dessa maneira, no segundo dia de tertúlia, tivemos várias informações novas para serem compartilhadas.

Uma pergunta recorrente era onde ficava o lugar em que o escritor e ilustrador nasceram. As crianças que pesquisaram trouxeram as respostas: Estados Unidos. Mas outras dúvidas surgiram a partir desta: isso é uma cidade? Um estado? Uma rua? Um menino do 5º ano disse que lá é onde neva e o povo fala inglês. Inglês? Mas o livro está em inglês? O que é tradução? Dentre tantas dúvidas, dedicamos, no início da atividade, três (03) encontros para pesquisar e resolver os questionamentos surgidos. Por fim, a Professora Ema mostrou em um globo terrestre onde ficam os Estados Unidos. Isso se deu porque, apesar das pesquisas, as crianças não tinham claro onde ficava o país. Primeiras dúvidas resolvidas, agora era a hora de iniciar a aventura de Dorothy, do Espantalho, do Homem de Lata e do Leão Covarde. Primeiro capítulo e entre outras coisas o nome do lugar onde a menina vivia com seus tios e Totó aparece: Kansas. Onde é Kansas? Ema e eu retomamos a discussão sobre onde o autor nasceu. Na tertúlia do 5º ano, uma aluna disse: “Ah tia, Kansas só pode ser nos Estados

⁷⁰ Livro *O Mágico de Oz* de L. Frank Baum, ilustrações de W.W Denslow e tradução de Sérgio Flaksman.

Unidos!” Como a menina não tinha certeza do que disse, explicamos que na tertúlia as informações têm que ser verdadeiras para que assim todos aprendessem de maneira correta. Surgiu então mais uma proposta de pesquisa para os(as) alunos(as). No encontro seguinte, alguns alunos(as) trouxeram os resultados de suas pesquisas. Em todas as turmas, a descoberta foi que o Kansas é um estado e que também existe uma cidade com esse nome, ambas nos Estados Unidos. Em uma das turmas, um aluno questionou como podia isso. Uma cidade e um estado com mesmo nome. A professora, regente do 3º ano, que acompanhava a leitura neste dia entrevistou e explicou: “lembra, gente, que semana passada a gente viu que tem a cidade de São Paulo e o estado de São Paulo? Provavelmente é por isso.” Esse foi apenas um dos muitos momentos nos quais houve a construção coletiva de saberes, buscando sempre manter uma relação respeitosa entre os(as) participantes.

No excerto seguinte, Ema conta-nos sobre como esses momentos de pesquisa e de conversa com as crianças ficaram marcados e que, mesmo tendo se passado alguns meses, os(as) educandos ainda se lembravam de partes iniciais do livro. A Professora acredita, e nós também fazemos essa inferência, que o fato de a leitura dialógica proporcionar a interação dos saberes e propor a pesquisa daqueles assuntos que não conhecem em vez de dar respostas prontas fez/faz a diferença para que as crianças compreendessem/compreendam melhor os temas que iam/vão surgindo durante o compartilhamento da leitura. Em seu relato comunicativo, Ema diz que:

§77.2 E também para participar, me inteirar do que acontece no meu espaço de trabalho. Porque imagina se eu ficasse só aqui emprestando livro não ia ter esse diálogo, essa conversa. [...] A gente vai conversando, o entendimento deles, tudo isso com certeza é fruto da tertúlia! Quanto tempo depois do livrinho, quando vocês vieram aqui fizeram aquela primeira parte apresentando os autores como que aquilo ficou marcado, quantos deles lembram daquilo e comentam até hoje sobre o autor e sobre o ilustrador. Como o que eles pesquisaram sobre o Kansas, ficou marcado. A papoula também. Nossa (pensando) quantas coisas eles pesquisaram. Quanto assunto surgiu e a gente pesquisou. De coisas que para quem não conhece é bobo. Mas era a curiosidade deles a gente respeitou e eles foram aprendendo (RCV2).

Os relatos da Professora Ema, bem como as anotações em diário de campo, demonstram que a tertúlia literária dialógica ajuda a responder e alcançar o que é proclamado nos documentos oficiais. Isso ocorre porque a prática da TLD oportuniza a melhora nas interações entre os participantes, o acesso à literatura clássica, não tem restrições quanto à idade e conhecimento e é uma prática de leitura compartilhada e intersubjetiva. Assim como

descrita por Freire (2010a), a TLD traz elementos tanto da leitura da palavra quanto da leitura de mundo dos(as) participantes.

A discussão a seguir se relaciona diretamente com o tema abordado anteriormente, uma vez que a falta de atribuições gera uma descaracterização, uma falta de identidade do(a) profissional que atua na biblioteca. Sendo assim, ele(ela) acaba sendo responsável por diversas funções muitas vezes distantes das que deveria realizar.

4.2 A estrutura do espaço físico

Os aspectos a seguir trazem discussões sobre o espaço físico, as dificuldades e transformações ocorridas durante o processo de implementação da prática de tertúlia literária dialógica. É certo que, quando organizado e pensado para o trabalho com o público infantil, o espaço físico pode funcionar como facilitador das ações, do desenvolvimento da competência leitora, aumentar a interação e a ampliação do mundo da vida das crianças. Nesse sentido, abordamos quais elementos foram presenciados e destacados nas falas da professora participante.

Quadro 3 - Aspectos da estrutura do espaço que dificultaram e que favoreceram a implementação da atividade

EXCLUSORES	TRANSFORMADORES
<ul style="list-style-type: none"> Falta de recursos e apoio por parte do sistema; (Des)organização para atender a comunidade externa. 	<ul style="list-style-type: none"> Reorganização do espaço para atender os(as) alunos(as); (Re)criação de sentido no uso da biblioteca;

Fonte: das autoras

Elementos Excluídos

O primeiro aspecto analisado agora diz respeito à *Falta de recursos e apoio do sistema*, ou seja, focaremos no acervo, na organização física do espaço e em alguns impasses com os órgãos que fomentam a biblioteca escolar como podemos melhor constatar no relato abaixo:

§30.1 Eu tenho vontade de pintar essas paredes, desenhar umas imagens. Quantas vezes a gente viaja em gravura. Quantas vezes a gente só olha já cria uma história, sem ler nada olha aquela figura ali

eu olho ela e cada dia eu crio uma coisa! E olha que já tem 3 anos que ela tá lá. (risos) eu adoro desenho, coisa infantil. (RCV1)

Apesar de a professora participante não ter tido uma formação específica para atuar no espaço, suas ideias vão ao encontro daquilo que os especialistas da área dizem ser a mais adequada para organização do espaço. Segundo Pereira (2009, p. 12), “a organização do espaço para leitura é importante para que os leitores se sintam acolhidos”. Justamente por ser em um espaço escolar, segundo Caldeira (2009), a biblioteca tem que ser mais lúdica, com elementos nas paredes que remetam a histórias, com mobiliário confortável, de fácil acesso ao público a que se destina, que proporcione ao leitor uma identificação e faça com que ele se sinta bem no local e tenha vontade de voltar e explorar o espaço. Para ele, “tapetes, almofadas, móveis coloridos, decoração alegre, formam ambientes descontraídos que, cercados de muitos livros bem selecionados, de fácil acesso e expostos de maneira atraente, sem dúvida contribuem para despertar e manter um comportamento positivo da criança com relação à leitura” (CALDEIRA, 2009, p. 48).

Porém, o relato da Professora Ema nos mostra que ela, apesar de ter boas ideias, não conseguia executá-las por falta de apoio. Em uma anotação do diário de campo do dia 21 do mês setembro do ano de 2015, a Professora me disse que havia comprado tinta para pintar o rosto das personagens com seu próprio dinheiro, porque a direção havia dito que não tinha verba para essa finalidade.

Outro ponto na fala da Professora Ema, durante o relato comunicativo, foi o fato de nem todos os livros que chegam na instituição serem disponibilizados para os frequentadores do espaço. Há, segundo Silva (1999), uma sacralização do livro, um zelo excessivo, um medo de que obras sejam subtraídas. Mas quem opta por não dispô-los esquece (ou não sabe) que uma das funções da biblioteca é justamente essa: ensinar como manusear, como conservar e, conseqüentemente, discutir a importância de ter variados títulos na estante da biblioteca sendo então necessário cuidar dos exemplares que preenchem as prateleiras. Caldeira (2005) afirma, ainda, que não há lugar melhor que uma biblioteca escolar para trazer à tona essas discussões. Dessa forma, se fossem ensinadas às crianças essas atitudes de cuidado e manuseio, com certeza, não seria necessário esconder os livros. As palavras da professora Ema deixam claras estas atitudes e demonstram seu descontentamento com elas:

§16.1 Chegava livros bons, para o professor ler, tanto didático como de leitura ficava na direção trancado. **Nem eu a bibliotecária tinha acesso. A diretora barrava.** Chegava livro do governo, livro infantil que vinha e **não ficava aqui na biblioteca. Porque os livros são**

novos. Então tem que ficar separado na diretoria. A diretora é quem tinha o controle (RCV1).

Além disso, Ema ainda disse que mesmo há tanto tempo no cargo ela foi convidada apenas duas vezes para participar da compra dos livros e que não conhece os programas governamentais de fomento e de manutenção das bibliotecas como podemos observar nas transcrições seguintes:

§46.1 Mas depois disso não teve mais. Então já faz mais de 10 anos que a direção não me chama para ajudar nessa escolha dos livros. Mesmo quando eu estive na vice -direção. Eu sei que tem uma verba da escola, que vem para escola destinar para o que desejar mas não sei o nome nem nada. Esse ano compraram livros para a gente trabalhar aqui. Mas eu não participei da escolha. Mesmo sendo eu a professora que ia desenvolver a tertúlia eu não participei da compra dos livros. Eu não gosto disso, porque querendo ou não eu sou mais próxima dos alunos, conheço o acervo, sei o que está precisando ou não (RCV1).

O fato de a Professora Ema não participar da escolha e da compra do acervo acarreta, muitas vezes, a compra repetida de alguns livros e a falta de outros. Como ela é quem acompanha diariamente o acervo e os(as) estudantes, sabe qual o título mais procurado, quais livros (pelo manuseio inadequado ou tempo de exposição) não estão mais em condição de circulação, quais livros deveriam ter mais exemplares; enfim, é ela quem conhece de perto a realidade do acervo da biblioteca escolar. Porém, na transcrição seguinte, notamos que muitas vezes a verba não é utilizada da melhor maneira:

§48.2 Porque chega muito livro repetido! Quase nunca chega e quando chega vem livro que já tem! Elas compram sem saber, sem me perguntar. Às vezes os livros são comprados lá na secretaria... mas eu acho que eles podiam chamar todas as bibliotecárias lá para ajudar na compra. Cada uma falar o que a sua biblioteca precisa. Ou então acontece o que aconteceu esses tempos para trás: veio uma coleção inteira e os alunos não gostaram. Eu vi e realmente são uns livros estranhos (risos) e isso veio de cima (prefeitura) e a gente não podia fazer nada a não ser aceitar. **E outra coisa, chegaram duas coleções. Foram os últimos que chegaram Comprou com verba da escola não pode emprestar!** E é nessa coleção mais nova que está inteira que tem os clássicos adaptados mas são as histórias que as crianças precisam conhecer. Ali tem os Três Porquinhos e eu não tenho esses livros em nenhum outro lugar, foi perdendo, acabando e não tinha. **Chegaram esses e não pode emprestar e tem atividade certa para usar, só quem pode pôr a mão é professor. Aquela mesma história que a gente ouviu sempre: que criança não tem cuidado e que esses livros são novos.** Eu acho engraçado não ter esses livros para emprestar por exemplo

Gata Borracheira, Cinderela, Branca de Neve, esses só têm aquele que a gente compra no supermercado que são bem ruinzinhos... Porque esses livros são parte da infância e aqui a criança só tem acesso se a professora ler para eles. E você sabe o tanto que elas leem para eles... (RCV2).

Esse relato nos mostra como a dificuldade com o sistema pode acarretar problemas para a plena execução do trabalho. A Professora Ema se mostra conhecedora do acervo, requisito essencial para atuar no espaço da biblioteca, segundo Milanesi (2013). Porém, por não ser convidada a participar das compras, na maioria das vezes, essas não atendem à necessidade específica do público para o qual se destina e acabam sendo volumes repetidos ou até mesmo empobrecidos de histórias importantes. Segundo Vianna, Carvalho e Silva (1999, p.26), a qualidade e a variedade do material oferecido é imprescindível e

[...] o acervo da biblioteca escolar deve contemplar diretamente suas funções, fornecendo suporte informacional adequado ao cumprimento e enriquecimento dos programas de estudos, a obtenção dos objetivos dos currículos, sem deixar de lado os interesses, aptidões e necessidades pessoais dos alunos.

Para estar em consonância com o proposto pelo autores(as) da área, é preciso que o profissional da biblioteca caminhe lado a lado com as demais esferas da escola, que ele tenha sua participação garantida nos momentos decisivos, que sua voz seja ouvida, que conheça e sobretudo participe ativamente da construção do projeto político pedagógico e, principalmente, que conheça o trabalho que é desenvolvido na sala de aula para que assim a biblioteca cumpra seu papel que, segundo Silva (1999, p. 66), pode ser em linhas gerais dividido em duas funções: “ser um organismo de *apoio* ao processo de ensino-aprendizagem e promover o gosto e o hábito de leitura entre os estudantes”.

Quanto ao que, na opinião da Professora Ema, dificultou em alguns momentos a atividade de leitura dialógica, é também um problema relacionado ao sistema: a falta de livros para todos (as) os (as) alunos (as). Nas palavras dela:

§64.2 E da tertúlia eu vejo de negativo não ter os livros e a gente ficar com a xerox. Agora eu estou sentindo que caiu a motivação. Eu gostei mais de livro, deles lendo livro acho que isso fazia eles se sentirem mais importantes. Agora pegar uma folha parece que caiu assim a qualidade eu vejo os nossos comentários agora... não sei se tá difícil os contos, mas (pensando) eu acho que não está... Porque o Mágico de Oz foi difícil e eles faziam cada destaque. **Eu achei que a ideia da xerox fez cair o rendimento.** E (silêncio... parece estar pensando) não vejo mais nada de negativo (RCV2).

Segundo Silva (1999), quando as fotocópias, popularmente conhecidas por xerox, adentraram o mundo da escola e da biblioteca escolar, uma nova preocupação começou a pairar nos ares biblioteconômicos: a possível dispensa da visita na biblioteca, uma vez que, ao ter acesso às cópias, as pessoas parariam de ir até o espaço da biblioteca para consultar os volumes.

Entendemos que a discussão apresentada pelo autor diz respeito à preocupação por não terem mais leitores frequentando o espaço já que a fotocópia poderia substituir o material impresso pela editora e poderia ser distribuído facilmente dentro da sala de aula. A Professora Ema, por sua vez, notou um desinteresse por parte dos(as) alunos(as), já que o material não era mais colorido. Apesar das preocupações serem diferentes, elas convergem para um mesmo ponto: a fotocópia gera perda de qualidade do material. Silva (1999), ainda sobre este assunto, expressa que a disseminação de cópias, na maior parte das vezes, em preto e branco, faz com que os leitores nem ao menos conheçam as fontes originais e a qualidade, fazendo com que todo esmero com o livro se perca. Porém, a alternativa por nós adotada, ao tirar cópias de contos para que as crianças lessem durante a tertúlia literária dialógica, aponta para o grave problema da falta de volumes suficientes para atender a todos(as) frequentadores da atividade. O autor reconhece essa alternativa como sendo válida neste caso já que “tal quadro se articula com a precariedade do acervo da maioria das nossas bibliotecas escolares e com o alto custo das obras nas livrarias [...]” (SILVA, 1999, p. 58). Assim sendo, inferimos que, mesmo com toda perda no que se refere à qualidade do material impresso, a importância do contato com o que ali está escrito se sobressai, sendo então uma alternativa viável e considerável, quando não há possibilidade de compra de volumes para todos e todas.

O segundo elemento excludor diz respeito a outro grande entrave discutido amplamente na literatura especializada: biblioteca escolar *tem capacidade de atender a comunidade externa?* A maioria dos estudiosos do assunto afirmam que sim, desde que o trabalho seja sistematizado. Para isso, os horários devem ser flexíveis, os títulos devem atender também a necessidade desse público e o trabalho de conscientização, o cuidado e manutenção devem ser apresentados a todos(as) que frequentam esse espaço. É preciso também que seja adotada uma maneira mais formal para catalogar os livros e controlar o empréstimo. Por isso, reforçamos que há a necessidade do trabalho conjunto entre bibliotecários (bacharéis em biblioteconomia) e pedagogos. Os primeiros colaborariam para a sistematização desse empréstimo, enquanto os pedagogos seriam responsáveis por organizar

atividades também para esse outro público. Maroto (2012) afirma, ainda, que, se a biblioteca escolar fosse aberta para a comunidade, poder-se-iam instituir grupos de leitura, promover saraus para adultos, oportunizar pesquisas para aqueles adultos que estudam funcionando assim como um polo difusor de cultura e de informação.

Segundo a nossa participante, por ser uma biblioteca de zona rural, ela é aberta a comunidade do bairro. Porém, esse serviço não é divulgado e quase ninguém tem conhecimento dele. A transcrição abaixo reporta tal discussão:

§33.2 Empresta sim para o pessoal do bairro. A procura é pouca mas eu acho que é porque não tem divulgação. Olha só, você ficou o ano todo aqui e não sabia! Mas também acho que não divulga muito porque a gente não tem uma estrutura de empréstimo, né?! Não está no computador os livros que temos e nem tem carteirinha da biblioteca, aí fica complicado. Porque vai que esse livro sai e não volta. [...] A gente recebe bastante o pessoal para mexer na internet. Pela carência do bairro, né?! Então, principalmente agora à tarde sempre tem alguém diferente mexendo na internet, algum adolescente que veio fazer pesquisa. Mas aqui na biblioteca mesmo vem pouca gente (RCV2).

De acordo com Silva (1993), uma das formas mais eficazes para a ampliação do número de leitores é o exemplo, ou seja, o(a) professor(a) deve ser leitor assim como a família e os colegas. Porém, assim como afirma o autor, sabemos que a realidade das famílias brasileiras acaba afastando-as desse universo (a dificuldade vai desde o analfabetismo – que ainda está presente em muitos lares brasileiros – até o alto preço dos livros). É certo que, se as famílias também tivessem oportunidade de frequentar o espaço da biblioteca, retirar títulos e participar de alguns projetos voltados para elas, a incidência de estudantes nesse espaço seria maior. Nesse sentido, entendemos a necessidade de ampliar a discussão em torno da abertura da biblioteca para toda a comunidade. Na perspectiva da aprendizagem dialógica, a abertura da instituição para a comunidade é um elemento central.

Elementos transformadores

No que diz respeito ao espaço físico, a implementação da TLD também contribui positivamente para reorganização desse espaço de modo a favorecer o acesso à leitura, o interesse das crianças em frequentarem mais o espaço. Como abordamos nos elementos excludores, em nossa primeira visita à biblioteca, o espaço estava bem desorganizado, as mesas não favoreciam a interação dos(as) educandos(as), faltava luz, entre outros problemas

estruturais que dificultavam o trânsito e o manuseio dos livros pelas crianças. Assim que iniciamos a atividade de TLD, em março de 2015, a Professora decidiu que a biblioteca precisava ser reorganizada. Logo na nossa segunda ida à biblioteca, as mesas já estavam organizadas de modo a formar um grande círculo e as lâmpadas haviam sido trocadas. Com o passar do tempo, novas conquistas foram alcançadas: estantes foram cortadas para facilitar o acesso das(a) alunos(as), paredes foram pintadas e ganharam personagens de histórias, as estantes e os armários foram realocados, ampliando espaço para a circulação, a internet foi reestabelecida, facilitando a pesquisa, e os livros que não estavam em bom estado foram levados para a secretaria municipal de educação para possível reabilitação ou descarte.

A Professora Ema já, no seu primeiro relato comunicativo, comenta as mudanças e, com entusiasmo, conta como essas pequenas transformações fizeram uma grande diferença no seu trabalho:

§27.1 O espaço nosso é ótimo, o espaço físico o quadrado nosso é ótimo. [...]A gente cortou essas estantes no meio porque eu estava percebendo que as crianças não conseguiam alcançar. Era poucas estantes e não cabia tudo aqui na altura deles. Cortamos. Trocamos as luzes queimadas e mudamos os armários de lugar. Só essas mudancinhas já deram outra cara para cá, você não achou? (RCV1).

§82.2 O espaço mudou. Você lembra quando chegou como era? Desde então, desde que começamos a movimentar aqui por causa da tertúlia, a gente fez de tudo para ficar um ambiente agradável... arrumou as mesas, as estantes, os armários, trocou as luzes, os bancos tudo para ficar mais com cara de biblioteca. Para esse espaço ser só da biblioteca. Não é almoxarifado, não é sala de recuperação, não é sala de informática é Biblioteca! Porque mesmo tendo argumento a gente tem que provar. Provar que dá certo (RCV2)

Caldeira (2005, p. 48) afirma que oferecer um ambiente acolhedor colabora para a criação do hábito da leitura e, segundo o autor, “o planejamento do espaço da biblioteca deve ser feito em função do acervo e do uso que se pretende dele fazer”. Ou seja, a biblioteca tem que ter a “cara” de quem a frequenta e dos projetos que ali se desenvolve. Dessa forma, essa reorganização para atender o público da escola Paulo Freire e contemplar a dinâmica das atividades (principalmente da TLD) vem ao encontro do indicado pelos estudiosos da área como sendo o melhor para o desenvolvimento do trabalho.

Com toda a mudança estrutural que ocorreu ao longo do ano, as crianças passaram a frequentar mais o espaço da biblioteca, o que gerou uma *(re)criação de sentido* no uso do espaço. Se antes ir à biblioteca estava associado a castigo e a reforço escolar, agora os(as)

alunos(as) passaram a visitar a biblioteca também nos horários de lazer, por exemplo, durante o recreio. Isso porque, com a nova disposição, eles(as) tinham acesso mais fácil aos livros, aos CDs e à internet. Quando as paredes foram pintadas e personagens de histórias passaram habitá-las, muitos(as) alunos(as) foram até lá para ver e conversar sobre as novas figuras. De acordo com Caldeira (2005), a necessidade de reestruturar a biblioteca escolar de modo com que ela atenda o público infantil “contribui para despertar e manter um comportamento positivo da criança com relação à leitura” (CALDEIRA, 2005 p.48). Dessa forma, a biblioteca escolar não deve ser um amontoado de livros ou um espaço estigmatizado como lugar de punição, deve ser um espaço de aprendizagem, de contato com a leitura, de compartilhamento de ideias e de socialização.

4.3 A TLD e a equipe de professores(as)

Os aspectos a seguir apresentam e discutem como a atividade de tertúlia literária dialógica influenciou os demais espaços e os docentes da instituição escolar, dados encontrados a partir das análises realizadas em conjunto com a professora. Sabemos que, segundo os preceitos da aprendizagem dialógica, para obter o sucesso esperado na realização da atividade, é necessário que todos(as) os envolvidos estejam empenhados. Porém, conforme apresentaremos a seguir, enfrentamos algumas dificuldades (principalmente nos meses iniciais da aplicação da prática) no que diz respeito do apoio das(o) demais docentes em relação à realização da tertúlia literária dialógica.

Quadro 4 - Aspectos que favoreceram e que dificultaram a relação da prática da atividade e os(as) demais docentes da instituição.

EXCLUSORES	TRANSFORMADORES
<ul style="list-style-type: none"> • Apelidos descaracterizando a atividade; • Exigência, por parte da Secretaria de Educação que todos(as) os(as) docentes participassem da atividade; • Professoras deixam de participar da atividade; • Professoras não participam do Curso de formação continuada; • Descrença no potencial dos estudantes e na atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores(as) apoiam a atividade a partir dos resultados concretos.

Fonte: das autoras

Elementos Excluídos

De maneira geral, os elementos excluídos (acima descritos) advêm da falta de um elemento central para que a tertúlia literária dialógica funcione plenamente: a *criação de sentido*, gerada principalmente pela falta de envolvimento das professoras regentes. A não empatia pela atividade e, por vezes, de interesse das professoras e professor foram observadas em diferentes momentos. Mas, talvez, a reação empática mais marcante tenha sido a do dia 26 de agosto de 2015 descrita no diário de campo:

A Professora Ema hoje durante a conversa formativa pós realização das tertúlias disse estar chateada porque uma professora durante o café disse em tom de brincadeira que “amanhã era dia de tortura para as crianças da turma dela”. Ema contou que na mesma hora retrucou dizendo que ler nunca é tortura e que o trocadilho tinha sido infeliz. Depois, segundo ela, veio a saber que era um apelido recorrente nos comentários dos(as) professores(as). (DC – anotações da pesquisadora)

Assim que a atividade se iniciou na escola (em março de 2015), por orientação da Secretaria de Educação, os(as) professores(as) tinham que frequentar e participar da atividade. Essa exigência por si só, apesar de parecer uma preocupação por parte da Secretaria da Educação em que as professoras tivessem um momento formativo, já se caracterizava como uma barreira, pois muitas não aparentavam interesse algum em modificar sua prática de leitura, nem mesmo apresentavam qualquer interesse em participar das aulas de biblioteca escolar. Contudo, apesar de termos que enfrentar semanalmente o descontentamento por parte das professoras em participar de tal atividade, tínhamos em mente a importância de permanecermos firmes naquilo que acreditávamos que daria resultado para as crianças no âmbito da aprendizagem e, ao mesmo tempo, entendíamos que a questão era tempo: tempo para as pessoas entenderem que não estávamos trazendo mais uma atividade que deveria ser imposta de cima para baixo, não se tratava de uma boa prática no âmbito da leitura, mas somente o tempo e o diálogo iam fazê-las acreditar e decidir se queriam ou não participar.

Insistíamos, semanalmente, porém as anotações do diário de campo (de agosto, quando iniciamos a coleta de dados) nos mostram que a atividade ainda não era bem recebida pelos professores(as), apesar de (eles)elas estarem participando da atividade desde de março. Em diferentes dias, há anotações no diário de campo ressaltando que as professoras(es) não participaram da atividade apesar de estarem no espaço da biblioteca e que, na maioria das vezes, levavam cadernos e provas para corrigir, além de ficarem entrando e saindo da

biblioteca, o que acabava atrapalhando a leitura. Há também uma anotação sobre uma professora que deitou a cabeça na mesa e cochilou durante a realização da leitura dialógica.

Esses registros evidenciam que a falta de motivação das professoras durante a realização da atividade acabava por impactar negativamente em seu andamento, até o ponto em que a professora de biblioteca sugeriu que elas não mais participassem durante a leitura, apesar de esta não ser a orientação vinda da Secretaria da Educação, como pode ser confirmado no relato seguinte:

§52.2 o caso da tertúlia aqui na biblioteca mesmo. Os professores não iam fazer nada no sentido de mediar, ter que preparar eles só iriam vir e participar com os alunos e eles já deram “piti”. Eles mais atrapalhavam que tudo tanto que foi melhor a gente pedir para eles não virem agora a gente vai dando exemplos, né!? Na segunda aula de biblioteca, eu sempre tentei participar com eles, incentivando?! Para elas (professoras) verem que podem participar, podem trabalhar junto que é positivo isso. Mas também é difícil e a maioria não quer (RCV2).

Apesar de já estarem acompanhando a atividade há aproximadamente seis (06) meses, foi possível perceber que a resistência ainda permanecia e que elas não haviam entendido a dinâmica adotada pela tertúlia literária dialógica. Em alguns momentos, durante as anotações em diário de campo, observamos que, quando havia participação e/ou intervenção pela professora regente durante a leitura, acabava sendo algo incoerente com a dinâmica da atividade, como pode ser percebido na anotação do diário de campo:

Hoje a professora regente participou da atividade. Sentou-se na roda, realizou a leitura, mas fez interferências incoerentes: corrigiu rispidamente um aluno que estava lendo e não se inscreveu, mas, mesmo assim, quis comentar e para ser ouvida falou mais alto. (Diário de Campo – anotações pesquisadora)

Dessa forma, após expor o fato para a orientadora da pesquisa aqui relatada, chegamos a um consenso que deveríamos deixar em aberto a participação das professoras e do professor na atividade. Assim, em meados de agosto, marcamos uma reunião com a diretora⁷¹ da escola para explicarmos a situação e apontar como a participação das(o) docentes estava travando a prática da tertúlia literária dialógica. A própria diretora disse que estava

⁷¹ A própria diretora comunicou à Secretaria Municipal de Educação sobre a decisão. Segundo ela, a responsável por projetos na secretaria entendeu os argumentos e concordou que as(o) professoras fossem convidadas a participar.

pensando nisso, já que algumas docentes haviam manifestado insatisfação em ter que participar da atividade. Assim, concordamos que seria melhor deixar a decisão sobre participar ou não às(ao) próprias(o) docentes. Comunicamos às professoras e ao professor que elas(e) estavam convidados a participarem. Dessa forma, após essa data, as(o) docentes compareceram na atividade apenas quando desejaram.

Durante o relato comunicativo com a professora de biblioteca, ela comentou o descontentamento em virtude da ausência de participação das professoras regentes nos diferentes dias de uso regular do espaço⁷². Apesar disso, a professora da biblioteca tentava uma aproximação com as professoras regentes com a biblioteca, no sentido de orientar quais leituras poderiam ser realizadas por elas nos dias em que elas eram responsáveis pela atividade. Como podemos observar na fala seguinte, as professoras deixam funções de sua responsabilidade para a execução da Professora Ema:

§21.2 Na verdade a maioria das professoras não preparam nada chegavam aqui e falavam assim você tem um livrinho assim? Por ver que não tinha pensado em nada eu acabava que eu mesma direcionava a aula, por ter mais facilidade com contar histórias, conhecer mais o acervo [...] Aí eu meio que dirijo porque elas estão perdidas também. Acho que elas não se encontraram nessa aula. Aí tem uma outra professora que na hora da aula de biblioteca usa aqueles livros lá (aponta para uma coleção de enciclopédias). Então (pensando) eu acho assim, que não é essa a proposta da biblioteca o livro lá. Gente aquele livro (o que está estudando sobre a biblioteca) queria comer ele e quando alguém me falasse alguma coisa eu cuspi (risos) dando as respostas, porque tudo que tá lá (RCV2).

Acreditamos que tais atitudes, seja o apelido atribuído à atividade ou à postura no espaço da biblioteca, aconteceram/acontecem devido a inúmeros fatores. Entre estes, podemos apontar a falta de criação de sentido para as professoras regentes, como já abordado no capítulo 2 desta dissertação, e até mesmo a questão cultural, uma vez que o modelo escolar que vigora até os dias de hoje segue ainda padrões da sociedade industrial, como por exemplo,

⁷² As crianças, no ano de 2015, frequentavam a biblioteca regularmente em dois dias da semana: às segundas e às quartas-feiras. Nas segundas-feiras, apesar de estarem no espaço da biblioteca, o planejamento e desenvolvimento da atividade era de responsabilidade da professora regente. Neste dia, a professora de biblioteca deveria apoiar a atividade, localizar os livros e materiais previamente requerido pelas docentes. Já nas quartas-feiras ocorria a atividade de Leitura Dialógica. Esta atividade era de responsabilidade da professora de biblioteca e deveria ter apoio das docentes para organização das inscrições e leitura. Nos demais dias, a biblioteca ficava aberta para empréstimo, devolução e pesquisa.

a ideia de que o espaço da biblioteca é apenas um “depósito” de livros, um lugar onde impera o silêncio, impossibilitando a (re)criação de sentido.

Por esse motivo, acreditamos que os(as) professores(as) regentes não devem ser totalmente culpabilizados por agirem dessa forma, já que a atividade de leitura por fruição, ainda mais dentro do espaço da biblioteca, é historicamente considerada como menos importante em relação ao papel desempenhado pela leitura em sala de aula, como foi apontado no capítulo dois (02) desta dissertação. No espaço da sala de aula, a tarefa de leitura, na maioria das vezes, se resume a repetir atividades mecânicas já realizadas anteriormente e se faz necessário que, no final, se calcule uma nota, se tenha um resultado palpável. De acordo com Silva (1999, p. 58), os cursos que formam os(as) docentes:

[...] não tomam a leitura como objeto de estudo e nem a pesquisa como atividade de produção de conhecimento. Sem debater a problemática da leitura no Brasil e sem participar de experiências concretas de pesquisa, os professorandos perdem oportunidades importantes de vivenciar, no processo de formação pedagógica, a utilização da biblioteca escolar.

Dessa forma, ler como ato de lazer, como forma de interagir e, conseqüentemente, de aprender não se encaixa nos moldes escolares ainda difundidos atualmente. Por isso, nós acreditamos que há tanta resistência em aderir e se dedicar às atividades que fujam do mecanicismo da leitura, exatamente por sempre ter sido dessa forma, por estar culturalmente instituído. A experiência com o trabalho de leitura que a maior parte dos(as) professores(as) têm, segundo Silva (1999), são aquelas vividas por eles(as) próprios(as) seja na fase escolar ou durante a graduação. Assim, as atividades que não seguem o padrão cristalizado nas escolas: ler para responder um questionário, ler para resenhar, ler para preencher uma ficha de livro, ler para desenhar e destacar as personagens principais, acabam sendo descreditadas e vistas como pouco importantes. Segundo Cunha (p. 77, citado por SILVA, 1999),

[...] acreditamos que o principal motivo de a leitura não vingar como lazer é [o modo como] ela ser “**trabalhada**” na escola. Lá, a leitura é apenas um elemento a mais do procurado desenvolvimento da área cognitiva. A literatura não é explorada enquanto arte, mas enquanto material verbal utilizável para possibilitar ao aluno adquirir mais conhecimento. Temos dito que, para felicidade dos alunos e da vida, a escola ainda não ‘**descobriu**’ o teatro, a música, a revista em quadrinhos e a televisão como “**instrutivos**”. Quando descobrirem, usando as mesmas técnicas aversivas empregadas para a ‘implantação’ do hábito de leitura, mais essas formas de lazer estarão perdidas (p. 56 - grifos do autor).

Ainda sobre a atitude das(os) professoras(es), podemos retomar uma recorrente discussão sobre o trabalho docente: a sobrecarga de trabalho, como evidenciado anteriormente. Essa sobrecarga pode ser observada, na maioria das vezes, no momento em que os(as) professores(as) regentes aproveitavam o espaço da leitura na biblioteca para “adiantarem” seus afazeres pedagógicos, que se acumulam devido a esse excesso de obrigações colocado sobre eles(elas) pelo sistema. Silva (1999) afirma que as situações concretas de trabalho do(a) professor(a) não favorecem o contato deles(delas) com a biblioteca, nem mesmo como leitores(leitoras), já que ocorre

[...] deslocamentos permanentes de uma escola para outra – consequência dos salários aviltante pagos à categoria, que obrigam os professores a trabalhar em várias escolas diferentes ou mesmo a desenvolver outras atividades profissionais paralelamente ao magistério, numa verdadeira acrobacia profissional – dificultam, quando não impedem, uma maior reflexão do professor sobre sua prática docente, as possibilidades de aprimorá-las de torná-la mais dinâmica, mais rica, mais instigante e prazerosa para os alunos e para si mesmo (SILVA 1999, p. 22).

A formação em aprendizagem dialógica (curso ofertado na Universidade) foi oferecida a todas as redes de escolas da cidade (municipal, estadual e particular). Nos primeiros encontros formativos, além de Ema, outras quatro (04) professoras da Escola Paulo Freire participaram, mas depois desistiram. A desistência se deu por diferentes motivos: uma professora se tornou supervisora e se viu mais atarefada; outras duas começaram o planejamento de atividades para “treinamento” das crianças que iriam participar da avaliação diagnóstica do município; já a outra professora perdeu dois encontros devido a reuniões no mesmo horário. Mais uma vez a desistência aponta para uma sobrecarga de tarefas. Ema acredita que se as professoras tivessem continuado a formação, talvez pudessem ter entendido o funcionamento e, conseqüentemente, teriam auxiliado os(as) estudantes na aproximação com a biblioteca e com o trabalho de leitura. Nas palavras de Ema:

§85.2 O nosso posicionamento faz diferença. Talvez se os professores participassem [do curso] eles também teriam aprendido que não precisa de grito para a criança ler certo. E as crianças saberiam que aqui nesse espaço o professor não pode ficar bravo por isso. **Eu tinha até pensado em comentar sobre isso lá no curso, mas ninguém além de mim terminou o curso. Todas pararam. Tenho para mim que, se elas tivessem continuado, mesmo que fosse difícil, elas iam ter visto os resultados da tertúlia antes (RCV2).**

Outro obstáculo que podemos destacar, e que teve um impacto negativo em alguns momentos, na realização da atividade foi a *descrença no potencial dos estudantes* que alguns professores(as) demonstraram. A anotação do dia 14 de setembro de 2015 do diário de campo descreve a seguinte conversa durante nossa reunião pós-atividade:

Hoje após o término das tertúlias Ema e eu iniciamos conversa sobre o dia de atividade. Ema me disse que durante a reunião de módulo daquela semana (que ocorreu na terça-feira) ouviu uma professora dizendo que achava bobagem eles lerem esse livro (*O Mágico de Oz*) porque ela achava que eles não estavam entendendo nada. Ema disse que tentou explicar sobre o funcionamento da atividade de TLD mas a professora insistia em dizer que com esses alunos da zona rural não ia dar certo. (Diário de Campo – anotações da pesquisadora)

A Professora Ema, em seus relatos comunicativos, também fez menções como por exemplo “no começo muitos me perguntavam ‘você acha que é isso tudo mesmo?’ ‘Você acha que vai dar certo com nossos alunos?’” (RCV-2 §45-2), demonstrando que havia uma desconfiança na potencialidade da atividade por parte dos(as) demais docentes. Também podemos observar o descrédito dos professores para com os estudantes e, conseqüentemente, com a atividade no excerto seguinte:

§ 55.1 É! Não acreditam. Muitos pensam “eles não precisam ler um clássico! Eles vão ficar aqui mesmo na roça” eu fico imaginando agora que a gente já tá quase acabando o livro e tenho certeza que vamos acabar, um dia lá na frente, por algum motivo eles falando “nossa, eu li um clássico! Eu li lá na biblioteca da escola, na Tertúlia. Eu li o livro inteiro! E mais que ler, tenho certeza que entenderam!” (RCV1).

Mais uma vez, retomamos aqui a discussão sobre a quem os currículos escolares e os cursos de formação de professores servem. De acordo com qual interesse os currículos são pensados e organizados? Se nos pautarmos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) ou nos documentos que dão suporte para organizar a educação brasileira (como por exemplo, o Parâmetro Curricular Nacional – PCN), veremos que proclamam que o objetivo da escola é “formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade” (BRASIL, 1996, p. 32). Mas, ao voltarmos nossos olhos para a escola, o que encontramos? Bibliotecas sucateadas (que, se funcionassem dentro do esperado, poderiam contribuir com a

aprendizagem), professores desmotivados (por estarem sobrecarregados e por não ter seu trabalho reconhecido), cursos de formação ultrapassados (cursos que servem a interesse da esfera pública e não ao real interesse do docente).

De acordo com Castells (1994), o acesso à informação não garante a aprendizagem nem o conhecimento, seja do(a) aluno(a) ou do(a) docente porque, apesar de as informações estarem a um clique, o que fazer com ela, quem seleciona o que irá ser ensinado ainda se restringe a uma pequena parcela da sociedade: a elite. Dessa forma, será que da maneira pelo qual a escola está estruturada atualmente há a possibilidade de contribuir para formação do cidadão proclamado nos documentos oficiais?

Silva (1999, p. 50), ao analisar a situação do acesso ao livro e à biblioteca, afirma que:

[...] as classes dominantes com essas e outras estratégias de cunho político pretendem perpetuar a dominação que exercem sobre a maioria da população. Para tanto, percebem, como uma das condições fundamentais de dominação, a marginalização cultural das classes trabalhadoras, por meio da manutenção de um aparelho escolar seletivo e excludente, da elitização do acesso à leitura, em particular às produções literárias tidas como legítimas, e da negação da biblioteca enquanto instituição social destinada à democratização da cultura.

Desse modo, o acesso a bons livros, o acompanhamento para o incentivo e para a melhora na leitura também ficam restritos, já que compreendem que não é preciso oferecer muito a essa parcela da população. Segundo Freire (2010a), a manutenção desse tipo de acesso (restrito) é interessante para os opressores, pois, ao manipular o acesso, conseguem enfraquecer os oprimidos, inculcarem neles que não são capazes de ir além e que são incapazes de selecionar o que devem aprender e usar. Segundo o autor,

Os programas de sua ação, como qualquer bom teórico da ação opressora indicaria, involucram as suas finalidades, as suas convicções, os seus anseios. Não há que ouvir o povo para nada, pois que, “incapaz e inculto, precisa ser educado por ele para sair da indolência que provoca o subdesenvolvimento”. Para eles, a “incultura do povo é tal ‘que lhes’ parece um absurdo falar da necessidade de respeitar a ‘Visão do mundo’ que ele esteja tendo. Visão do mundo têm apenas os profissionais (FREIRE, 2010a p. 210).

Ao não considerar a visão de mundo dos(as) alunos(as), os conteúdos e a organização escolar servem aos interesses de quem está no poder e não de quem está aprendendo. Assim sendo, muitas vezes acontece o inverso do que a Aprendizagem Dialógica propõe, ocorre que

se dá menos a quem tem menos, ou seja, se dá menos oportunidade de acesso, trabalha-se menos conteúdos, facilitam-se as provas e trabalhos porque desacreditam da capacidade dos(as) estudantes.

Segundo Flecha (1997, p. 185), “se partirmos dos déficits ensinaremos de forma compensadora, agora se partimos das capacidades ensinaremos de forma aceleradora”. Ou seja, se conhecermos nossos(as) estudantes, se soubermos quais são suas capacidades, facilidades e organizarmos de maneira a potencializar o que eles têm de melhor, conseguiremos acelerar e alcançar a máxima aprendizagem de todos(as). Isso, por vezes, pode requerer uma mudança na estrutura do currículo escolar, da organização da dinâmica das aulas e ter que dar espaço para que as vozes sejam ouvidas e consideradas.

Outro empecilho para a transformação foi que, no fim do ano, mesmo com todos os benefícios que a atividade vinha demonstrando, a direção da escola decidiu fazer uma enquete entre todos(as) da escola para verificar se a atividade deveria continuar na escola ou não. Essa discussão surgiu em um contexto de conflito com uma professora da escola que se recusava a participar da leitura dialógica, por não desejar mudar a sua prática. Como prevê a TLD, ninguém é obrigado a participar/aplicar a atividade. O problema foi que, com as insinuações e descrenças, outras pessoas começaram a duvidar da potencialidade da atividade. Dessa forma, para sanar qualquer mal-entendido, a direção sentiu a necessidade de confirmar o interesse dos demais envolvidos em manter a atividade e provar que, principalmente as crianças e a professora de biblioteca (atores diretamente beneficiados pela leitura dialógica), confiavam, gostavam e tinham interesse em continuar. Adiantamos que o resultado final desse processo foi satisfatório e será abordado nos elementos transformadores deste trabalho.

Elemento Transformador

Apesar de essa categoria apontar apenas um elemento transformador, acreditamos que ele foi de suma importância para que a atividade permanecesse na dinâmica curricular no ano seguinte. Mesmo tendo anuência de todos os agentes educativos para iniciarmos o projeto na escola, foi difícil o processo argumentativo com os(as) docentes a respeito das potencialidades da atividade, uma vez que eles(as) não estavam acompanhando o seu desenvolvimento (como salientamos nos elementos excludores). Dessa forma, eles(as) não viam as transformações que presenciávamos semana após semana.

Para a Professora Ema, o reconhecimento sobre a funcionalidade da TLD só começou a chegar depois de muito tempo em que a atividade acontecia. Só quando os(as)

professores(as) perceberam que a regularidade da tertúlia literária dialógica poderia ser o motivo da melhora no processo de aprendizagem das crianças, tanto no que se refere ao comportamento em sala de aula e fora dela, como no que diz respeito à fluência leitorados(as) alunos(as), foi que a atividade começou a ser vista com “outros olhos”. Isso, segundo anotações do diário de campo, só aconteceu em meados de outubro quando, ao saírem para um passeio festivo, as crianças se “comportaram bem”. Logo após esse passeio, a supervisora comentou comigo que as professoras estavam surpresas porque as crianças agora levantam a mão e esperavam a vez para falar e que tinha visto, quando acompanhou a tertúlia, que era assim que eles se comportavam durante a atividade. Dessa maneira, ela atribuiu a melhora à participação na atividade.

No segundo relato comunicativo, que aconteceu em novembro de 2015, a Professora Ema comenta esse fato e ainda relata como a persistência e o trabalho respeitoso fizeram a diferença:

§95.2 [...] que eles aprenderam a se comportar, levantar a mão para fazer a pergunta, saber esperar, saber como perguntar. Tudo isso é fruto da Tertúlia e o mais bonito é ver que nada disso foi enfiado goela abaixo. Foi aos poucos no nosso dia a dia aqui e agora foi reconhecido pelos meus colegas que é resultado desse nosso trabalho (RCV2).

A Professora Ema nos relata, ainda, que, por causa da tertúlia, as crianças aprenderam a dividir o texto para que todos(as) tivessem oportunidade de ler. No início, era necessário usar alguns códigos para eles(as) entenderem que deveriam deixar o próximo colega ler. Usávamos expressões como por exemplo “próximo, passa” ou alguma ação como estalar os dedos, bater levemente na mesa para que as crianças “passassem” a leitura para o colega. Como preveem as atividades educativas de êxito, todos os princípios sempre devem perpassar a sua dinâmica mas, para esse fato especificamente, o princípio solidariedade era sempre retomado uma vez que salientávamos que no grupo todos e todas têm a oportunidade de ler a palavra e de comentar se assim desejassem. Dessa forma, foi necessário construir com as crianças o entendimento de que, se o capítulo fosse curto, em vez de ler um parágrafo, se deveria ler uma frase para dar oportunidade de todos(as) lerem. Enfatizávamos que essa também era uma atitude solidária e, logo, coerente com a proposta da atividade. Foram muitos encontros até que as turmas incorporassem essa atitude e pudéssemos abandonar os marcadores de tempo e a leitura fluir melhor. Mas conseguimos. A professora do 4º ano

comentou que essa dinâmica também aparecia na sala de aula quando ela pedia para fazerem leitura em voz alta.

A Professora Ema destacou, ainda, como a tertúlia se refletiu nas aulas de biblioteca e também na sala de aula, como podemos observar no excerto seguinte:

§25.2 Elas (professoras) falaram na reunião como na sala de aula a disciplina melhorou, na segunda aula que é a que os professores acompanham os alunos eu faço o trabalho e sem eu estar pedindo para conversar, para respeitar a hora de falar eles se organizam. A professora Sônia⁷³ (4º ano) comentou comigo que agora quando é para fazer uma leitura em voz alta eles se organizam sozinhos. Fico olhando e vejo como a biblioteca mudou. E ouço as professoras dizendo que também mudou na sala. Que agora na hora de ler, mesmo se ficam perdidos, eles se ajudam (RCV2).

A Professora Ema e eu percebíamos as mudanças semana após semana. Logo nos primeiros encontros, as crianças entenderam que, para serem ouvidos, deveriam respeitar a ordem. Assim, desde o início da atividade, a maioria das crianças já respeitava esta regra. A transformação na fluência leitora, que aparecerá no próximo quadro, (dimensão instrumental), na vontade de ajudar o(a) colega (solidariedade) e no encorajamento também foram aparecendo ao longo de todo processo. Infelizmente, por não estarem presentes no cotidiano da atividade, as professoras demoraram um pouco a perceber. Contudo, o mais importante é que a atividade foi tão bem aceita que se tornou permanente na dinâmica curricular da escola para o ano de 2016.

Como salientamos nos elementos excludores, um conflito interno entre uma professora e a atividade de TLD resultaram em uma enquete⁷⁴ para saber se a atividade deveria continuar ou não na dinâmica curricular. De acordo com a Professora Ema, apenas três (03) pessoas (entre crianças, professores(as) e demais servidores da instituição) votaram contra. A professora participante comentou essa situação:

§17.2 Eles (professores) gostam agora, depois que viram os resultados. Olha só, teve uma enquete aqui na escola por conta do que aconteceu e 90% ou 99% na verdade não sei quanto é em porcentagem (risos) sei que foram 3 pessoas que votaram contra e

⁷³ Nome fictício.

⁷⁴ A enquete foi organizada e desenvolvida pela direção da escola. Foi uma votação anônima. Só ficamos sabendo de seu acontecimento quando comentaram conosco sobre o resultado. Dessa forma, não foi possível saber o porquê e quais foram os argumentos das pessoas que votaram contrárias à permanência da atividade.

o restante a supervisora falou para mim querem continuar com a Tertúlia! E assim essa pesquisa foi com alunos e professores. Então todo mundo quer e gostou da atividade (RCV2)

Nos elementos excludores desta categoria, dissemos que grande parte de toda a desconfiança que as professoras regentes tinham para com a atividade devia-se à não criação de sentido. Após os excertos acima citados e as observações anotado no diário de campo, podemos afirmar que, mesmo que tenha demorado um pouco, conseguimos alcançar e construir a criação de sentido e fazer com que a prática fosse respeitada dentro da escola.

4.4 A influência da tertúlia na formação das crianças: âmbito escolar e da vida

Os aspectos abaixo dizem respeito ao impacto da atividade na formação dos(as) estudantes. Apesar de não termos acompanhado diretamente as crianças em seus espaços, podemos elencar aqui alguns elementos que foram possíveis de serem observados durante a participação delas na leitura dialógica na biblioteca.

Quadro 5 - Aspectos que, na prática, foram obstáculos e aspectos que foram transformadores a partir da atividade para as crianças: âmbitos escolar e da vida.

EXCLUSORES	TRANSFORMADORES
<ul style="list-style-type: none"> • Oscilações na participação e na aprendizagem durante a realização da atividade; • Alunos(as) com dificuldade e timidez para leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização dos princípios em outros espaços; • Melhoria nas interações sociais entre crianças; • Ampliação na fluência da leitura e encorajamento para a leitura em público.

Fonte: das autoras

Elementos Excludores

O primeiro tema do elemento excludor agrupa as falas e observações sobre como houve *oscilações de participação e aprendizagem* durante o percurso de realização da atividade. Isso acontece porque as crianças não aprendem de maneira linear e, por isso, há a necessidade da regularidade, da persistência e da interação na dinâmica da atividade. A Professora Ema mostrou-se preocupada, como podemos notar, em uma das observações comunicativas do primeiro dia após as férias de julho:

A professora hoje em nosso grupo de discussão após as tertúlias me disse estar preocupada porque as crianças não estavam rendendo como antes. Me questionou: será que eles esqueceram tudo? Disse a ela que acreditava que não, que era apenas efeito das férias. Que era para nos mantermos firmes e continuarmos seguindo os princípios da atividade e que como em breve o curso começaria a gente poderia comentar sobre isso e buscar soluções. (Diário de Campo, dia 5 agosto de 2015 – anotações da pesquisadora)

No segundo Relato Comunicativo, a Professora Ema comentou a oscilação da atividade, demonstrando preocupação e insegurança em relação à sua continuidade. A cobrança da direção por resultados palpáveis gerava uma recorrente apreensão da professora, principalmente neste contexto de instabilidade da atividade. Ema se mostrava receosa ao pensar que, se os resultados esperados pela diretora não aparecessem logo, a atividade poderia ser cortada da dinâmica curricular. Como podemos observar no excerto seguinte, Ema comenta a oscilação e o medo de a atividade ser posta de lado:

§57.2 Quando a gente estava no primeiro mês, eu achei que não ia dar certo, mas depois achei que foi rápido. Quando a gente voltou, agora em agosto, eles regrediram um pouco [...] e assim não é nem por mim, sabe!? Porque com a experiência que tive do começo do ano sei que vai dar certo, **o problema é que a diretora quer número, quer transformação. Quer que as crianças leiam, argumente e sejam críticos como adultos já formados. Então, eu tenho medo né?! Deva vir aqui e ver que as crianças regrediram e tirar a atividade.** Porque criança é assim, vai e volta. Parece que esquece algumas coisas enquanto dorme (risos), mas é por isso que tem professor, para puxar, para pôr no caminho certo (RCV2).

Sobre a timidez de alguns alunos(as), a Professora Ema comentou que acreditava que, em grande parte, isso acontecia porque os(as) estudantes que tinham dificuldade para ler tinham medo de serem repreendidos, de serem colocados de castigo, assim como, de maneira geral, acontece nas salas de aula. Dessa forma, havia turmas (principalmente 2º e 3º anos) que no início da tertúlia literária dialógica não liam para o grupo. Porém a dinâmica da tertúlia ajuda/ajudou a superar esse obstáculo uma vez que, entre suas premissas, está a de que ninguém é obrigado(a) a ler/comentar. Os participantes são convidados a destacarem e colaborar na leitura, mas, se não quiserem, não há nenhum tipo de retaliação. Segundo a professora:

§90.2 A gente tentou fazer isso mas como o professor não fica aqui e eu não conheço muito bem a fluência deles não dava para fazer, mas agora já conhecemos e dá para organizar melhor. **E achei bom na**

verdade a gente não fazer isso (organizar a turma, escolhendo o lugar para cada um sentar) desde o começo porque evitou uma resistência. Porque no começo uns eram bem tímidos para ler, não queriam por ter vergonha e medo de ser repreendido. Porque eles estavam acostumados que não podiam errar, não podiam pedir ajuda e ler silabando, então? Era colocado até de castigo. Isso no começo foi um problema, lembra? Tinha turma que não queria ler nada, principalmente 2º ano. A gente tinha que ler quase que o capítulo todo. Agora eles também já sabem como funcionam aqui na tertúlia, já pedem ajuda, tentam ler um pouco (RCV2).

Sobre esses itens destacados nas falas e descrito no diário de campo, podemos perceber que o estabelecimento da confiança, o respeito ao conhecimento instrumental e a valorização da interação entre os(as) alunos(as) foram elementos-chave para que os(as) alunos(as) vencessem o medo e comesçassem a ler. Autores como Ferreira, (2009); Lajolo e Zilberman, (2007); Silva, (1999) e afirmam que literatura tratada como obrigação pode, por vezes, afastar o leitor(a) iniciante e que, se o trabalho não for sistematizado, o *mito crianças não gostam de ler* é instaurado na vida desses(as) alunos(as). Para discutir esses fatos, retomamos a discussão de Silva (1999) anteriormente abordada. Para esse autor, muitos(as) alunos(as) têm o primeiro contato com livro na escola, às vezes dentro da biblioteca, e é importante que seja realizado de maneira positiva, que seja agradável para o(a) estudante. Segundo o autor, se essa relação não for amistosa,

[...] caracterizada por imposições, proibições, desconforto, padronizações de gosto ou de buscas fracassadas, ele [aluno] poderá carregar consigo, talvez para sempre, as marcas dessa convivência negativa. Com vícios de uso enraizados (o hábito de cópias por exemplo) e frustrado com as experiências anteriores vivenciadas, será muito difícil para o leitor ver a biblioteca (seja ela qual for) com bons olhos e usa-la com avidez. (SILVA, 1999 p. 70)

Ou seja, se a leitura for tratada de forma mecanizada, bancária (FREIREa, 2010), gera no(a) educando uma resistência, já que em nada se assemelha a sua vida, a suas experiências. Inferimos, a partir desses excertos, que as crianças não chegaram na escola com essa resistência pela leitura. Acreditamos que, à medida que elas presenciavam atitudes ríspidas e negativas perante o texto, o medo e a timidez foram crescendo.

Ferreira (2009) corrobora a ideia e afirma que grande parte da rejeição à leitura tem como centro a maneira pela qual a atividade é geralmente abordada na escola. Segundo a autora, o fato do(a) aluno(a) ter que se debruçar sobre o texto como fim em si mesmo, sem que sua visão seja considerada, afasta-o da atividade leitora. Em seu texto, a autora listou seis

(06) pontos que considera como sendo fatores decisivos para que o(a) aluno(a) não goste de ler. São eles:

- ausência de uma prática democrática em sala de aula que impede tanto o diálogo entre as pessoas, quanto a reflexão sobre o diálogo entre obras, sobre a intertextualidade;
- desvalorização do espaço da biblioteca;
- concepção de livro como instrumento de transmissão de normas linguísticas ou comportamentais;
- inexistência ou oferta restrita de texto nos lares dos alunos;
- eleição pelos alunos de obras descompromissadas com o trabalho estético;
- desconhecimento por alguns professores da produção literária infanto-juvenil (FERREIRA, 2009, p. 71).

Como podemos observar, nas atividades que faltam interação, impedem o diálogo e a reflexão conjunta, e/ou até mesmo a concepção errônea sobre o livro, enxergando-o apenas como meio para responder perguntas pré-montadas, sendo quase um jogo de adivinhação (tentar descobrir o que o autor(a) pensou ao escrever o texto; o que o autor(a) quis dizer quando fez acontecer tal cena na história), distancia paradoxalmente o leitor da obra literária, da leitura da escola.

Elementos Transformadores

A primeira transformação que notamos foi a melhora na interação do(as) estudantes. No início da atividade, havia bastante risada e pouca colaboração com o(a) colega, principalmente com aquele(a) que apresentava dificuldade de ler. Foi um processo de avanços e de retrocessos, como abordado anteriormente nos elementos excludores. Para ilustrar o que estamos considerando como sendo a transformação, vamos relatar uma passagem que aconteceu durante a realização da leitura dialógica com a turma do 2º ano. Um aluno dessa sala sabia ler com mais fluência que os demais. Ele, no início da atividade, não tinha muita paciência de esperar os(as) colegas lerem. Enquanto outro(a) aluno(a) estava tentando ler, ele já gritava na frente o que era a palavra e fazia comentários do tipo: “Nossa, é fácil!” “Você é lerdo demais!”, entre outras expressões que acabavam inibindo os demais. Mais de uma vez, isso aconteceu e sabemos que em uma turma de 2º ano (principalmente no início do ano) grande parte da turma ainda está em processo inicial de alfabetização e apresenta uma maior dificuldade.

Nas outras turmas, algumas situações bem parecidas também aconteciam com uma certa frequência. A Professora Ema, em todas as salas, para tentar contornar essas situações, retomava os princípios da Aprendizagem Dialógica. Sempre ao fim do compartilhamento da leitura, antes das inscrições, quando ocorria alguma situação que fugia ao esperado, a Professora Ema apontava e comentava os princípios, principalmente da solidariedade. Explicava que, em vez de falar na frente ou ficar reclamando, os(as) alunos(as) com mais facilidade deviam ser solidários e ajudar o colega com dificuldade, esperar seu tempo e apoiá-lo para que, assim, todos conseguissem ler. A conversa sempre acontecia de maneira tranquila; algumas vezes os(as) alunos(as) que tinham “atropelado” os colegas na leitura, se justificavam nos mostrando que, mesmo sem apontar, entendiam que tinham feito errado.

Em agosto de 2015, esse quadro já havia mudado e os(as) alunos(as) se ajudavam bastante, tinham paciência para esperar o colega ler e, quando acontecia alguma situação parecida com a relatada anteriormente, os(as) alunos(as) não se sentiam mais inibidos e pediam para o colega apressadinho esperar. A Professora Ema também comentou esses acontecimentos e suas transformações:

§86.2 Eu ia contar [para diretora e professoras] que nós alcançamos isso: o saber esperar o tempo, o respeito. **Lembra no começo, né!? Eles se atropelavam, se um engasgava numa palavrinha... nossa! O outro sabido já vinha e gritava a certa. Agora mudou, a gente mudou e as crianças também. Porque o colega erra os demais esperam, ajudam. Não tem riso, não tem correção grosseira. A correção é baixa, sutil, pede para ler outra vez (RCV2).**

§80.2 [...] Eles não percebem o quanto estão aprendendo enquanto conversam sobre! **Mas eu fui vendo como eles foram melhorando na argumentação, no respeito, no querer ajudar o outro. E eles se sentem importantes porque enquanto um fala o resto tudo presta atenção seja para ajudar a tirar uma dúvida da história, seja para opinar.** A tertúlia me disciplinou e a partir daí foi que tudo aconteceu na biblioteca (RCV2).

Em relação aos(às) alunos(as), também observamos melhora no quesito instrumental. Ao longo de todo o ano, as observações comunicativas apontam essa evolução. Alguns estudantes que, no início, não liam nem uma palavra, em dezembro, já pediam ajuda para ler uma frase; alunos(as) que liam com voz muito baixa por terem vergonha e medo de errar já conseguiam ler com mais expressividade; o respeito à pontuação do texto também melhorou e educandos(as) que não faziam pausa em vírgulas e pontos passaram a se atentar para os sinais gráficos. A Professora Ema comentou como as crianças melhoraram na fluência leitora, no

interesse em procurar novas palavras no dicionário, em respeitar a pontuação e alguns deixaram a timidez de lado e começaram a ler em voz alta. Segundo ela:

§94.2 Agora, mesmo os pontos que no começo eles atropelavam todos, não são atropelados mais. Tem criança que já até faz entonação de voz para pergunta e exclamação. Aí eu vejo outro ponto positivo como a gente sem ser bruta conseguiu com que a maioria deles enxergassem e respeitassem os pontos. Com aqueles lembretinhos de começo “olha gente lembrando sempre da pontuação, virgula dá uma paradinha. Ponto também. Fazer a voz de quem tá fazendo pergunta” e até mesmo o fato deles observarem a gente fazendo a pontuação correta (RCV2).

§54.2 De alunos que no começo aqui na Tertúlia não lia nada e agora pede ajuda para ler uma frase ou uma palavra, a nossa postura aqui e chegamos juntas a conclusão que o professor não devia mais participar porque é aquela postura rígida de ensinar, de corrigir grosseiramente. E eu percebi que a tertúlia não é isso! Nosso objetivo aqui, o foco não é esse! **Aí a criança já ficou mais solta e a gente tem muito mais leitores, muito mais alunos querendo ler. Os que já sabiam ler mas liam juntando sílaba e agora já lê mais macio. Esses alunos que não liam nada e agora pede para ler um pedacinho que seja para mim é fantástico! Acho que na sala eles não fazem isso, porque sabe que a correção vai ser bruta e aqui aos poucos a gente foi criando essa relação de confiança e eles sabem que mesmo que errem ou demore nós vamos ser sutil e os colegas vão esperar** (RCV2).

Também podemos afirmar que a atividade de leitura dialógica ajudou a movimentar o espaço da biblioteca e aumentar a frequência e o interesse dos(as) alunos(as). Como abordado na primeira categoria do elemento transformador, a Professora Ema, além da atividade de leitura dialógica, começou a estudar outros assuntos pertinentes à biblioteca. Dessa forma, ela implantou algumas atividades em que convidava os(as) educandos para retirarem livros, utilizando o espaço da biblioteca para estudo e/ou para passar o tempo do recreio lá. Uma dessas ações foi a exposição de um gráfico em mural da escola com os números de títulos⁷⁵ retirados por turma. Isso criou uma competição saudável entre as turmas e, mês após mês, as crianças se esforçavam para superar a marca.

⁷⁵ As anotações do caderno de empréstimo da Professora Ema nos mostram que, comparando os meses de março e novembro, o crescimento foi expressivo. Por exemplo: em março, as turmas do 2º ao 5º ano retiravam uma média de 5 livros por turma. Em novembro, a média era de 14 livros/turma. Lembrando que a sala de aula com mais alunos(as) naquele ano era a turma do 3º ano, com 13 alunos(as) matriculados(as).

Emma nos conta também que acredita que todas essas ações e movimentações vieram após a atividade de leitura dialógica. No excerto a seguir, ela comenta a melhora no quesito instrumental e algumas ações realizadas por ela que tinham como finalidade fazer com que as crianças frequentassem mais a biblioteca:

§67.2 Parece, pelo menos eu vejo, que depois que começamos com a Tertúlia o olhar voltou para cá. Então assim, as crianças começaram a vir na tertúlia e eu fazia propaganda tipo: a biblioteca vai estar aberta no recreio, venham pegar livro! E aí as crianças começaram a ver que aqui é um espaço legal. Pode vir, pegar livro, mexer na internet, tem música, tem história. E a exposição do ranking com a retirada de livros é um sucesso também, eles ficam contando entre eles quantos livros já leram para ver se dá para ultrapassar a marca que está lá no cartaz (risos) se divertem e leem. Claro que são esses livrinhos fininhos mas para mim é importante também eles virem, pegar o livro, levar para casa e ler! (RCV2).

Além da tertúlia, o espaço estar aberto no horário do recreio também aparece como um diferencial para que as crianças começassem a frequentar mais o local. Com mais esse horário, algumas crianças iam realizar pesquisas no computador (muitas vezes, pesquisas de dúvidas geradas na tertúlia), outras iam ouvir algum CD, pegar livros e tinha até um grupo de meninas que brincavam de tertúlia. A Professora Ema, em seu relato comunicativo, destacou esta ação de três meninas do 5º ano e contou que, durante alguns dias, elas convidaram também alunos(as) de outras séries e os ajudavam a ler e explicar o que tinham entendido e pensado:

§96.2 Outro ponto é eles virem aqui na biblioteca e brincar de Tertúlia. Eles pegam um livro fininho e cada um lê uma folha. Isso aconteceu com as três meninas que mais participam da atividade do 5º ano, sabe? Então elas começaram a vir aqui sentaram ali onde tem o tapete. Eu fiquei olhando de longe e vi que elas estavam fazendo igual à tertúlia. Fiquei de longe só olhando, né?! Uns dias depois tinha um grupinho de 2º ano aqui pegando livro, aí a Bianca perguntou se eles não queriam participar da Tertúlia delas! Me enchi de orgulho! Pensei: Deu certo! Isso é mais um filho da tertúlia, o jeito de organizar. Eles estão aprendendo e mais do que só ler eles estão aprendendo coisas que vão levar para vida (RCV2).

Na fala transcrita a seguir, a Professora Ema deixa claro que acredita também que foi a partir da atividade da tertúlia que as crianças tiveram mais interesse em estar no espaço da biblioteca em outros horários, começando a não mais identificar o lugar como sendo de castigo ou de reforço e, sim, como sendo um lugar onde podem ler e se divertir:

§70.2 As crianças nos surpreenderam e se destacaram. Eu acho que foi a Tertúlia, acho não, tenho certeza! O fato deles virem aqui e ler um livro, fizeram eles querer pegar outro livro, ver outro livro. Saber que tem mais livro e que eles são capazes de ler. Saber que podem vir aqui e não serem massacrados com reforço e castigo. Que a biblioteca serve para ler, pegar livro e tal. E não é um lugar fechado para onde só vai quem é ruim (RCV2).

Assim como salienta Maroto (2012), a biblioteca, principalmente a biblioteca escolar, tem que ser um lugar de aventura e não uma “sala de castigo”. Dessa forma, acreditamos que a abertura e a ressignificação do espaço na escola Paulo Freire fizeram com que a biblioteca passasse a ser vista pelos alunos(as) como um lugar onde há a possibilidade de “viajar” com os livros na mão, um lugar onde a brincadeira se mistura com a construção de atitudes respeitadas e solidárias, fazendo com que cada vez mais o espaço ganhe visibilidade e se aproxime do proposto pelos documentos oficiais e estudiosos da área.

4.5 A tertúlia literária dialógica no espaço da escola

Os últimos aspectos elencados agrupam informações sobre a relação da gestão escolar com a atividade que acontecia na biblioteca.

Quadro 6 - Aspectos que dificultaram e que facilitaram a implementação da TLD prática proposta no espaço da escola.

EXCLUSORES	TRANSFORMADORES
<ul style="list-style-type: none"> • Desvalorização e desconhecimento das funções do professor do uso de biblioteca; • Remanejamento da função do professor de biblioteca em detrimento de outras atividades escolares; • Horário do reforço com professor(a) de apoio ser o mesmo da tertúlia literária dialógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação do diálogo entre direção e professora do uso de biblioteca; • Horário do reforço remanejado para não coincidir com a TLD.

Fonte: das autoras

Elementos Excluídos

O que percebemos durante os relatos é que eles se aproximam das discussões feitas na primeira categoria por nós apresentada, uma vez que o trabalho da professora está estreitamente ligado às funções atribuídas para ela pela gestão escolar⁷⁶. Acreditamos que a falta do funcionamento pleno de uma gestão democrática colabora para muitos desses impasses, uma vez que nem sempre as propostas da professora são consideradas.

Primeiramente, no que tange aos elementos que dificultaram a transformação, abordaremos *a desvalorização e desconhecimento das funções da professora do uso de biblioteca*. Sabemos que não é uma desvalorização em si, mas um desconhecimento do que deveria a ser o trabalho desenvolvido nesse espaço, o que acaba gerando todo o desconforto presente nas falas da Professora Ema. Muitas discussões apresentadas nessa categoria aparecem na primeira parte dessa análise, quando o foco foram as dificuldades nas ações da Professora. Isso ocorria porque o trabalho da Ema está relacionado com as disposições da gestão.

Durante o segundo relato comunicativo, perguntamos à Professora Ema como ela achava que seu trabalho era visto pela gestão e ela nos disse o seguinte:

§35.2 Desvalorizada. (Pensando, fica em silêncio por alguns segundos) Mas eu estou pensando aqui sobre a desvalorização. Como o professor de biblioteca, o cargo não tem função, ele serve para qualquer coisa, sabe?! Então a gente fica chateada. Porque eles [gestão] pedem projeto, a gente monta projeto. Aí, depois você não pode aplicar. Porque a primeira coisa que corta é a minha aula. Se a gente não bater o pé...Nossa Senhora, eu não termino nada. Ninguém me escuta também, por mais que eu fale: Olha eu estudei isso e vi que pode fazer assim ninguém considera. Acaba que eu tenho que fazer o que mandam. (RCV2)

Observamos, nesse relato da Professora, um certo desconforto e uma certa insatisfação pela maneira como sua função era vista dentro da escola. Como Ema mesmo apontou, grande parte disso era gerado pela falta de reconhecimento da sua função em nível nacional, entrave discutido na primeira categoria dessa dissertação. As leis bem como os programas nacionais poderiam ser a chave para, de alguma maneira, acabar com a invisibilidade do espaço e do profissional que ali atua. Porém, o cenário atual brasileiro tem caminhado para o lado oposto. No ano de 2015, as ações do PNBE (Plano Nacional de

⁷⁶ É importante destacar que, em meados de outubro/2015, a gestão da escola passou por uma reorganização. A diretora que estava no cargo há quase quatro (04) anos deixou o posto. Quem assumiu foi a supervisora da escola que decidiu manter o projeto. Dessa forma, o Relato Comunicativo 2 e as observações feitas após esse período têm por trás uma nova gestão.

Biblioteca Escolar) foram suspensas devido ao corte de gastos governamentais. Dessa maneira, o fomento, que já não era muito, passou a ser nulo para 2016. Sem verba, sem o abastecimento do acervo e sem novas proposições de formação, acreditamos que a biblioteca fique cada vez mais silenciada e o(a) professor(a) que atua neste espaço seja cada vez mais esquecido e remanejado dentro da instituição escolar.

Em outro relato, foi possível observar que o não entendimento das funções da Professora Ema criou um impasse entre ela e a gestão da escola. Ema sentia-se injustiçada por não ter horários para o planejamento e para a organização do espaço. Acreditamos que a discrepância dos seus horários de planejamento, quando comparados aos dos demais docentes da escola, são em virtude da ideia de que o trabalho do professor(a) de biblioteca é mais fácil do que o dos(as) demais professores(as) não demandando, assim, muito tempo para o planejamento e para a organização. Nas resoluções para designação de cargo dos anos de 2015 e de 2016 do Estado de Minas Gerais, a carga horária para o professor(a) de ensino básico e professor(a) para ensino e uso de biblioteca eram as mesmas: 24 horas semanais, sendo dezesseis (16) delas dedicadas à docência e as oito (08) restantes à atividades extraclasse. Porém, na prática, a Professora Ema não tinha horário de planejamento e, até a proposição da tertúlia, não havia regularidade nas ações que aconteciam no espaço da biblioteca.

Como abordamos no capítulo dois (02) dessa dissertação, segundo Vianna, Carvalho e Silva (1999), ainda hoje impera a ideia - culturalmente construída - de que o profissional que atua na biblioteca é aquele ser iluminado, que possui o dom de contar histórias fazendo com que o cargo seja, via de regra, preenchido por pessoas sem formação e/ou em reajuste de função. Os autores afirmam também que, para alguns, o trabalho na biblioteca é compreendido como um prêmio já que não se faz nada além de ficar sentado emprestando livro e que, para desempenhar essa função, não há necessidade de conhecimentos e de técnicas específicas. Orientados por essas concepções equivocadas, a maioria das pessoas responsáveis por organizar a grade curricular da escola (secretários da educação, supervisores, diretores) não garantem horários de planejamento a esses profissionais.

A Professora Ema, ao conviver com situações semelhantes às descritas pelos autores em seu cotidiano, mostra-se descontente com a distribuição de seus horários e afirma não ter horário para se dedicar a estudos, ao planejamento e à organização do espaço, como podemos ver no parágrafo seguinte:

§48.1 **Aí a diretora veio e falou “você vai dar a Tertúlia e aula de biblioteca”. Eu falei “não! A Tertúlia é minha aula de biblioteca. Professor vai sair duas vezes da sala de aula, e os alunos vão ficar aqui comigo?” eu não concordei. [...] Apesar de ter achado bom agora [depois de 4 meses de atividade] no começo achei que ia me sobrecarregar. Porque eu não tenho janela nenhuma, tenho um horário fechado que não me dá chance nem de ir no banheiro e as professoras que já têm não sei quantas janelas para planejar e organizar atividades, ainda ganhariam mais duas? Não é justo! Mas como você sabe, Amanda, a gente estava passando por um momento delicado e ela manteve assim. Eu fiquei sem horário de mexer com as coisas, porque quando não estou dando aula de biblioteca ou tertúlia, estou pintando painel (dia de sexta) nos outros dois dias fico à disposição do que ela manda. Então, tem semana que tenho que ajudar com sala de aula, tem semana que faço coisas para apresentações, ajudo em ensaio. Então, não tenho um tempo assim para conhecer mais o acervo, para pesquisar uma coisa diferente para propor. Nada. (RCV1).**

Outro ponto que apresenta o descontentamento da Professora Ema sobre a maneira como sua função é tratada diz respeito aos projetos feitos por ela. De acordo com a Professora, durante algum tempo, foi exigido por parte da direção que ela montasse e trabalhasse com projetos. Porém, como poderemos observar no excerto a seguir, os projetos eram constantemente colocados de lado e/ou abandonados em detrimento de outras ações propostas (ou seria mais coerente imposta?) pela direção. Segundo Ema,

§28.2 **Você [professora de biblioteca] monta um projeto para trabalhar por 4 aulas por exemplo, para ter sequência e falta um professor. A primeira pessoa que a direção chama é a professora de biblioteca. Nem as eventuais não chamam. Porque as eventuais estão ocupadas fazendo outra função que não a delas também. Aí eu tenho que abandonar o projeto, o que planejei para substituir o professor. Nisso, meu projeto fica, assim, perdido. Planejo, monto, trago materiais e fica perdido. Ixi (pensando) quantas vezes eu fiz projeto, planejei e ele ficou na gaveta!? Porque eu tinha que fazer outra coisa, dar reforço, substituir, vigiar passeio... nossa! Não foi nem uma nem duas vezes, não! (RCV2).**

O desconhecimento do que vem a ser a função do(a) professor(a) de biblioteca acabou gerando também uma interpretação equivocada de um documento estadual. Por não ter uma orientação municipal para a prática na biblioteca, a direção da escola utilizou esse documento para, de alguma maneira, sistematizar as ações que seriam desenvolvidas pela Professora Ema. Esse caderno (que foi abordado no capítulo um (01) desta pesquisa) foi criado em 2010 pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais visando contribuir com o

pacto da *Alfabetização na idade certa*. Logo na introdução desse documento, os autores deixam claro que ele não tem como objetivo ser uma receita muito menos um documento fechado sobre o que acontece na biblioteca e que é um caderno aberto à complementação a partir da prática dos profissionais que atuam nesse espaço. É um documento relativamente curto, dividido em três (03) partes. A primeira apresenta o objetivo do caderno, a segunda traz instruções de como usar o caderno e a última fornece sugestões para o desenvolvimento do trabalho.

Apesar de ser um documento rico e que poderia contribuir com o que acontece na biblioteca, o modo como ele foi abordado e interpretado pela diretora causou um impasse entre as partes interessadas. A fala da Professora Ema abaixo transcrita abaixo descreve o que aconteceu:

§42.2 Tem um documento do Estado [Caderno de Boas Práticas da Biblioteca Escolar] que é lindo, maravilhoso tem 32 páginas. A diretora me apresentou ele e disse que tinha que seguir, assim que começaram meus problemas com ela. Você lembra, né!? Então, eu fui dando uma olhada e depois olhei mais a fundo quando eu fui montar o processo, eu estudei ele e vi que eu faço quase tudo aquilo lá, eu faço painel, conto história, canto música, abro a biblioteca no recreio, participo das atividades da escola, desenvolvo projeto de leitura e tal. **Aí foi que percebi que ali não tinha nada mandando dar aula de reforço. Mas a ex-diretora se ateve numa linha que falava que o professor de biblioteca podia ajudar a traçar estratégias para os alunos com dificuldade. Mas isso foi a interpretação dela. Leu estratégia e entendeu reforço. Para mim, eu faço várias estratégias que ajudam os alunos na sala de aula. Isso causou um “bafafá” entre nós. Eu disse que não ia dar reforço e ela não gostou. (RCV2)**

As discussões, os anseios - e por que não dizer o descontentamento da Professora Ema? - vão ao encontro de algumas das discussões mais recorrentes sobre o trabalho da/na biblioteca escolar. De acordo com estudiosos da área (MAROTO, 2012; MILANESI, 2013; SILVA, 1999), o fato de a biblioteca ter sido, e ainda ser, um espaço esquecido nas escolas faz com que o profissional desse espaço seja parte dessa invisibilidade. Assim sendo, a gestão da escola também não o enxerga como um profissional com especificidades a serem cumpridas e delega a esse profissional diferentes funções.

Primeiramente, para que o profissional que atua na biblioteca desenvolva seu trabalho, é preciso que todos e todas da comunidade escolar estejam cientes do papel pedagógico da biblioteca. É preciso compreender também que a biblioteca está a serviço da educação formal e informal por meio da promoção da leitura e da difusão do conhecimento (MAROTO, 2012).

Para isso, o(a) professor(a) do uso de biblioteca deve estar no espaço que corresponde a sua função: a biblioteca.

Remanejar e retirar as aulas e/ou os projetos que acontecem na biblioteca faz com que se perpetue, mesmo que inconscientemente, a ideia de que a biblioteca e suas ações podem ficar em segundo plano. Segundo Maroto (2012), é preciso entender que o que acontece na biblioteca é e deve ser diferente do que acontece na sala de aula, mas que ambas têm sua importância e que, principalmente, não se excluem. A autora afirma, ainda, que

Muitas escolas públicas, ainda hoje, subestimam ou “ignoram” a importância que os recursos bibliográficos e outras fontes de informação disponíveis na biblioteca escolar representam para o processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, estão frequentemente desativando esse espaço, quando existe, para dar lugar a uma sala de aula ou para desenvolver outras atividades consideradas mais relevantes. Procedimentos como estes estão presentes no cotidiano escolar brasileiro, e são responsáveis por inúmeros entraves na conquista pelo espaço de exercício da cidadania, e de “*direito*” das classes populares menos favorecidas, em especial, da comunidade leitores oriundos da educação básica (MAROTO, 2012, p. 63)

Silva (1993) afirma que muito dessa confusão, de remanejamento inadequado das ações que ocorrem na biblioteca escolar, se deve ao fato de não haver limites claramente definidos sobre o que compete ao professor(a) e o que é responsabilidade do profissional que atua na biblioteca, caindo mais uma vez na discussão sobre falta de atribuições ao cargo do(a) responsável pela biblioteca. Por vezes, a impressão que temos é que biblioteca e a sala de aula são duas extremidades de um mesmo organismo que estão ligadas por um estreito caminho: a gestão da escola que precisa equilibrá-las para que, no fim, os(as) estudantes sejam beneficiados. Assim sendo, a direção escolar também não sabe onde se apoiar para estruturar e articular melhor a dinâmica entre a biblioteca e a sala de aula, fazendo com que a gestão se veja em meio a uma “[...] ‘briga’ que fere, e às vezes aniquila, quem está de fora, ou seja, estudantes e/ou crianças, com um imenso potencial para o conhecimento do mundo através da leitura” (SILVA, 1993, p. 69).

O fato de a diretora exigir que a professora de biblioteca promova o reforço escolar dentro do seu espaço de atuação, mais uma vez aponta para a descaracterização do trabalho que ocorre dentro desse espaço e, conseqüentemente, das funções do(a) professor(a) de biblioteca, além de promover a exclusão dos(as) estudantes, uma vez que essa prática de isolamento do(as) aluno(a) para “reforçar” o conteúdo não aprendido, o empobrecimento do currículo e o agrupamento de alunos(as) por seu desempenho não têm comprovações

científicas de que funcionam (AUBERT et al., 2008). Muito pelo contrário, essa prática tem demonstrado que gera mais exclusão, evasão e menor nível de aprendizagem. Segundo Flecha (1997), baseando-se nos estudos de Vigotski, apenas o contrário disso, a interação entre saberes diferentes em grupos heterogêneos mediados por alguém mais experiente tem mostrado sua eficácia frente à aprendizagem dos estudantes.

Acreditamos que, quando o reforço escolar é levado para dentro da biblioteca, há mais um agravante: a resistência quanto ao espaço. As crianças associam o lugar e até mesmo a figura do(a) professor(a) de acordo com as suas experiências. Dessa forma, ao serem levadas para a biblioteca para macerar os conteúdos anteriormente não aprendidos, faz-se com que se dificulte a criação de identificação com o espaço, o que pode vir a dificultar a realização de outras ações.

Ainda sobre os prejuízos do reforço escolar, observamos que alguns alunos(as) não estavam frequentando a tertúlia literária dialógica. Fomos averiguar o que estava ocorrendo e descobrimos que, por ordem da direção, as professoras regentes mandavam os(as) alunos(as) com dificuldade irem para a sala de recursos para terem aula de reforço enquanto os demais deveriam para biblioteca participar da TLD. A Professora Ema comentou a situação:

§55.1 Você viu, né?! Que no começo os alunos fraquinhos não vinham pra cá? Fui descobrir que eles iam pro reforço. Então assim, isso faz que os próprios alunos pensem que não é importante o que a gente faz aqui... eu tenho dó da Ariela⁷⁷, que não sabe ler ainda porque tem muita dificuldade mas é apaixonada por livro. Ela quase nunca vem ou quando vem já estamos no fim. E depois ela pede pra eu contar a história para ela, ou então para alguma amiguinha contar (RCV1).

Como salientamos anteriormente, o reforço escolar executado dessa maneira (privando os(as) estudantes de participarem com seus colegas de diferentes atividades) não apresenta nenhum benefício para o(a) aluno(a). Muito pelo contrário, além dos prejuízo já abordados, acaba acontecendo como no caso da aluna citada pela Professora Ema, que fica triste por não participar. O projeto Includ-Ed demonstrou exatamente isso: que a segregação dos(as) estudantes em nada contribuí para que o ensino e a aprendizagem sejam potencializadas, muito pelo contrário, ao separar os(as) estudantes e/ou classifica-los de maneira excludente há perda de sentido e motivação para os estudos.

Elemento transformador

⁷⁷ Nome fictício.

No que tange à relação da gestão e à atividade, notamos que, ao longo do tempo, houve uma *ampliação do diálogo entre professora e a gestão*. Acreditamos que a regularidade da atividade e os resultados positivos que foram sendo observados ao longo do período letivo contribuíram para essa ampliação. A troca da gestão também foi um fator que contribuiu positivamente para a melhora da relação. A nova diretora⁷⁸, antes de assumir essa função, acompanhou a implementação da leitura dialógica e pelo menos uma vez por mês participava de uma tertúlia. Sendo assim, conhecia melhor os benefícios e as transformações que aconteceram. Quando assumiu a gestão, além de permitir que a atividade continuasse, expressou interesse em que, para o ano de 2016, fosse mantida a atividade. A Professora Ema, como discutimos nos elementos excludores, vinha enfrentando alguns problemas com a gestão e, conseqüentemente, não estava feliz com o trabalho que estava realizando.

De acordo com ela, a troca da gestão favoreceu essa mudança, uma vez que a nova diretora passou a ouvi-la mais. Nas palavras da professora de biblioteca, a relação:

§7.2 Mudou sim (em relação a gestão) você acompanhou tudo e viu aquela fase minha com a outra diretora que tinha uma outra visão. A outra diretora nunca tinha trabalhado no ensino fundamental I, nunca tinha estudado sobre a gestão, ela é P3 (fundamental II e médio) de história, então ela... a gente não deu muito certo (risos) tivemos dificuldade em trabalhar juntas porque eu tinha uma visão, uma experiência e ela ignorou isso **mas com essa nova agora a gente tá super bem. Ela me ouviu e aí o que ela falou para mim foi o seguinte: Ema, eu nunca vi bibliotecária (professora) atuar, eu nunca vi o trabalho de uma bibliotecária desde quando eu comecei a trabalhar, porque ela é nova acho que tem 5 anos de formada, sempre bibliotecária não fazia nada sobre leitura, só dava aula de reforço, fazia o serviço da professora eventual, cobria professor quando faltava alguma, fazia o enfeitinho da escola, não tinha um projeto um planejamento para ser trabalhado aqui no espaço da biblioteca. Então, eu acho que foi também onde a gente foi caminhando. Porque ela começou a ouvir e considerar as coisas que eu trazia, dos estudos que eu estou fazendo, das nossas conversas aqui.** Ela falou assim também: então, Ema, quando você me falava, eu nunca tinha visto seu trabalho. Eu falei: oooh, mas eu estava falando e já tinha trabalhado com os professores meus projetos. **Antes, a diretora era supervisora, né!? Então, ela viu toda evolução da tertúlia (RCV2).**

⁷⁸ Antes de assumir o cargo de diretora, ela era supervisora da escola. Dessa forma, ela acompanhava mais de perto as ações que desenvolvíamos dentro da biblioteca.

Acreditamos também que o fato de o diálogo ter sido ampliado fez com que a professora de biblioteca se sentisse mais confiante em propor e em realizar atividades. Por exemplo, no início, a biblioteca ficava aberta na hora do recreio três dias por semana e, apesar de ter argumentado e mostrado que era nesse horário que os(as) estudantes mais frequentavam o local, a diretora se mostrava irredutível quanto a deixá-la ficar na biblioteca no horário do recreio todos os dias da semana. Para aquela diretora, nos dias que tinha atividade lá (segunda e quarta-feira), não havia necessidade de a biblioteca ficar aberta também na hora do intervalo. Sendo assim, instituiu que a biblioteca ficasse fechada no recreio nesses dias e delegou a Ema a função de fiscalizar o intervalo das crianças.

Assim que a gestão mudou, Ema rerepresentou o número de empréstimos no dia em que a biblioteca ficava aberta no recreio, contou sobre a movimentação que acontecia, as brincadeiras, as pesquisas e sugeriu para que a biblioteca ficasse aberta no recreio todos os dias. A nova diretora ouviu a sugestão da Professora, observou a movimentação e considerou a proposta. No excerto a seguir, Ema comenta que encontrou uma abertura para dialogar, ser ouvida e, como isso, tem aumentado sua vontade de propor coisas novas. Segundo ela,

§62.2 Agora elas me ouvem mais e mais que isso me dão uma resposta! E escutam minha argumentação, pedem para pensar e me dão uma resposta. Isso com certeza! (silêncio como quem está lembrando). Porque você lembra? Antes com a outra direção era mais complicado [...]. **Agora eu sou ouvida. E minhas sugestões são levadas em consideração. Agora eu tenho vontade de pôr minhas ideias em prática, ou pelo menos tentar por porque eu sei que vão me ouvir e pensar na possibilidade. Não é mais como antes, eu mal começava a falar e já virava desentendimento** (RCV2).

A professora de biblioteca comenta, ainda, que a ex-diretora, apesar de não ter demonstrado, observou os resultados exitosos da atividade. Ema lembrou também de um momento tenso, logo no início da coleta de dados, quando a diretora cobrou resultados e transformações, mas não ia lá na biblioteca participar e ver que as transformações aconteciam dia a dia. Já com a nova gestão, as transformações foram reconhecidas e de diferentes maneiras a equipe gestora mostrava-se satisfeita com o que realizávamos no espaço da biblioteca:

§98.2 Mas sobre parar eu também achei que a direção ia mandar parar, mas foi quando você foi conversar, lembra? E explicou sobre a transformação ser a longo prazo parece que sossegou. (risos) E agora com a nova direção melhorou muito. Porque como a diretora era supervisora e acompanhou de perto acho que ela sabia que dava

resultado. Ela (diretora) está empolgada em continuar ano que vem, me disse que apesar de termos lido um livro a qualidade é que era importante e que ela sabia que a atividade tinha qualidade. Mas até a ex-diretora, acho que ela viu que teve melhora. Não comentou com a gente mas viu. Acho que ela não comentou por conta dos nossos desentendimentos, né?! Ela jamais iria elogiar uma atividade que ela duvidou tanto que daria certo. [...] Mas ela (ex-diretora) sabe que deu certo, porque foi falado e elogiado lá (reunião) quando eles saíram o comportamento, a professoras comentando sobre a leitura deles que melhorou também tudo ela ouviu. Porque ela vem na reunião de módulo mas ela não falou nada, não deu o braço a torcer. Mas eu fiquei numa alegria! (RCV2).

Acreditamos que algumas atitudes por parte da equipe gestora demonstraram, mesmo que implicitamente, que a atividade de tertúlia literária dialógica bem como os demais trabalhos que vinham sendo desenvolvidos dentro da biblioteca estavam sendo reconhecidos e valorizados. Como abordamos nos elementos excludores, a maioria dos eventos e passeios dos(as) alunos(as) eram sempre agendados para os dias de atividade na biblioteca, demonstrando um certo descaso com as atividades que ali ocorriam. No início de novembro, começamos a observar uma mudança nesse quadro. Por exemplo, a secretaria de saúde convocou as crianças para uma passeata, que tinha como finalidade alertar os moradores do bairro quanto ao risco da dengue. A Professora Ema comentou durante uma de nossas conversas formativas que, durante reunião de módulo, quando foi colocado em pauta o melhor dia para que acontecesse a ação, alguns professores sugeriram para ser na quarta-feira, dia de tertúlia. De acordo com ela, a gestora disse que havia pensado na sexta-feira porque como os(as) alunos(as) estavam finalizando o livro, a participação deles(as) poderia atrapalhar o andamento da atividade e que na sexta não havia nenhum empecilho.

A Professora Ema também comentou que se sentiu feliz ao perceber que, para a direção, a atividade tinha se tornado parte integrante da dinâmica curricular e não era tratada mais como algo substituível, descartável. Ela contou também que, em um determinado dia, precisou se ausentar e sugeriu para direção repor a aula em um outro dia da semana seguinte. A diretora concordou. Desse modo, na semana seguinte, as crianças foram à biblioteca três vezes, duas para cumprir o quadro de horários já previsto e uma para repor a aula perdida. Ema, em seu relato, nos contou a passagem:

§36.2 Segunda-feira eu ia fazer a prova do mestrado então eu pedi para trocar meu dia. Fui até a Gerusa⁷⁹ e perguntei se podia, para

⁷⁹ Nome fictício.

dar continuidade, pegar as crianças três vezes: uma para tertúlia e duas para nossa aula de segunda. Disseram que tudo bem. Então eu já gostei, foi um ponto a favor. Porque se fosse antes não iam deixar, falavam “ah não precisa...semana que vem você dá...” do tipo tanto faz essa aula não precisa repor. Agora só de terem deixado, já fiquei feliz!!! Na quarta eles estavam tendo avaliação diagnóstica eu falei “Ah...eu já pedi o material, eles trouxeram. Estão animados! Não posso pegar depois da provinha?” **Aí deixaram também! Eu peguei aluno quinta e sexta e quarta depois da prova também. [...] Teve também a passeata da dengue, lembra!?** Os professores sugeriram a quarta e a Gerusa disse que podia ser na sexta, porque como eles estavam terminando o livro ia atrapalhar (RCV2).

Mais uma vez, retomamos aqui a discussão sobre a importância da criação de sentido. Segundo Flecha (1997), a criação de sentido ressurge quando as interações entre as pessoas são dirigidas por elas mesmas. Assim sendo, acreditamos que a ampliação da comunicação entre direção e professora de biblioteca possibilitou a ampliação de ações e, conseqüentemente, a interação e a abertura do espaço. Dessa forma, acreditamos que o elemento transformador, apesar de único, foi a chave para que a atividade de leitura dialógica bem como o espaço da biblioteca passassem a ser respeitados e reconhecidos como sendo positivos para todos e para todas da escola.

No que diz respeito ao reforço, após reuniões com a diretora, ficou decidido que seria melhor que todas as crianças participassem da TLD e que nenhuma saísse da sala no momento em que estivesse acontecendo a atividade. O diálogo com a diretora em torno da importância da participação de todas as crianças no momento da TLD girou em torno dos seguintes argumentos: crianças que iam procurar o livro na biblioteca mas que se desencorajavam pelo fato de não saberem ler e solicitavam que o capítulo fosse contado oralmente; importância de crianças que ainda estão no processo inicial de alfabetização participarem da atividade de leitura, em virtude da potencialidade desse processo intersubjetivo de aprendizagem que ocorre a partir da ajuda de diferentes pessoas.

Dessa forma, houve um remanejamento nos horários, passando as aulas de reforço para quinta-feira. Assim, os(as) alunos(as) com dificuldade puderam frequentar a atividade de TLD. Mesmo não sendo o ideal, já que os(as) estudantes continuavam se ausentando de atividades na sala de aula, já houve um avanço.

A partir do próximo item, apresentaremos esses fatores (exclusores e transformadores), tentando evidenciar sua conexão com aquilo que Habermas (2012) denomina sistema e mundo da vida, ou seja, possibilidades de transformação ou de

manutenção da situação de exclusão, ora vindas do próprio sistema em que o sujeito está inserido, ora vindo de seus próprios interesses e perspectivas.

4.6 Sistema e mundo da vida como categorias que implicam a exclusão e a transformação

Compreendemos que, assim como descrito por Habermas (2012), os aspectos expostos nos permitem vislumbrar o *sistema* e o *mundo da vida*, uma vez que, no processo investigativo, nos deparamos com situações que diziam respeito ao sistema educativo, à atuação governamental, à escola (como instituição que amparada por leis), à prática docente (estruturada também culturalmente), à recepção pessoal de novas concepções de ensino e de aprendizagem etc. Isso nos revela que não somos pessoas solitárias e nem agimos apenas seguindo nossa vontade, mas sim interagimos e nos comunicamos em nossa vida, tendo como pano de fundo sempre o sistema que nos rodeia.

Assim sendo, organizamos os dados nessas duas categorias (sistema e mundo da vida⁸⁰) de maneira a clarificar os obstáculos e as transformações ocorridas enquanto buscávamos alcançar nosso objetivo de implementar a tertúlia literária dialógica na biblioteca escolar, por meio da formação da docente que ali atua. A seguir, apresentamos o quadro com os elementos distribuídos nas categorias descritas por Habermas (2012),

Elementos Transformadores

Quadro 7 - Elementos Transformadores - Sistema e Mundo da Vida

(continua)

Sistema	Mundo da Vida
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oferta do curso em aprendizagem dialógica na Universidade; ➤ Atuação Educativa de Êxito desenvolvida concomitantemente a formação docente; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aumento no interesse da Professora participante em estudar as temáticas (Aprendizagem Dialógica, Biblioteca Escolar), indicando a vontade de realizar Mestrado na área;

⁸⁰ Lembrando que os conceitos descritos por Habermas (2012) podem ser definidos da seguinte maneira: Sistema: está vinculado ao agir instrumental. Advém do Estado com seu aparato e a sua organização econômica. Aquilo que está posto para o sujeito (regras, leis, instituições). Já o mundo da vida está vinculado ao agir comunicativo. Ou seja, é o conjunto de valores individuais ou comunitários (relações próxima que, de alguma maneira, influenciam nossas atitudes), que diz respeito ao modo como vivemos, pensamos e agimos.

Quadro 7 - Elementos Transformadores - Sistema e Mundo da Vida (conclusão)

Sistema	Mundo da Vida
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oferta do curso em aprendizagem dialógica na Universidade; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aumento no interesse da Professora participante em estudar as temáticas (Aprendizagem Dialógica, Biblioteca Escolar), indicando a vontade de realizar Mestrado na área;
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atuação Educativa de Êxito (AEE), desenvolvida concomitantemente a formação da professora; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A dinâmica da tertúlia literária dialógica ter se estendido para outros contextos;
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organização do ambiente: troca de lâmpadas, corte das estantes (para adequá-las aos usuários), paredes pintadas e material sucateado descartado; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Princípios utilizados e respeitados em outros espaços da escola;
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Manutenção da atividade de TLD para o ano letivo seguinte; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Empenho para conseguir número suficiente de exemplares para que a TLD funcionasse;
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recebimento de um prêmio, da Secretaria Municipal de Educação, por um projeto desenvolvido na biblioteca; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dedicção da Professora Ema em melhorar o espaço físico;
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reivindicações sobre a distribuição de horários parcialmente atendidas e levadas ao conhecimento da Secretaria Municipal de Educação; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desejo e prazer (alunos(as) e docentes) em frequentar o espaço, da biblioteca agora mais convidativo;
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mudança no horário do reforço escolar, não acontecendo mais no horário da TLD; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Regularidade da atividade acarretou melhora no comportamento das crianças: maior paciência com colegas que tinham alguma dificuldade, saber esperar a hora para falar.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Princípios da Aprendizagem Dialógica utilizados fora do espaço da escola (passeios e visitas); 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ampliação do diálogo entre gestão e professora de biblioteca;
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ampliação dos quesitos instrumentais dos(as) estudantes;
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atitudes mais respeitadas durante a leitura, ocasionando o encorajamento para que leitores iniciantes lessem em voz alta.

Fonte: das autoras

Elementos Excluídos

Quadro 8 - Elementos Excluídos - Sistema e Mundo da Vida (continua)

Sistema	Mundo da Vida
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ausência de formação continuada adequada; ➤ Falta de parâmetros orientadores da prática no espaço da biblioteca escolar; ➤ Falta de atribuições prescritas para o cargo de professor(a) de biblioteca (Projeto Político Pedagógico); ➤ Falta de recursos financeiros para organização adequada do espaço (mobiliários, livros); ➤ Falta de uma sistematização para organização e empréstimo de obras; ➤ Orientação impositiva por parte da Secretaria Municipal de Educação, para que os docentes participassem da atividade; ➤ A não compreensão da importância da biblioteca escolar para o apoio ao ensino e a aprendizagem – lacuna na formação docente; ➤ Falta de livros, dificultando o compartilhamento da leitura; ➤ Receio, de alguns estudantes, em ler em voz alta por medo de retaliações; ➤ Ausência de alunos(as) com dificuldade por estarem participando de atividades recuperadoras 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Professores(as) da escola participante demonstraram, em diferentes momentos, descrédito tanto no que diz respeito à atividade quanto no que diz respeito ao potencial dos(as) estudantes; ➤ Não participação no curso de formação continuada oferecido pela Universidade; ➤ Obrigação em participar da atividade de TLD gerou uma postura inadequada no espaço da biblioteca escolar; ➤ Oscilações na assimilação da dinâmica da atividade.

Quadro 8 - Elementos Excluidores - Sistema e Mundo da Vida (conclusão)

Sistema	Mundo da Vida
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distribuição discrepante de horários e afazeres da professora de biblioteca quando comparados aos afazeres e horários das professoras regentes; ➤ Cobrança por resultados palpáveis e grandes transformações por parte da gestão. 	

Fonte: das autoras

Abaixo estão descritos os temas referentes a cada temática analisada bem como a justificativa da distribuição dos elementos.

a) A Prática da professora Ema

- A prática da professora Ema/sistema/excluidora
 - A ausência da oferta de formação continuada adequada, acarretou, no decorrer dos anos, uma prática intuitiva por parte da professora;
 - A falta de parâmetros orientadores da prática fizeram com que, a cada nova gestão, a professora tivesse que seguir programas e projetos estabelecidos, na maior parte das vezes, por pessoas distantes da realidade da biblioteca escolar, fazendo com que o trabalho ficasse engessado e pouco condizente com a necessidade dos(as) alunos(as) que frequentavam o espaço;
 - A falta de atribuições prescrita para o cargo, assim como o enraizamento da cultura de que a biblioteca é um lugar sombrio, vazio e de extrema organização fez com que as funções da professora de biblioteca fossem constantemente reajustadas dentro da escola. Dessa forma, ela tinha mais atribuições e deveres fora do seu espaço de atuação (cobrindo a falta de algum(a) professor(a), realizando reforço escolar, vigiando recreio e a hora da merenda) do que realmente desenvolvendo ações na biblioteca da escola.

- A prática da professora Ema/sistema/transformadora
 - A oferta do curso de formação em aprendizagem dialógica;

- A atuação educativa de êxito, desenvolvida concomitantemente com sua formação, o que demonstra os benefícios que os estudos e as interações tiveram em sua prática.

- A prática da professora Ema/mundo da vida/exclusores

Não encontramos elementos que pudessem ser analisados.

- A prática da professora Ema/mundo da vida/ transformadora

- Por meio da participação no curso e na formação continuada, a professora mostrou-se mais interessada em estudar as temáticas (tanto da aprendizagem dialógica quanto da biblioteca escolar) e indicou a vontade de realizar um mestrado, para se aprofundar nos estudos e se realizar pessoalmente;

- A dinâmica da tertúlia literária ter se estendido para outros contextos de atuação da professora. Agora, ela preza para que os princípios sejam respeitados, que as falas sejam organizadas de forma democrática, que todas as vozes sejam ouvidas e consideradas;

- Em suas falas, a professora Ema deixou claro que melhorou sua forma de argumentar, por exemplo com a gestão da escola. Isso porque, com o desenvolvimento de uma prática reconhecida em âmbito internacional, ela tem elementos para explicar suas atitudes e a organização do seu espaço.

b) A estrutura do espaço físico

- A estrutura do espaço físico/sistema/exclusores

- A professora participante relatou que, apesar de conhecer as indicações para organização do espaço físico, esbarrava com a falta de apoio e de recurso financeiro. Para atender à demanda, as estantes deveriam estar em uma altura que possibilitasse o acesso das crianças, as luzes deveriam estar funcionando. Apesar de suas reivindicações, antes da implementação da tertúlia, não foram atendidas porque, segundo a gestão e a secretaria de educação, faltavam recursos para tal;

-Falta de um sistema informatizado (ou pelo menos mais sistematizado) para oportunizar e dinamizar o empréstimo de obras literárias aos moradores do bairro.

- A estrutura do espaço físico/sistema/ transformadores

- Após reivindicações e intervenções com a gestão e com a Secretaria Municipal de Educação, as estantes foram cortadas, as luzes foram trocadas e as paredes foram pintadas.

- A estrutura do espaço físico/mundo da vida/exclusores

Não encontramos elementos que pudessem ser analisados.

- A estrutura do espaço físico/mundo da vida/ transformadores

- O empenho por parte da gestão e da professora participante em conseguir emprestado com outras escolas do município a obra que estava sendo lida na TLD. Assim, conseguimos número suficiente de exemplares para as crianças e estabelecemos um intercâmbio de obras.

-Dedicação da professora participante em pintar personagens de histórias na parede de modo a contribuir com a estética do espaço, tornando-o mais acolhedor;

- Após a reorganização do espaço, configurando-o em um ambiente mais convidativo, tanto os(as) alunos(as) quanto a professora participante indicaram o prazer em, agora, frequentar o lugar da biblioteca.

c) A Tertúlia Literária Dialógica na escola: a equipe de professores(as), os(as) alunos(as) e a gestão⁸¹

- A tertúlia literária dialógica na escola/sistema/exclusores

- A orientação, por parte da Secretaria de Educação, para que os professores(as) participassem gerou um bloqueio dos(as) docentes na recepção da atividade. Por estarem ali contra sua vontade, entendiam que era uma perda de tempo e acabavam utilizando o horário para adiantarem seus afazeres pedagógicos;

- A não compreensão da importância da biblioteca escolar para apoio ao ensino e à aprendizagem dos(as) estudantes, que acreditamos ser derivada (além de uma questão cultural) de uma lacuna na formação docente ampliava, ainda mais, o distanciamento entre as ações entre ocorridas na biblioteca e na sala de aula;

⁸¹ Entendemos que os elementos indicados aqui, apesar de terem sido analisados separadamente nos itens anteriores, não foram o foco de nossa pesquisa, mesmo perpassando por toda ela. Assim, decidimos agrupar tais categorias conforme indicação da metodologia, por entender que os elementos exclusores e transformadores presentes nas ações desses sujeitos se repetem ao longo das análises.

- A falta de exemplares configurou-se como um elemento exclutor para a formação das crianças, já que, sem acesso aos livros (ou com acesso restritivo), o compartilhamento da leitura foi dificultado;
- Muito comum de acontecer na fase inicial de alfabetização, os(as) alunos(as) no início da atividade tinham receio em ler em voz alta. Acreditamos que isso se deva a uma cultura escolar, na qual está enraizada, de que, se errar, haverá repreensão e castigo. Também há o medo de serem motivos de chacota para os demais colegas, receberem apelidos e, de alguma forma, serem excluídos do grupo;
- A ausência dos(as) alunos(as) com dificuldades nas prática de TLD por estarem realizando atividades recuperadoras. Alguns estudantes não participavam ou chegavam atrasados na tertúlia porque estavam na sala de recursos, realizando atividades de reforço com professores(as) recuperadores;
- A distribuição de horários e afazeres. A professora de biblioteca não concordava com a distribuição de horários e afazeres, por não ter, por exemplo, horário de planejamento;
- Cobrança por resultados palpáveis e transformações. Nos primeiros meses de aplicação, a gestora nos chamou para uma conversa e solicitou resultados concretos sobre as transformações dos(as) alunos(as). Na ocasião, reiteramos que o processo de aprendizagem não é linear e que as transformações, mesmo que pequenas, ocorriam todos os dias. Dessa forma, pedimos um pouco mais de paciência e de confiança no trabalho que estávamos realizando e a convidamos para frequentar a atividade para que assim pudesse perceber as mudanças nos(as) estudantes.

- A tertúlia literária dialógica na escola/ sistema/transformadores

- Manutenção da atividade de TLD para o ano letivo seguinte;
- Recebimento de um prêmio, pela Secretaria Municipal de Educação, por um projeto desenvolvido no espaço da biblioteca;
- Reivindicações sobre a distribuição de horários parcialmente atendidas e levadas ao conhecimento da Secretaria Municipal de Educação;
- Mudança do horário do reforço escolar, que, apesar de ainda acontecer durante o horário das aulas regulares, não mais aconteciam no período da tertúlia literária dialógica;
- Houve também a utilização dos princípios da aprendizagem dialógica em outros espaços da instituição, por exemplo, foram utilizados durante visitas e passeios que as crianças realizaram.

- A tertúlia literária dialógica na escola/ mundo da vida/exclusores
 - Os(as) professores(as) da escola *Paulo Freire*, no decorrer do ano da pesquisa, demonstraram, em diferentes momentos, descrédito tanto no que diz respeito à atividade quanto no que diz respeito ao potencial dos estudantes;
 - Apesar de o curso de formação continuada ter sido aberto a toda a comunidade educativa do município, os(as) professores(as) não aderiram. Acreditamos que, se eles(elas) tivessem participado, os benefícios da atividade de TLD teriam sido percebidos e demonstrados mais rápido;
 - A obrigação em participar da atividade de TLD, exigência da Secretaria de Educação do Município. Por frequentarem a atividade contra a vontade, acabavam adiantando seus afazeres, utilizando o horário para descansar;
 - O processo de aprendizagem não é linear; dessa forma, ao longo da participação da atividades, tivemos momentos de oscilações na assimilação da dinâmica da atividade.

- A tertúlia literária dialógica na escola/ mundo da vida/transformadores
 - Após meses de realização da atividade, os(as) docentes puderam comprovar no cotidiano de suas aulas os impactos positivos que a regularidade da atividade acarretou, como por exemplo, a melhora no comportamento dos(as) estudantes, uma maior paciência com o(a) colega com dificuldade. Dessa forma, conseguimos o apoio para a manutenção da atividade no ano letivo seguinte;
 - Houve também uma ampliação no diálogo entre ambas (gestão e professora de biblioteca). Já que, agora, com seu trabalho sistematizado e reconhecido, a professora Ema começou a argumentar melhor sobre sua prática;
 - Outro fato foram os benefícios nos quesitos instrumentais: leitura mais fluente – respeitando a pontuação -, aumento no vocabulário, melhora na escrita, melhora na argumentação;
 - Percebemos também atitudes mais respeitadas (não havia mais risos e brincadeiras quando, por exemplo, um(a) aluno(a) lia com dificuldade). Consequentemente, aumentou o número de crianças que realizavam leitura em voz alta.

Quadro 9 - Síntese dos elementos

	Sistema	Mundo da Vida	Total
Exclusores	12	4	16
Transformadores	8	10	18

Fonte: das autoras

O quadro nove (09) nos mostra que houve mais elementos transformadores no âmbito do mundo da vida. Isso nos leva a inferir que a percepção de mundo que a professora participante e demais envolvidos(as) com a aplicação da atividade vêm construindo uma nova concepção, o que pode gerar um novo entendimento sobre ensino, aprendizagem e uso da biblioteca escolar.

Os elementos excludores que se referem ao sistema apresentam um número elevado, principalmente quando comparado aos elementos transformadores da mesma categoria. Esse dado é um tanto quanto preocupante por entendermos que as barreiras colocadas pelo sistema afetam o mundo da vida e são uma das principais responsáveis pelas dificuldades tanto na caracterização e reconhecimento da biblioteca escolar como espaço de aprendizagem, assim como no estabelecimento da tertúlia literária dialógica e de relações mais dialogadas entre os agentes educativos.

Assim sendo, a análise deste trabalho indica que cabe aos sujeitos – que atuam tanto no sistema quanto no mundo da vida - estabelecer e fortalecer ações de modo que haja a preservação da atividade de TLD, por todos os benefícios apontados ao longo desta dissertação bem como lutar pelo estabelecimento de políticas públicas eficazes que contribuam para o reconhecimento e potencialização da biblioteca escolar como espaço que pode vir a contribuir com as ações pedagógicas desenvolvidas na instituição e também reivindicar uma formação continuada adequada dos(as) profissionais que atuam nesse espaço. Para que, assim, possamos abandonar *verdades* culturalmente enraizadas e comecemos a identificar a capacidade que a biblioteca escolar e o(a) profissional que ali atua têm para contribuição do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

CONCLUSÃO

No início desta dissertação, logo no capítulo dois (02), procuramos discutir o surgimento da biblioteca e suas primeiras formas de organização. Vimos que a biblioteca, no decorrer dos anos, foi se reinventando e se adequando às necessidades do tempo. Assumiu, atualmente, também um lado virtual, mas ainda é imprescindível o espaço físico, com toda organização técnica mundialmente reconhecida.

Vimos que no Brasil, de forma especial, ela sempre esteve associada ao ambiente escolar. Desde o tempo da colonização e – infelizmente – até os dias atuais, o espaço da biblioteca caracteriza-se como sendo um lugar sombrio, de silêncio, de castigo onde regras de grande esmero com o material imperam, gerando, na maior parte das vezes, um bloqueio entre o(a) leitor(a) e a leitura (MAROTO, 2012; MILANESI, 2013; SILVA, 1999). Essas posturas vão no sentido contrário ao que os especialistas apontam, já que, segundo eles, a biblioteca pode (e deveria) ser um lugar dinâmico, de apoio ao trabalho pedagógico e de fruição de leitura. Apresentamos, ao longo da referida seção (capítulo um), discussões de autores e autoras da área que caminharam para uma mesma afirmação: a biblioteca escolar tem um grande potencial para auxiliar no desenvolvimento do(a) pequeno(a) leitor(a) desde que desenvolvam ações para esse fim e que o espaço esteja preparado para atender às especificidades do público que a frequenta.

Identificamos, por meio da revisão de periódicos, que a temática da nossa investigação – professor(a) que atua na biblioteca escolar - é pouco estudada. Produções mais recentes discorrem, em sua maioria, sobre ações desenvolvidas na biblioteca das escolas, mas não focalizam o sujeito que as põe em prática. Outros artigos focalizam o espaço físico da biblioteca trazendo à tona, por exemplo, os problemas estruturais e o sucateamento das obras que preenchem as estantes. Alguns estudos dos anos 1970 e 1980 (MILANESI, 2003; SILVA, 1999) citam o trabalho desse profissional, as singularidades de uma biblioteca escolar e apontam algumas de suas atribuições. Porém, em nenhum desses trabalhos, há a definição de qual a formação mais indicada para a pessoa que atua na biblioteca da escola e, apesar de serem estudos de mais de trinta (30) anos atrás, apontam problemas que vemos nos dias atuais, como por exemplo a desvalorização do profissional que atua na biblioteca quando comparado ao professor(a) regente de turma.

O que notamos, após o estudo desses trabalhos, é que a biblioteca escolar ainda é tratada como um apêndice da escola, como um lugar onde se realizam projetos pontuais de leitura literária. Percebemos também que o(a) professor(a) que ali atua é um coadjuvante nas

ações, porque, via de regra, os trabalhos são propostos e desenvolvidos pelo professor(a) regente dentro da própria sala de aula. O professor(a) de biblioteca é visto apenas como o sujeito que empresta as obras e não como alguém que trabalha de maneira aliada ao regente de turma.

Também apresentamos os dados do Censo Escolar de 2014 (INEP) que demonstraram um discreto crescimento no número de bibliotecas por escola nos últimos anos. Contudo, ainda está longe do esperado, uma vez que o plano governamental era que até 2020 todas as escolas brasileiras tivessem pelo menos uma biblioteca escolar. E, ainda, há o problema da caracterização da biblioteca, porque, muitas vezes, gestores e responsáveis por preencherem e remeterem os dados ao INEP consideram que uma caixa com livros se configura como uma biblioteca (SILVA, 1999)

Em contrapartida, nas última décadas, obtivemos um avanço: os documentos oficiais e alguns programas do Governo (como por exemplo: PCNs, RCNEI, Caderno de Boas Práticas dos Professores para Uso da Biblioteca das Escolas Estaduais de Minas Gerais, PNBE) começaram, mesmo que discretamente, a sugerir e a recomendar ações dentro desse espaço como forma de apoio e de incentivo, principalmente, na prática de fruição de leitura. Dessa forma, especialistas apontam que estamos, mesmo que vagarosamente, caminhando para romper com o esquecimento que a biblioteca escolar vem enfrentando há anos.

Discutimos também no capítulo dois (02) a função do profissional que atua nas bibliotecas escolares, especialmente os encargos do(a) professor(a) do ensino e uso de biblioteca do Estado de Minas Gerais. Apresentamos dados referentes à designação de cargos da rede estadual de ensino dos anos de 2015 e 2016. Esses dados nos mostram que, para assumir o cargo, é preciso ser um educador (ter formação em pedagogia ou em normal superior) e que a formação de bacharel em biblioteconomia, apesar de recomendada, é um acréscimo. Ou seja, apenas sendo um biblioteconomista não é possível assumir a gestão de uma biblioteca escolar no estado de Minas Gerais. Contudo, não existe nenhuma regulamentação sobre as atribuições desse cargo (leis, decretos e afins) nem mesmo a oferta de formação continuada específica para essa atuação. As leis (federais e estaduais) que discorrem sobre o trabalho do bibliotecário (bacharéis em biblioteconomia) não mencionam o trabalho na escola e, no estado de Minas Gerais, encontramos apenas algumas orientações que se restringem, principalmente, a organização do espaço e sugestões de atividades pontuais.

Com isso, constatamos que, além de não haver um consenso sobre quais são as funções do(a) professor(a) de biblioteca deve exercer, também não há uma nomenclatura adequada para se referir ao cargo do(a) profissional que atua na biblioteca de uma escola. Os

termos bibliotecário, bibliotecário escolar, professor de biblioteca, aparecem como sinônimo na literatura especializada, gerando ainda mais confusão e descaracterização do cargo. Para nós, o termo bibliotecário restringe-se ao profissional bacharel em biblioteconomia. Dessa forma, acreditamos que a designação mais coerente para o educador (com graduação em pedagogia ou em curso normal superior/magistério) que atua nessa função, é professor(a) de biblioteca e suas variações (por exemplo, no estado de Minas Gerais, nas resoluções estaduais, o cargo aparece como Professor para Ensino e Uso da Biblioteca Escolar; já no município de Alfenas/MG, o cargo foi denominado Professor Orientador de Biblioteca).

Concordamos com autores(as) da área (MAROTO, 2012; SILVA, 1993; SILVA, 1999), quando afirmam que, além de uma mudança cultural no entendimento da real utilidade do espaço da biblioteca escolar, é preciso que haja uma formação pensada para essa modalidade de ensino. Sabemos que é impossível que um curso de formação inicial de professores(as) consiga abarcar todas as especificidades que a vida docente encontra ao longo do percurso. Contudo, acreditamos que seria viável que houvesse um esclarecimento melhor - seja pelo estabelecimento de parâmetros, de leis ou pela oferta de cursos de formação continuada para professores(as) que pretendem/estão nessa função – sobre a contribuição da biblioteca escolar no ensino e no aprendizado da leitura e, conseqüentemente, na melhora da escrita. Dessa maneira, o(a) professor(a) que atua na biblioteca escolar não seria mais polivalente dentro da escola e, sim, se encarregaria de elaborar planos de ação de modo a colaborar com a máxima aprendizagem dos(as) estudantes (MILANESI, 2013).

Nesse sentido, acreditamos que a oferta de cursos na modalidade de formação continuada pode contribuir para solucionar o problema. Se fosse ofertada uma formação condizente com as necessidades do(a) profissional desse espaço (para profissionais em atuação ou para aqueles(as) que desejam assumir o cargo), poderíamos preencher a lacuna existente e colaborar para que o espaço da biblioteca começasse a ser visto como centro dinâmico, capaz de apoiar tanto o ensino quanto a aprendizagem dos(as) alunos(as). Mas, para isso, os cursos oferecidos deveriam ser elaborados como indicado pelos autores da área (ALVARADO-PRADO; FREITAS; FREITAS, 2010; CANDAU, 1997; NASCIMENTO, 1997): considerando as necessidades dos(as) professores(as) de biblioteca, ouvindo seus anseios, suas experiências práticas para que fossem cursos que, realmente, contribuíssem com o cotidiano por eles(as) vividos.

Ao longo do referido capítulo, ficou-nos claro que a biblioteca, seja ela escolar ou pública, ainda tem marcas culturais dos tempos da colônia (VILALLTA, 1999). A restrição ao acesso, o zelo excessivo com o material impresso, a ideia de que biblioteca serve apenas para

armazenamento são marcas de um passado, que, infelizmente, não conseguimos abandonar. O profissional que atua na biblioteca escolar não deveria ser visto como um inspetor das obras ali armazenadas, mas sim como um aliado no ensino e na aprendizagem dos(as) alunos(as).

No capítulo três (03), discutimos as bases teóricas da aprendizagem dialógica e apresentamos a prática de tertúlia literária dialógica como alternativa de atividade educativa de êxito a ser desenvolvida na biblioteca da escola. Longe de se apresentar como a solução para todos os problemas educacionais enfrentados em nossa sociedade, os conceitos dessa vertente têm se mostrado, por meio de evidências científicas, eficaz no do processo de acesso à leitura de boa qualidade historicamente produzidos pela humanidade (os clássicos universais). Além disso, tal atividade, ao realizar-se de forma intersubjetiva, amplia os processos de compreensão do texto lido e o aprender de forma solidária.

Todo esse processo só é possível pelo fato de a atividade ser orientada pelos princípios da aprendizagem dialógica: diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação; dimensão instrumental; criação de sentido; solidariedade e igualdade das diferenças - que só funcionam se, na prática, forem uma unidade (AUBERT et al., 2008; FLECHA, 1997).

A coesão desses princípios busca por meio de um processo democrático, igualitário e solidário a máxima aprendizagem de conteúdos escolares, bem como a inclusão de todas as pessoas no processo educativo, independentemente de classe social, de idade, de raça. Dessa forma, essa concepção rompe com a concepção bancária (FREIRE, 2010) de aprendizagem e busca praticar uma educação emancipadora.

A concepção de leitura por trás da prática de TLD é denominada leitura dialógica e, de acordo com estudiosos(as) da área (FLECHA, 1997; SOLER, 2003), compreende que ler é um processo para além de decodificar os sinais gráficos, engloba uma trajetória mais ampla de socialização de leitura, a criação de sentido sobre o que está escrito, sempre com a ajuda de outras pessoas. Assim como já salientado ao longo do referido capítulo, nessa concepção dialógica de leitura, acredita-se que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE e MACEDO, 1990).

Assim, de forma a entender: *Quais são(foram) os impactos que a formação de uma professora de biblioteca em Aprendizagem Dialógica gera(gerou) no seu espaço de atuação*, realizamos a formação de uma professora do espaço da biblioteca no referencial da aprendizagem dialógica para que ela desenvolvesse a atividade de tertúlia literária dialógica, durante o ano de 2015 em uma escola de zona rural do município de Alfenas. Sendo assim, acreditamos ter atingido o objetivo de pesquisa proposto nesta dissertação.

Iniciamos esta pesquisa partindo do pressuposto de que a formação de uma educadora que atua na biblioteca, orientada pela vertente dialógica de aprendizagem com a realização da prática de tertúlia literária dialógica (uma atuação educativa de êxito) no âmbito da biblioteca escolar, além de reorganizar o espaço da biblioteca e a prática da docente auxiliaria também na socialização das crianças, bem como na ampliação do aspecto instrumental dos(as) discentes e, conseqüentemente, atendendo às demandas dos documentos oficiais e às discussões teóricas mais atuais.

Dessa forma, iniciamos o trabalho da coleta e da análise de dados tendo como referencial a *metodologia comunicativa de investigação* (GOMEZ et al., 2006; GOMEZ; RACIONERO; SORDÉ, 2010; FLECHA; VARGAS; DÁVILA, 2004). Nesse sentido, realizamos a coleta e a análise intersubjetiva dos dados obtidos e mais que explicar e compreender a realidade estudada, buscamos transformá-la. Porém, primeiramente, foi preciso compreender quais eram as práticas que aconteciam na biblioteca da escola e qual era o papel exercido pela professora do espaço. Por meio dos relatos comunicativos de vida e observações comunicativas – técnicas pertinentes à opção metodológica -, realizamos a coleta dos dados. Todo essa discussão, bem como a caracterização do espaço pesquisado e da professora participante, foi apresentada no capítulo quatro (04) dessa dissertação.

No capítulo cinco (05), apresentamos os resultados das análises de dados e pudemos perceber a resposta ao nosso objetivo de estudo, ou seja, foi possível identificar, por meio dos diferentes instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados, a mudança tanto na prática da professora de biblioteca, na ampliação de seus conhecimentos e de sua formação quanto na aprendizagem das crianças, mesmo esse não sendo o foco da pesquisa.

Na tentativa de fazer uma conexão direta com os princípios da aprendizagem dialógica, principal orientação da atividade de TLD, verificamos que as crianças passaram a ser mais ouvidas e, após a gestão escolar constatar os benefícios que a atividade vinha proporcionando, estabeleceu-se um *diálogo igualitário* entre a professora de biblioteca e a equipe escolar, sendo que as reivindicações e as ideias da professora de biblioteca passaram a ser consideradas.

Durante o período de um ano em que estivemos na escola acompanhando todo o processo de implementação, de coleta e de análise de dados, percebemos a *criação de sentido* em todos os envolvidos na prática da tertúlia literária dialógica. Percebemos que, após a reorganização da biblioteca em um ambiente mais acolhedor – com mobiliários mais adequados, paredes limpas e livros condizentes com a faixa etária dos(as) alunos(as) –, as crianças passaram a frequentar mais o lugar (mesmo em horários que não estavam pré-

estabelecidos pela direção, por exemplo no recreio); a Professora Ema, após participação no curso e reorganização da sua prática – desenvolvendo a TLD – afirmou que, depois de anos, via sua função tomando forma, sendo respeitada dentro da escola. As demais docentes da escola também reconheceram os benefícios que a regularidade da leitura compartilhada de clássicos forneceram em suas aulas e disseram que os(as) alunos(as) estavam mais *solidários* uns com os outros, respeitando mais as regras, sabendo melhor argumentar. Situações que nós – pesquisadoras e professora participante - também havíamos percebido no decorrer da implementação da atividade.

Constatamos que a *transformação* das aulas de biblioteca – que antes se resumiam a responder ficha literárias – em tertúlias literárias dialógicas, contribuíram com a *dimensão instrumental* tanto dos(as) alunos(as) que participavam da atividade – já que as crianças aprenderam novas palavras, melhoraram a fluência leitora - quanto ampliaram os conhecimentos da professora participante, que, ao longo dos meses, estudou o referencial da aprendizagem dialógica bem como se atualizou sobre a temática de biblioteca escolar.

Houve também, durante o tempo da pesquisa, o entendimento de que todos(as) possuímos uma *inteligência cultural*, uma vez que nós, pesquisadoras, a Professora Ema e os(as) alunos(as) participantes, compreendemos que poderíamos sempre aprender e ensinar algo, desde que fôssemos ouvidos e respeitados e que para isso não precisaríamos sermos conduzidos uma atitude ríspida e autoritária. Contudo, entendemos também que apenas o reconhecimento de que há saberes diferentes por si só não resulta em situações de mais igualdade. Nesse sentido, identificamos o princípio da *igualdade das diferenças* quando os sujeitos envolvidos puderam comentar e expor suas ideias e pensamentos durante a realização da tertúlia literária dialógica, contribuindo para a ampliação da confiança e do respeito.

Essa breve retomada dos princípios da aprendizagem dialógica nos faz entender que, apesar de serem princípios individuais, são potencializados quando interligados na prática, ou seja, eles foram pouco a pouco aparecendo e tomando forma na medida em que a atividade acontecia, desmistificando preconceitos e revelando a eficácia na aprendizagem das crianças e na importância da reorganização do espaço da biblioteca escolar a partir da realização de uma atividade educativa de êxito.

De forma a concluir essa dissertação, apresentaremos, a seguir, uma lista de recomendações e de sugestões visando contribuir com a leitura na escola e também com a potencialização do espaço da biblioteca. Para a elaboração dessas indicações, contamos com a

contribuição da Professora participante⁸² e focamos, principalmente, os elementos excludores que ainda precisam ser transformados e para as conquistas que precisam ser mantidas.

a) Ao governo municipal e estadual:

- Ampliar o fomento para a manutenção do acervo de qualidade e mobiliário da biblioteca;
- Aumentar a quantidade de compra de livros de literatura clássica;
- Documentar o reconhecimento da função do(a) professor(a) de biblioteca, descrevendo seus deveres e garantindo os direitos (como por exemplo, a distribuição de horários garantindo horários para planejamentos, para organização do espaço e de ações) que cabem a esse cargo;
- Reorganizar o horário de reforço escolar para o contra turno, de modo a garantir que os(as) alunos(as) com alguma dificuldade de aprendizagem participem de todas as atividades que acontecem sejam na sala de aula ou fora dela;
- Implementar um programa sistematizado de empréstimo de livros, para que, assim, a biblioteca da escola seja capaz de atender à comunidade do entorno;

b) Aos pesquisadores(as) da Universidade:

- Acompanhar e oportunizar a formação dos(as) professores(as) de modo a atender às demandas advindas do cotidiano por eles(as) vividos;
- Ampliar a aplicação da atividade de tertúlia literária dialógica a outras instituições do município bem como apresentar a aprendizagem dialógica, seus princípios e atuações educativas de êxito;
- Apresentar e divulgar os estudos recentes sobre a temática de biblioteca escolar de modo a movimentar e a ampliar as ações desse espaço também em outras escolas;
- Apoiar as escolas na compra de livros, com indicações de listas atualizadas de obras de boa qualidade para o desenvolvimento da TLD.

c) À escola participante: equipe gestora e docentes:

- Continuar com a atividade de TLD devido aos benefícios apresentados;

⁸² No dia em que realizamos a devolutiva de dados, foram apresentadas à professora participante algumas recomendações. Após a leitura, Ema concordou com as recomendações descritas e sugeriu outras.

- Criar mecanismos/instrumentos para acompanhamento e avaliação conjunta da atividade;
- Oferecer livros de literatura de qualidade (diferentes gêneros) para os(as) estudantes;
- Promover ações de incentivo à leitura, utilizando também o espaço da biblioteca escolar para este fim;
- Manter o espaço da biblioteca escolar aberto no horário do recreio;
- Estabelecer o diálogo com os familiares, de modo a convidá-los a participar de atividades (quando possível), entendendo suas demandas e ausências; oferecendo um horário que seja acessível para a participação deles;
- Realizar um trabalho conjunto entre biblioteca escolar e sala de aula – parceria entre os(as) professoras(es) regentes e a professora de biblioteca;
- Ampliar cada vez mais o diálogo entre gestão e professoras(es), de maneira que ambos saibam ouvir, respeitar as diferentes opiniões e considerar, principalmente, aquelas que irão contribuir para a máxima aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as);
- Organizar os horários dos(as) alunos(as) para que todos(as) possam participar das atividades que ocorrem fora do espaço da sala de aula.

d) Aos alunos e alunas:

- Ser solidários(as) no decorrer das atividades, respeitando e ajudando os(as) colegas que têm alguma dificuldade;
- Empenhar-se para estarem sempre melhorando na fluência leitora;
- Dedicar-se a compreender o que está sendo lido, interpretando o texto, tendo como orientação sua vida e suas experiências;
- Não ter vergonha de perguntar e pesquisar quando há uma dúvida;
- Viver os princípios da aprendizagem dialógica em outros espaços de suas vidas;
- Oportunizar o mundo da leitura também aos seus familiares, contando-lhes as histórias lidas ou compartilhando em casa a leitura de alguma obra.

O desenvolvimento deste trabalho nos mostrou como a biblioteca e a sala de aula não são faces opostas, mas, sim duas instâncias que se complementam e que, quando associadas, têm um grande potencial colaborativo na vida dos(as) estudantes. Mesmo não sendo o foco dessa pesquisa, percebemos que, por meio da participação na atividade de TLD, as crianças melhoraram suas relações e ampliaram seus conhecimentos.

A formação da professora de biblioteca em aprendizagem dialógica, o desenvolvimento da atividade e a parceria Universidade + Escola, reafirmaram o que as pesquisas da vertente teórico-metodológica por nós adotada vêm comprovando ao longo dos anos: o fazer a pesquisa *com* as pessoas resulta em transformações importantes para todos(as) os(as) envolvidos. Os elementos excludentes nos apontam caminhos ainda a serem percorridos.

A conclusão deste trabalho nos leva a afirmar que avançamos na busca por uma melhora na competência leitora dos estudantes e que é possível fazer com que a formação docente continuada seja realizada em consonância com o desejo da profissional, com a pesquisa acadêmica e com os benefícios para os(as) alunos(as). Também identificamos a ampliação com a parceria da Secretaria de Educação do Município que, desde 2016, nos tem convidado para formações sobre a Tertúlia Literária Dialógica nas escolas públicas do Município. De certa forma, podemos resumir os impactos desta atividade na escola da seguinte forma: interesse por parte da gestão em continuar com a atividade no ano seguinte; melhoria nas relações entre as crianças, a equipe gestora e a professora de biblioteca; ampliação do interesse da professora participante em estar sempre se atualizando (em seu relato ela apontou o desejo de cursar o mestrado em educação da Universidade nesta temática).

Mesmo entendendo que essa pesquisa não responde a todas as questões que a temática da biblioteca escolar e as atividades ali desenvolvidas nos suscitam, constatamos que ela aborda muitos elementos importantes para se pensar a biblioteca no contexto escolar, em especial, quando apontamos para a possibilidade de ela se tornar um espaço de diálogo entre os diferentes atores (docentes, discentes, familiares, secretaria da educação, universidade) no sentido de ampliar a aprendizagem de leitura das crianças. Sabemos que esse pode ser o início de um pequeno trabalho com desdobramentos futuros, que exigiu comprometimento ético, estudos e, acima de tudo, amorosidade. Que possamos terminar este trabalho de mestrado apresentando e sonhando com a possibilidade de início de novos caminhos.

Por fim, assim como aconteceu com Dorothy, é hora de voltar para casa e recomeçar, sabendo que encontramos muitos(as) amigos(as) e os(as) ajudamos, assim como nos ajudaram, a realizar seus (nossos) sonhos.

“[...] Se você conhecesse o poder mágico deles, podia ter voltado para a sua tia Ema desde o primeiro dia que chegou aqui.

- Mas aí eu não teria o meu esplêndido cérebro! – exclamou o Espantalho. – E poderia ter passado a minha vida inteira naquele milharal.

- E eu ficaria sem o meu adorável coração – disse o Lenhador de Lata. – Parado na floresta, enferrujado até o fim do mundo.

- E eu teria continuado covarde até morrer – declarou o Leão. – E nenhum dos animais da floresta teria nada de bom a dizer sobre mim.

- Tudo isso é verdade, e fico feliz de ter podido ajudar os meus bons amigos - disse Dorothy. – Mas agora que eles todos já conseguiram o que mais queriam, e cada um ainda ganhou um reino para governar, acho que quero mesmo é voltar para o Kansas. [...]

Em seguida, Dorothy pegou Totó solenemente no colo e, depois de um último adeus, bateu três vezes os calcanhares dos seus sapatos, dizendo:

- Me levem para casa, para a tia Ema.” (BAUM, 2013)

FIM

REFERÊNCIAS

- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação Continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Discurso de primavera e algumas sombras**. Posfácio Sérgio Alcides. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- ARAÚJO, Francisco de Paula A biblioteca escolar na pauta do Congresso Nacional. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 4, p. 26 - 36, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106614>>. Acesso em: jun. 2016.
- AUBERT et al. **Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação**. Barcelona: Hipatia, 2008.
- BERENBLUM, Andréa. **Por uma política de formação de leitores**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.
- BAUM, L. Frank. **O mágico de Oz**. Trad. Sérgio Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – Brasília, DF: MEC 144p.**
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL, **Lei n.º 12.244**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF, s.d.
- BRASIL, **Lei n.º 10.753** de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 31 de out. 2003. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/2003/L10.753.htm>> Acesso em: novembro de 2015.
- CALDEIRA, Paulo da Terra. O espaço físico da biblioteca. In: CAMPELLO, Bernadete et al., (Orgs.) **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47 - 51.
- CAMPELLO, Bernadete. A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para o seu aperfeiçoamento. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. **Anais...** Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2002.

- CAMPELLO, Bernadete et al. **Parâmetros para bibliotecas escolares brasileiras: fundamentos de sua elaboração.** *Informação & Sociedade*, João Pessoa, v.21, n.2, p. 105-120, maio/ago. 2001
- CAMPELLO, Bernadete S. Biblioteca e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CAMPELLO, Bernadete et al (Orgs). **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 17–21.
- CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, p. 51–69, 1997.
- CARVALHO, Maria da Conceição. Uma política de desenvolvimento de coleção para a biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais. **Revista da Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais**, v.9, n.2, p. 195-216, jul./dez., 1980.
- CASTELLS, Manuel. Fluxo, Redes e Identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: Castells, M., Flecha R., Freire, P., Giroux H., Macedo D. e Willis P. (Orgs.) **Novas perspectivas críticas em Educação** trad. Juan Acuña – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- CASTRO, César. A. Produção e circulação de livros no Brasil: dos jesuítas (1550) aos militares (1970). **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n°20, p. 92-103, 2º semestre 2005. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2005v10n20p92/305>> Acessado em: Ago. de 2015.
- CHAIB, Danilo Martins de Castro. Comprensión Crítica y Aprendizaje Dialógico: Lectura Dialógica. **Lectura y vida**, Buenos Aires, v. 27, n. 1, p. 18-28, 2006.
- CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; OLIVEIRA, Karina Costa de; BOURSHEID, Laura da Rosa; SILVA, Lucélia Naside da e OLIVEIRA, Salete de. Bibliotecário Escolar: Um educador? **Revista ACB: Biblioteconomia Santa Catarina**. v. 7, n. 1, 2002. Disponível em: <revista.acbsc.org.br/>. Acessado em Mar. 2015.
- ELBOJ et al. **Comunidades de aprendizaje: transformar la educación.** Barcelona: Graó, 2002.
- FERREIRA, Eliane A. Galvão Ribeiro. A leitura dialógica como elemento de articulação no interior de um biblioteca vivida. In: JUNQUEIRA, Renata de Souza (org). **Biblioteca Escolar e práticas educativas: o mediador em formação.** Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- FIGUEIREDO, J. S. B.; LOPES, J. A. Políticas educacionais de formação continuada e o programa de desenvolvimento profissional de Minas Gerais. **Revista Ensaios**, Belo Horizonte, v. 11, n. 01, p. 119 - 139, 2008. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewArticle/167>>. Acesso em: out. 2015.
- FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras: al aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.** [S.l.]: Paidós, 1997.
- FLECHA, Ramón. Aprendizaje dialógico y participación social: Comunidades de aprendizaje. **SedeVirtual del Concejo Educativo: Castilla y León**, 1999. Disponível em: <www.concejoeducativo.org> Acesso em: Maio de 2015.

FLECHA, Ramón, GARCÍA, Rocío e GÓMEZ, Aitor. Transferencia de las tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. **Revista Educación**, v. 1, n. 360, p. 140-161, 2013.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli, Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. **Revista de educação Presente**. Loyola. [S.l]. Ano XIII, n. 48, p. 29-33, 2005.

FLECHA, Ramón; VARGAS, J e DAVILA, A. Metodología Comunicativa Crítica em la investigación em Ciencia Sociales: La investigación Workaló. **Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales**, n. 11, p. 21-34, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas de quem ousa ensinar. 7. ed. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010a.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010c.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo e leitura da palavra. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIROTTI, Vanessa C.; MELLO, Roseli R. de; **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes**: conversando sobre âmbitos da vida. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2007.

_____. Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 30. **Anais eletrônicos...** 2007. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3819--Int.pdf>>. Acesso em Jan. 2016.

_____. **Leitura Dialógica**: primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula. 2011. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2011.

GERMANO, Willigton. **Campanha de pé no chão também se aprende a ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GÓMEZ, Jesus, et al. **Metodologia comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

GÓMEZ, Aitor, RACIONERO, Sandra, & SORDÉ, Teresa Ten years of critical communicative Methodology. **International Review of Qualitative Research**, n.3, v.1, p. 17-43, 2010.

HABERMAS, Junger. **Teoria do Agir Comunicativo**: Racionalidade da ação e racionalidade social. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012, v. I.

HANNESDÓTTIR, Sigrún Klara. **Bibliotecários escolares: linhas orientadoras para requisitos de competência.** 2.ed. rev. trad. Holanda: IFLA, 1995.

IFLA – Internacional Federation Library Associations and Institutions. **Manifesto IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar.** Tradução Neusa Dias Macedo. São Paulo: IFLA, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias.** 6. ed. São Paulo, SP: Ática, 2007.

LITTON, Gaston. **Bibliotecas escolares.** Buenos Aires: Bowker Editores Argentina, 1974.

MACEDO, Neusa Dias de. **Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual.** São Paulo: Editora SESC, 2005.

MACHADO, Ana. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAROTO, Lucia Helena. **Biblioteca escolar, eis a questão!** do castigo ao centro do fazer educativo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARZAL, Miguel Ángel; DIAZ, Maria José.; CALZADA, Javier. Un modelo y un método para transformación de la biblioteca escolar en centro de recursos de enseñanza y aprendizaje. **Revista Transinformação**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 165-178, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tinf/v24n3/a02v24n3.pdf>. Acesso em: Abr. 2015.

MEDIANO, Zélia D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.91-109.

MELLO, Roseli. R. et al. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica ao longo da vida. **Anais do 3ª Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, 2006.

MILANESI, Luís. **Biblioteca.** 3. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2013.

NAGLE, Jorge. **O Brasil Republicano: sociedades e instituições (1889-1930)** por Sérgio Pinheiro. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: Modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes. 3. ed. p. 69-91, 1997.

NEVES, Lucia M. Bastos. Antídotos contra obras “ímpias e sediciosas”: censura e repressão no Brasil de 1808 a 1824. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas, SP: FAPESP, p. 377-394, 2000.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, s/p ,1992.

PAIVA, Jane e BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, v. 20, n.1, p. 173-188, 2009.

PAULINO, Graça. Saberes literários como saberes docentes. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 10, n.59, p. 55-61, 2004.

PARDAL, Luís António e MARTINS, António Maria Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da educação* [online]. n.20, p. 103-117, 2005.

PEREIRA, Andréa Kluge. **Biblioteca na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Liliane; SANTANA, Marcelo. **Biblioteca escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf> Acesso em: Jan. de 2016.

QUINHÕES, Maura Esandola Tavares. Biblioteca escolar: sua importância e seu espaço no sistema educacional do Estado do Rio de Janeiro. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. (Orgs.) **Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica**. Belo Horizonte: EB/UFMG, p. 178-182, 1999.

SANCHES NETO, Miguel. Desordenar uma biblioteca: comércio & indústria da leitura na escola. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, v. 14, n. 26, p. 31-45, 1995.

SERRANO, Maria Ángeles, MIRCEVA, Jasmina e Larena, Rosa. Dialogic imagination in literacy development. **Revista de Psicodidáctica**, n.15, v. 2, p. 191-205, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da, **Leitura na escola e na biblioteca**. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

SILVA, Luiz Antônio Gonçalves da. As bibliotecas dos jesuítas: uma visão a partir da obra de Serafim Leite. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 219-237, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413936200800200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em Ago. 2015.

SILVA, Rovilson José da. Leitura, biblioteca e política de formação e leitores. **Revista BJIS**, v.3, n.2, p. 75-92, 2009. Disponível em: <www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/bjis/article/viewFile/464/389> Acessado em Abr. 2015.

SILVA, Waldeck Carneiro. **Miséria da biblioteca escolar**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

SOLER, Marta. Lectura dialógica: la comunidad como entorno alfabetizador. In: Teberosky, A. y Soler, M. (Orgs). **Contextos de alfabetización inicial**. Barcelona: Horsori, p. 47-63, 2003. Disponível em: http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS_INCLUSIVIDA/PonenciadeDaMartaSolerGallart.pdf. Acessado em Out. 2016.

SOLER, Marta. Biographies of “Invisible” People Who Transform Their Lives and Enhance Social Transformations Through Dialogic Gatherings. **Qualitative Inquiry** 2015, v. 21, n. 10, p. 839–842, 2015.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniele. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade. **Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TOMASI, Lívia De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez. p. 195-228, 1996.

VALIO, Elsa Benetti Marques. Biblioteca Escolar: uma visão histórica. **Transinformação**. Campinas, v. 2, n. 1, p. 15-24, 1990.

VALLS, Rosa, SOLER, Marta e FLECHA, Ramón. Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, p. 71-87, 2008.

VALLS, Rosa; PADROS, Maria; AGUILERA, Antônio. El proyecto includ-ed: estratégias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. **Investigación en la escuela**, v. 3, n. 2, p. 31-43, 2014.

VIANNA, Márcia Milton; CARVALHO, Natália Guiné de Mello; SILVA, Rosana Matos da. Entre luz e sombra...: uma revisão de literatura sobre biblioteca escolar. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira (Orgs.) **Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica**. Belo Horizonte: EB/UFMG, p. 17-30, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. Livros por toda a parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920-1930 no Brasil In: Márcia Abreu. (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas; SP: Mercado das Letras/ Fapesp, v. 1, p. 335-355, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. Experiências do passado, discussões do presente: a biblioteca infantil do instituto de educação Caetano de Campos (1936-1966). **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 19, n. especial, p. 195-210, 2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pci/v19nspe/15.pdf>. Acesso em Abr. 2015.

VILLALTA, Luiz Carlos. Os leitores e os usos dos livros na América portuguesa In: ABREU, Márcia (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: FAPESP, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch.. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2009.

YUNES, Eliana. Por uma política nacional de leitura. IN: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de educação fundamental. **A formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental**. São Paulo: Moderna, 1994. P. 10- 26.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de autorização de gravação de voz



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Alfenas . Unifal-MG
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 714 – Alfenas/MG – CEP 37130-000
 Fone: (35) 3299-1000 . Fax: (35) 3299-1063



Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada provisoriamente **AULAS DE BIBLIOTECA: A TRANSFORMAÇÃO DESTES ESPAÇO EM LEITURA DIALÓGICA**, poderá trazer e, entender, especialmente, os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha voz, **AUTORIZO**, por meio deste termo, as pesquisadoras Amanda Chiaradia Magalhães e Vanessa Cristina Giroto a realizar a gravação da sequência de atividades sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso das pesquisadoras acima citadas em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados, exclusivamente, para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa Vanessa Cristina Giroto e, após esse período, serão destruídos.
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha voz.

Alfenas, _____ de _____ de _____.

 Participante

 Pesquisadora Responsável
 Amanda Chiaradia Magalhães

APÊNDICE B - Modelo do termo de anuência da escola



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Alfenas . Unifal-MG
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 714 – Alfenas/MG – CEP 37130-000
 Fone: (35) 3299-1000 . Fax: (35) 3299-1063



Prezado Sra. Gestora,

Apresentamos à Escola _____, o projeto de pesquisa provisoriamente intitulado: “**Aulas de Biblioteca: a transformação deste espaço em Leitura Dialógica**” a ser desenvolvido nesta Universidade pela aluna Amanda Chiaradia Magalhães, do curso de Pós Graduação em Educação – Nível Mestrado - da UNIFAL/MG sob a orientação da profa. Dra. Vanessa Cristina Giroto. Diante desse documento solicitamos uma colaboração no sentido de proporcionar aos nossos alunos/as uma sólida formação no que se refere ao campo de ensino. Sabemos da importância da parceria da Universidade no desenvolvimento de projetos de pesquisa, de forma a permitir não só a formação nos conteúdos, mas também, uma formação mais humana e democrática. Nesse sentido, contamos com a sua colaboração para o desenvolvimento do projeto, abrindo as portas da Escola acima citada para que possamos aprender juntos nesse estabelecimento. Trata-se de uma Pesquisa de Mestrado e será realizado nas Aulas de Biblioteca desta escola a partir da colaboração de alunos/as, professores/as e pesquisadoras. Para formalizar tal parceria é importante que assinem esse documento dando consentimento à realização da pesquisa nesse estabelecimento.

Agradecemos o apoio e a parceria e aproveitamos o momento para afirmar que estamos à disposição para maiores esclarecimentos e possíveis parcerias.

Alfenas/MG, ____ de _____ de 2015.

Prof. Dra. Vanessa Cristina Giroto
 Instituto de Ciências Humanas e Letras — ICHL/UNIFAL-MG
 Coordenadora do Curso de Pedagogia a Distância—EAD UNIFAL/MG

Amanda Chiaradia Magalhães
 Mestranda em Educação – UNIFAL/MG



Gestora

Carimbo

APÊNDICE C - Amostra de diário de campo

Diário de Campo dia 05 de agosto de 2015.

Participantes: Professora Ema e Pesquisadora

Local: Biblioteca da Escola

Pós finalização das tertúlias (em nossas conversas formativas), faltavam 45 minutos para o fim da aula. Enquanto Ema arrumava a biblioteca, guardava os livros da tertúlia e organizava os bancos conversamos sobre o dia de hoje. Estas foram as primeiras tertúlias pós férias. A professora me disse estar preocupada porque as crianças não estavam rendendo como antes. Me questionou: será que eles esqueceram tudo? Disse à ela que acreditava que não, que era apenas efeito das férias. Que era para nos mantermos firmes e continuarmos seguindo os princípios da atividade e que como em breve o curso começaria a gente poderia comentar sobre isso e buscar soluções

Sugeria à ela para que, na próxima semana, iniciássemos os encontros retomando os princípios. Mostrando e comentando cada um deles para lembrá-los que a tertúlia é uma atividade diferente. Ema concordou e me perguntou também sobre o curso de formação na universidade, quando começaria. Disse a ela que em breve, provavelmente em setembro.

Ela me contou ainda que, durante as férias esteve estudando um dos livros⁸³ sobre biblioteca escolar que eu havia indicado e, que ia implantar uma atividade que havia lido lá. A atividade se chama “Sacoloteca”, e consiste em uma sacola, um livro, caderno e lápis de cor. Cada criança iria levar a sacola para casa e os pais, irmãos devem ler a história com eles e depois a crianças e quem leu a história deve registrar alguma coisa no caderno. Ela disse que iria mandar a “Sacoloteca” sempre aos finais de semana para que assim, os pais tivessem mais tempo para realizar a atividade. Disse ainda que, mostrou a ideia para a diretora da creche onde trabalha no período da manhã, que ela havia gostado e, que até já tinha feito um bilhete comunicando os responsáveis pelas crianças sobre a nova atividade.

Mais uma vez a professora Ema deixa claro que sua relação com a gestora da creche é melhor, porque ela ouve mais suas ideias. Disse também que ia tentar primeiro com as crianças da educação infantil, se fosse bem sucedida a iniciativa iria propor para realizar aqui na escola, mas tinha quase certeza que a Cindi⁸⁴ (diretora) não ia deixar. Conteí à ela sobre

⁸³ Livro “Biblioteca Escolar e práticas educativas: o mediador em formação” - Renata Junqueira de Souza (org).

⁸⁴ Nome fictício.

minha experiência com um trabalho semelhante na escola onde trabalhei e sugeri para ela deixar as próprias crianças escolherem os livros para pôr na sacola e também para trabalhar a história em sala com as crianças depois, para que não fiquei um trabalho mecânico. Depois Ema me contou sobre as férias, o marido e seu passeio.

APÊNDICE D – Amostra de transcrição de uma tertúlia

Transcrição Tertúlia

Turma: 5º ano | **Dia:** 12/08/2015 | **Alunos:** 12 | **Duração da aula:** 40 minutos | **Duração da Gravação:** 17 minutos | **Organização da sala:** Mesas juntas formando um grande quadrado com bancos em volta.

Siglas: **M:** Professora Ema

A1: Aluno(a)

A: Amanda (pesquisadora)

M: Vamos chegando e sentando daquele nosso jeito. Quem precisar de ajuda e o colega que puder ajudar sentar perto. Então vamos lá, vamos passando os livrinhos. Nós paramos no capítulo 14 semana passada. Então hoje é o 15. Chama “Oz o terrível”. Página 71.

A11: Nossa! Está quase acabando o Oz! Que legal! A gente vai ler inteiro mesmo.

A12: É verdade A11! Que doído!

M: É! Aqui na Tertúlia a gente lê os clássicos! Olha que importante! Vocês estão muito chiques! Podem perguntar em casa, para os irmãos, vizinhos de vocês, se eles leram o livro do Mágico de Oz inteirinho. Duvido que tenham muitos que leram!!! E, gente, eu e a Amanda queríamos conversar uma coisa antes de começar, né, Amanda?! Já estava até esquecendo. Semana passada nós voltamos de férias e foi bem legal ficar em casa, né?! Sei como é difícil pegar o ritmo. Eu também sou assim. Tem dia que dá uma vontade de ficar só conversando. Mas nosso tempo aqui é curtinho. E a gente tem um livro para ler! Então assim: vamos evitar de conversar com o colega do lado viu A13!? Estou falando e você conversando. Então, gente, vamos evitar, conversar só quando for ajudar o colega, ficar em silêncio, respeitar os colegas que estão lendo e ter paciência para esperar. E as inscrições também, semana passada tivemos poucas inscrições e comentários. Pareciam que vocês estavam com pressa. Não sei para quê, né!? Porque saem daqui e ainda têm mais uma aula. Então vamos fazer as coisas com responsabilidade. Vamos lembrar dos princípios. Olha lá na parede. Alguém quer ler eles para mim? Pode ser você A12 que levantou a mão primeiro:

A12: Diálogo igualitário, inteligência cultural, dimensão instrumental, transformação, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

M: Muito obrigada, A12. Então, gente, vamos nos lembrar de respeitar, que todos aqui podemos falar e principalmente que a gente tem que ouvir.

A: Isso mesmo, pessoal. Vocês estavam tão bem antes das férias. Não vamos perder tudo, tá!? E eu e a professora Ema vamos tentar, toda semana comentar sobre um desses princípios para vocês irem lembrando também.

M: Nossa Senhora! O tempo tá voando vamos retomar. Chama “Oz o terrível” o capítulo. Essa semana vocês querem ler em voz baixa? Semana passada já foi alta. E olha, eu faço anotações aqui sobre quem está seguindo os 7 princípios, quem não respeitou o colega para eu poder pensar melhor como vamos nos organizar. Então, vamos nos lembrar das nossas regrinhas ok!?

A11: Vamos ler todo mundo para todo mundo? Porque é muito grande e quando leio com os olhos não entendo bem....

M: É verdade esse capítulo é bem grandinho então vamos ler alto para gente poder entender melhor, sem perder muito. Eu começo hoje, ok!? Então lá vai “Oz o terrível” ...

(Vinte e dois minutos depois)

M: Muito bem! Obrigada quem leu. Quem não leu, semana que vem tem mais! Então vamos para nossas inscrições? Olha A11, eu falei aquela hora que não porque a gente tem que estar tudo junto. Cadê a solidariedade, cadê o respeito? Imagina se eu falasse que sim... não é certo, você não concorda? (o aluno havia levantado do lugar dele e ido até a professor pedindo para ser o primeiro a comentar). Nós vamos respeitar a ordem... ok!? Eu sou a mediadora aqui, então eu sou responsável por organizar as inscrições também. Além de ver e anotar quem levanta o dedo, eu tenho alguns critérios de inscrição para seguir. Como você já falou lá no começo da nossa atividade, agora a preferência é dos outros colegas. Você vai poder falar?! Vai sim. Mas nós vamos respeitar a ordem. Lembrando que são grupos de três. Quem gostaria? A11, A14, A15? Pronto!?! Por enquanto são essas as inscrições. Vamos lá, pode começar A14.

A11: O que é biombo?

M: Foi bom ele ter perguntado isso. Como essa é a segunda Tertúlia depois das férias, a Amanda e eu estivemos conversando e nós vamos começar a fazer as coisas mais dentro da Tertúlia... para ficar o mais perto possível do certo. Uma coisa que a gente vai tentar fazer agora é sobre as perguntas de palavras. No começo, a gente deixou fazer porque como era uma atividade nova e vocês não estavam acostumados a conversar sobre a história, fazer destaque a gente deixava pesquisar sobre essas palavras aqui, em grupo. Mas o certo da tertúlia é que essa pesquisa seja feita fora da nossa hora e que, depois, no outro encontro só

comentamos o que achamos. Porque a gente acaba que perde o tempo do nosso diálogo da história procurando no dicionário e comentando sobre a palavra. Então, se alguém tiver dúvida sobre a palavra, pode perguntar no grupo. Se alguém souber com certeza e responder, ok! Senão souber, não tiver certeza como a gente não pode dar informação errada aqui na tertúlia, nós iremos pesquisar depois e trazer no outro encontro. Vocês lembram o que é aquele princípio da Dimensão Instrumental? É mais ou menos isso... saber o que é de verdade as coisas... para gente aprender de verdade o que é. Se ninguém souber o que é biombo, A14 estou citando seu exemplo, mas você não fez nada errado, tá?! É porque a gente tinha conversado sobre isso. Quem tiver interesse pode pesquisar e traz semana que vem.

A12: Olha eu tenho uma ideia do que pode ser biombo, não sei se é a verdadeira resposta mas eu vou tentar. Eu já ouvi dizer que biombo é tipo um portal.

A: Posso dar uma sugestão? Desta passagem tem uma ilustração. Olhem lá, página 72. No escrito diz que OZ está onde?

A11: Atrás do biombo.

A: Olhem a imagem.

A14: Aaah! Então deve ser isso daqui.... (aponta para o desenho)

A13: Ah, eu conheço! É para esconder as coisas... assim tem uma porta e você não quer que a pessoa veja... no salão da minha mãe tem! Ela faz unha atrás de um negócio desse, porque ela falou que as clientes têm vergonha, aí põe isso porque quem passa na rua não vê.

A16: Ah! Então isso é biombo! Estava na nossa cara! Uma coisa que esconde.

(crianças ficam meio eufóricas... falam todas de uma vez)

M: Gente, vamos nos organizar outra vez? Quem está em pé senta e vamos retomar as inscrições. A15 vamos lá...

A15: Eu queria perguntar... porque eu não entendi... o Oz era o velho? Porque antes ele apareceu de outro jeito.

M: E aí, gente? Pode falar você que está com a mão levantada A12.

A12: O Oz na verdade... quando ele chegou ele trabalhava num circo lá perto do Kansas aí ele não quis mais ficar lá e ele era o mágico do circo. Aí, ele estava num balão só que o balão soltou as cordas e saiu voando. Pegou um ciclone e aí quando ele acordou ele estava em Oz. Aí, o povo de lá começou obedecer ele só porque ele veio voando. Só que isso faz tempo, passou tempo, passou tempo... então acho que ele ficou velho.

A15: Ah tá... deve ser.

A13: Deve ter passado uns mil anos.

A15: Uai, tá louco! Ele um embusteiro, lembra? Então ele é gente igual a gente... não vive mil anos.

(começa uma fala meio desorganizada)

M: Ei, gente! Tem que levantar a mão para falar! Vamos acalmando. Agora é a A16.

A16: Aqui a Dorothy...

E: Vamos lembrar que quando vai fazer um destaque do livro de falar a página e o parágrafo...

A16: É mesmo... página 75 bem no fim, no travessão. (Lê o pedaço) Mas então por que ele usa o óculos?

E: Alguma ideia? Pode falar, A17.

A17: Porque Oz é mentiroso e queria que todos acreditassem que a cidade era verde. Aí, o óculos tem lente verde e tudo fica verde. Igual quando você pega esses papéis de bala de festa e põe no olho, tudo fica da cor do papel!

A18: Papel de torrone... Huum delícia!

M: Vamos retomar? Eu sugiro a gente ler outra vez lá na 76.. (A16 lê outra vez)

A16: Ah, sim! A cidade é tão verde quanto qualquer outra. Isso quer dizer então que ela é normal.

A17: Não existe cidade verde. Só floresta é verde.

A16: O Oz devia gostar muito de verde, né!? Porque se a cidade já chama esmeralda e é verde. Igual à gente. Eu gosto de rosa, então sempre ponho alguma coisa rosa... Se pudesse ia fazer uma cidade rosa.

M: Eu também acho A16 que é assim mesmo... Quando a gente gosta de uma coisa a gente quer ter sempre perto... vamos para as próximas inscrições? Então seguindo... sou eu a inscrita (um aluno interrompe) você está inscrito? Deixa eu ver, não, não está. Agora tem que esperar abrir mais inscrições para falar. Guarda a ideia...

O que eu achei bonitinho, me chamou a atenção foi o desenho da página 73. Eu fiquei olhando aqui e deu vontade de rir. Olha o leão ele fez um penteado engraçadíssimo. O Totó também tá engraçado está de óculos e lacinho. O espantalho, o homem de lata e a Dorothy também e esse desenho aqui eles falam lá no começo, no prefácio do livro que é o desenho original de quando saiu. Aí eu fiquei pensando: “que originalidade naquela época pôr esse cabelo no leão” porque hoje em dia que virou moda na tv os moços usarem cabelo assim. Olha só e mais uma vez eu vejo a proposta da Tertúlia, porque a gente lê o clássico, que é um livro escrito há muito tempo, os autores já morreram, é uma coisa velha vamos falar assim mas não sai de moda: é atual. (Ema é interrompida por uma aluna. Retoma a fala inicial que

para funcionar é preciso esperar um terminar de falar para que outro comece. A menina entende e fica em silêncio) E não é só o cabelo, a roupa deles também ano passado mesmo estava na moda usa capa. Então um clássico é isso, né?! Vamos para a próxima inscrição.

Agora é a A14

A14: Eu queria saber só por causa dos óculos que é tão verde a cidade, então que cor seria esta cidade?

A13: Branca.

A: Deixa eu fazer uma pergunta: que cor é a cidade que a gente mora?

A12: Uai, um tanto de cor!

A15: É, gente. É tudo colorido! Olha aqui no bairro... tem um tanto de cor!

M: Então, gente... entenderam!?

A12: Entendi... na verdade lá é igual qualquer cidade. Se eu colocar óculos verde, tudo fica verde.

M: Então vamos para o próximo... A12, sua vez.

A12: Eu queria fazer um comentário: essa parte aí verde quando eles entram numa floresta tem umas árvores *altonas* que eles se perdem. Quando eles vão ver o Oz porque têm pôr o óculos?

A15: Porque o Oz que manda e ele quer que eles vejam tudo verde.

M: Vamos abrir mais inscrição? Temos um tempinho... você, A18, aquela hora me interrompeu... quer se inscrever?

A18: Não, tia... era sobre ser verde. Já falaram.

E: Então, tá! Mais alguém? Amanda.. mais alguém? Então vamos só com a Amanda se der tempo a gente abre mais inscrição.

A: Eu quero comentar o quanto o Oz é mentiroso e quanto mentira tem perna curta, né?!

A12: É verdade eu vi no desenho que ele tem perna curta...

A: Também (risos) mas é uma expressão popular “mentira tem perna curta” vocês nunca ouviram? Quer dizer assim, que a gente mente mais logo o povo descobre. Então tem perna curta. Igual foi com o Oz, durou uns anos a mentira dele que ele era mágico, poderoso pro povo da cidade. Mas foi só chegar um povo mais espertinho que não acreditava tanto em mágica pegou ele no pulo. Olha só o quanto ele mentiu enganou todo mundo, aí fico pensando: ninguém vai confiar mais nele. Até a Dorothy que acredita em todo mundo, não vai acreditar nele.

A11: Nossa, é mesmo, como ele é safado! Capaz que ele não vai conseguir ajudar a Dorothy ir embora. E agora?!

A: E olha como a mentira dele prejudicou um monte de gente, porque a Dorothy agora não tem como voltar mais. E às vezes acontece isso com a gente, a gente mente achando que não vai ter consequência, mas logo ela aparece mentira é muito feia.

A18: É perigoso.

A12: É! Sempre tem alguém que descobre minha mãe mesmo sempre descobre quando eu escondo alguma coisa.

A13: Você mente para sua mãe?

A12: Só umas mentirinhas! (risos)

A13: Não pode, né!? Depois você que fica de castigo...

M: Então vamos continuar... vou abrir mais inscrições, alguém mais? Nossa!!! Não vou mais não! (risos) Não temos mais tempo! Estamos em cima do nosso prazo. Só quero comentar antes de vocês irem que hoje foi bem melhor que semana passada. Vamos assim retomando aos poucos. Semana que vem quero mais gente lendo e participando, hein?! Vamos lá, então!? Fila na porta como vocês estão acostumados.

Comentários para fazer com a Ema:

Falar sobre retomar os princípios, como vamos organizar isso. Comentar que também achei que foi melhor, que eles estão retomando a dinâmica. Lembrar a ela de olhar a ordem para deixar comentar e abrir comentário depois da fala dela: diálogo igualitário.

APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada provisoriamente – **Aulas de Biblioteca: a transformação deste espaço em leitura dialógica** – caso você concorde em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: Aulas de biblioteca: a transformação deste espaço em leitura dialógica

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Amanda Chiaradia Magalhães

ENDEREÇO: Rua Cel. Francisco Vieira, 259 – Centro | Machado/MG | CEP: 37750-000

TELEFONE: (35) 8817- 4996

EMAIL: amanda.ch.magalhaes@gmail.com

PESQUISADORES PARTICIPANTES: Vanessa C. Girotto

PATROCINADOR: não se aplica.

OBJETIVO: Este estudo é compreender de que maneira a formação da professora de biblioteca em leitura dialógica, a partir do desenvolvimento da Tertúlia Literária Dialógica, reorganiza sua prática bem como o espaço de sua atuação.

JUSTIFICATIVA: Justifica-se por apresentar uma nova estratégia para o desenvolvimento da leitura nas Aulas de Biblioteca e por ressaltar a importância do diálogo nas aulas de biblioteca de modo a fortalecer a formação e o trabalho da professora de biblioteca.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Esta pesquisa será realizada durante as aulas de biblioteca que ocorrem semanalmente na instituição escolar. Para coleta de dados serão utilizados: relatos comunicativos, observação comunicativa, grupo de discussão comunicativo bem como a formação docente por meio de Tertúlia Pedagógica. Todos os procedimentos foram explicados pelas pesquisadoras e estão descritos detalhadamente no projeto de pesquisa. Estes dados serão organizados de acordo com a metodologia adotada, de modo a incorporar o texto final da pesquisa visando atingir o objetivo proposto. Durante o estudo serão realizadas gravações de voz e imagem em dias previamente combinados com as/os participantes.

RISCOS E DESCONFORTOS: A pesquisa é classificada como risco mínimo não devendo causar desconfortos ou riscos a integridade física, psíquica ou moral dos participantes porém as pesquisadoras ficarão atentas a qualquer manifestação dos/as participantes ao longo do estudo, preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções de constrangimento, frustrações e perseguições que mesmo não previstos como risco possam ser deflagrados pelos participantes, tomando as medidas necessárias. Mesmo sendo essa pesquisa classificada como de risco mínimo, a interrupção da pesquisa por parte dos participantes poderá ocorrer em qualquer momento. Assim como, no decorrer dos procedimentos metodológicos do estudo, caso ocorra algum fato constrangedor ou uma situação que venha comprometer a integridade

dos participantes, a pesquisa será suspensa e reorganizada, buscando na teoria adotada meios para sanar qualquer dano.

BENEFÍCIOS: Esta pesquisa virá beneficiar o estudo e o aprofundamento sobre a Leitura Dialógica bem como apresentar uma nova estratégia para o trabalho das/os participantes com leitura no espaço da biblioteca.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto e também nenhum pagamento pela participação. O/a participante é livre para interromper, a qualquer momento, a sua participação na pesquisa sem penalização alguma.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Os dados pessoais dos/as participantes serão mantidos em sigilo, bem como os resultados gerais obtidos através da pesquisa, serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____.

Eu, _____,
declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora – Amanda Chiaradia Magalhães da Mestranda em Educação - UNIFAL/MG – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar a pesquisadora responsável (acima identificada) ou o CEPUNIFAL-MG, com **endereço** na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, **Fone:** (35) 3299-1318, no **e-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Alfenas, _____ de _____ de _____.

Nome por extenso

Assinatura Participante

APÊNDICE F – Quadro comparativo entre o real e o ideal sobre a biblioteca escolar

Quadro 10 - Comparação entre o real e o ideal da biblioteca escolar brasileira

Real	Ideal
<ul style="list-style-type: none"> • Bibliotecas sucateadas e trancadas; • Instalações precárias; • Profissionais despreparados; • Acervo insuficiente e/ou desatualizado; • Lugar utilizado para castigo e reforço; • Espaço pouco (ou nada) mencionado nos documentos oficiais da escola; • Trabalho com projetos pontuais e esporádicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço aberto e convidativo tanto para alunos(as), comunidade e professores(as); • Móveis de acordo com a clientela atendida; • Profissionais capacitados; • Acervo condizente com o público; • Lugar de encontro, descobertas, fruição de leitura e pesquisa. • Espaço pensado desde o projeto arquitetônico, com atribuições claras nos documentos oficiais da instituição; • Trabalho em conjunto com a sala de aula de modo a colaborar com o ensino e a aprendizagem.

Fonte: das autoras

ANEXO

ANEXO A: Parecer comitê de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Aulas de Biblioteca: a transformação deste espaço em leitura dialógica

Pesquisador: Amanda Chiaradia Magalhães

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45793115.4.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.144.955

Data da Relatoria: 09/07/2015

Apresentação do Projeto:

Manteve-se a mesma estrutura e conteúdo da primeira versão, ou seja, trata-se de uma pesquisa descritiva com base qualitativa que buscará os dados através de observação comunicativa. Contará com a participação de uma professora de biblioteca de uma escola municipal de Alfenas. Para análise dos dados pretende-se adotar a perspectiva da Metodologia Comunicativa Crítica, identificando os aspectos positivos e os obstáculos para a construção de novas práticas durante as aulas de biblioteca que ocorrem semanalmente na instituição.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto visa a compreender de que maneira a formação da professora de biblioteca em leitura dialógica reorganiza sua prática e a biblioteca escolar, espaço de sua atuação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos mínimos bem descritos e benefícios que os superam, especialmente no que tange à possibilidade de alterações nas políticas de formação de professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa bem estruturada e agora eticamente construída com base na Resolução 466/12, conforme solicitação do parecer anterior.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro CEP: 37.130-000
UF: MG Município: ALFENAS
Telefone: (35)3200-1318 Fax: (35)3200-1318 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.144.955

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos necessários agora são apresentados de forma adequada às exigências da Resolução 466/12 e de acordo com os modelos disponibilizados pelo CEP/UNIFAL-MG.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado do CEP acata o parecer do relator.

ALFENAS, 10 de Julho de 2015

Assinado por:

Cristiane da Silva Marciano Grasselli
(Coordenador)