



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ**

MEC – Ministério de Educação e Cultura

**Profletras**  
mestrado profissional

Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS

**JACKSON CRUZ DOS SANTOS**

**ALÉM DA BIBLIOTECA: OS ESPAÇOS ESCOLARES COMO PROMOTORES  
INTERATIVOS DE LEITURA**

**ILHÉUS-BAHIA  
2019**

**JACKSON CRUZ DOS SANTOS**

**ALÉM DA BIBLIOTECA: OS ESPAÇOS ESCOLARES COMO PROMOTORES  
INTERATIVOS DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Isaiás Francisco de Carvalho.

**ILHÉUS-BAHIA  
2019**

S237 Santos, Jackson Cruz dos.  
Além da biblioteca : os espaços escolares como promotores interativos de leitura / Jackson Cruz dos Santos. – Ilhéus : UESC, 2019.  
Orientador : Isaías Francisco de Carvalho.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Mestrado Profissional em Letras / PROFLETRAS.  
Inclui referências.

1. Leitura – Estudo e ensino – Porto Seguro (BA). 2. Incentivo à leitura. 3. Biblioteca e escola. 4. Interesses na leitura. I. Carvalho, Isaías Francisco. II. Título.

CDD – 372.4

**JACKSON CRUZ DOS SANTOS**

**ALÉM DA BIBLIOTECA: OS ESPAÇOS ESCOLARES COMO PROMOTORES  
INTERATIVOS DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Isaías Francisco de Carvalho.

Ilhéus, 12 de dezembro de 2019.

---

Prof. Dr. Isaías Francisco de Carvalho  
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC  
(Orientador)

---

Prof. Dr. Lucas Santos Campos  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Campus Vitória da Conquista

---

Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris  
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

A meus queridos filhos.  
Que a experiência da leitura os faça sujeitos cada vez melhores.

## Agradecimentos

Ao *Designer* Inteligente, Arquiteto do universo, que me concebeu inquieto e dotou-me de sentidos que me permitiram amar, sorrir e chorar. Ler-Te foi a maior de todas as aventuras.

A Luiz Inácio Lula da Silva, o melhor presidente de todos os tempos, minha eterna gratidão.

A Magda, minha esposa querida, por suportar com paciência minhas ausências mesmo quando presente. Sem você minha existência seria insulsa.

À família grande, pelo apoio incondicional sempre.

A Marli Silva Cruz, mainha. Nada disso seria possível sem os deliciosos dias que passei em teu ventre e em teus braços. Você sempre acreditou e seu filho será mestre!

A todas as professoras e professores que pavimentaram a estrada pela qual trilhei até aqui.

À minha eterna professora Norma Alice, que me ensinou a leitura e a escrita com persistência e um profissionalismo inigualável.

Ao amigo de sempre, companheiro de lutas hercúleas e vitórias homéricas, meu incentivador-mor, professor, mestre, doutor, ser humano fantástico, meu amigo Geovani de Jesus Silva.

Aos amigos, colegas, companheiros na militância, (*In memoriam*) professor Álvaro Henrique e professor Elisney Pereira que foram covarde e brutalmente assassinados enquanto lutavam em prol da educação e melhores condições de trabalho no município de Porto Seguro.

Aos colegas do Colégio Municipal Governador Paulo Souto, em Porto Seguro.

À turma 5 do ProfLetras-Uesc, minha preferida.

Ao município de Porto Seguro, que, por meio da Secretaria Municipal de Educação, custeou esta etapa de minha jornada.

À CAPES, pela bolsa.

À coordenação nacional do ProfLetras.

Ao Colegiado do ProfLetras da UESC.

Aos seres humanos fantásticos que trabalham na UESC e fazem dela um palco democrático para o debate e para o crescimento.

A meu (des)orientador, Prof. Dr. Isaías Carvalho, por acreditar, incentivar e apoiar sempre.

Aos cantores e compositores que embalaram minha produção.

Aos pesquisadores e pesquisadoras que pavimentaram as estradas que trilhamos.

Aos meus alunos e alunas, vocês também me motivaram e continuam motivando.

[...] o leitor não é um indivíduo isolado no espaço social; a experiência transmitida pela leitura desenvolve um papel na evolução global da sociedade.

Vincent Jouve, *Leitura*

CRUZ DOS SANTOS, Jackson. *Além da biblioteca: os espaços escolares como promotores interativos de leitura*. 89 f. 2020. Dissertação de Mestrado – Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Salobrinho, Ilhéus, Bahia, 2020.

## RESUMO

Estamos submersos numa cultura predominantemente letrada. A leitura é um dos meios pelos quais acessamos informações, discutimos acerca de política, filosofia, arte, futebol etc. Em nossos dias, não se pode conceber uma educação escolar cujos fundamentos não estejam alicerçados em práticas autônomas e libertárias de leitura. Nesse sentido, a pesquisa apresenta uma proposta viável tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto financeiro. A intervenção no ambiente escolar, a partir da adaptação do ambiente da escola e da criação de espaços promotores interativos de leitura, é uma resposta às dificuldades enfrentadas por professores e estudantes do Colégio Municipal Governador Paulo Souto, escola de ensino fundamental II, localizada em Porto Seguro-Bahia. Serão feitas adaptações – retirada, troca e/ou inserção de prateleiras, mesas, cadeiras e estofados; e pinturas em algumas paredes com temas previamente definidos pelos estudantes, por exemplo – no refeitório, corredores, pátios interno e externo, entrada principal e outros lugares de passagens, entre outras ações. Dado o caráter da proposta, optou-se pelo método da pesquisa-ação, pois toda a comunidade escolar, incluindo pais, responsáveis e voluntários, é convidada a participar de todo o processo de aplicação da proposta e da construção dos espaços promotores interativos de leitura. A partir da realidade vivenciada no ambiente profissional do pesquisador e pela leitura de diversas pesquisas realizadas na área educacional, percebemos um clamor por parte dos docentes em geral, segundo os quais os alunos não têm o hábito da leitura e, quando leem, o fazem muito precariamente. No tocante à importância de estratégias de ensino e efetivação da leitura no cotidiano escolar, o aporte teórico que sustenta esta pesquisa ancora-se em, entre outras/os: Paulo Freire (1989; 1996), João Wanderley Geraldi (1996), Jorge Araújo (2006), Ângela Klaimen (2000; 2013), Isabel Solé (1998), Teresa Colomer (2002) e Vincent Jouve (2002). A discussão acerca da temática biblioteca tem como base os estudos de Mathew Battles (2003), Maria Yêda Falcão Soares de Figueiras Gomes (2003; 2007) e outras/os. Concernente ao espaço, à ambiência e a sua influência sobre o indivíduo, às adaptações e à recriação de espaços, buscamos suporte em Gelson Pinto (2002), Ester Buffa (2002), Maurice Merleau-Ponty (1999), Luís Boada (1994), dentre outros. Sobre letramento buscou-se suporte principalmente nos estudos de Ângela Klaimen (1995). A metodologia dessa pesquisa baseia-se nas investigações de pesquisadores tais como René Barbier (2002) e Michel Thiollent (2011), por exemplo. Quanto aos resultados, serão formalmente apresentados aos participantes no auditório da instituição objeto da pesquisa, além de estarem à disposição para observação e fruição nos próprios espaços escolares. Posteriormente, devidamente autorizados, os resultados estarão à disposição do público em geral nas plataformas disponibilizadas pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

**Palavras-Chave:** Leitura; Espaços escolares; Ambiente; Biblioteca.



CRUZ DOS SANTOS, Jackson. *Beyond the Library: School Spaces as Interactive Reading Reinforcement*. 89 f. 2020. Dissertação de Mestrado – Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Salobrinho, Ilhéus, Bahia, 2020.

## ABSTRACT

We are submerged in a predominantly literate culture. Reading is one of the means by which we access information, discuss politics, philosophy, art, football, etc. In our day, we cannot conceive of a school education whose foundations are not grounded in autonomous and libertarian reading practices. In this sense, the research presents a viable proposal from the didactic-pedagogical and financial points of view. The intervention in the school environment, from the adaptation of the school environment and the creation of interactive reading spaces, is a response to the difficulties faced by teachers and students of the Governador Paulo Souto Municipal School, elementary school II, located in Porto Seguro, Bahia, Brazil. Adaptations will be made - removal, replacement and/or insertion of shelves, tables, chairs and upholstery; and paintings on some walls with themes previously defined by the students, for example - in the cafeteria, corridors, inner and outer courtyards, main entrance and other places of passage, among other actions. Given the character of the proposal, the action research method was chosen, as the whole school community, including parents, guardians and volunteers, is invited to participate in the whole process of application of the proposal and the construction of interactive reading spaces. From the reality experienced in the professional environment of the researcher and the reading of various research carried out in the educational area, we realize a clamor from the teachers in general, according to which students do not have the habit of reading and, when they read, do so much precariously. Regarding the importance of teaching strategies and reading effectiveness in daily school life, the theoretical support that underpins this research is anchored in, among others: Paulo Freire (1989; 1996), João Wanderley Geraldi (1996), Jorge Araújo (2006), Angela Klaimen (2000; 2013), Isabel Solé (1998), Teresa Colomer (2002) and Vincent Jouve (2002). The discussion about the library theme is based on the studies of Mathew Battles (2003), Maria Yêda Falcão Soares de Filgueiras Gomes (2003; 2007) and others. Concerning space, ambience and its influence on the individual, adaptations and recreation of spaces, we seek support in Gelson Pinto (2002), Ester Buffa (2002), Maurice Merleau-Ponty (1999), and Luís Boada (1994), among others. As for literacy, support was sought mainly in the studies of Ângela Klaimen (1995). The methodology of this research is based on investigations by researchers such as René Barbier (2002) and Michel Thiollent (2011), for example. As for the results, they will be formally presented to the participants in the auditorium of the institution object of the research, in addition to being available for observation and enjoyment in the school spaces themselves. Subsequently, duly authorized, the results will be available to the general public on platforms provided by Santa Cruz State University - UESC.

**Keywords:** Reading; School spaces; Environment; Library.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>16</b>
<b>2 BIBLIOTECAS E OUTROS ESPAÇOS PROMOTORES DE LEITURA .....</b>	<b>17</b>
2.1 LEITURA, LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO .....	20
2.2 O NASCIMENTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR .....	26
2.3 BREVE HISTÓRICO DA LEITURA .....	30
2.4 ESPAÇOS, AMBIÊNCIA E SUA INFLUÊNCIA SOBRE OS SUJEITOS .....	33
<b>3 ALTERAÇÕES NOS ESPAÇOS ESCOLARES PARA PRÁTICAS DE LEITURA .....</b>	<b>38</b>
3.1 SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR .....	38
3.2 O QUE CARGAS D'ÁGUA SÃO ESPAÇOS PROMOTORES INTERATIVOS DE LEITURA? .....	41
3.3 <i>FLÂNERIE</i> : PERAMBULAR ENTRE LIVROS .....	46
3.4 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM ESPAÇOS ESCOLARES ALTERNATIVOS .....	49
<b>4 LEITURA: ENSINO E PLANEJAMENTO .....</b>	<b>53</b>
4.1 O DILEMA DA LEITURA .....	57
4.2 O DILEMA DA LEITURA E O ÓCIO .....	63
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>74</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>80</b>

## INTRODUÇÃO

A leitura é, portanto, matéria de urgência, complexidade e preocupação nacionais, gerando deveres no corpo da sociedade [...].

Jorge de Souza Araújo

Desde que fui investido no cargo de professor de língua portuguesa do quadro efetivo da secretaria de educação do município de Porto Seguro, já se foi uma década, atuo na mesma escola. Durante minha trajetória ouvi muita reclamação do tipo: “meu aluno não lê!”, “Não sei o que fazer, meus alunos não gostam de ler!”, “Desisto, eles não gostam mesmo de ler”. Embora experimente das mesmas angústias, há algum tempo decidi que não mais reclamaria disso, não dessa forma. Pois escolhi não usar tais expressões, pelo menos não nesse contexto. Optei por expressões do tipo: o que pode ser feito para que os educandos leiam? Como posso contribuir para que eles sejam despertados para a prática da leitura?

Há muito material sobre leitura. O que começou angustiar-me foi o fato de que mesmo diante de tão vasta produção acadêmica ao longo de décadas, o tempo passa, os atores mudam – tanto professores quanto alunos vêm e vão – mas as queixas insistem em não obedecer à mesma dinâmica, pois elas não mudam com a mesma fluidez da produção acadêmica. Surgem teorias inovadoras e desafiantes que empolgam por um tempo, contudo pouco ou nada muda no cenário e na cena escolar. São alunos que, na fala de alguns professores, não gostam de ler, não lêem e professores exaustos, desmotivados. Por que isso ocorre mesmo em face de tantos avanços? Não pretendo me adentrar nesta seara, a celeuma seria longa e desvirtuaria a proposta do momento. Mas o questionamento ajudará explicar o porquê da mesma.

Toda essa efervescência resultou em imensurável produção acadêmica acerca dessa temática: Smith (1989), Freire (1989), Solé (1987), Kato (1999), Kleiman (2000; 2013), Colomer e Camps (2002), Fisher (2006), Frantz (2011), Borges e Castro (2016) entre outros são bons exemplos dos inúmeros nomes que discutem o tema da leitura; sua história, suas nuances e facetas. No entanto, o que propomos é tão somente a intervenção nos ambientes escolares, sobretudo nos ociosos, a fim de que se transformem em espaços promotores interativos de leitura.

A ideia não é discutir deficiências no ensino e aprendizagem, problemas de infraestrutura das bibliotecas ou ausência das mesmas, tampouco teorias da leitura, mas propor iniciativas viáveis para que cada canto do Colégio Municipal Governador Paulo Souto fomenta, sugira, convide e, principalmente, viabilize a leitura.

Talvez o problema não seja a ausência de literatura na área da leitura. A questão é que *per se* a literatura disponível não tem poder algum. Não passa de letra morta, pode até motivar alguns, vislumbrar outros, mas nada mais relevante. Comecei a considerar a natureza desta reflexão/questionamento e a ponderar sobre o meu papel enquanto professor, pai, ser humano, cidadão.

De repente, vislumbro aquele garoto rebelde, agressivo, rude; o fracasso em pessoa que escondia embaixo daquela personagem uma generosidade sem tamanho mergulhando em Assis, José de Alencar, José Lins do Rego, Jorge Amado. Descobrir os caminhos da biblioteca, dos faraós, das múmias, do Nilo, das pirâmides de Gizé, dos Jardins Suspensos, da Amazônia, do Boto cor de rosa. Era eu, meu Deus. Era eu! Era eu descobrindo que havia uma possibilidade de ser herói, rei, gigante, pirata, menino perdido. Gancho ou Peter Pan, Bentinho, Ricardo, Poti, Pery ou Braz Cubas; Dom Casmurro, Don Juan e/ou Vadinho. Poderia beijar Iracema e descobrir que seus lábios até eram doces, mas não eram de mel. Lembrei-me como fora minha experiência com a leitura e de como ela salvou minha vida. E como ela ocorreu? Alguém me apresentou à leitura vagabunda! Ela era minha professora.

Desperto deste breve devaneio sabendo exatamente o que preciso fazer. Daquele dia em diante comecei a procurar por livros. Pedia, comprava, trocava, reformava. Montei um pequeno acervo pessoal na escola. E agora, além dos volumes disponíveis na biblioteca eu tinha sempre comigo alguns livros que me acompanhavam por toda parte. Em cada sala que entrava exibia meus novos e inseparáveis amigos. Eu agora encarnava o papel de “O leitor”. Passei a frequentar o pátio, o refeitório e mesmo num canto fresco do corredor, sentado no chão era possível me encontrar completamente absorto numa leitura.

Agora me recusava ser visto na escola sem um livro à mão. Gêneros e tamanhos diversos. De todos os tipos: aventura, romance, policial, clássico, futurista. Revistas, jornais. Eu lia. Em todas as salas eu havia determinado a hora da leitura. Em todas as aulas da semana alguém lia algo. E um dia por semana duas aulas de 50 minutos cada eram dedicadas à leitura. Leitura simples e pura. Isso já faz mais ou

menos 6 anos. Poderia dedicar as próximas linhas para falar de tantos alunos que havia chegado às séries finais do ensino fundamental II sem nunca terem lido um único livro, mas que após conhecerem o “professor que emprestava livro no refeitório na hora do intervalo” tornaram-se leitores regulares passando a ler até 2 livros por mês. Não o farei, no entanto. Julgo desnecessário.

Refletindo sobre essa ação solitária, pondero que provavelmente o problema da leitura na escola, pelo menos em parte, esteja no fato de que nada nela convide, flerte, seduza à leitura. Principalmente aquela leitura sem compromisso, sem exigência alguma além do simples prazer de ler. Leitura é sinônimo de enfado, estresse ou castigo. Resumo, resenha, redação! Se conseguir romper com isso é possível que alguns sejam enredados, seduzidos e se rendam aos encantos da aventura do ato de ler. É dessa esperança que nasce minha proposta de criar no colégio onde trabalho, ambientes de que por si, pela sua aparência, pela sua atmosfera sugira um mergulho no livro.

Poderia discorrer sobre tudo aquilo que a leitura pode e representa para o indivíduo numa cultura letrada. Poderia ainda argumentar que em nenhum outro momento na história da humanidade a habilidade leitora fosse tão importante, indispensável quanto no atual. Isso por si só já seria suficiente para se justificar nossa proposta. Poderia, quem sabe, evocar Rubens Alves e falar das pimentas ou mesmo Sartre e “as palavras”. Mas não o farei, pois nossa geração tem urgência da leitura. É nisso que me ancoro e proponho a transformação do ambiente da escola por meio de uma ressignificação dos espaços escolares em espaços promotores de leitura.

Na Europa, na década de 20, no século XX, época na qual surgem “as demandas da escola nova” (CASTELLANOS; CASTRO, 2016, p. 525), “a causa dos livros” ecoa no Congresso Internacional de bibliotecários, professores e movimentos educacionais. Durante o evento as missões dadas ao seletivo grupo eram muito claras: “Desenvolver na criança o amor pela leitura [...]; oferecer à criança os vários recursos para que ela pudesse satisfazer seus gostos e habilidades e, assim, afirmar sua personalidade; preparar um público informado [...]” (GRUNY, 1931, p. 134). Acredito que a proposta de intervenção que proponho possa contribuir positivamente para o cumprimento dessas missões.

Tal medida visa propiciar a possibilidade do contato com o livro e, conseqüentemente, com a leitura em outros espaços além da biblioteca. É a

possibilidade de outras leituras, outras viagens, outras descobertas, mais interação, mais engajamento e mais vida significativamente relevante. Isso poderá proporcionar desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes. Pois entendo que seja meu papel como professor/pesquisador/leitor preconizar a leitura para além da biblioteca, para além dos muros da escola e para além da cadeia de circunstâncias que se impõe gigantesca, sobretudo, contra os que vivem em situação de exclusão sócio-econômica.

Ao executar a ação proposta, a instituição de ensino cumpre um importante papel, pois a escola, segundo Bortoni-Ricardo (2010, p. 23) “deve incentivar práticas pedagógicas que visem a formação de um sujeito leitor”. O século XXI com todos os seus avanços tecnológicos e com a rapidez com que as mudanças acontecem sugere que a escola seja um espaço de criação e reinvenção de saberes em detrimento de um modelo escolar arcaico, cujo projeto arquitetônico remonta aos séculos XVIII e XIX, centrado na repetição e reprodução de conteúdos. Em relação ao local onde o estudante deva exercitar sua habilidade de criação, reinvenção e interação, Silva (2011) assevera que isso pode acontecer em qualquer lugar. E permite que se exerça a capacidade de pensar, refletir e buscar soluções para “todos os tipos de problemas, desde os mais concretos do dia a dia às mais abstratas questões metafísicas que assombram o homem” (SILVA, 2011 p. 134).

O Colégio Municipal Governador Paulo Souto, localizado à Rua Valdívio Costa S/N, Parque Residencial Ecológico, Porto Seguro, Bahia, Brasil, recebe crianças, adolescentes, jovens e adultos nos três turnos. Um total de quase dois mil alunos distribuídos entre o 6º e o 9º anos. Tem uma área ampla e arborizada, com ambientes ociosos, onde se acumulam sucata e lixo ou é usado pela garotada como campo de futebol improvisado.

É um ambiente que não convida, não seduz o estudante a aventurar-se à experiência da leitura.<sup>1</sup> Não há um projeto de leitura em desenvolvimento no colégio, o que se tem feito são ações isoladas que se encerram na sala de aula durante a tomada da leitura semanal, como se fazia antigamente com a tabuada; sem a palmatória, contudo. Felizmente!

O que proponho aqui é uma intervenção tal que os espaços escolares (a exemplo dos pátios, corredores e demais áreas de uso coletivo) sejam

---

<sup>1</sup> Sobre esse aspecto, nos aprofundaremos mais na revisão de literatura (capítulos 2 e 3) e na apresentação da metodologia (capítulo 1).

transformados – por professores, coordenadores pedagógicos, funcionários da unidade escolar em geral e, principalmente, pelos alunos – em ambientes que fomentem e possibilitem a leitura. A leitura pela leitura. Sem a obrigação de que a mesma redunde numa produção textual ou algo do tipo, mas como resposta para a ressignificação de um ambiente escolar que hoje possui espaços pouco ou nada estimulantes, na tentativa de que, como sugere Frank Smith, se lance luz necessária e torne a leitura algo possível, pois ler carece de iluminação (SMITH, 1989, p. 85). Ele também afirma que a leitura demanda um elemento necessário ao qual chama de “informação visual”. Entendemos que a criação de espaços promotores de leitura ou a ressignificação dos que já existem seja uma maneira viável de criar esse campo de informação visual do qual trata o teórico supracitado.

O colégio em questão é referência no município, localizado numa área periférica, recebe um público oriundo das classes populares vitimadas pelas mazelas sociais, tragédias familiares, etc. que assolam a maioria das cidades do país. Possui uma pequena biblioteca que dispõe de um acervo considerável, com títulos que vão desde Alan Poe a Ariano Suassuna; de *Macbeth* ao *Auto da Compadecida*, mas as limitações do espaço físico dificultam e, por vezes, inibem a prática da leitura. Isso contrasta com o enorme espaço ocioso na escola onde se acumula sucatas: corredores, refeitório, auditório, quiosque, canteiros, pátio etc. que poderiam ser aproveitados como ambientes leitores caso pequenos ajustes fossem feitos. Como mudar tal estado?

Há uma vasta pesquisa no campo da leitura. Especialistas de várias partes do mundo nas mais diversas áreas discutem sobre sua importância, modelos, estratégias, etc. fazendo com que o fenômeno fosse estudado de perspectivas diferentes; isso contribuiu, inclusive, para que nas últimas duas décadas nascesse, nas palavras de Stanislas Dehaene (2012, p. 15), “uma autêntica ciência da leitura”.

Assim, partimos do entendimento de que os espaços da escola são, para a imensa maioria, a única opção de interação e lazer: brincadeiras, jogos, flertes etc. A favela é carente de ambientes destinados a essas atividades, uma vez que não é seguro brincar na rua, em um ambiente onde nem dentro de casa se escapa da violência, das balas perdidas. Algumas famílias não permitem que seus filhos fiquem na rua, pois sentem medo de que algo ruim lhes aconteça. Diante de tal realidade, a ideia é motivar e mobilizar a comunidade envolvida na pesquisa, a fim de

transformar os ambientes escolares de passagens (estacionamento e pátios, entre outros) em ambientes promotores interativos de leitura.

Acreditamos que “[...] o livro recolhe e preserva as memórias sociais, coletivas e individuais, estimulando e acirrando imaginações, franqueando e capacitando a identidade em cada um de nós.” (ARAÚJO, 2006, p. 21). Defendemos que o livro esteja ao alcance dos estudantes e demais pessoas da comunidade estudantil, bem como de todos os cidadãos do entorno escolar, a fim de que possamos contribuir para com a construção de um ambiente mais humano e pacífico. Apesar das mazelas, há música, cultura e arte na favela. Precisamos criar um espaço no qual o indivíduo da favela seja ele mesmo seu representante, sua voz e, assim, se sinta representado. Um dos nossos desafios diários é seduzir esse público a se tornar leitor, fazê-lo avançar para o nível de escritores e escritoras. Essa é uma conquista importante para as crianças e adolescentes da periferia. Dessa forma, falarão por si.

Para isso, apresentamos, no Capítulo 1 – “Procedimentos Metodológicos” –, a pesquisa bibliográfica, método que atende às demandas do estudo. Fizemos um apanhado histórico para entendermos de que maneira a aplicação desse método poderia contribuir. No capítulo em questão, além dos aspectos históricos, apresentamos nomes, tais como Boccato (2006), que sugere ser possível resolver problemas ou mesmo levantar hipóteses por meio da análise das várias contribuições científicas sobre o objeto em estudo. A pesquisa bibliográfica, conforme assinala Fonseca (2002), auxilia na procura por subsídio teórico, objetivando encontrar informações em fontes confiáveis e conhecimentos prévios acerca do problema sobre o qual o pesquisador se debruça em busca de respostas.

No capítulo 2 – “Bibliotecas e outros espaços promotores de leitura” –, abordamos a ausência de estudos sobre os espaços como promotores de leitura, e explicamos a estratégia desenvolvida para a fundamentação teórica e construção da proposta. Explicamos que modelo de letramento está sendo adotado, os teóricos que nos dão suporte e discutimos sobre leitura, letramento e letramento literário. Em seguida, fizemos um histórico do surgimento da biblioteca, a fim de entender quando e sob quais circunstâncias ela chega aos nossos dias e como nasce o que conhecemos por biblioteca escolar; há uma abordagem histórica acerca da leitura, fechamos o capítulo fazendo algumas considerações sobre os espaços, a ambiência e sua influência no indivíduo.



A proposta de intervenção nos espaços escolares para a promoção de leitura é mais especificamente detalhada no capítulo 3 – “Alterações nos espaços escolares para práticas de leitura”. Descrevemos como as ações que deverão ocorrer para que os objetivos sejam alcançados etapa após etapa. Apresentamos o Colégio Municipal Governador Paulo Souto – CMPGS, a comunidade onde está inserido, o perfil do estudante que recebe etc. Explicamos o que é um espaço promotor de leitura e a importância de o educando ressignificar o ato de perambular pelos espaços ociosos da escola. Concluímos o capítulo considerando outras iniciativas de promoção de leitura fora da sala de aula.

No capítulo 4 – “Leitura: ensino e planejamento” –, discutimos a importância do planejamento do ensino de leitura, da necessidade de o professor estar atualizado continuamente, indicamos algumas leituras e propomos uma reflexão sobre o fazer docente. Tratamos sobre os dilemas da leitura e como está presente em nossas vidas. Refletimos sobre o direito constitucional de acesso à leitura, compartilhamos nossa teoria sobre um dos possíveis motivos pelos quais o gozo desse direito previsto em lei não é assegurado àqueles que não fazem parte da elite branca, eurocêntrica, detentora dos meios de produção que dita padrões e convenções sociais que subjugam a população mais pobre.

Estamos certos de que esse tema não se esgota com nossas observações. Pelo contrário. Lançamos vista sobre o assunto, fizemos descobertas, ampliamos nossos conhecimentos, vislumbramos outras possibilidades de enfrentarmos os problemas relacionados à promoção e ao ensino da leitura. Foi uma oportunidade de, entre outras coisas maravilhosas, renovarmos nossas forças e vermos acesa a chama da esperança mesmo diante de um cenário tão tenso e sombrio.

Nossa pesquisa foi norteada pela pesquisa bibliográfica. No entanto, para a implantação do projeto “Além da biblioteca: os espaços escolares como promotores interativos de leitura”, o método mais indicado é a Pesquisa-Ação. No Apêndice, disponibilizamos mais informações sobre esse método e apresentamos alguns procedimentos para implantar o projeto.

## 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pressupondo que o problema da leitura no Colégio Municipal Governador Paulo Souto, na cidade de Porto Segura, Bahia, merece uma resposta imediata e urgente, entendemos que a intervenção nos espaços escolares ociosos intramuros pode ser um recurso interessante a ser explorado. Para que o processo de intervenção logre êxito, no entanto, é preciso tomar conhecimento de tais espaços e entender de que maneira os mesmos podem promover a leitura.

Diante da necessidade de conhecer minuciosamente os espaços e como eles influenciam seus frequentadores, optamos pelo método da pesquisa bibliográfica. Ele nos auxiliará, conforme assinala Fonseca (2002), na procura por subsídios teóricos que ancorem o estudo e dêem um norte ao pesquisador, que alimente sua pesquisa com informações confiáveis ou conhecimentos prévios acerca do problema sobre o qual se debruça em busca de respostas, hipóteses e, também, possíveis soluções.

A pesquisadora Vera Regina Boccato sustenta que através do método da pesquisa bibliográfica é possível levantar hipóteses e resolver problemas do cotidiano (Boccato, 2006). É exatamente o que procuramos, um método que nos auxilie na elaboração e implementação de uma proposta de intervenção que nos permita enfrentar de maneira inteligente e eficaz os problemas em torno da prática da leitura.

De acordo com Lima e Mito (2007) uma pesquisa bibliográfica realizada com primor, feita com responsabilidade, serve de ponto de partida para pesquisas futuras. Pois abarca em si, e em muitos casos amplia, conhecimentos científicos relevantes. Para Minayo e Sanches (1993), o conhecimento científico é o elo de articulação entre teoria e realidade, cujo fio condutor é o método, que tem como função primordial articular e fundamentar os conhecimentos de maneira a indicar possíveis caminhos, e um caminho claro para a investigação.

Santos (2001) define conhecimento científico como sendo uma atividade intelectual intencional. Tal atividade visa encontrar respostas para solucionar os problemas do cotidiano. Para tanto, é necessário empreender esforços para investigar, conhecer, levantar hipóteses sobre o problema, a fim de encontrar soluções viáveis para o mesmo.

## 2 BIBLIOTECAS E OUTROS ESPAÇOS PROMOTORES DE LEITURA

A partir do levantamento de produções acadêmicas, tais como teses, artigos, dissertações, livros e afins, foi possível observar a riqueza das pesquisas sobre leitura versando, em sua maioria, sobre seus aspectos históricos, seus modelos, suas estratégias, seus métodos e seu caráter social. Embora haja vasto material disponível nessa área, não se percebe referência relevante acerca do espaço em que ela acontece na escola e como este pode influenciar a prática leitora. Essa constatação nos levou a buscar suporte em outras áreas do conhecimento, tais como a arquitetura, a psicologia ambiental e a sociologia, entre outras, o que empresta um caráter transdisciplinar a esta proposta de estudo.

O caráter transdisciplinar da pesquisa evoca conhecimentos de vários ramos do saber. Segundo Carvalho (2013), vista por este prisma, a transdisciplinaridade permite o diálogo entre os vários campos do saber; colaborando entre si, adicionando conhecimento e organizando-o. Conforme assevera Carvalho (2013, p. 271), “a transdisciplinaridade [...] é um estágio além da interdisciplinaridade.”

Cabe reiterar que nossa intenção com a culminância desta pesquisa é a intervenção nos espaços escolares do Colégio Municipal Governador Paulo Souto (Porto Seguro, Bahia), adaptando-os para a constante interação leitora da comunidade estudantil, principalmente, e da comunidade escolar como um todo (docentes, funcionários, familiares, convidados etc).

Nosso projeto está voltado para a intervenção nos espaços escolares, visando a sua transformação a fim de proporcionar experiências de leitura significativas. Afinal, todas as transformações nos ambientes se darão no sentido de proporcionar as melhores condições possíveis para o fomento da leitura. Entendemos que seja oportuno ressaltar que as práticas sociais em torno dos espaços promotores interativos de leituras serão atividades permanentes de letramento. Pois, como sugere Vieira (2015), o letramento – visto como prática social – faz parte da formação do educando.

Vieira (2015) esclarece que o conceito de letramento abarca dois fenômenos que, embora diferentes, se complementam: a leitura e a escrita. Ambas reúnem um conjunto de habilidades, conhecimentos e comportamentos “que compõem um longo e complexo *continuum*” (SOARES, 2004, p. 48-49). Nossa proposta tem como foco a

promoção da leitura com ênfase nos ambientes escolares como espaços interativos promotores de leitura. No entanto, atividades de escrita poderão ser aplicadas, tais como: mensagens e poemas, entre outras manifestações artísticas que levem o estudante a escrever em murais, grafitar painéis, criar letras de música etc.

A pesquisadora Magda Soares (2014) defende que a introdução da palavra letramento na Educação e nas Ciências da Linguística ocorreu há pouco mais de duas décadas. Tal surgimento se dá pela necessidade de se nomearem práticas sociais e comportamentos na área da leitura e da escrita que revelavam a insuficiência de apenas alfabetizar. A pesquisadora diferencia alfabetização (domínio do código) de letramento (o que se faz a partir do domínio do código). Kleiman (1995), por sua vez, entende letramento como sendo as práticas discursivas de um determinado grupo social que não envolvem exclusivamente as atividades de ler e escrever. Para ela, o letramento é um conjunto de práticas sociais que perpassam a escrita. Também destaca a família, a igreja, a rua, o local de trabalho e a escola como importantes agências de letramento, sendo esta última o principal lócus para esse processo.

Na concepção de Kleiman (1995), as instituições escolares regularmente preocupam-se apenas com um tipo de letramento, o processo de transmissão e aquisição de códigos (alfabético e numérico), a alfabetização tradicional. Corroborando esse pensamento, Viegas (2015) afirma que esta atitude recorrente nas instituições escolares seria equivocada e parcial. Como alternativa a esse modelo excludente, ao qual chama de modelo autônomo, Kleiman (1995) sugere o modelo ideológico. Isso porque o modelo autônomo, entre outros equívocos, atribui o fracasso escolar exclusivamente ao estudante. Se ele não consegue aprender é porque mostrou-se incapaz ao longo processo.

O modelo autônomo presente na maioria das escolas brasileiras na atualidade é, na definição proposta por Kleiman (1995), Viegas (2015) e Vieira (2014), reducionista, pois concebe a escrita como um produto pronto, como sendo um fim em si mesmo e, portanto, não dá margem para a interpretação pessoal do estudante. As práticas de ensino e aprendizagem são concebidas de maneira descontextualizada. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, segundo esse modelo, decorre da aquisição da escrita, sendo que o estudante é caracterizado pela passividade durante o processo de aquisição do conhecimento. O modelo autônomo

considera que a lógica e a racionalidade são aspectos manifestos exclusivamente na escrita. Desta forma, quem a domina é detentor do poder.

Na perspectiva do modelo ideológico, as ações de letramento são aspectos das estruturas de poder presentes numa sociedade. Por esta característica, ele deve considerado para além da escrita e vistas por este prisma, “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (VIEIRA, 2014, p. 120). Por corroborar essa ideia, nós propomos empreender esforços voltados para as atitudes sociais de letramento pela perspectiva do modelo ideológico, o qual não deve ser entendido como uma negação ao modelo autônomo, embora o contraponha.

Ângela Kleiman (1995) explica que as atitudes de letramento são também um sistema de relações estabelecidas entre o indivíduo e os demais indivíduos de quaisquer grupos sociais. A estudiosa afirma que por essa ótica, a escrita assume uma amplitude de significados. O modelo em questão propõe ainda a observação de todo o processo de construção de sentido pelos participantes envolvidos, interessa-se por todas as instituições sociais gerais, não se prendendo apenas às instituições educacionais, diferente do que preconiza o modelo autônomo, que furta ao estudante sua autonomia e subjetividade durante o processo de aprendizagens.

No entendimento de Kleiman (1995), no modelo ideológico vigoram juntamente a escrita e a leitura. A pesquisadora assevera que o letramento é um mecanismo que ocorre na interação entre indivíduo e sociedade, envolvendo os diferentes contextos de vida que determinarão as práticas de letramento a serem contempladas, bem como as ideologias individuais e cotidianas que permearão e motivarão tais práticas.

Na perspectiva da percepção e respeito às das ideias do outro, que se deve entender o termo ideológico que nomeia o modelo defendido por Kleiman (1995), Viegas (2015) e Vieira (2014). No modelo ideológico valorizam-se as ideias individuais e cotidianas que norteiam as escolhas e o aprendizado do sujeito envolvido nas diversas práticas de letramento.

Por fim, sob a perspectiva do modelo ideológico, o letramento é um mecanismo que ocorre de maneira dinâmica e diversa. Pois, a economia muda, aspectos da cultura e a sociedade sofrem constantes transformações, as pessoas são diferentes. Por isso têm necessidades e peculiaridades também diversas que carecem da atenção da escola, a fim de que as individualidades estejam contempladas em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Naquilo que concerne à criação dos espaços promotores interativos de leitura, as ideias do outro (sobretudo do estudante) devem ecoar desde o início das discussões até ao ponto culminante da intervenção no ambiente escolar. Sem oferecer-lhe o direito de fala e ouvi-lo, sem criar espaços democráticos para o debate, sem permitir que as individualidades tenham seus espaços respeitados, a formação do sujeito crítico, autônomo e construtor da sua história fica seriamente comprometida, pois não se pode almejar formar um sujeito de maneira integral negando-lhe seu direito às suas subjetividades.

## 2.1 LEITURA, LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO

O letramento compreende a leitura e a escrita (VIEIRA, 2015). É um fenômeno que reúne diversas habilidades, comportamentos e conhecimentos e ocorre continuamente (SOARES, 2004). A escola encontra na leitura um meio que viabiliza as práticas de letramento. Reiteramos que nossa proposta está voltada para a intervenção nos espaços escolares, a fim de transformá-los em *espaços interativos promotores de leitura*. Por esta razão, entendemos que a leitura deve receber especial atenção. Pretendemos que o ambiente seja também um promotor interativo de leitura e, por conseguinte, contribua para a formação de leitores autônomos, capazes de agir, interagir, intervir e transformar seu espaço a partir de escolhas conscientes. Sujeitos aptos a abstrair sentidos e construir/reconstruir significados da coisa lida; sujeitos letrados.

Quando falamos em formação de leitores, não se deve restringir o ato de ler à mera ação de decodificar; fazemos referência a atitudes que fomentem, provoquem e também viabilizem a leitura. Alcançado tal objetivo, os *espaços interativos promotores de leitura* cumprirão outra função importante, a de agente de letramento; estabelecendo dessa forma a “validade de processo”, uma vez que, nesses *espaços* o aprendizado pode acontecer de maneira sistêmica, contínua e dinâmica. Lamentavelmente, a escola tem elegido uma concepção de leitura que furta ao estudante o prazer e o gosto pelo ato de ler. Ao invés disso, como principal agência

de letramento na sociedade contemporânea, a escola deveria expandir sua compreensão acerca da atividade da leitura e apreende-la, a partir de uma perspectiva cognitivo-sociológica, como “processo de compreensão que envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto aspectos culturais, econômicos e políticos” (MARTINS, 2004, p. 31).

Concebida desta maneira, a leitura deixa de ser uma ação de decodificação infrutífera e assume um caráter mais instrutivo, dinâmico, relevante, pleno de significados e sentidos. Ao formar leitores com esta capacidade de extrair sentidos da coisa lida, a escola estaria formando cidadãos letrados, ou seja, indivíduos capazes de exercer de forma plena sua cidadania. Isso é letramento (KLEIMAN, 1995). Proporcionar condições para que todos e todas dominem de forma plena e autônoma as habilidades necessárias à inserção e permanência do sujeito na cultura letrada é o que se entende por letramento. Sem o domínio de tais habilidades e autonomia fica impossível ao indivíduo reivindicar e gozar plenamente de seus direitos numa sociedade na qual a vida gira em torno da palavra escrita.

Vincent Jouve (2002) sustenta que “[...] a leitura é uma atividade complexa, plural [...] um ato concreto e observável que recorre a faculdades definidas do ser humano.” (JOUVE, 2002, p. 17). De acordo com ele, “ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (JOUVE, 2002, p. 17). O conceito de Jouve aproxima leitura das práticas de letramento. Perceber, identificar e memorizar fazem parte do conjunto de atividades do cotidiano. Essa afirmação é reforçada por Molica (2007), que entende o letramento como tendo vários estágios que estão relacionados às atividades do homem no mundo. Tais atividades, segundo a escritora, assentam-se “[...] na necessidade de sobrevivência, na profissão dos indivíduos, na atuação dos cidadãos em suas comunidades particulares ou em âmbito mais geral.” (MOLICA, 2007, p. 16).

Corroborando essa ideia, Colomer (2002) afirma que as atividades linguísticas, das quais fazem parte a leitura, se relacionam com as demais áreas de aprendizagem, a pesquisadora entende que a leitura é um meio essencial tanto para a aquisição quanto para a comunicação de conhecimentos. Ela sugere que é no ato de ler um livro ou na escrita de um texto que a necessidade de dominar os recursos essenciais para o cumprimento da atividade se revela. Entendemos que ao ensinar,

fomentar e viabilizar a leitura a escola realiza uma das práticas mais eficientes de letramento.

Leitura e letramento são atitudes que se irmanam. Afinal de contas, atuamos numa sociedade que exige que o sujeito tenha habilidade para operar com desenvoltura as mais diversas mídias e plataformas, tais como lojas virtuais, sites de relacionamentos, de notícias etc., a fim de realizar compras, pagamentos, conhecer pessoas, entre outros. Tarefas corriqueiras, simples de serem realizadas por quem domina o código escrito e detém habilidades leitoras que estão para além do alfabetismo funcional. As mesmas tarefas são, diuturnamente, motivo de transtornos, que vão desde o constrangimento em filas de agências bancárias a “pegar o ônibus errado”, por exemplo. Algo comum entre as pessoas que não dominam determinadas tecnologias. Visto por este prisma, garantir ao sujeito o direito e o acesso à leitura e às mais diversas formas de letramento é uma questão de equidade. Sobretudo nas comunidades mais pobres, onde a maioria dos indivíduos é composta por pessoas negras, mulheres, mães solteiras, muitos vivendo abaixo da linha da pobreza. E nascem marcados por conta da cor da pele e da geografia onde lutam pra sobreviver.

Proporcionar ao indivíduo um ambiente no qual ele seja preparado para movimentar-se com dignidade e o mínimo de desenvoltura naquilo que concerne ao exercício diário de sua cidadania é fazê-lo sentir-se mais humano; é fazê-lo perceber-se capaz como qualquer outro de exercer seus direitos. Isso é letramento. As práticas de leitura colocam o sujeito “com maiores chances de constituir cidadania plena” (MOLICA, 2007, p. 12) e conferem-lhe poder de escolha e de decisão. Podem contribuir para a formação de sujeitos livres e autônomos.

Quanto ao letramento literário, mais especificamente, entendemos, à maneira de Rildo Cosson (2018), que a literatura compreende em si saberes sobre o homem e o mundo. Quando praticamos a leitura e a escrita do texto literário tomamos conhecimento de nós mesmos e do meio que nos circunda. Para o estudioso a literatura nos orienta acerca de quem somos, nos incentiva a desejar e a expressar o mundo segundo nossas próprias impressões, por isso, conclui que a rica experiência da leitura do texto literário deve ser praticada.

O letramento literário deve ser compreendido como uma prática social de responsabilidade da escola, que deve promovê-lo de maneira planejada, a fim de que no processo de escolarização da literatura se evite desvirtuá-la ou sacralizá-la



ao ponto de negar seu caráter humanizador. Compete-nos, a nós professores, ensinar o estudante como se tornar leitor do texto literário e, assim, empreender a exploração do mesmo. Pois o livro, o texto não fala por si só (COSSON, 2018). No âmbito da literatura, entendemos como letramento o domínio do conjunto de habilidades necessárias para a leitura, a compreensão e a escrita do texto literário.

O sucesso do letramento literário passa pela maneira como a escola entende a leitura e o status que ela goza no espaço escolar; passa pelas metodologias e estratégias adotadas para trabalhar a temática, mas passa, sobretudo, pelo planejamento. É preciso planejar as aulas de leitura. Isso implica dizer que é indispensável estabelecer objetivos claros, escolher correntes teóricas relevantes e coerentes para embasar a prática, selecionar conteúdos, obras, gêneros etc., observar esses detalhes é essencial para o bom desenvolvimento da aula. Não se pode pegar um livro, qualquer que seja, entrar na sala e propor a leitura ou mesmo ler para a turma sem planejar, sem entender o que se pretende com aquela ação.

O estudante não nasce letrado nem se torna um num passe de mágica. Temos que ensinar-lhe os caminhos, lançar luz sobre aquilo que julgamos necessário para seu aprendizado e para seu desenvolvimento. Em outras palavras, devemos ler poemas, para que eles aprendam ler poemas. Se lermos contos e crônicas eles aprenderão ler tais gêneros textuais. E poderão perceber as peculiaridades que permeiam cada um deles. Mas isso deve ser ensinado. Somos responsáveis em mostrar para o aprendiz como sua respiração é afetada pelo tipo de texto que ele lê, como suas expressões são influenciadas pelos temas e histórias lidas ou ouvidas. É importante considerar também que a interpretação e a compreensão da coisa lida devem ser ensinadas.

É possível ensinar interpretação e compreensão de textos. Para tanto, devemos começar entendendo que o texto não é fruto do acaso, não surgiu do nada. Pelo contrário, ele tem um autor, um público, uma intenção, uma mensagem, uma origem, um lugar. Todo texto foi escrito por alguém em algum lugar do planeta – ou mesmo fora dele, numa estação espacial, por exemplo – em algum momento da história da humanidade.

O problema é que raramente atentamos para esses aspectos implícitos no texto quando propomos a leitura. Sem um planejamento adequado fica ainda mais difícil propor discussões do tipo. O que fazemos com tal atitude é furtar ao aluno o direito de aprender sobre o lugar de fala do escritor, os contextos de produção e os

contextos de recepção do texto apresentado; de aprender sobre o pensamento político-filosófico que influenciou o escritor e assim permitir que o estudante/leitor/ouvinte apresente o que ele, a partir do seu lugar e contexto de fala, tem a dizer sobre aquilo que o texto diz ou deixou de dizer.

Não nos furtaremos à oportunidade de fazer algumas considerações sobre o ensino da leitura do texto literário. “Ensinar leitura” implica desenvolver no estudante as habilidades necessárias para o trânsito livre entre os variados gêneros. Ressaltamos que é fundamental que o professor não ignore o fato de que a leitura de um soneto difere da leitura de um poema de cordel, ainda que em ambos haja a presença de rimas, por exemplo, e chame a atenção do leitor em formação para esses detalhes que podem influenciar no entendimento do texto.

Essa sensibilidade por parte do professor deve ocorrer também na leitura de crônicas, lendas, novelas, romances, contos etc. Sabemos que adotamos uma postura para cada gênero que lemos. A depender da temática e da maneira como foi escrito, poderemos expressar medo, compaixão, tristeza, raiva e tantas outras sensações e emoções. Não podemos esperar que o estudante traga na bagagem tais conhecimentos, eles precisam ser inseridos paulatina e coerentemente durante todo o processo de letramento literário. Cabe ao professor, ensinar que postura adotar em cada situação que o texto apresentar.

Como o estudante saberá se não lhe foi ensinado? Ele não saberá. Não podemos pensar o processo de letramento literário à parte do ensino da leitura. O fenômeno da leitura deve fazer parte do cotidiano de nossa prática docente, de nossas atividades de lazer em família, dos momentos de interação social entre os pares. O texto literário pode auxiliar no desenvolvimento do hábito da leitura. Entendemos que leitura e letramento literário devam ser concebidos como ações que se complementam. No âmbito da sala de aula, os dois fenômenos são indispensáveis e indissociáveis. Dominá-los poderá potencializar o conhecimento do estudante.

O letramento é um processo contínuo, dinâmico e multifacetado que ocorre em torno das necessidades humanas. No âmbito do texto literário não é diferente. Devemos atentar para o fato de que o texto literário também é diverso e multifacetado. Temos três gêneros literários e uma gama de possibilidades de comunicar sentimentos, sensações, emoções, informações etc. Cabe ao professor

ensinar o estudante enxergar isso e desenvolver nele habilidades que o capacitem para a execução dessa tarefa de percepção.

Ensinar o estudante a ler o texto literário é fundamental. Sanfelici observa que “[...] o leitor de literatura competente e bem formado pode vir a engajar-se em debates diversos e relevantes sobre culturas, ideias e valores, através da sua fruição dos textos literários.” (SANFELICI, 2017, p. 273-284). Por isso, é importante chamar a atenção para o ritmo que cada gênero imprime à leitura. O educando deve ser levado a perceber que a impostação da voz muda de acordo às características do texto. Uma crônica política, por exemplo, dificilmente seria lida com a mesma dramaticidade exigida por um conto de mistérios, suspense ou terror. É preciso entender que até essa maneira peculiar de olhar cada texto deve ser ensinada ao estudante. Essas questões devem estar inseridas no planejamento, são dignas de que nos debrucemos por horas sobre elas, a fim de encontrarmos a melhor estratégia, a metodologia que melhor atenda às necessidades da turma. A preparação do ambiente não pode ser negligenciada. A leitura é um fenômeno que mexe com todos os sentidos. Devemos explorar isso.

Advogamos que a literatura precisa fazer parte do cotidiano dos meninos e meninas da periferia, pois assim podemos formar leitores e escritores do texto literário. Essa pode ser uma das maneiras de esses indivíduos se fazerem e se sentirem representados. Além do fato de que a literatura é um bem universal, direito de todos e todas. Devemos construir pontes que permitam o acesso, que viabilizem esse encontro.

Defendemos que *Os espaços promotores interativos de leitura* sejam (também) uma ponte entre o educando e o texto literário, a fim de inseri-lo nesse mundo no qual poderá ser ele mesmo e outro (o), ao mesmo tempo em que pode tomar conhecimento de si, de seu papel no mundo e de suas relações de alteridade. Acima de tudo, que o educando desfrute de todas as possibilidades que a literatura como conhecimento e construto humano pode proporcionar-lhe.

## 2.2 O NASCIMENTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

As informações sobre estudos na área de bibliotecas aqui apresentadas foram colhidas da base de dados bibliográfica *Literatura em Biblioteca Escolar – LIBES9*, onde Campelo (2013) identifica 35 desses documentos, defendidos entre 1975 e 2002. Os autores do estudo afirmaram que, mesmo em face do crescente aumento da produção na última metade da década de 1990, principalmente nos anos de 1997 e 1998, biblioteca escolar é um tema que esteve timidamente presente na pesquisa da pós-graduação, confirmando-se a “[...] exiguidade da produção científica da área de biblioteca escolar no Brasil.” (CAMPELLO, 2007, p. 235).

O termo biblioteca deriva de *bibliothēke*, que vem do grego “βιβλιοθηκε”, que, por sua vez, originalmente significava “caixa para guardar livros”. Essa informação e as dos próximos parágrafos são creditadas a Antônio Geraldo da Cunha (1986). Com o tempo, passou também a designar o local onde as caixas com os livros eram guardados, dando origem ao que hoje conhecemos por biblioteca. A primeira delas, formada ainda no século VII a.C., em Nínive, por Assurbanipal, rei da Assíria. Embora dado às guerras e, portanto, belicoso, o povo assírio via com particular interesse a importância de se registrar a história. Esse povo preservava arquivos, relatórios e documentos, os quais eram gravados em tabuinhas de barro. Ressalta-se o fato de que na sociedade assíria, bem como, em outras civilizações antigas, a leitura era um privilégio da elite dominante. Por isso ela era restrita a poucos, a saber: aos reis, membros na nobreza, conselheiros, escribas e sacerdotes.

Há forte ligação entre a prática da leitura na escola e a biblioteca escolar. Se, por um lado, na maioria dos casos, a leitura seja, na prática, um atributo – de forma errônea – convencionalmente legado apenas aos professores de língua portuguesa, à biblioteca é dado, mesmo que inconscientemente, o status de arauto da leitura, templo do silêncio, aonde o estudante vai em busca do conhecimento encerrado nos livros ali dispostos. Embora muito do que temos atualmente em nossas bibliotecas seja herança da Idade Média, a ideia de biblioteca pública, aberta aos leigos, do ponto de vista histórico, é recente. Assim como sua função, ressignificada a partir do século XVIII, na Europa, quando são implantadas as primeiras bibliotecas escolares.

A biblioteca escolar é uma herança cultural que remonta a essa época. No Brasil, o acesso à biblioteca é um direito garantido por lei. Em 2010, durante o

governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi sancionada a Lei 12.244/2010 que institui a implantação da biblioteca escolar em todas as instituições de ensino do país. A referida Lei também esclarece que se entende por biblioteca escolar, o acervo cultural composto por livros físicos, documentos registrados, materiais videográficos e demais materiais em qualquer suporte destinado à consulta, leitura, estudo ou pesquisa.

No Brasil, a presença da biblioteca remonta ao Período Imperial. No entanto, Gomes (2003) e Brambilla (2007) localizam a pesquisa acadêmica na área de biblioteconomia no Brasil no início da década de 1970, com a criação dos cursos de pós-graduação no nível de mestrado. Vinte anos mais tarde, os cursos de doutorado são implantados. A essa altura, a maioria dos programas que tiveram início como cursos de biblioteconomia havia mudado para ciência da informação. A nova nomenclatura não mudou, no entanto, o foco da pesquisa, uma vez que os programas seguem acolhendo projetos com a temática biblioteca, sobretudo biblioteca escolar. Todavia, a primeira dissertação de mestrado (ANNES, 1975) e a primeira tese de doutorado (MAGALHÃES, 1992) são ambas na área de Educação.

Campello (2013) constata que ao longo dos 40 anos de existência da pós-graduação em Biblioteconomia/Ciência da Informação no Brasil, levantamentos esporádicos revelam que, em termos numéricos, concernente à pesquisa sobre a biblioteca escolar, a produção acadêmica de dissertações e teses não foi significativa. Neves (2000) identificou 14 teses e dissertações sobre o tema, entre as 556 defendidas em cursos de mestrado e doutorado em biblioteconomia, ciência da informação e documentação, o que representa apenas 2,50% do total. Essa produção cobre o período de pouco mais de uma década, dos anos 1975 aos anos 1998. Tal escassez de estudos acerca do tema biblioteca em geral, foi observada por Araújo, Tenório e Farias (2003, p.14) que, ao estudar as temáticas presentes nas 24 dissertações defendidas no Curso de Mestrado em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba, no período de 1997 a 2001, identificaram a presença de 12 temas, destes apenas 13,5% discutiam sobre o tema biblioteca (escolar, universitária, virtual).

No entanto, Campello ressalta ainda que há um campo de estudos em expansão sobre o tema biblioteca escolar e reforça a importância dos mesmos para ajudar no entendimento acerca do assunto. Tomar conhecimento de tais estudos é necessário (CAMPELLO, 2013), sugere a autora.

É inconcebível a ideia biblioteca sem, contudo, mencionar a mais importante biblioteca da antiguidade. Fundada por Demétrio de Falero, foi edificada por ordem de Alexandre, o Grande, em Alexandria. Isso remonta ao século IV a. C. Com 60 mil volumes, manuscritos em pergaminhos ou em folha de papiro escritos em grego e também em outras línguas. Tentativa de reunir ali o conhecimento universal, essa ideia ainda se observa em nossos dias. Uma das primeiras heranças que nos foi legada pelos alexandrinos. Infelizmente, seu acervo fora destruído por ocasião da invasão otomana, quando os árabes invadiram Alexandria, no ano 640 d.C.

Na Idade Média, na Europa Ocidental, as bibliotecas estavam submetidas ao domínio cultural e político da Igreja Católica. Elas ficavam, quase que em sua totalidade, confinadas aos mosteiros. As chamadas *scriptoria* monástica nas palavras de Chartier (1999, p. 121) se mantinham fora das vistas de eventuais leitores laicos. Diferente do que se via em Alexandria, um rico acervo da cultura universal, as bibliotecas medievais européias foram convertidas em espaços extremamente conservadores com um acervo limitado, cujo número muito restrito de obras tratavam daquilo que se julgava “venerável” e dignas dos cristãos (BATTLES, 2003, p. 65).

Há registros de numerosas bibliotecas no mundo latino. Os romanos as construíram desde a Espanha até a Grécia. Neste período, agrega-se ao significado do termo biblioteca a ideia de espaço de acúmulo de livros e documentos e, principalmente, difusora do conhecimento e da cultura universal. Uma vez que ali, os escribas e copistas se dedicavam a reproduzir, provavelmente com o intuito de difundir obras da antiguidade. O que influenciou a identidade cultural dos cristãos romanos nas primitivas comunidades que se organizavam em torno dos mosteiros nos primeiros séculos da era cristã. Embora a atividade de reproduzir e guardar textos e obras da Antiguidade pagã continuasse, ela acontecia, agora de forma precária e com fins à instrução de monges nas artes da leitura e da escrita. Tem início, assim, um importante labor de reprodução de livros e textos. Um trabalho árduo, meticuloso, demorado e abrangente, pois envolvia diversos agentes. Battles (2003) atribui ao declínio do império romano a crise das bibliotecas, que foram definhando, segundo ele, até desaparecerem.

Foi só no século XVIII, que começaram a surgir as universidades. Sorbone, na França, é um exemplo. As universidades adotam a postura de construir seus próprios acervos, que, diferente, das bibliotecas dos mosteiros, destinavam-se ao

acesso dos estudantes leigos e eruditos, em especial para os professores dos campi universitários. De acordo com Battles, essa biblioteca de Sorbone exemplifica bem o salto qualitativo e quantitativo para o universo das bibliotecas em toda a Europa. No século XVII quando não eram usados pelos professores, as obras e os textos voltavam para as “caixas de guardar livros” e ficavam fora do alcance dos estudantes. Agora, o conhecimento estava ao alcance de todos (BATTLES, 2003, p. 80).

Muito daquilo que ainda se concebe na contemporaneidade acerca da biblioteca tem origem na Idade Média. Além do caráter de arauto da história, dos saberes e, portanto, da cultura. Outro legado que nos chega por herança, provavelmente, da sua fase monástica é a ideia de que as bibliotecas são espaços – “templos” – de culto ao silêncio. Segundo Chartier (1999) essa ideia pode ter origem ainda no século XIII ou século XIV.

O estudo sobre a origem e mudanças em torno do tema biblioteca, posto que breve, nos permite perceber que muito do que se tem hoje, seja em termos das funções atribuídas a ela, seja pela organização de seus espaços, sejam os tipos de comportamentos que convencionou-se adequados para o recinto, remonta à Idade das Trevas. Isso implica dizer que, naquilo que concerne à concepção do espaço, sua funcionalidade, seus propósitos, sua estrutura física, seu acervo, bem como o acesso a tudo isso – e, por que não sugerir que – o tema biblioteca precisa ser repensado como um todo, sobretudo em tempos de profunda e rápida evolução tecnológica.

Em tempos de severos ataques audiovisuais, “a biblioteca deveria, pois, ser um lugar de intercâmbio, troca, informação, integração na comunidade” (GOES, 2010, p. 55). Nela, o estudante pode “revelar seu gosto, suas tendências e seus interesses” (MEIRELES, 1984, p. 145-146). Tudo isso proporcionado e mediado pelo livro. Neste sentido, a biblioteca deve ser entendida para além do significado de um lugar para se obter informações. Essa ideia estreita a cerca desse espaço, pode esvaziar a biblioteca, pois atualmente há maneiras mais atrativas e dinâmicas de se obter informações. Talvez aqui caiba uma discussão acerca das necessárias transformações no ambiente escolar, a fim de que não só a biblioteca seja promotora de leitura. Mas considerar a possibilidade de toda a escola ser transformada em espaços promotores de leituras.

Não seria coerente falar sobre biblioteca e não mencionar sua estreita relação com a leitura. Embora o surgimento daquela não tenha sido em função desta, por muito tempo biblioteca e leitura estiveram intimamente ligados. Inicialmente pensada para guardar livros e de acesso restrito aos monges e escribas, a biblioteca se apresenta em algumas realidades sociais como sendo um dos poucos espaços de fomento e prática da leitura. Ao trilharmos pelos caminhos da história da biblioteca, fatalmente nos deparamos com a popularização da leitura do texto escrito, do livro e cruzaremos com a própria história da leitura.

### 2.3 BREVE HISTÓRICO DA LEITURA

Em seu livro *A history of reading*, tradução de Cláudia Freire e publicado pela editora UNESP, sob o título *História da Leitura*, Steve Roger Fisher (2006) afirma que, embora a leitura e a escrita estejam relacionadas entre si, cada uma delas ativa regiões cerebrais distintas. O autor assevera ainda que a leitura é uma aptidão natural desenvolvida pelo ser humano a partir da compreensão – de maneira mais aprofundada – de recursos latentes da palavra escrita ao longo de sucessivos estágios de amadurecimento social. Desta forma, a leitura apresenta, segundo Fisher, um caráter privado, infinito e contínuo, enquanto que a escrita é uma habilidade que teve origem numa elaboração marcada por uma série de refinamentos e influências e por seu caráter público, limitado e congelado (FISHER, 2006).

De acordo com o teórico a escrita privilegia o som, a leitura prioriza o significado. Nisso fica clara a diferença sempre presente entre leitura e escrita. Fisher assegura que a escrita nasce da necessidade de se registrar “valores e mercadorias com exatidão que pudessem ser consultados sempre que necessário” (2006, p. 9). Estava agora, nas palavras do teórico, a palavra transformada em “pedra”. As relações políticas, econômicas e culturais se expandiram com o desenvolvimento das Cidades-Estado, esse fato contribui para o surgimento de formas mais sofisticadas de documentação escrita, desenvolvidas a fim de viabilizar



a leitura oral de tais documentos; encerrando assim, por diversas ocasiões, celeumas por conta de divergências de informações durante transações comerciais e prestações de contas com a Coroa (FISHER, 2006).

Steven R. Fisher (2006), embora trate da história da leitura no outro lado do Atlântico, nos permite entender a leitura como sendo um fenômeno universal observada desde as eras primitivas. Com isso, o sentido de leitura extrapola a ideia de que ela esteja sempre associada à escrita. Os primatas registravam seu cotidiano através de imagens nas paredes das grutas, em pedras, madeira, argila e etc. muito antes do surgimento da escrita. Embora seja comum a associação entre escrita e leitura, o surgimento desta precede o surgimento daquela, conforme sugere Freire (1989) ao afirmar que percebemos o mundo antes de perceber as palavras. Tal percepção se dá por meio da imagem, que nem sempre são representadas por letras, palavras ou frases.

Logo, é possível ler a paisagem, as pessoas, os cheiros, os sons e os sabores. O que implica dizer que lemos com todos os sentidos. Ler envolve a combinação de uma série de informações de aspectos sensório-motoras, como afirma Smith (1989). Segundo Köche e Marinello (2015), a leitura só ocorre efetivamente dentro das interações sociais. Uma vez que a experiência leitora implica, inevitável e, conseqüentemente, na existência da coisa a ser lida bem como de um autor/escritor. Para Bronckart (1999), tais interações só são possíveis a partir da – e na – esfera dos gêneros textuais. Isso permite entender que a leitura só se efetiva a partir da e na interação social. Posto que os gêneros textuais são recorrentes no cotidiano com fins de efetivar a comunicação.

É consenso que quem escreve, escreve algo para alguém, ainda que para si – no caso do gênero diário, por exemplo. Ao entrar em contato com o texto, o leitor interage, por meio deste, com o escritor e acessa a cultura, o espaço e o tempo do outro; acessa informações que permitem conhecer sua maneira de ser e conceber o mundo. Tais informações são inexistentes fora da experiência da leitura e, provavelmente, não seriam acessadas na ausência daquela leitura específica.

Dessa forma, embora nossa primeira experiência aconteça no mundo por meio do corpo (MERLEAU-PONTY, 1999), o “estar no mundo” não se efetiva exclusivamente através dele. É possível marcar presença no mundo através do texto e a leitura é uma maneira de se perceber isso, pois o texto é o construto de um ser que está/existe num dado momento histórico, cultural e, portanto, social e,

consequentemente num dado espaço. Por isso, o contato com o texto possibilita o conhecimento do outro sem, contudo, estar em sua presença física, mas por intermédio daquilo que foi materializado a partir da coisa escrita/lida. A leitura, assim como o corpo, também nos permite estar no mundo; interagir com o outro independente da presença física, do momento histórico, da realidade social, do espaço geográfico, etc., ou seja, pode-se, através da experiência da leitura, “estar presente” mesmo estando fisicamente ausente, como sugere Geraldi (1996).

Diante de todas as possibilidades atribuídas à leitura, pensamos ser interessante buscar definições que permitam entendê-la como fenômeno histórico e social ou como ciência. Quem sabe ambas as coisas. Mas o que dizem os estudiosos da área a cerca da leitura? Para um monge beneditino da Europa Medieval, a leitura constituía-se na mera capacidade de obter informações visuais baseando-se em algum sistema codificado e na compreensão de sua significação. Séculos mais tarde, leitura significaria a compreensão de textos contínuos com sinais escritos sobre uma superfície. “Mais recentemente”, com o advento das novas tecnologias digitais e as mídias sociais, por exemplo, incluiu-se aos significados de leitura “a extração de informação codificada de telas eletrônicas” (FISHER, 2006).

De acordo com Bordini (1985), leitura é integrar e integrar-se, ampliar-se, descoberta e atualização de potencialidades emancipatórias. Silva (1987), um dos primeiros a usar o termo “pedagogia da leitura”, defende que leitura é uma ponte que permite ao indivíduo leitor o acesso à tomada de consciência, interpretação e compreensão do ser/estar no mundo. Solé (1998), assim como Smith (1989), entende leitura como sendo o processo de interação que acontece entre o leitor e o texto. Geraldi (1996) assevera que a leitura é uma prática social que possibilita a interação e a interlocução entre pessoas que, provavelmente, jamais se encontrarão. Para Jouve “a leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano” (JOUVE, 2002, p. 17). Maia (2007) advoga a causa da leitura e a define como ato de caráter social, histórico e político no âmbito da cognição. Por isso, ainda de acordo com a teórica, a leitura tem tarefa necessária ao projeto de existência do indivíduo. Para Frantz (2011), leitura é o resultado da capacidade do indivíduo de decifrar e atribuir sentido. Sem isso, sustenta a autora, ler é impossível. Por fim, para o neurocientista Stanislas Dehaene (2009), a leitura é uma atividade neuronal que envolve estruturas cerebrais complexas. Para Steve Fisher, são todos esses aspectos que tornam a leitura mágica (FISHER, 2006).

Vale ressaltar que a leitura não é a junção do som ao grafema simplesmente. Esse fenômeno ocorre apenas nos níveis mais epidérmicos da questão. O significado está envolvido nesse processo do ato de ler. Ele é quem dá suporte e alicerça a efetivação da leitura. Por conseguinte, o que se julga ser “leitura” no passado, geralmente, não passa de uma comparação arbitrária com base no que hoje se define como leitura. A cerca disso o renomado linguista inglês Roy Harris diz que os vários processos de leitura se relacionam inevitavelmente a finalidades culturais específicas que, por sua vez, estão atreladas aos modos contrastantes de interpretação oral presentes em determinada cultura (FISHER, 2006). Por conta disso, um julgamento retrospectivo, embora tenha imensurável valor histórico e nos ajude entender o tema, não é válido. Ao longo da história a leitura recebeu diferentes significados de vários povos, em momentos distintos. Sua origem é antiga. Talvez nisto, resida sua magia.

## **2.4 ESPAÇOS, AMBIÊNCIA E SUA INFLUÊNCIA SOBRE OS SUJEITOS**

O conceito de espaço sofre uma série de mudanças ao longo da história. De acordo com França (1994), desde a Grécia antiga já se observa a tentativa de conceituação do espaço, com alguma imprecisão como se pode observar no conceito atribuído a Platão, que o definiu como *um conceito híbrido*. Demócrito o conceituou como sendo “o não-ser”. Tempos depois, Bergson o via como um conjunto de pontos onde podemos transitar. Isaac Newton avança e diz que não se deve confundir o espaço matemático com o espaço onde ocorrem nossas experiências cotidianas (FRANÇA, 1994, p. 17-18).

É possível observar que até este ponto, que o espaço é tratado como a noção dos órgãos dos sentidos, pela negação, pela indefinição ou não. Newton é quem rompe com aquela visão medieval do “só acredito vendo” pavimentando o caminho para o advento do pensamento da modernidade. Como se sabe, a Teoria da relatividade de Albert Einstein, mais especificamente a mecânica quântica empreendeu mudanças significativas, sobretudo, nos conceitos da física clássica.

De acordo com Pino, essa teoria desorganizou o conhecimento predominante que se tinha acerca das categorias clássicas de tempo e casualidade, de matéria e também de espaço (PINO, 1996, p. 52). Desde então, a separação de tempo e espaço ficou difícil.

No século XXI o tempo parece comandar tudo, inclusive o espaço. Um sem número de pessoas faz uso de relógio, desta forma o tempo nos regula, regula, mede e organiza os espaços. Este caráter leva muitos estudiosos a afirmarem que não há uma definição fechada para o que seja espaço devido ao fato de que sua compreensão esteja inserida numa série de questões epistemológicas, na reorganização social humana e no desenvolvimento das ciências. Partindo desta premissa, pode-se entender que o espaço está intrinsecamente ligado à História e, por tanto, ao tempo. Nas palavras do geógrafo Milton Santos, estudioso da temática, “a história do homem sobre a Terra é uma história de uma rotura progressiva entre o homem e o entorno” (SANTOS, 1997, p. 17). Uma rotura entre o sujeito e o ambiente.

A sugestão de Milton Santos é que percebamos que o homem apoderou-se e empoderou-se da natureza e transformou-a em espaço habitado. Em suas palavras isso resultou em vários problemas de relacionamentos que levaram o problema do espaço a uma dimensão jamais vista pelo homem até então (SANTOS, 1997, p. 17). Para Milton Santos, o espaço é aquele “conjunto indissociável de sistemas de objetos naturais ou fabricados e de sistemas de ações, deliberadas ou não” (SANTOS, 1997, p. 49).

Para o historiador Miceli (1996, p. 9) o espaço é aquele lugar onde a cena da vida humana se desenrola desde a caverna até o chão da fábrica. O espaço em sua concepção é a escola, a prisão, o corpo, o sentimento e mesmo a memória entre outros. Ele afirmar ainda que a construção deste espaço resulta de escolhas intencionais e assim como num cenário de uma peça teatral onde cada objeto é posto de forma a compor o ambiente a fim de preencher os espaços e eliminar os vazios (MICELI, 1996, p. 10).

Angel Pino (1996) discute o espaço pela perspectiva da psicologia sócio-histórica. Para ele a categoria espaço está relacionada a dois aspectos. Primeiro: crença na existência do espaço objeto. Segundo: o espaço não é um objeto de nossa percepção sensível assim como o tempo também não é, mas sua condição; a maneira como o homem-sujeito constrói sua “experiência do mundo” (PINO, 1996, p.

54-57). Tanto o primeiro aspecto quanto o segundo trata-se de imagens reais ou não que o cérebro humano é capaz de produzir e reproduzir.

A compreensão de espaço apresentada por Miceli (1996) norteia esse estudo pois amplia a noção apresentada por Milton Santos (1997), ou seja, entendemos como espaço os lugares repletos de sistemas de objetos naturais, objetos construídos e de sistemas de ações onde as cenas cotidianas se desenrolam. Não se pode concluir esta busca pela conceituação de espaço sem buscarmos entendimento do que seja espaço escolar. Para Vieira (2000) todas as relações que existem no interior da escola sofrem a interferência do espaço. Ela sustenta que a escola é seu interior, e por isso não deveria ser concebida apenas como uma instituição do Estado. Sob sua óptica a escola é um espaço privilegiado onde se pode criar novos espaços e caminhos para construção de uma nova sociedade (VIEIRA, 2000, p. 53). Ezpeleta e Rockwell (1989) sugerem que o espaço (escolar) é um processo inacabado em construção.

Partindo dessa premissa, chamaremos de espaço escolar todo ambiente localizado no interior das instituições de ensino onde se dão as relações de práticas e interações sociais da comunidade escolar. Entendendo que a escola não possui apenas atributos físicos. A escola é tanto sua arquitetura, seu mobiliário, seus muros quanto seus sujeitos, que atuam diariamente em seus espaços; encenando no palco da vida uma história que jamais se conclui. E, por isso, seus limites não podem nem devem ser as paredes da sala de aulas nem seus muros. Precisamos discutir a urgente necessidade de propostas de construção desse espaço que partam principalmente do ator principal desta peça: o educando.

Neste estudo, Espaço Escolar deve ser entendido como todos os ambientes por onde o educando se move dentro dos muros da escola. É nesse espaço onde se dão suas relações com os outros, consigo e com o próprio entorno. O que o coloca dentro de uma ambiência, ou seja, dentro de uma inter-relação de percepção, identificação ou não com o ambiente no qual se encontra ou precisa estar inserido.

Ao que é comumente chamado de ambiente, Paulo Freire denomina mundo. E a importância dessa inter-relação sujeito-ambiente para a formação humana é observada em toda sua obra. No livro “A importância do ato de ler” (1989), o educador brinda o leitor com uma belíssima narrativa acerca do seu processo de alfabetização. Ele fala do quintal, dos sons, dos cheiros, das sensações, das crenças etc. Fala também como se dá a relação do ser humano com os espaços

urbanos. Isso nos mostra como a obra freiriana tem a relação sujeito-ambiente como tema central. Freire acaba por revelar-nos que tanto o sujeito quanto o ambiente se influenciam mútua e permanentemente num processo formador também constante.

No entanto, o cuidado para com o ambiente no qual vive e exerce sua existência depende de que o sujeito tome consciência de si e do seu papel no mundo. De acordo com Cavalcante e Elali (2018) é essa tomada de consciência que impulsiona o sujeito a comprometer-se e intervir no ambiente a fim de modificá-lo. A conscientização se configura, assim, como sendo um convite ao protagonismo na cena de transformação do espaço-tempo humano. “Numa perspectiva ambiental, podemos pensar que na conscientização há uma apropriação cognitiva e afetiva das peculiaridades do ambiente[...] e por meio da conscientização [...] o ser humano age.” (CAVALCANTE; ELALI, 2018, p. 33).

No entanto, Patrícia Konder Lins e Silva diz que tomar consciência não basta. Ela defende que o sujeito deve estabelecer uma relação saudável com o lugar onde vive. Segundo a professora todas as ações humanas interferem no mundo. Por isso, ela conclui, “degradar o ambiente é nos degradar, é piorar a qualidade de nossas vidas” (SILVA, 2011, p. 69).

Nesse sentido, a tomada de consciência se configura como elemento indispensável à ação transformadora do ambiente. Tal transformação se dará por meio do sujeito que transita, que frequenta este ambiente e com ele passa, a partir da percepção do mesmo, a desenvolver com o mesmo uma relação afetiva. Segundo Robert Sommer (1973), neste processo o ambiente habitado passa a ser o espaço pessoal. Para o teórico, espaço pessoal é o lugar que as pessoas costumam chamar de “meu espaço”.

O conceito de espaço pessoal tem origem em estudos comportamentais em animais realizados por pesquisadores do ramo da etologia e da zoologia. Por esta razão, na tentativa de explicar o comportamento humano, a psicologia ambiental busca ancorar-se na perspectiva evolucionista darwiniana no que tange ao uso do espaço.

Concluindo a busca de bases que alicerçasse a nossa discussão naquilo que foi concernente à concepção de espaço, buscamos suporte em Vieira (2005), Pino (1996), Milton Santos (1997), Mayumi Souza Lima (1989), David Harvey (1993), Luís Boada (1994) e Lilian Monteiro França (1994), entre outros e outras. E, a fim de deixar a discussão mais bem fundamentada, e entendermos de forma mais

abrangente as configurações de espaços julgou-se necessário buscar informações nas áreas da arquitetura e da psicologia, mais precisamente nos campos da arquitetura escolar e da psicologia ambiental.

De acordo com Cavalcante e Elali (2018), a psicologia ambiental busca compreender o homem em seu contexto físico e social. Estuda o comportamento humano em sua interrelação com o meio ambiente. Para as autoras as questões ambientais devem ser pensadas e entendidas como questões “humano-ambientais”. Sendo que a essência do seu estudo é considerar as relações que se estabelecem entre as pessoas e os ambientes nos quais estão inseridas ou mantêm contato direta ou indiretamente. Segundo as autoras, “é justamente a partir desta lacuna que a Psicologia é chamada a contribuir”. Especialmente a Psicologia Ambiental, “entendida como subárea de conhecimento interessada pelas relações bidirecionais entre pessoas e ambientes e, por conseguinte, dedica-se a compreender o modo como os espaços influenciam no comportamento humano” (CAVALCANTE; ELALI, 2018, p. 9).

Os primeiros estudos nessa área datam da década de 60 do século XX, seu maior expoente é Kurt Lewin, psicólogo, judeu de origem alemã, mudou-se para os EUA durante a Segunda Guerra Mundial. Embora tenha morrido em 1947, ele foi o primeiro a dar importância à relação entre o homem e o meio ambiente. Sua intenção era entender qual a relação entre o ambiente e as pessoas, quais relações se estabelecem, como as pessoas agem e reagem conforme o meio ambiente. Segundo a psicologia ambiental, o meio ambiente pode ser definido como sendo todos os espaços onde ocorrem as interações humanas e em todos os contextos onde se inserem os sujeitos: escolas, escritórios, residências, ruas etc. que atuam muito mais sobre os comportamentos do grupo do que no comportamento individual. Exatamente por isso, Lewin é considerado um dos principais nomes na área, mesmo tendo falecido quase duas décadas antes da psicologia ambiental ter se tornado uma subárea da Psicologia (CAVALCANTE; ELALI, 2018).

### 3 ALTERAÇÕES NOS ESPAÇOS ESCOLARES PARA PRÁTICAS DE LEITURA

Criar condições de leitura não significa apenas levar os alunos à biblioteca uma vez por semana. Significa também criar uma atmosfera agradável, um ambiente que convide à leitura na própria sala de aula ou mesmo fora dela.

Maria Helena Zancan Frantz

A seguir, apresentamos mais detalhadamente a proposta de intervenção. Apresentamos mais detidamente o colégio no qual a pesquisa deve acontecer. Trataremos também de explicar o que significa espaço promotor interativo de leitura sob o prisma desse projeto. Por fim, concluímos o capítulo inspirados no *flânerie* dos escritos de Charles Baudelaire. Ressaltaremos os objetivos da proposta de fomentar e viabilizar a leitura através da intervenção no ambiente escolar, a fim de que a comunidade estudantil se sinta motivada a passear, vagar, perambular pelos espaços elaborados pelos educandos, professores, voluntários e demais indivíduos que se engajarem na execução do projeto.

A busca por esse engajamento estabelece a “validade democrática” e a “validade dialógica”, pois visamos o engajamento de toda a comunidade escolar, dos estudantes principalmente. A elaboração da proposta de intervenção deve estar pautada no diálogo entre todos os segmentos: estudantes, professores, gestores, coordenadores, pais e responsáveis.

#### 3.1 SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR

O Colégio Municipal Governador Paulo Souto (CMGPS) é uma escola de ensino fundamental que recebe alunos do 6º ao 9º, dispõe de 14 salas de aulas, para 1264 educandos distribuídos nos três períodos, sendo que o período noturno é destinado para a EJA (319 alunos). Seu quadro é composto por 18 profissionais de serviços gerais (dos quais 06 encontram-se afastados por motivos de doença, sendo que um (01) servidor está de licença não remunerada); 02 cozinheiras; 03 merendeiras; 02 funcionários de manutenção; 30 professores, dos quais 80% tem



vínculo efetivo; 05 monitores contratados pela escola e pagos com recursos federais administrados pela própria instituição para ministrarem oficinas no programa “mais educação”; 01 diretora e 03 vice-diretoras. Há mais de 10 anos que adotou-se o modelo de gestão democrática. Dessa forma, a comunidade escolar tem autonomia para escolher seus gestores a cada 3 anos.

A escola é referência no município de Porto Seguro. Nos últimos anos buscou-se adaptar o prédio para receber pessoas com mobilidade reduzida temporária ou permanentemente. O engajamento de professores, setores pedagógico e administrativo contribuiu para que houvesse considerável melhora na qualidade do ensino segundo apontam os resultados do IDEB na última década. Embora tenha ficado abaixo da meta estabelecida em 2017, apresentou crescimento em todos os anos desde 2011.

Assim como em muitas outras escolas públicas da periferia, faltam muitos recursos ao CMGPS bem como um projeto que coadune as ações pedagógicas, sobretudo naquilo que concerne à leitura. Não se pode dizer, no entanto, com honestidade, que não aconteçam ações que privilegie a leitura. São, todavia, ações isoladas que acabam não atingindo a comunidade estudantil como um todo. Pois são iniciativas solitárias empreendidas quase que exclusivamente pelos professores de Língua Portuguesa.

O projeto de intervenção “Além da Biblioteca: espaços escolares como promotores interativos de leitura” sugere criar, no ambiente descrito acima, espaços alternativos para a prática da leitura, do debate bem como de outras atividades que envolvam todos os componentes curriculares. Para que desta forma o ambiente escolar seja (re)pensado e (res)significado a partir da ideia que ele é parte integrante de um ambiente maior, inserido num contexto de bairro, de cidade, de região, de país e, por fim, de mundo. Justamente por isso deve ser cuidado, preservado.

O cenário atual apresenta móveis destinados ao descarte, salas e outros ambientes usados para depositar móveis quebrados, “lixo” que se reciclado pode dar vida ao ambiente escolar e ainda viabilizar a execução do projeto proposto. Lembrando que os espaços que no momento servem como depósito de sucata poderão ser ornamentados com os mesmos móveis restaurados e transformados em espaços promotores de leitura.

O século XXI é marcado, entre outras coisas, por certo clima de euforia e incrível senso de efemeridade. Parece que nada foge à ideia do transitório, da lei do

*fast food* que governa nossas vidas, que influencia não só a dinâmica da nossa alimentação, mas a vida como um todo. Posto que nesse sistema *fast food* produtos são lançados e tirados do mercado com uma velocidade que não damos conta de absorver sua importância. Movidos pelo incontrolável desejo de ter, sequer ponderamos se tais produtos são de fato necessários.

É com este desejo incontrolável que nos aventuramos em busca de algo que nos dê sentido à vida e a tudo que nos cerca. Essa atitude tem contribuído para com a degradação dos recursos do Planeta. O resultado é muito “lixo”! Produzimos lixo em demasia. Consequentemente, poluímos os rios e os mares, poluímos o solo, poluímos o ar; destruímos a natureza quase que com a mesma velocidade com a qual devoramos um sanduíche.

Os espaços onde as interações se dão também são atingidos por nossas ações destruidoras. A escola é uma vítima constante de atos de depredação que vão desde pichação à destruição dos móveis: carteiras, mesas, bebedouros, telhado etc. O Colégio Mun. Gov. Paulo Souto não foge à regra. Mudar esse quadro é urgente. Precisamos aprender e ensinar que todas as ações têm consequências, inevitavelmente, e elas interferem no ambiente. Somos parte desse ambiente ao qual destruímos de forma voraz e rápida. Destruindo-nos, posto que somos parte integrante do mesmo.

Assim, “vamos ensinar que degradar o ambiente é nos degradar, é piorar a qualidade de nossas vidas. [...] Educar as novas gerações para agirem como parte do mundo civilizado é tarefa prioritária para assegurar um mundo mais justo e solidário” (SILVA, 2011, p. 69 e 22).

No atual contexto histórico não se pode conceber a ideia de formação da cidadania sem atentar para a questão do lixo e suas terríveis consequências. Não se pode furtar da escola o debate sobre a urgente mudança de atitude, e isso implica dizer que em todas as nossas ações devemos priorizar medidas sustentáveis. Entendemos que a transformação do ambiente escolar em espaços promotores de leitura deva acontecer a partir daquilo que foi descartado por algum motivo, dando-lhe uma nova função e significado. Para isso propomos transformar lixo e sucata em móveis, tapetes, almofadas e pufes; reutilizar papel, tinta e tudo aquilo que tivermos à mão dentro da escola, nos lares de alunos e professores. Tal atitude tornará o projeto viável tanto do ponto de vista econômico quanto pedagógico, uma vez que toda a comunidade estará envolvida.

As ações anteriormente propostas permitem estabelecermos mais duas importantes validades: a “validade do resultado”, que permite observar se o projeto resultou numa ação e analisa a natureza dessa ação; a “validade catalítica”, que analisa a pesquisa pela perspectiva da promoção do conhecimento da realidade (da escola, dos estudantes, da comunidade onde estão inseridos) e como os estudantes estiveram envolvidos na ação transformadora. Dessa postura depende o sucesso da proposta de intervenção.

### **3.2 O QUE CARGAS D'ÁGUA SÃO ESPAÇOS PROMOTORES INTERATIVOS DE LEITURA?**

Proporcionar educação escolar implica em recursos financeiros. Sem os recursos necessários é muito difícil proporcionar ensino de qualidade. Há situações nas quais iniciativas promissoras são abortadas por falta de dinheiro. No entanto, há casos nos quais a criatividade, a boa vontade e uma dose generosa de resiliência podem superar as dificuldades, inclusive a falta de recursos financeiros.

Nossa escola dispõe de espaço e muita sucata de cadeiras, carteiras e mesas, além do material didático-pedagógico comum à maioria das escolas da rede municipal, pretendemos alicerçar o projeto em questão chamando à atenção da comunidade escolar para o urgente problema do lixo. Exigindo de todos uma postura combativa frente ao mesmo. Isso nos possibilitará discutir hábitos da vida no atual momento histórico. Momento no qual produzimos muito plástico e tantos outros materiais que se forem descartados de forma irresponsável contribuirão para o colapso do Planeta.

Por isso estudantes, professores e demais envolvidos no processo da educação escolar serão desafiados a doarem desde seu tempo, a materiais descartáveis facilmente encontrados na maioria das residências, mesmo nas mais carentes: sacolas e garrafas plásticas, por exemplo. Esse material pode ser usado para criar utensílios para a decoração dos espaços a serem ressignificados e transformados. Sugerimos a realização de atividades para os estudantes arrecadarem o material reciclável, bem como livros, revistas e outros itens junto à

comunidade do entorno escolar. Isso pode ocorrer por meio de gincanas e campanhas de conscientização sobre o cuidado com o planeta.

Entendendo que a escola é também um lugar onde surgem boas e grandes ideias, que é – também – onde estão muitos dos artistas do presente e do por vir: desenhistas, grafiteiros, artesãos, arquitetos, engenheiros etc. A proposição é que comecemos com aquilo que tivermos à mão. Isso vale tanto para aquilo que diz respeito ao material quanto ao que for concernente ao tempo. Todos serão desafiados e motivados a fazer parte do processo de concepção, decoração, transformação e manutenção do espaço promotor. Para tanto convidaremos estudantes – estes só poderão participar no turno oposto ao que estuda e quando não comprometer as outras atividades escolares – e pessoas da comunidade em geral para participarem como voluntários.

A fim de não prejudicar tampouco cercear a participação da comunidade estudantil, o estudante só pode atuar como voluntário pelo período de 2 horas semanais, devidamente autorizados pelos responsáveis e fora do seu período de aulas. A atuação do voluntário – que não precisa ter formação acadêmica – se dá exclusivamente no espaço promotor que ele escolher, sua função é a de zelar pela organização, preservação do local e orientar os frequentadores do mesmo.

Embora esteja voltada para a prática da leitura, nossa proposta de intervenção visa, entre outras coisas, conscientizar os estudantes da importância de se cuidar do ambiente começando pelos espaços onde transitam, dialogam, interagem, vivem. A fim de atingir tal objetivo, pretende-se intervir no ambiente escolar a partir daquilo que se tem à disposição, sejam móveis quebrados ou espaços que estejam ociosos e, principalmente, obsoletos.

“Os espaços promotores interativos de leitura” são uma tentativa de aproximar o estudante da coisa a ser lida, entendendo que faz parte do fazer docente “orientar o acesso dos alunos ao acervo cultural da Humanidade para propor a reflexão sobre o que eles aprendem, incentivar o desenvolvimento da capacidade de pensar e cuidar da formação da cidadania” (SILVA, 2011, p.103). Uma das maneiras de se ter acesso ao acervo cultural da humanidade é através da leitura e do livro.

Ao construir espaços que fomentem a leitura e promovam interação tanto dos sujeitos com o meio quanto dos sujeitos com outros sujeitos de forma harmônica e sustentável, pensamos estar cumprindo com a tarefa prioritária da escola sinalizada por Silva (2011). Envolver a comunidade estudantil é uma maneira de incentivar e

permitir que o próprio estudante dê forma ao seu pensamento, à sua maneira de ver e interpretar o mundo que o cerca.

É, ainda, uma maneira de empoderamento, pois, a partir de sua intervenção no espaço ele marca sua existência enquanto sujeito histórico, cultural e social. Tal empoderamento só se efetiva se o professor, como mediador e não como detentor do conhecimento entender que “deixar o aluno construir seus conhecimentos é fundamental como atividade própria do aluno. Ensiná-lo, ajudá-lo a progredir é também fundamental como atividade do professor e como objetivo que dá razão de ser de uma escola” (ROJO, 1998, p. 68-69).

“A gente não quer só comida...” (Titãs. Comida, 1987) já dizia o poeta. Infelizmente, o ambiente do refeitório é um lugar que geralmente está associado apenas ao ato de comer, fazer uma refeição. Nunca ao ato de devorar um livro, ler um poema, um conto ou uma crônica. Queremos expandir essa ideia e associar o prazer do lanche com a deliciosa possibilidade de uma leitura sem compromisso. Criando ali um espaço que “fomente” a leitura. O vocábulo “fomente” traz em sua estrutura a palavra FOME. É exatamente o que se espera que os espaços promotores interativos de leitura façam: abram o apetite leitor de cada estudante.

Assim como o refeitório pode ser ressignificado, há vários outros espaços usados para acumular móveis destruídos pelo próprio estudante ou pela ação do tempo que podem ser (re)pensados, (re)organizados de forma que fiquem acolhedores e convidativos. Com um pouco de criatividade e boa vontade, mesas e cadeiras que podem ser reaproveitadas, lençóis e espumas velhas poderem virar almofadas; sacolas plásticas tapetes e enchimento de almofadas. A ideia é ser o mais sustentável possível.

O que cargas d’água são espaços promotores interativos de leitura? Neste trabalho, entendemos que são os vários ambientes previamente identificados, pensados, decorados e organizados pela e para comunidade discente de acordo com os seus gostos, preferências e necessidades que surgirem durante o processo. Pois,

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 35).

A ideia de *os espaços promotores interativos de leitura* encontra eco nas palavras de Frantz (2011) quando ela afirma que cabe ao professor sugerir e estimular os estudantes por meio de todos os recursos e técnicas disponíveis. Logo, a iniciativa é uma resposta à necessidade de a escola apresentar ao estudante, a partir daquilo que está disponível, locais nos quais a leitura possa ser realizada de maneira prazerosa.

A leitura, assim como o aprendizado, é algo que sugere movimento, a ideia é que tais espaços obedeçam à mesma dinâmica. Eles serão transformados quando se julgar necessário, visando sempre atender às necessidades do estudante. A sugestão é que os espaços provoquem os sentidos, evoquem memórias, estimulem a leitura ou simplesmente transmitam sensações e emoções que agradem a quem os frequentar. Para isso, não podem ser estanques. Não se pode pensar para esses espaços um projeto acabado, definitivo ou mesmo um pacote pronto. Isso desvirtuaria a proposta. No caso específico do Colégio Municipal Governador Paulo Souto, sugerimos que se façam intervenções nos espaços promotores pelo menos uma vez a cada unidade. O que não impede de ocorrer em mais de um momento no mesmo período.

A cerca das intervenções propostas anteriormente, as mudanças não implicariam em um movimento grandioso tal qual quando da implantação do projeto, seriam mudanças bem pontuais, obedecendo a demandas específicas ou momentâneas: um gênero textual sugerido no livro didático, projetos temáticos como “Folclore Brasileiro”, por exemplo. Em situações assim, os espaços poderiam (e deveriam) ser (re)decorados pelos próprios estudantes; adaptados conforme a necessidade do momento.

Em períodos mais curtos, mensalmente por exemplo. Os móveis e utensílios que compuserem um determinado espaço podem ser trocados e transferidos para outro, isso mexeria com a dinâmica não de um, mas de todos os outros espaços. Pois a ideia é que haja vários espaços promotores de leitura dentro do ambiente escolar. Proporcionando que o educando caminhe entre livros constantemente. Tais ações estabelecem e reafirmam a “validade do resultado”, uma vez que permitem ao grupo avaliar e reavaliar o projeto, as etapas e as ações de cada etapa do processo de intervenção constantemente.

A fim de tornar a proposta viável e sustentável, pensamos a transformação dos espaços com móveis simples, que podem ser doados – estofados usados, por

exemplo – ou confeccionados com pneus usados, caixotes de madeira – pufes, porta-livros, estantes – etc. A maioria dos espaços poderiam ser compostos por um tapete, algumas almofadas e livros. Pode-se sugerir, ainda, que cada turma confeccione um ou mais tapetes e algumas almofadas com o objetivo de criar um espaço de leitura itinerante para que os professores possam usar quando e onde precisarem, inclusive na própria sala de aula.

É importante ressaltar que a ideia de espaço defendida aqui carece ser entendida como sendo algo que transcende o modelo tradicional das quatro paredes. No século XXI, espaço e tempo parecem se confundir e se fundir em alguns momentos. Parece não fazermos questão em diferenciar um do outro. Usamos construções do tipo “Não tenho espaço em minha agenda”, quando na verdade o que não se tem é tempo.

Defendemos que todos os espaços ociosos sejam transformados em *espaços promotores interativos de leitura*. Porque entendemos que a leitura precisa ser ensinada de forma planejada, para que dê frutos, para que contribua para com a formação do sujeito de forma integral. Porque defendemos que a leitura tenha lugar de protagonismo no fazer docente e no cotidiano da escola. Mas entendemos também que é urgente criar condições para que isso se efetive. No entanto,

Criar condições de leitura não significa apenas levar os alunos à biblioteca uma vez por semana. Significa também criar uma atmosfera agradável, um ambiente que convide à leitura na própria sala de aula ou mesmo fora dela. É também destinar tempo para ela na sala de aula, demonstrando assim que essa é uma atividade importante, fundamental e que merece também ocupar espaço nobre. (FRANTZ, 2011, p. 65-66).

Por fim, defendemos, corroborando a ideia defendida por Freire (1996) e Frantz (2011), que a leitura merece e carece de espaço nobre no viver diário de cada indivíduo, esteja ele na condição de estudante, professor ou não. A leitura, numa sociedade semelhante a que vivemos, é uma habilidade necessária e urgente. No entendimento de Araújo (2006), o livro é um instrumento de libertação, que auxilia na construção da identidade do sujeito, além ajudá-lo no exercício de sua cidadania plena. Para o estudioso, a leitura de um poema, de um romance, etc. é tão importante quanto a leitura de uma bula de remédio a fim de não intoxicar-se. Por

isso dominá-la pode ser sinônimo de autonomia, empoderamento, liberdade e possibilidade de exercício pleno da cidadania.

### 3.3 FLÂNERIE: PERAMBULAR ENTRE LIVROS

Um ambiente legível produz tranquilidade e permite à pessoa ficar em paz consigo mesma para estar à deriva e entrar em contato com suas próprias questões subjetivas.

Kevin Lynch, *A imagem da cidade*

O hábito de caminhar à deriva pelo simples prazer que esta ação pode proporcionar, a fim de perceber, sentir e viver o espaço ou nele se perder, “enquanto método e movimento de contestação, a *flânerie*, foi inspirada pelos escritos de Charles Baudelaire que, por sua vez, e por intermédio de Walter Benjamin, influenciou outros movimentos estéticos[...]” (CAVALCANTE; GÜNTHER; MOURÃO, 2018, p. 167) tais como o dadaísmo, o surrealismo e o situacionismo. Movimentos caracterizados pelo aspecto contestatório da estética burguesa bem como “do sistema vigente de representação da arte e da Modernidade” (CAVALCANTE; GÜNTHER; MOURÃO, 2018, p. 170).

O perambular, a *flânerie*, conforme se discute neste texto, é uma maneira de o estudante desvelar o ambiente, senti-lo, apropriar-se dele, ressignificá-lo e transformá-lo. Essa atividade de caminhar (perambular) despropositadamente, “une ambiente, corpo e mente”; o que faz do ato de perambular “uma atividade relacional, física e terapêutica” (CAVALCANTE; GÜNTHER; MOURÃO, 2018, p. 170). Pretendemos que o educando vislumbre na *flânerie* uma maneira de praticar a leitura.

Os educandos perambulam pela escola, seja pelo pátio – enquanto aguardam autorização para a entrada para suas respectivas salas –, seja pelos corredores durante a troca de professores ou mesmo na hora do intervalo. Eles e elas caminham a esmo, sem um destino certo, sem um lugar específico a que se queira ou necessite chegar. A passos lentos em meio a sorrisos e brincadeiras, empurrões e cumprimentos os chamados “bondes” (indivíduos que se juntam por afinidade ou



propósito específico e circulam pela escola) zanzam sem pressa de chegar a lugar nenhum. Pois, “o ser humano é um ser móvel. Move-se, seja com uma intenção, em direção a um objetivo, seja ao azar [...] explorando o espaço vivido e se apropriando dele.” (CAVALCANTE; GÜNTHER; MOURÃO, 2018, p. 167).

Entendemos que este perambular – flânerie – dos educandos pode ser algo muito mais significativo e promissor se durante suas andanças o ambiente convidá-los a ler, a interagir de alguma maneira com algo a ser percebido, lido, decifrado. Naquilo que concerne à leitura na escola, Teresa Colomer sustenta que por décadas tudo pareceu muito simples: bastava levar os livros até os possíveis leitores (COLOMER, 2007). Para tanto, de acordo com a escritora, pensava-se que montar uma biblioteca e enchê-la de livros, prévia e criteriosamente selecionados, bastaria. A estudiosa chama atenção para o fato de que, por décadas, “ninguém pensou muito em procurar novas fórmulas para fazer as apresentações entre todas essas “novas” crianças e os livros” (COLOMER, 2007, p. 103). Resultado: fracassamos.

Entendemos que é urgente que se apresente sugestões que possam, senão resolver, pelo menos dirimir o grave problema da leitura em nossas escolas. Quando idealizamos os espaços promotores interativos de leitura foi também pensando uma maneira de como potencializar o perambular dos estudantes, fazendo com seu zanzar pelos ambientes seja também um momento de contato com o livro, com o outro e com o ambiente pela perspectiva da descoberta, do encanto e da possibilidade de se apresentar a aventura da leitura de maneira mais atraente e significativa. Fazendo com que o estudante vislumbre a possibilidade de, literalmente, “andar entre livros”.

Nosso pensamento acerca dos espaços promotores interativos de leitura corrobora daquilo que defende Careri (2003) quando este afirma que o caminhar, ainda que não seja uma construção de um espaço físico, pode implicar sempre numa transformação do lugar, na transformação dos significados desse lugar, mesmo não sendo de forma tangível ocorrem modificações culturais no espaço “e, conseqüentemente, o espaço em si, transformando-o em lugar” (CARERI, 2003, p.51), em “meu lugar”. A perspectiva de Careri deixa evidente que há uma relação entre a pessoa (neste caso o estudante) e o ambiente (a escola) – objeto de estudo da Psicologia Ambiental –, portanto, uma unidade holística (RIVLIN, 2003) na qual coadunam-se aspectos psicológicos, contextuais e temporais indivisíveis; pois o indivíduo e o ambiente onde vive, de forma dinâmica e constante, definem-se e

sofrem transformações sem rumo estabelecido todo o tempo (VALERA, 1996). Na maioria das vezes esse fenômeno se dá sem prévio aviso, sem nenhum combinado a priori.

A *flânerie* – perambular – é uma forma de protestar, indignar-se e manifestar-se contra aquilo que está posto “pelo modelo atual de sociedade” (CAVALCANTE; GÜNTHER; MOURÃO, 2018, p. 173). Visto desta forma, o perambular é uma ação política e um método de pesquisa. Segundo Magnani (2002), quem caminha observa, investiga e compartilha a ambiência do lugar; tornando-se, assim, um interprete da coisa analisada, da qual extrai sentidos e constrói significados sociais que se constroem. Diante do exposto pelos teóricos supracitados, pode-se entender que o perambular presente no cotidiano dos estudantes seja repleto de estímulos e maneiras diferentes e instigadoras de apresentações do livro e da leitura de modo geral. A fim de que a experiência leitora esteja identificada ao ambiente escolar, bem como aos espaços promotores interativos de leitura por eles construídos. Concebida dessa maneira, certamente, a *flânerie* é sinestésica.

A leitura nos permite praticar a *flânerie*, sem sairmos do lugar. Se tomar um livro na mão e ler nos permite viajar por mundos e épocas distantes, as possibilidades que se podem vislumbrar com livro nas mídias e plataformas digitais são imensuráveis. Com a popularização da telefonia móvel e os produtos e serviços resultantes disso, toda a literatura universal está na palma da mão e a internet passa a ser uma importante via de acesso que conecta o estudante com “os mundos”. Esses recursos devem ser e, certamente, serão explorados nos espaços interativos promotores de leitura.

O uso dos aparelhos celulares pode ser didatizado tanto dentro quanto fora da sala de aula, assim como o uso da internet. Nossa proposta é que se provoque o estudante usar para acessar e compartilhar conteúdos relacionados aos componentes curriculares, aos materiais que estejam lendo, para produzir conteúdos daquilo que julgarem relevante e, principalmente, incentivar a leitura. Não podemos mais negligenciar o fato de que os estudantes leem. O que talvez eles não leiam seja aquilo que propomos e da maneira como propomos. Há educandos que leem e também escrevem, mas fazem isso nos aplicativos e mídias sociais. Ao ressignificar a *flânerie* pretendemos provocar e estimular os educandos com todos os recursos disponíveis, inclusive os digitais.

### 3.4 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM ESPAÇOS ESCOLARES ALTERNATIVOS

A Secretaria de Educação e Cultura do município de Porto Seguro – BA empreende iniciativas de fomento e promoção da leitura em toda a rede municipal de ensino. Todos os anos a segunda semana do mês de outubro é dedicada à leitura. Nesse período as escolas são orientadas a desenvolverem ações de leitura e produção de gêneros textuais variados para serem expostos durante o momento de culminância dos projetos realizados em cada unidade escolar. Na oportunidade, são realizados concursos de redação, apresentações teatrais entre outras manifestações artístico-culturais. Como cada escola tem autonomia para aderir ou não, há unidades de ensino que optam por não participar. O Colégio Municipal Governador Paulo Souto tem sido uma dessas unidades.

Há também escolas que não se envolvem tanto ao ponto de preparar o ambiente, motivar os estudantes e demais sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Tal atitude compromete não só o desenvolvimento do projeto, como também priva o educando de momentos agradáveis de leituras e descobertas, resumindo o que deveria ser um meio de apresentar a experiência da leitura de forma lúdica e prazerosa em ações isoladas e pouco atrativas; uma vez que em muitos casos a participação do estudante é motivada apenas para cumprir o calendário.

No caso do Colégio Municipal Governador Paulo Souto, por exemplo, houve ocasiões de os alunos apenas serem convocados para produzir uma redação sobre a temática da semana da leitura. Não é esse o objetivo dos idealizadores do projeto. Quando se pensa numa iniciativa como essas, de promoção da leitura no âmbito da rede municipal de ensino, busca-se fomentar e ressignificar a experiência da leitura. Se concebida desta maneira, a oportunidade seria um momento ímpar de construção e de socialização de conhecimentos, objetivo principal a ser alcançado quando se pensou em destinar uma data fixa para a celebração da leitura.

Não significa que apenas neste período específico é que se deve promover e viabilizar as práticas de leitura, pelo contrário, a ideia é que, desde o início dos trabalhos, as escolas busquem colocar a leitura como centro de todas as ações docentes. A fim de que no mês de outubro se apresente à comunidade em geral tudo aquilo que se produziu até aquele momento. Por isso, diz-se que é o momento

de culminância do projeto iniciado no começo do ano letivo de forma multidisciplinar, portanto é um momento singular de celebração.

Se a coisa não anda como se espera naquilo que concerne à leitura, não é sinônimo de que nada esteja acontecendo. Há professores e professoras que junto com a comunidade estudantil e apoio do corpo administrativo e do setor pedagógico têm desenvolvido ações maravilhosas. Criação de clube do livro, ciranda de leituras entre outras. São ações isoladas, no entanto. Mas que buscam com êxito formar leitores autônomos e críticos. E, por seguinte, estão transformando o ambiente escolar num lugar de aprendizados mais significativos e acolhedores. Isso deve ser celebrado sempre.

Assim como na rede municipal de ensino do município de Porto Seguro, projetos de fomento e viabilização da leitura fazem parte do cotidiano da comunidade acadêmica da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC – e do entorno onde a mesma se localiza, em Salobrinho – Ilhéus-BA. Citaremos dois projetos de promoção e incentivo à leitura em evidência, ambos sob a responsabilidade do pessoal ligado à Editus, editora da UESC e outros parceiros da universidade. Os projetos são *No caminho tem um livro* e *Um lugar para ler*.

O projeto *No caminho tem um livro*, conforme consta no site da instituição universitária, é uma ação conjunta entre a Universidade Estadual de Santa Cruz e a empresa Rota Transportes que conta com a parceria de instâncias tais como: Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), Departamento de Letras e Artes da UESC (DLA), Núcleo de Artes da UESC (NAU), Rádio UESC, TV UESC e Projeto Lápis na Mão (TV Santa Cruz). Este projeto consiste em espalhar por todo o ônibus mensagens, chamadas de inspiradoras, extraídas de livros os quais serão disponibilizados gratuitamente para os passageiros. Os livros podem ser retirados numa espécie de bolsa acoplada às cadeiras. O passageiro pode ler durante o trajeto e, se preferir, levar o livro consigo. Após a leitura o mesmo deve ser devolvido aos bolsões caracterizados ou nos locais indicados para este fim. Inicialmente, duas linhas foram contempladas pela ação: Itabuna-Salobrinho e Itabuna-Ilhéus. Os ônibus que fazem o transporte dos servidores do campus também foram contemplados, totalizando 16 veículos ao todo.

Criado pela Editus, o projeto *Um lugar para ler* busca incentivar e propor leitura de escritores regionais. O projeto consiste em colocar armários personalizados com livros publicados pela editora ou doados pela comunidade

acadêmica em lugares estratégicos do campus: complexo esportivo, hospital veterinário entre outros. Os bancos e as mesas usados pelos frequentadores do campus também foram personalizados de acordo com as cores do projeto. De forma que é impossível andar pelo campus, por entre as árvores e não se deparar com a frase *Um lugar para ler*.

É certo que poderíamos citar tantos outros projetos em tantos outros lugares. O que nos mostra que há um movimento em prol da leitura. O projeto *Um lugar para ler* dialoga com nossa proposta de os *espaços interativos promotores de leitura* tanto no sentido de fomento à leitura quanto no que diz respeito à intervenção no espaço. Pois vemos que móveis – armários – foram colocados em lugares de passagem e bancos e mesas foram igualmente padronizados a fim de seduzir os transeuntes para a leitura. Sobre o projeto *No caminho tem um livro*, podemos perceber que o espaço fora ressignificado. Um “espaço móvel”, por tratar-se de ônibus, não só atrai como também conduz livros e leitores numa viagem.

Ao propor a intervenção no interior dos veículos, a ação contribui para a mudança no comportamento dos passageiros e na formação de sujeitos leitores. Neste ponto, o projeto também dialoga com nossa proposta de intervenção. Entre outras coisas, as ações citadas nos permitem entender que não estamos propondo algo inimaginável, nunca antes experienciado. Cabe ressaltar o papel da universidade na promoção da leitura. Isso nos motiva.

No entanto, observamos que os livros disponíveis nos armários do Campus da UESC e nas bolsas presas às cadeiras dos ônibus não são obras atrativas para a maioria dos adolescentes, jovens e demais usuários. Observamos também que os armários não ficam em locais de destaque; lugares de passagem e concentração como refeitório, lanchonete etc. Esses móveis ficam longe da vista dos transeuntes; e quando são descobertos, na maioria das vezes, frustram as expectativas dos supostos leitores, posto que os livros disponíveis para leitura não são do interesse daquele público.

Em nossa experiência docente, temos visto ações exitosas naquilo que concerne à promoção e motivação da leitura. Nesses casos, observamos que os estudantes são mais facilmente atraídos por títulos com temáticas fantásticas, policiais, de mistérios, de aventuras, romances, terror e suspense, por exemplo. Percebemos que falar sobre as obras, levá-las para sala de aula, promovê-las é muito importante, mas não basta. Tivemos mais sucesso quando deixamos os livros

ao alcance dos olhos dos educandos, quando organizamos visitas à biblioteca, quando promovemos rodas de leitura, propomos a criação de blogs literários, chats temáticos para discutirmos uma obra e, principalmente, quando uma colega professora teve a excelente ideia de colocar as obras mais lidas e as novas aquisições dentro de um carrinho de supermercado e todos os dias passava pelas salas expondo o material. É muito provável que as experiências supracitadas lograssem mais êxito, caso tivessem atentado para a importância de se colocar armários e mesas com obras mais atrativas em locais de passagem, lugares de fácil acesso e visualização ou mesmo, sempre que possível, levar os livros até o leitor.

Poderiam ainda sugerir aos leitores que depositassem numa urna posta ao lado dos móveis ou nas bolsas dos ônibus uma breve resenha ou resumo do volume lido, nada obrigatório, claro. Assim poderiam criar um canal de incentivo a novas leituras. Além de promover interação entre os leitores, mesmo sem se conhecerem, mesmo estando um distante do outro. Quando procedemos dessa maneira alcançamos bons resultados, houve casos nos quais começamos com uma estudante levando 01 livro para casa, após ser motivada durante a aula, e na semana seguinte nos pediu que lhe indicasse 02 livros, pois sua mãe havia mandado pedir que o professor mandasse um livro para ela também. Ao término do ano letivo mãe e filha tinham lido mais de 06 livros cada uma. Isso é indescritível!

A experiência com o carrinho de supermercado, já ganhou várias versões: mala literária, biblioteca ambulante, caixa de leitura, entre outras. Não poderíamos mensurar os excelentes resultados alcançados. O que podemos precisar com segurança é que a experiência da leitura, certamente, acompanha o estudante/leitor para além dos muros escolares, e mesmo depois que completa o ensino fundamental, alguns voltam à escola em busca de livros e indicações de leituras, alguns chegam acompanhados de um colega, que em razão de sua influência tornou-se um leitor. Não se pode mensurar algo assim.

#### 4 LEITURA: ENSINO E PLANEJAMENTO

A maioria das pessoas não planeja fracassar, fracassa por não planejar.

Jonh L. Beckley

Vale ressaltar a relevância de se conhecer os documentos oficiais que regulamentam o ensino em nosso país, bem como entender o processo de concepção e construção desses instrumentos que tem como finalidade nortear os rumos da educação pública brasileira, entender que correntes ideológicas eles defendem, quais negam e por que, quais as implicações da implementação daquilo que tais instrumentos preconizam e a quem interessa a implementação das medidas previstas. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – é uma leitura obrigatória. Documento norteador da educação básica para todos os entes federados, financiado por um grupo de empresários, sem a participação de nenhuma instituição de ensino público superior na sua elaboração.

O ato de ensinar não pode, pelo menos não deveria, acontecer sem que fosse fruto de planejamento. Fusari (1995) concebe o planejamento como sendo um processo que está diretamente ligado ao fazer docente cotidiano. O que leva a entender que o ensino diário deve ter início na ação de planejar. Para o estudioso do tema, o planejamento deve ocorrer anterior às aulas, mas deve continuar durante e mesmo após a execução das mesmas. Isso permitirá que educador e educandos pratiquem continuamente o exercício da ação-reflexão-ação.

Precisamos entender de que maneiras o planejamento deve ser parte integrante de nosso fazer docente diário. De acordo com Martinez e Lahore (1977), planejar é precisar as necessidades do educando, racionalizar formas de empregar os meios e os recursos disponíveis para que se possa definir etapas, prazos, objetivos a serem alcançados “a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original” (MARTINEZ e LAHORE, 1977, p. 11). Para Fusari (1995) é isso que caracteriza o professor, ou seja, esse constante agir-refletir-agir deve permear todo o trabalho durante todas as etapas do ensino.

Concluimos que é preciso mudar a mentalidade em relação ao planejamento. O ato de planejar nos orienta. Vasconcelos (1995) nos adverte que muitos entendem

que planejar “[...] é preencher formulários ‘mais ou menos sofisticados’. Antes de mais nada, fazer planejamento é refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula” (VASCONCELOS, 1995, p. 58). Planejar nos permite refletir acerca dos desafios reais tanto da sala de aula onde atuamos, quanto nos da escola como um todo. A prática do planejamento nos ajuda na percepção das necessidades e na tomada de decisão; ao nos envolvermos nesse exercício de reflexão teremos a oportunidade de ressignificar nosso fazer docente, de empreender esforços na busca da transformação de nossa prática, a fim de encontrarmos respostas que nos municiem para enfrentarmos os desafios diários.

No que tange ao ensino da leitura, a postura do professor não pode ser outra. Para o sucesso do ensino da leitura as ações devem ser planejadas, pensadas, portanto, o exercício da ação-reflexão-ação, de que tratamos nos parágrafos anteriores, deve ser uma prática contínua, pois ao fazê-lo, teremos noção da dimensão dos problemas a serem enfrentados e quais caminhos seguir. Poderemos traçar objetivos e metas a serem alcançados, estabelecer prazos, fazer previsões e estar preparados para possíveis imprevistos.

Ao planejarmos o ensino de leitura, é importante que tenhamos definidos de maneira clara os objetivos que pretendemos alcançar, a metodologia a ser usada, as estratégias que serão empregadas em cada situação da aula, o ambiente no qual a aula é realizada – se dentro ou fora da sala –, o tempo previsto para a realização da atividade proposta e qual a concepção de leitura que pretendemos apresentar aos estudantes. O sucesso, bem como o fracasso, está sempre ligado à maneira como o projeto fora iniciado. Um bom planejamento pode significar um importante passo na direção da vitória, das conquistas, do sucesso.

Reafirmamos que o ensino deve ser devidamente planejado. Mas que, o exercício do planejar, não se engesse o ensino da leitura. Pelo contrário, que o ensino seja entrelaçado de motivação e incentivo à leitura. Quando nos referimos ao ensino da leitura, o ato de planejar precisa estar relacionado ao estudo de textos que tratem da temática da leitura, ou seja, que versem sobre modelos de letramentos, estratégias de leitura, oficinas de leitura, concepções de leitura, os neurônios da leitura, a influência do ambiente no aprendizado, etc. Acreditamos que seja de suma importância que o educador busque uma constante atualização de seus conhecimentos nessa área, a fim de que esteja a par daquilo que se discute no



momento histórico no qual estamos. Implica dizer que ao professor não lhe resta alternativa senão a prática constante da leitura.

A seguir, listamos alguns nomes cuja produção tem nos auxiliado na busca por estratégias que nos ajudem na solução de problemas, na promoção e no ensino da leitura, na intervenção no espaço, na elaboração e na avaliação de atividade etc. “Estratégias de leitura” é um tema muito bem explorado por Isabel Solé, que tem uma obra homônima (SOLÉ, 1998); para o trabalho com oficinas sugerimos *Oficina de leitura*, de Ângela Kleiman (2013). Outras produções dela que valem a pena ler são: *Texto e leitor* (2000) e *Os significados do letramento* (1995); para orientação de atividades com textos literários, elaboração de oficinas com essa temática, sequência didática, avaliação da leitura, roda de leitura etc., indicamos *Letramento literário*, de Rildo Cosson (2018), sobre o ensino da leitura, a obra *Ensinar a ler, ensinar a compreender*, de Colomer e Camps (2002), traz uma contribuição muito relevante. Outra leitura que não podemos deixar de fazer é *Os neurônios da leitura*, de Dehaene (2012). Sobre a organização do espaço, temos *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas (2002)*, de Ester Buffa e Gelson Pinto; nessa temática da organização do espaço, podemos citar ainda *Técnicas, espaço, tempo*, de Milton Santos (1997), *Casa*, de Wiltod Rybczynsk (2002), *Percepção ambiental e comportamento*, de Jun Okamoto, e *Representações do espaço*, de Angel Pino (1996). Essas são apenas algumas indicações. Nas referências deste estudo há outras obras para consulta.

Fizemos várias referências à expressão estratégias de leitura. Insistimos em usá-la em consonância com a ideia defendida por Solé (1998), quando a pesquisadora afirma que “[...] as estratégias são suspeitas inteligentes [...] sobre o caminho mais adequado que devemos seguir.” (SOLÉ, 1998, p. 69). Isabel Solé é enfática ao afirmar que a ideia do seu livro não é apresentar ao professor um manual contendo receitas prontas ensinando como resolver os problemas do ensino da leitura. Pelo contrário, ela esclarece que o objetivo não é prescrever comportamentos a serem adotados.

Para a professora e escritora espanhola, a estratégia é apenas um procedimento metodológico, um recurso didático que jamais deve condicionar ou prescrever os rumos das ações. Ao aplicá-la nos é permitido “[...] selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos.” (SOLÉ, 1998, p. 69). Em outras palavras, é refletir a cerca de possíveis

ações necessárias num dado momento. Essa reflexão influencia no planejamento; lançando luz sobre a importância de se planejar e buscar o caminho mais adequado para alcançarmos as metas propostas.

Não podemos perder de vista o fato de que, para realizar a atividade de leitura, o estudante precisa ser iniciado. Não podemos esperar que o educando domine todas habilidades necessária para uma leitura fluente e sem percalços, ou faça uso de todos recursos de que dispomos. Como leitores experientes, nós utilizamos as estratégias inconscientemente, na maioria das vezes. No entanto, o leitor em formação não tem condições de acessar tais recursos se as habilidades necessárias para isso não lhes foram desenvolvidas.

Como formaremos leitores com tais habilidades? Qual a importância da estratégia, da definição de uma metodologia e da definição de uma concepção de leitura para o processo de ensino da leitura? Quando estamos diante de uma eventualidade, ao nos depararmos com um obstáculo, por exemplo, durante uma caminhada matutina, instintivamente nos desviaremos dele, claro. Eis a importância da estratégia. Nesse momento, conforme sugere Solé, “entramos então em um estado estratégico” (SOLÉ, 1998, p. 71). Com a leitura, não é diferente, o problema é que alguns estudantes não sabem como superar os obstáculos, carecem de orientação. A impostação adequada da voz para cada tipo de leitura – poema, crônica, anedota etc., o comportamento conveniente a cada tipo de pontuação, etc. tudo isso está relacionado à questão da estratégia e fortemente ligado ao ato de planejar.

A definição de uma metodologia e a escolha de uma concepção de leitura poderá nos auxiliar na busca por uma estratégia ideal à atividade que planejarmos executar. Esse exercício de reflexão nos permitirá compreender melhor as necessidades dos educandos e assim teremos condições de antecipar alguns possíveis resultados, o que nos ajudará traçar objetivos claros, baseados em problemas reais. Ao definirmos as estratégias o leitor em formação saberá o que fazer e que recursos acessar em caso de algo inusitado acontecer, pois ele tem consciência do que entende e do que não entende enquanto ler.

A melhor estratégia é aquela que permite ao estudante planejar suas ações e tomar decisões que o ajudem alcançar seus objetivos. O leitor em formação precisa praticar atividade que desenvolvam essas habilidades. Se lhe for ensinado pensar estrategicamente saberá o que fazer, que estratégia seguir: reler, perguntar ao

professor, compartilhar a dúvida com a turma, calar-se, seguir ou parar. Se ele souber o que o professor espera dele e tiver clareza daquilo que o professor está disposto a oferecer-lhe, certamente avançará para o próximo nível. O planejamento nos prepara para esses momentos. Nós realizamos tais tarefas inconscientemente e, por isso, não percebemos que essas ações podem ser sistematizadas, planejadas e ensinadas; erramos ao pensar assim. O ensino da leitura está envolto em dilemas, esse pensamento errôneo pode ser um deles. Sobre esse assunto trataremos a seguir.

#### 4.1 O DILEMA DA LEITURA

[...] Mas ler não é somente decifrar códigos escritos. É ler o mundo, as pessoas, as coisas do universo das conquistas humanas.

Jorge de Souza Araújo

Acreditamos que não seja absurdo algum dizer que o ato de ler, concebido em sua plenitude para além da decodificação de palavras grafadas, não seja inerente apenas às pessoas letradas. Tal afirmação fundamenta-se, principalmente, na observação de cenas cotidianas nas quais pessoas que não dominam o código alfabético conseguem realizar tarefas com desenvoltura e competência necessária para garantir ao indivíduo o sucesso almejado ao empreender determinado projeto.

Para início dessa reflexão, pensemos sobre os bebês. Mesmo em tenra idade, recém-saído do útero materno, o recém-nascido sabe exatamente o que fazer: respirar e mamar. Após alguns ajustes e acordos entre junta médica, mãe e bebê é hora do leitinho. Qual a relação entre isso e a questão da leitura? Precisamos entender a leitura como sendo o ato de perceber o mundo que nos cerca com todas as suas particularidades: sons, cheiros, cores, sabores, texturas e assim por diante. Diante do exposto, importa considerar que, nessa perspectiva, ler é ouvir os sons à nossa volta; é sentir os cheiros, os sabores, as texturas etc. Por

alguma razão, afirmam alguns estudiosos da área, que o bebê reconhece o cheiro, a voz e o toque da mãe, por exemplo.

Como explicar o fato de o bebê, guardadas as exceções, claro, reconhecer a voz do pai, por exemplo, se não há entre eles ligação física semelhante ao que se dá com a mãe através do cordão umbilical? Chamamos essa capacidade de habilidade leitora. De alguma maneira, o bebê consegue discernir a voz do pai esboçando alguma reação.

Aprendemos andar vendo os outros fazerem isso, o mesmo serve para a habilidade da fala e tantas outras coisas. Com a leitura não pode ser diferente. É vendo o outro praticando o ato de ler que aprendemos da possibilidade de empreender leituras. Defendemos que a leitura é algo que precisa ser ensinado. E isso de forma planejada, lúdica, eclética, adequada à realidade do indivíduo que se pretende formar leitor. Advogamos que seja incoerente, e por que não dizer irresponsável, exigir que alguém faça aquilo para o qual não fora devidamente instruído nem preparado. E o que vemos como muito grave, no contexto da leitura, é esperar que o estudante se torne exímio leitor, consumidor contumaz de literatura clássica sem, contudo, ensinar-lhe os segredos, os encantos, os desafios, os caminhos e as possibilidades da leitura.

Muitos pesquisadores da área defendem que a leitura precisa ser ensinada (FAGUET, 2009). Precisamos entender que tipo de leitura é esse que precisa ser ensinado e de que maneira isso deve acontecer, uma vez que se afirmou anteriormente que desde o ventre o indivíduo demonstra ser capaz de fazer determinadas leituras do ambiente e das pessoas que o cercam. Essa é aquela leitura a qual Paulo Freire chama de leitura de mundo. Nossos sentidos nos permitem discernir com perspicácia o mundo a nossa volta, não há como sistematizar, didatizar algo do tipo.

A leitura que deve ser ensinada e incentivada é a leitura de livros, textos, revistas, etc. que é – ou deveria ser – fomentada na sala de aula. A leitura dos gêneros textuais recorrentes no dia a dia do (a) estudante, tanto dentro quanto fora dos muros escolares. É esse tipo que devemos planejar, fazer levantamento bibliográfico, identificar métodos, definir estratégias eficazes de ensino e traçar objetivos claros para a atividade de leitura a ser proposta.

Defendemos que profissionais da educação, pais e demais setores da sociedade tal qual a igreja, por exemplo, precisam empreender esforços a fim de

introduzir o educando no universo da leitura, oportunizando-lhe ampliar suas possibilidades de leitura do mundo e do exercício de sua cidadania plena.

Mas como fazê-lo? Ou de que maneira temos feito? Por que temos feito como estamos fazendo? Cabe a reflexão. Não nos propomos trazer respostas nem receitas prontas nem defendemos que o livro e a leitura são a solução para todos os problemas. Talvez nem existam, careçam de ser construídas com o auxílio de mais de um par de mãos. Quem sabe com mais de dois pares de cabeças. Quem sabe com dois ou mais pares de instituições. Por acreditar que o caso da leitura é urgente e emergencial, asseveramos que a resposta também ocorra no mesmo tom, ou seja, com urgência.

Corroborando essa ideia, Araújo afirma:

A leitura é, portanto, matéria de urgência, complexidade e preocupação nacionais, gerando deveres no corpo da sociedade que se deve empenhar no desenvolvimento e na superação de nossos problemas, graves no presente e mais ainda no futuro. (ARAÚJO, 2006, p. 17).

O momento histórico no qual agimos, interagimos e existimos não cabe determinados estereótipos nem certas posturas. Citamos como exemplo o fato de a responsabilidade do ensino da leitura ser atribuição exclusiva do professor e da professora de português. Esse tipo de atitude precisa ser desconstruído. Se na condição de pai, responsável, orientador espiritual, professor etc. entendemos que o problema da leitura está afetando o desenvolvimento do filho/fiel/estudante não podemos esperar que um professor sozinho resolva o problema. Essa é uma questão que deveria ser tratada como problema de saúde pública, pois afeta não só ao indivíduo que não consegue avançar nos estudos – ou o faz de maneira deficitária – mas toda a sociedade.

Diante do exposto, propomos que o desafio do ensino da leitura, embora careça de ser encabeçado pelo professor, pois é de quem a sociedade em geral espera uma resposta, todos devem se engajar nessa tarefa. E, ao usar o vocábulo “todos”, queremos ratificar que o ensino da leitura deve ser abraçado pela equipe gestora, equipe pedagógica, pessoal da biblioteca, demais servidores escolares e, claro, dos professores de todos os componentes curriculares. Pois é impossível que uma aula de matemática se desenvolva na ausência da leitura. Poderia então

ocorrer uma aula de história, geografia ou filosofia sem, contudo, lançar mão da leitura? Dificilmente. É esse ensino de leitura que defendemos.

Nosso fazer docente nos coloca constantemente diante de situações que permitem entender na prática a diferença entre um indivíduo alfabetizado, conhecedor do código escrito e um indivíduo letrado. Há estudiosos que defendem a possibilidade de uma pessoa ser alfabetizada, mas não letrada, ou vice-versa. Lembraremos-nos de algum estudante que consegue copiar tudo que é posto na lousa, páginas de atividade ou capítulos inteiros de livros didáticos, mas que não consegue explicar o que escreveu ou leu, mesmo quando lhe é solicitado que faça um resumo de algum trecho do assunto que acabara de copiar ou ler.

Na maioria das vezes, aquele conteúdo fora alvo de inúmeras discussões. Isso pode ser um indicativo de que o estudante foi alfabetizado não letrado. Visto por este prisma, a alfabetização de um indivíduo é uma tarefa com início, meio e fim, ou seja, é possível começar e concluir o ato de alfabetizar, enquanto o letramento é um ato *continuum*. Talvez por isso, alguns teóricos, como Ângela Kleiman, Magda Soares, Rildo Cosson entre outros usem a expressão Letramentos. Sugerindo que o ato de letrar, diferentemente do ato de alfabetizar é múltiplo, dinâmico e contínuo, ou seja, não se esgota, não tem um fim. E é tão diverso quanto as necessidades humanas e exigências de sistemas políticos, governamentais e econômicos tal qual o capitalismo, por exemplo.

Ensinar a leitura é, antes de qualquer outra coisa, um ato humanitário de libertação, pois ao fazê-lo, colocamos diante do outro oportunidades iguais para quem é diferente. Ousamos dizer ainda que seja também uma maneira de empoderar o indivíduo, apresentando-lhe diversas possibilidades. Isso é viabilizar ao outro o exercício de sua cidadania; é permitir-lhe o sonho e a concretude do mesmo. É permitir que o outro se perceba mais humano, mais pleno. É ser justo.

Quando entendemos o exposto à luz da realidade da periferia na qual nosso colégio se encontra e o que ele representa para a comunidade, o ensino da leitura deveria ganhar aquele aspecto dramático de emergência de que se falou anteriormente. O ensino da leitura precisa ser uma prática cotidiana, sobretudo nas comunidades periféricas; levando em conta que é onde as desigualdades se revelam ainda mais opressoras e cruéis.

Agora trataremos de como fazer aquilo que precisa ser feito em caráter de urgência: ensinar leitura. Acreditamos que a primeira atitude que o

professor/pai/orientador etc. deveria tomar era tornar-se ele mesmo um leitor. Há teorias que defendem que o exemplo ainda é o melhor método. Dessa maneira há quem assevere que se um indivíduo se desenvolve num ambiente leitor suas chances de se tornar um aumentam consideravelmente. Um indivíduo leitor pode, com propriedade, conceber outro.

Outra atitude, ainda naquilo que compete aos adultos, é a elaboração de estratégias para desenvolver o ensino da leitura. Para tanto, é inevitável, precisamos ler materiais técnicos específicos sobre essa temática. Isabel Solé, Rildo Cosson, Marisa Lajolo, Magda Soares e Clécio Bulzen são alguns nomes que valem a pena conhecer, visitar. Sugerimos também, pesquisas na internet, visitas a outras escolas (nesse caso seria interessante visitar algumas escolas privadas, poderemos nos surpreender. Em alguns casos veremos que mesmo num ambiente com o número de alunos reduzido os problemas são afins. O que muda é a postura do profissional diante do problema), conversar com outros colegas, pais e/ou líderes religiosos, se houver possibilidade visitar cidades ou povoados vizinhos na tentativa de entender estão lhe dando com o tema da leitura, quais estratégias estão usando e que resultados estão obtendo. Poderíamos sugerir a elaboração de um cronograma de estudos sobre o assunto, discussão das dúvidas e das descobertas com os demais colegas que compartilham das mesmas angústias; sofrer sozinho costuma ser muito mais desalentador.

São amplamente difundidas as teorias acerca da relação indivíduo-ambiente. Há filósofos, sociólogos, arquitetos e muitos psicólogos que são categóricos ao afirmar que o meio exerce profunda influência sobre o sujeito. Alicerçados em tais teorias e em nomes tais quais Milton Santos, Paulo Freire, Merleau-Ponty, Gelson Pinto, Ester Pinto, Mayumi Souza Lima entre outros sugerimos que se façam intervenções pontuais, amplamente discutidas e planejadas junto a toda comunidade discente nos espaços escolares intramuros.

Essa iniciativa além de fomentar a prática da leitura, serve para revelar ao aluno qual o grau de importância aquela instituição dá à questão da leitura. Se ao entrar num ambiente o indivíduo o vê limpo, arejado, arrumado, com os sons adequados às atividades ora propostas ele percebe a maneira como os móveis são dispostos e de que forma os problemas são resolvidos naquele espaço. A partir daí ele sabe exatamente o que os outros esperam dele e que tipo de comportamento

precisa adotar para adequar-ser àquele lugar e atender às expectativas. Para Frantz,

O professor não apenas sugere, mas também estimula seu aluno através dos mais diversos recursos ou técnicas. Criar condições de leitura não significa apenas levar os alunos à biblioteca uma vez por semana. Significa também criar uma atmosfera agradável, um ambiente que convide à leitura na própria sala de aula ou mesmo fora dela. É também destinar tempo para ela na sala de aula, demonstrando assim que essa é uma atividade importante, fundamental e que merece também ocupar espaço nobre. (FRANTZ, 2011, p. 65-66).

Com base em tais afirmações, propomos a criação de ambientes aos quais chamamos *espaços promotores interativos de leitura*. Eles devem ser pensados e ornamentados pelos próprios alunos e voluntários, sempre sob a supervisão de um professor. A atitude de permitir ao estudante que ele mesmo pense e confeccione seu espaço tem a finalidade de que haja harmonia e interação entre os indivíduos e também entre esses e os espaços idealizados, numa tentativa de fazer do ambiente escolar um espaço de lugares com a “cara” de seus frequentadores. Robert Sommer (1973) chama *my space* (meu espaço) os espaços de vivências e de passagem.

Engajados em atividades do tipo, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver o senso crítico, o senso de pertença, a percepção do outro e do entorno; poderá vislumbrar a possibilidade de perceberem-se no mundo e conscientizarem-se de seu papel no mundo e, desta forma, tomar atitudes responsáveis frente à questão do clima, do consumismo, da fome, do desperdício, da grave questão da água etc. Nas palavras da professora, escritora, pesquisadora e mãe, Patrícia Konder Lins e Silva, precisamos ensinar que quando degradamos o meio ambiente estamos nos degradando, piorando nossa qualidade de vida e dificultando nossa existência, pois estamos destruindo nossa casa, nosso lar (SILVA, 2011).



## 4.2 O DILEMA DA LEITURA E O ÓCIO

Silva (2011) defende que uma das prioridades da educação no século XXI é fazer com que as novas gerações ajam como parte do mundo civilizado. Garantir-lhes o ingresso nesse universo, de acordo com a pesquisadora, contribui para a construção de um mundo mais justo e mais solidário. Araújo (2006) ressalta que todos os cidadãos brasileiros têm garantido por lei o direito de ter acesso à informação, à leitura e à cultura. No entanto, ainda que tal direito esteja garantido constitucionalmente, Araújo (2006) argumenta que na prática essa garantia não se efetiva. Podemos entender a gravidade dessa negação do acesso à leitura no Brasil observando a quantidade de cidadãos leitores e cidadãos não-leitores em comparação com nações européias mais desenvolvidas economicamente, com políticas sociais que englobam entre outros aspectos um projeto nacional de educação, independente da corrente ideológica do grupo político que esteja à frente do governo do país, alguns países da Europa tem uma democracia sólida, por exemplo. Nesses lugares as injustiças sociais não são tão acentuadas e perversas como nas periferias brasileiras.

É importante que entendamos que a ausência da leitura afeta mais drasticamente os menos favorecidos financeiramente – mulheres negras, por exemplo – que vivem em condições subumanas nas favelas e rincões do país. A garantia do direito de acesso ao livro e, conseqüentemente, ao universo letrado faz diferença para esses indivíduos marginalizados e esquecidos pelo poder público. Pessoas que estão sob forte e constante assédio do tráfico de drogas ilícitas, da prostituição, de furtos, de assaltos, de homicídios e tantos outros crimes. Essa é a camada da sociedade que tem cerceado seu direito de acesso às salas de cinema, aos teatros e aos museus. Negam-lhe o contato com os aspectos culturais fundamentais à construção de sua identidade e, portanto, de sua cidadania plena. Privam-lhe dos espaços e da dinâmica da interação social.

Negam-lhe o livro. Para Araújo *O livro recolhe e preserva as memórias sociais, coletivas e individuais, estimulando e acirrando imaginações, franqueando e capacitando a identidade em cada um de nós* (ARAÚJO, 2006, p. 21). Privar o cidadão do acesso ao livro, à literatura, à arte como um todo, é destruir qualquer possibilidade de vislumbrar outra realidade além daquela que o cerca, ou seja, o que

lhe resta são os escombros, a pobreza, a poluição, a criminalidade, a fome, a miséria e a morte. Ceartamente, o livro *per si* não resolve todas as mazelas sociais.

Fechemos os olhos numa tentativa de fazer um exercício de imaginação. Uma praga conhecida como “vassoura de bruxa” destruiu a lavoura cacaueteira, fazendas foram arruinadas, ricos proprietários – os coronéis do cacau – viram impotentes o precioso fruto sucumbir ante a impiedosa praga que afetaria de forma dramática a economia do sul e extremo sul do Estado da Bahia. Itabuna, Ilhéus, Camacan seriam apenas alguns dos municípios que sofreriam com a terrível crise do cacau. Assim começa o êxodo para cidades como Porto Seguro-Ba (CRUZ, 2017). Saídas das fazendas, famílias inteiras chegavam no município sem dinheiro, sem lar e sem estudo. A grande maioria sem uma profissão que lhe permitisse uma colocação no mercado de trabalho local voltado ao turismo.

Sem muitas alternativas, sem ter como pagar aluguel, sem ter onde morar, o que resta para muitos é tentar “conquistar” um pedaço de terra para construir um barraco e abrigar sua família nas invasões ilegais que começam ganhar força em meados dos anos 1990. Segundo Cruz (2017), a maior delas deu origem ao Bairro Frei Calixto (mais conhecido como Baianão), bairro onde o Colégio Municipal Governador Paulo Souto está localizado. Como toda comunidade periférica, inicialmente não tinha saneamento básico. Não havia água encanada, rede de esgoto nem energia elétrica, o bairro cresceu sem planejamento algum.

Somos filhos do descaso, das mazelas e da irresponsabilidade de políticos locais que viam nessa população um numeroso curral eleitoral. A população aumentou abruptamente sem que escolas e hospitais fossem construídos. Não foram criados novos postos de trabalho, não houve quem se preocupasse com a educação escolar e profissional dos emigrantes, em orientá-los sobre planejamento familiar, etc.

Agora se aventurem num flânerie e como um exímio flâneur perambularem conosco pelas vielas de nossa comunidade onde filetes de água pobre e fétida escorrem caudalosos, disputando o espaço com muitos pés descalços e pueris, meninos e meninas cuja infância e pureza foram sequestradas, alguns não sabem quem são seus pais, outros são órfãos e muitos presenciaram seus pais serem presos por mais de uma vez. Na tentativa de sobreviver, perambulam pelas ruas da cidade em busca de qualquer coisa que possa ser trocado por dinheiro ou comida.

Durante nosso flânerie, contemplemos o amontoado de casebres e barracos espremidos pelas encostas dos barrancos, dentro dos boqueirões onde seres humanos são obrigados a conviver com ratos, cobras, insetos e esgoto a céu aberto, sem as condições necessárias para que alguém possa viver com o mínimo de dignidade. O ambiente é úmido, é fétido, é sujo, é quente, é feio. Ser humano algum deveria ser obrigado, independente das circunstâncias, a viver num ambiente desse. É desumano e cruel.

Estamos num lugar onde bares e igrejas “brigam” por espaço. À noite o som da música sacra se confunde com as melodias vindas dos bares e dos “paredões”. Há muitas instituições religiosas inseridas em nossa comunidade. Algumas têm feito um belíssimo trabalho junto aos jovens, adolescentes e crianças. Muitos já foram resgatados das drogas e do crime e foram inseridos no mercado de trabalho, na universidade, etc. Não fossem ações empreendidas por ONGS e instituições religiosas a situação seria ainda mais dramática.

Queremos convidar nossos leitores para encerrar esse exercício estendendo o flânerie à famosa feira do Baianão. Ela é enorme, barulhenta, farta, alegre, democrática, eclética. Repleta de linguagens, sabores, sons, cheiros e cores. Gera emprego e renda, com isso ajuda movimentar a economia do município. No domingo, muitos meninos e meninas se aventuram pela feira em busca de algum trocado ou alimentos. Alguns se oferecem para levar as compras dos clientes, esse serviço é conhecido como “carrego”. Com um carrinho de mão, por alguns reais, eles levam nossas compras até o endereço desejado. Quanto mais longe o endereço mais caro o serviço. Essa é a única fonte de renda de algumas famílias carentes.

O movimento de pessoas é intenso, o volume de carros é tamanho que o trânsito fica prejudicado durante o período da feira livre. Corre muito dinheiro. É um contraste, pois somos uma comunidade miserável onde barracos convivem com belas e confortáveis casas, onde a fartura da feira livre destoa da pobreza extrema em que parte da população vive. Todos os domingos são descartadas centenas de quilos de verduras, frutas e legumes que se amassam durante o transporte, a carga, a descarga e o com o manuseio dos clientes durante a seleção dos produtos. Não é raro ver pessoas garimpando o lixo em busca de frutas e legumes amassados que possam ser aproveitados e levados para alimentar a família.

Observemos que temos ruas calçadas, avenidas asfaltadas; contrastando com outras ruas estreitas tomadas pela poeira no período de seca e muita lama nos

períodos chuvosos. Aqui são constantes as epidemias de febre, gripe, dengue, catapora, sarampo. Mas a maior epidemia que assola nossa favela é o crack. Os traficantes comandam o lugar. Eles decidem quem vive e quem morre, quem fica e quem vai embora e até com quem as moças e os rapazes devem se relacionar. Esses atores sociais são os heróis de grande parte das crianças e dos adolescentes de nossa comunidade.

O mundo do crime é sedutor. Muitos desistem da escola depois que conseguem colocação na criminalidade. Após ganhar prestígio e galgar posições de destaque no submundo do tráfico, o comando não lhes permite estudar. Adotados pelo crime, esses adolescentes vêm nos criminosos exemplos a serem seguidos. Nessa realidade não se deseja ser médico, engenheiro, professor, jogador de futebol, esteticista, advogada, desembargadora ou policial. O sonho perseguido é chegar a ser um dos chefes da facção local. Tornar-se grande no mundo do crime. É ostentar poder e fama através da exibição de armas, dinheiro, grossos cordões e dedos cheios de anéis.

Ao voltar de nossa viagem imaginária, após perambularmos pelos becos e “bocas” do Baianão, depois de empoeirarmos, sujarmos nossos pés nas águas de descarte dos barracos, esbarrarmos nos zumbis do craque e contemplar a miséria humana escancarada, ouvir os sons e sentir os cheiros, os sabores e as cores da feira livre, queremos retornar ao ponto de partida e enfatizar que o ambiente descrito, embora seja triste, feio, desalentador é um ambiente vivo e dinâmico. Carente de mais ações afirmativas como as empreendidas por voluntários que apresentam o mundo da música e da dança, o esporte, o teatro e as batalhas de rap que acontecem todos os sábados à noite na única praça de todo o complexo de bairros que formam o gigante Baianão para a população carente através de projetos sociais gratuitos.

Vivendo numa geografia como a descrita, mesmo com as ações dos voluntários, é difícil para uma criança vislumbrar algo diferente: um lugar mais limpo, uma casa melhor, um bairro mais organizado e condições de vida mais dignas se alguém não lhe mostrar que existem outras possibilidades, que é possível ser outra coisa, ser diferente, não se tornar um criminoso. Entendemos que o livro e a leitura são meios pelos quais mudanças relevantes e urgentes podem ser implementadas de fato.

Não deixaremos de advogar a causa da leitura e a presença do livro na periferia. Ler é cultivar no educando um espírito inventivo. Pois, como

[...] espaço da invenção, a leitura comporta universos de significações, forma acervos pessoais de conhecimentos e sabedoria, apreende sentidos ideológicos de prazer e saber, de memória e símbolo. [...] Mas ler não é somente decifrar códigos escritos. É ler o mundo, as pessoas, as coisas do universo das conquistas humanas. É tão importante ler uma bula de remédio, para não intoxicar-se e prevenir a saúde física, quanto ler um conto de Adonias Filho, um romance do Jorge Amado, um poema de Sósigenes Costa [...] (ARAÚJO, 2006, p. 20-21).

Crianças e adolescentes que moram nas favelas são privadas de praças arborizadas, jardins e parques públicos limpos e belos, quando os tem a violência impede que usufruam. Há problemas na coleta sistemática do lixo, pois em algumas localidades esse serviço não é oferecido pela prefeitura municipal. Diferente da realidade dos condomínios e bairros elitizados nos quais vivem a classe média e média alta, por exemplo. Nesses locais, até a abordagem policial é diferente da que é feita nos bairros populares. Para esse público, alguns direitos são assegurados. Os meninos e meninas crescem desfrutando de praças de lazer, piscina, parques, pistas para prática de atividade física, segurança privada, ambiente limpo e aparentemente seguro.

Essas crianças acessam comida, arte, esporte, cultura, lazer em abundância. Enquanto os favelados mal têm o que comer. Não há coleta sistemática do lixo em todos os recantos da favela, quando tem não dá conta. Muitas vezes reclamamos do comportamento do vizinho que não se atenta para o horário da coleta e descarta seu lixo depois que o caminhão passa. Esquecemo-nos que educação é um processo que demanda tempo, planejamento e persistência. Indivíduos que vivem a realidade das comunidades periféricas precisam ter assegurado o direito de acesso a espaços cuja beleza possa ser contemplada, admirada e desejada. Isso é de suma importância.

Nesse sentido, o livro, a leitura e os *espaços interativos promotores de leitura* poderão contribuir positivamente. Longe de ser a solução para todos os problemas da humanidade, podem nos ensinar como é importante desfrutar de um ambiente limpo, como é saudável e positivo não descartar o lixo irresponsavelmente. Eles nos falam de outros lugares, de outros comportamentos, de outras pessoas, de outras

maneiras de nos relacionarmos com o outro e com o ambiente no qual existimos, nos ensinaram sobre equidade, respeito, tolerância e benignidade. E assim, nos tornarão mais humanizados.

Vivemos dias nos quais ter é mais importante do que ser. Na busca desenfreada por consumir a última moda, empreendemos uma corrida altamente competitiva em busca de satisfação. O problema é que nossa fome de ter parece ser insaciável, queremos sempre mais, pois há sempre mais a ser oferecido e também desejado. Somos desafiados a consumir tudo que é posto diante de nossos olhos. O mercado dita regras de consumo, normas de comportamento, padrões de beleza, lança produtos efêmeros e para adquiri-los precisamos de dinheiro. Dinheiro se consegue com trabalho teoricamente. E assim fomos convencidos de que precisamos trabalhar muito, e quanto mais trabalharmos mais dinheiro teremos. Monetizamos, inclusive, o tempo. Tempo é dinheiro.

Logo, não nos é permitido empregar tempo em tarefas que não redundem em dinheiro. É o pensamento reinante. A indústria precisa que o cidadão pense assim, o mercado precisa que a sociedade incorpore esse discurso e o dissemine entre os seus pares. Esse clima de euforia e ânsia pelo ter trouxe hábitos que não fomentam a leitura nem qualquer outra atividade que implique num momento de pausa, de descanso, de repouso, de ócio, um momento para o flânerie, não há espaço para o flâneur, principalmente quando se nasce numa comunidade pobre. Nessa realidade dantesca, não ter recursos financeiros nem meios para adquiri-los é estar à margem da sociedade e excluído do direito de consumo.

Na periferia há mão de obra barata e abundante, é interessante que a massa popular esteja vulnerável às exigências de uma elite dominante que representa a menor parcela da população nacional. Assim, quanto menos políticas públicas e recursos financeiros forem destinados às comunidades carentes, maior seu estado de vulnerabilidade. Isso implica na crescente procura por emprego, pouca oferta de vagas, baixos salários e milhões de desempregados. Nesse cenário, dedicar espaço e tempo à leitura é um luxo que a elite detentora dos meios de produção não permite ao indivíduo negro, mulher, pobre e favelado.

Numa sociedade capitalista consumista como a que vivemos não percebemos a democratização do acesso à arte, à música, ao teatro, ao museu, ao cinema e à cultura de modo geral. Democratizar o cinema, por exemplo, é garantir aos indivíduos das comunidades carentes o direito ao ócio. É permitir que a mão de obra

barata e abundante folgue, ‘desperdice’ tempo precioso que deveria ser empregado na produção de algum bem ou serviço para a elite branca eurocêntrica ganhar mais dinheiro.

Historicamente, o flâneur sempre foi praticado pelo homem branco. O flâneur é o típico homem europeu, branco, olhos azuis, dono dos meios de produção, pagador de impostos e senhor de sua casa e das vontades de sua esposa, filhos e agregados. Em momento algum observamos outro tipo humano gozando o direito de perambular pelas vias públicas contemplando as belezas de uma praça, da fachada de uma construção antiga ou contemporânea, assentar nas praças, nos cafés para intermináveis horas de conversas e ócio, principalmente no continente europeu. Na França ou em qualquer outro lugar do planeta, o flâneur é um indivíduo branco e rico.

Do balaústre da casa grande, assentados em sua pomposa cadeira de balanço os senhores contemplavam as pessoas negras escravizadas enquanto trabalhavam na lavoura, no trato com o gado, nos afazeres domésticos em geral. Ao pobre não era permitido o descanso, o ócio contemplativo, senão no domingo por pressão da igreja católica que exigia que todos praticassem a religião papal.

Nossa teoria é que um dos dilemas enfrentados pela escola concernente à leitura tenha relação com aspectos históricos que remontam à época da ocupação do nosso país e está diretamente ligado a processos históricos, políticos, filosóficos e ideológicos que não concebem a possibilidade da democratização do direito à contemplação, do direito ao flâneur. Por isso, ler, ir ao teatro, ao museu ou ao cinema não é prioridade dos planos de governos em todas as esferas. O cruel é pensar que, na maioria das vezes, nós sequer julgamos importante ir a lugares como esses. E dessa forma seguimos nos excluindo dos ambientes franqueados pela elite dominante para seu uso exclusivo. É por essa razão que muitas pessoas que compõem essa camada da sociedade tem dificuldade de conviver com a ideia de dividir shoppings, aeroportos, restaurantes, estacionamentos e cruzeiros com pessoas das classes populares. Há um sentimento de perda, os mais abastados financeiramente sentem-se lesados quando percebem que aquilo que reclamam como seu por direito está sendo compartilhado com quem não é da mesma casta.

Vivemos dias tenebrosos. Em momentos assim é preciso que escolhamos um lado. Não podemos nos calar, adotar uma postura de neutralidade justo quando os números revelam o crescente aumento de crimes de feminicídio, quando os meios

de comunicação noticiam assassinatos de sindicalistas, ambientalistas; extermínio de homens negros, mulheres e crianças negras, extermínio dos povos indígenas, extermínio da população periférica. Como poderemos nos calar quando o exército brasileiro fuzila fria, cruel e barbaramente um trabalhador indefeso, desarmado, um pai de família, favelado e negro? Não podemos, não devemos.

Temos o dever de nos indignar, nos levantar contra o estado de coisas que está posto. Pessoas que estão em situação de rua são covardemente espancadas, incendiadas, atropeladas por pessoas que se escondem no interior de suas luxuosas caminhonetes e assassinam pobres embaixo das marquises enquanto dormem. Não podemos nos calar diante de um cenário desses. Trabalhadores e trabalhadoras são ameaçados, assediados, humilhados por seus patrões e não podem denunciar. A cultura do estupro volta a ganhar força.

Calar-nos não pode ser a opção. Se nos calamos num momento desses, somos, no mínimo, coniventes com todos os crimes praticados por esses agentes públicos que deveriam zelar pelo bem comum e proteger a sociedade, sobretudo as pessoas mais vulneráveis. Um professor que conhece de perto a realidade da favela tal qual descrevemos anteriormente não pode se calar, não pode se omitir. Talvez não aja nada, em matéria de atitude, mais danoso para a democracia do que a omissão travestida de neutralidade. Ousamos dizer que essa omissão é crime.

Quando comportamentos xenófobos, homofóbicos, sexistas, racistas são práticas recorrentes e ao invés de combatê-las as pessoas aprovam e incentivam tais atitudes, precisamos entender que algo está errado. Precisamos nos rebelar, resistir, denunciar, nos assumir como seres políticos e lutar com as armas que temos: o livro e a leitura são algumas delas. Nosso campo de batalha é a sala de aula, são as rodas de conversa nos corredores e outros espaços escolares. Precisamos ocupá-los, precisamos ensinar a essa geração de crianças, adolescentes e jovens a verdadeira história do Brasil. Essas coisas precisam ganhar espaço em nossas aulas. Livros que tratam dessa temática devem ser apresentados aos estudantes, livros que contam aquela história que o sistema omite e nega. Ainda que o cenário seja desanimador, nós não podemos parar.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro é um recurso importante para a intervenção nos espaços de vivências desses estudantes. Será com um livro na mão que outras perspectivas serão vislumbradas. Nas páginas do livro contemplaremos outros sonhos mais amenos, outras oportunidades e possibilidades de outro presente, de outros futuros. Isso mesmo, no plural. Carecemos de outros futuros, pois somos plurais em tudo, inclusive no vislumbre das possibilidades.

Certos de que esta pesquisa não esgota as discussões sobre a temática da leitura, que o livro e a leitura não são a solução para os problemas da humanidade, mas apenas parte dela e que nossa proposta de intervenção não é um fim em si mesmo. Embora seja um importante passo na melhoria do ensino no Colégio Municipal Governador Paulo Souto. Chegamos a este ponto da jornada com a deliciosa sensação de alívio por ver o produto quase que concluído. Jamais acabado, contudo. Percebemos de maneira mais abrangente nossa responsabilidade enquanto cidadão-professor e professor-cidadão no fomento às práticas de letramento das quais a leitura figura como uma das principais no atual momento histórico.

Por isso, concluímos que preparar ambientes nos quais a leitura ocorra de forma livre, prazerosa, instigante e desafiadora precisa ser encarado como algo além da obrigação do professor de linguagens. Todavia, devemos nos engajar nessa tarefa tão importante, plena de significado e indispensável na formação integral do cidadão. A criação de espaços físicos promotores de leitura coloca diante de seus frequentadores a possibilidade de perceberem e acessarem estados mentais de reflexão e ação. Isso permite notar que a mente e o corpo também são espaços importantes que devem ser lidos e transformados, renovados. Por essa razão, precisamos preservá-los.

O aporte teórico, bem como as discussões levantadas e as conclusões a que chegamos enche-nos de esperança e ajuda-nos vislumbrar horizontes possíveis. Não sem trabalho árduo, não sem o engajamento de todos e todas. Não sem entendermos que a leitura, assim como o fazer docente diário de cada profissional da educação precisa ser motivo de reflexão permanente, pois é desta forma: na

reflexão-ação, conforme defende Paulo Freire (1996), que nos construímos e permitimos ao outro que faça o mesmo.

A proposta de pesquisa e intervenção pedagógica *Além da biblioteca: espaços escolares como promotores interativos de leitura* tende a cumprir um importante papel naquilo que concerne à promoção da leitura, à formação de leitores e à interação entre educandos e docentes. Nesse sentido, a pesquisa coaduna-se com o que defendem os estudiosos que serviram de base teórica para fundamentá-lo.

Nossas perspectivas apontam na direção da tomada de consciência e na atitude, no fazer acontecer aquilo que está em nossa responsabilidade; usando aquilo que temos ou que podemos adquirir na intenção de empreendermos esforços, a fim de implementarmos o projeto dos espaços promotores interativos de leitura para além da sala de aula, repensando e ressignificando o espaço e o uso da biblioteca; entendendo que a leitura pode e deve transportar as paredes intramuros da escola.

Entendemos e asseveramos com veemência a importância da identificação do sujeito com o meio onde pratica sua existência. Quanto mais significado o ambiente tiver para o sujeito maior a identificação, maior o apego emocional, maior o desejo de torná-lo ainda mais seu. Isso implicará numa série de intervenções realizadas pelo sujeito na tentativa de dar “sua cara” àquele ambiente, a fim de torná-lo seu; desencadeando um processo de mudanças indispensáveis para a transformação do lugar naquilo que Sommer (1973) chama de “my space”.

Nessa busca, pretendemos trabalhar junto à comunidade estudantil contribuindo na elaboração, no planejamento e na construção dos *espaços promotores interativos de leitura*, promovendo interação entre a comunidade escolar e seus pares e também entre esses e a comunidade do entorno de nossa escola, através de atividades – roda de leitura, roda de bate-papo, criação de ambientes virtuais, leituras compartilhadas, releituras de clássicos, debates, apresentações artísticas, reuniões com pais, responsáveis, autoridades, empresários, etc. – e ações articuladas, planejadas visando à participação de professores e professoras dos diversos componentes curriculares e comunidade como um todo no fomento à leitura, garantindo a todos o acesso ao livro e às possibilidades que podem ser vislumbradas e concebidas na aventura da leitura para além da biblioteca.

Por entendermos que nossa pesquisa é apenas um passo, um meio para um fim, que não é o fim, que ela não se esgota aqui e, por tanto, não pode se bastar; temos o compromisso com nossa comunidade, com a sociedade brasileira, com essa geração de estudantes de ajudá-lo na construção de um presente melhor, um país menos desigual, menos injusto e mais democrático, a fim de vislumbrarmos e garantirmos um futuro para as próximas gerações. Por hora, nosso legado será tudo que foi compartilhado nessa pesquisa e materializado nos *espaços promotores interativos de leitura*.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Gary; HERR, Katryn. The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? **Educational Researcher**, Thousand Oaks, v. 28, n. 5, p. 12-40, 1999.

ANNES, Maria Ruth Barros. **Biblioteca escolar**: centro de recursos a serviço da educação na escola de 1º grau. 1975. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1975.

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Letra, leitor, leituras: reflexões**. 2. ed. Itabuna, Ba. Via Litteraturum, 2006.

BATTLES, Mathew. **A conturbada história das bibliotecas**. Tradução. João Vergílio Gallerani Cuter. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BRAMBILLA, Sônia Domingues Santos; STUMPF, Ida Regina Chittó. Interfaces da informação: tendências temáticas da pós-graduação. *In*: Encontro Nacional De Pesquisa Em Ciência Da Informação, 8, 2007, Salvador. **Anais eletrônicos**. Salvador: ANCIB, 2007. [CD-ROM].

BOADA, Luís. **O espaço recriado**. São Paulo: Nobel, 1994.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade de Cidade São Paulo**. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BORDINI, Maria da Glória. **Literatura na escola de 1º e 2º graus**: por um ensino não alienante. Perspectiva – Revista do CED. Florianópolis: UFSC, 1985.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BORGES, Carla Luzia Carneiro; CASTRO, Maria Lúcia Souza. Organizadoras. **A leitura e a (re)escritura no ensino-aprendizagem de língua portuguesa** – Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893 e 1971. São Carlos: Brasília: EDUFSCAR, INEP, 2002.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos? **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 1-29, 2012.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Literatura em biblioteca escolar: características de citações de teses e dissertações brasileiras. **Transinformação**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 227-236, 2007.

CARERI, F. **Walkscapes**: o caminhar como prática estética. Barcelona: Editorial, 2013.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical education**: knowledge and action research. London: The Palmer Press, 1986.

CARVALHO, Isaías Francisco de. A luta pelo direito nas interseções do literário com o jurídico. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, n. 57, p. 269-282, 2013.

CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (Orgs.). **Psicologia ambiental**: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução Enid Abreu Dobránszky. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa oficial do estado de São Paulo, 1999.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. *In*: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciência e educação**. Bauru, 2016. Vol. 22, n. 3, p. 789-808. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160030015>. Acesso em: 15 out. 2018.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Ana. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. ArtMed. Porto Alegre, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 7 reimpressão. São Paulo-SP: Contexto, 2018.

CRUZ, Magda Santos Macedo. **Ressignificando o ensino no 6º ano**: uma proposta de intervenção. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Ciências Humanas. Campus V. Santo Antônio de Jesus: Bahia, 2017.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira, 1986.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

EZPELETA, Justa.; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Campinas. SP. Autores associados, 1989.

EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações**: ciências, desenvolvimento, democracia. São Carlos: EDUFSCAR, 2004.

FAGUET, Émile. **A arte de ler**. Tradução de Adriana Lisboa. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

FISHER, Steven Roger. **História da leitura**. Tradução de Claudia Freire. São Paulo, SP. Editora UNESP, 2006.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2016.

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. **Caos-espaco-educacao**. São Paulo: Annablume, 1994.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, Paulo; SHOR Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

FUSARI, José C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf). Acesso em: 12 nov. 2019.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.

GERALDI. João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GOMES, Maria Yêda Falcão Soares de Filgueiras. A produção científica em biblioteconomia e ciência da informação no Brasil: tendências temáticas e metodológicas. *In*: Encontro nacional de pesquisa em ciência da informação, vol. 5, 2003, Belo Horizonte. BH: **Anais**. Escola de ciência da informação da UFMG, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

GOMES, Maria Yêda Falcão Soares de Filgueiras. Perspectivas da ciência da informação no Brasil: um estudo através das comunicações apresentadas no VI ENANCIB. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8, 2007, Salvador. **Anais**. Ancib, 2007.

GRUNY, Marguerite; LEMAITRE, Henri. **La lecture publique**: mémoire et vœux du congrès international d'Alger, 1931.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: editora UNESP, 2002.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo, SP. Martins Pontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 15. ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Gêneros textuais**: práticas de leitura escrita e análise linguística. Petrópolis, RJ. Vozes, 2015.

LIMA, Souza Mauymi. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, Telma Cristina Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

MAGALHÃES, M. H. A. **Uma leitura... da leitura na escola de primeiro grau**. 1992. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

MARTINEZ, Maria Josefina; LAHORE, Carlos Oliveira. **Planejamento escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MICELI, Vincent Peter. A terceira margem: notas breves sobre a representação do espaço no trabalho do historiador. In: MIGUEL, Antonio; ZAMBONI, Ernasta. (Orgs.) **Representações do espaço: multidisciplinaridade na educação**. Campinas: Autores associados, 1996.

MINAYO, Maria Cecília S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**. São Paulo, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

OKAMOTO, Jun. **Percepção ambiental e comportamento: visão holística da percepção ambiental na arquitetura e na comunicação**: São Paulo. Editora Mackenzie, 2002.

PINO, Angel. A categoria de "espaço" em psicologia. In: MIGUEL, Antonio; ZAMBONE, Ernasta. (Orgs.) **Representações do espaço: multidisciplinaridade na educação**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 182-195.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa participante e pesquisa-ação: alternativas de pesquisa ou pesquisa alternativa**. [S.l.: s.n., 2007]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/53078234/pesquisa-participante-e-pesquisa-acao>. Acesso em: 3 set. 2011.

RYBCZYNSK, Wiltod. **Casa: pequena história de uma ideia**. Tradução de Betina von Staa. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANFELICI, Aline de Mello; SILVA, Fábio Luiz da. **A formação do leitor literário na escola e a presença da indústria cultural no processo**. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 273-284, jan./abr. 2017.

SANTOS, Antonio Raimundo. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

SANTOS, Milton: **Técnicas, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SILVA, Patrícia Konder Lins e. **Inteligência se aprende**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.



SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOMMER, Robert. **Espaço pessoal:** as bases comportamentais de projetos e planejamento. Tradução de D. M. Leite. São Paulo: EPU, [1969] 1973.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995

VIEIRA, Analúcia de Moraes. **Produções de espaço-tempo no cotidiano escolar:** um estudo das marcas e territórios na educação infantil. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: São Paulo, 2000.

VIEIRA, Hillusca de Figueiredo Sousa Carneiro. **Letramento:** um caminho possível. **Revista Arredia**, Dourados, MS, Editora UFGD, v.4, n.7: 117-126, jul./dez. 2015.

## APÊNDICE

### **A pesquisa-ação e a aplicação da proposta de intervenção**

A pesquisa-ação é um modelo de pesquisa realizada a partir da prática do pesquisador ou do grupo de pesquisa (CARR; KEMMIS, 1986). De acordo com Barbier (2002), o criador da pesquisa-ação foi o alemão naturalizado americano Kurt Lewin. Lewin chamou sua metodologia de *Action-Research*, uma ação realista seguida de objetiva reflexão autocrítica e da avaliação de resultados. Contudo, a pesquisa como um meio de contribuir para as transformações sociais e políticas da sociedade foi ignorada pelo alemão. Após sua morte, em 1947, os estudos sobre a *Action-Research* avançam no mundo inteiro. Para Chisté (2016), Jurgen Hebermas é quem lhe confere perspectivas emancipatórias. Na mesma época, nos anos 1970, na França, influenciado, por Pierre Bourdieu, Barbier apresenta a teoria da pesquisa-ação institucional. Tais ações disseminariam a pesquisa-ação por vários campos da pesquisa.

No campo da educação, já em 1929, Dewey ressaltava a importância desse tipo de pesquisa sobre o fazer docente e a obtenção de resultados satisfatórios (EL ANDALOUSSI, 2004). Conforme indicado por Dewey, os resultados foram melhores quando os sujeitos estavam diretamente envolvidos no processo. Nos anos 1940 e 1950, a pesquisa-ação recebe status de aliada, numa perspectiva positiva, na busca por formas de melhorar o fazer docente e, por conseguinte, por melhores resultados na educação. De acordo com Franco (2005), isso se dá, principalmente com a publicação de dois artigos: o primeiro de Stephen Corey em 1949 e o segundo, em 1957, de Taba e Noel, ambos tinham como foco principal a prática docente e bons resultados.

Do ponto de vista da metodologia, esses trabalhos baseavam-se na ação docente pesquisada. A partir de sua prática cotidiana, identificavam-se os problemas

na escola; buscavam-se os aspectos causadores dos mesmos; levantavam-se hipóteses de intervenção; aplicavam com os docentes e, por fim, avaliavam-se coletivamente os resultados de cada ação empreendida. Franco (2005, p. 487) ressalta que no processo descrito houve reflexão e mudança de atitude por parte dos docentes, no entanto apenas o pesquisador teve o papel de investigador, isso não se estendeu aos docentes. Segundo Chisté (2016, p. 795) essa concepção é equivocada e cria uma confusão do ponto de vista metodológico. Ela afirma que a pesquisa-ação volta-se para o campo da pesquisa em educação sob a perspectiva da dialética, fundamentada numa racionalidade crítica com Habermas. Franco (2005) localiza esta mudança de paradigma nos anos 1970.

Tal mudança ocorre por conta da preocupação dos pesquisadores em educação em ajudar os docentes na resolução dos problemas existentes na escola. Isso estabelece o diálogo entre o compromisso ideológico e o compromisso político, com vista em solucionar problemas de ordem social e política da educação. Por conseguinte, ao desenvolver programas escolares e avaliação da educação, aprofundam-se assim os estudos de modelos colaborativos.

O método de pesquisa aqui explicitado só adquire força na América Latina a partir da década de 1960 quando, numa tentativa de colaborar com as políticas de desenvolvimento dos países latino-americanos, organizações como o Banco Mundial, a Aliança para o Progresso e Corpo de Paz enviaram recursos para o continente, é o que defende Richardson (2007). A ideia era incluir os grupos excluídos das esferas de tomada de decisão por ocasião da elaboração de estratégias para seu benefício. Visando alcançar tal objetivo e estabelecer o diálogo entre as esferas do poder e os indivíduos alvo das ações planejadas; profissionais e técnicos das organizações internacionais foram integrados às equipes nacionais, a fim de que juntos pensassem quais “as possíveis estratégias de ação” (CHISTÉ, 2016, p. 795). Para atender às necessidades deste contexto, a pesquisa-ação foi um dos métodos contemplados pelos sujeitos envolvidos.

No Brasil, a década de 1980 é marcada pela redemocratização. Os movimentos de redemocratização são tão relevantes do ponto de vista histórico, político e, por tanto, social que o Ministério da Educação (MEC) promove um seminário com essa temática, publicado em 1984, na Revista “Em Aberto”. De retorno do exílio, Paulo Freire colabora com a organização de vários eventos ligados à Educação, um deles foi a Conferência Brasileira de Educação (CHISTÉ, 2016).

Esses eventos contribuíram positivamente para que se dilatasse as discussões sobre os métodos de pesquisa participativa na área da educação.

Segundo afirma Chisté (2016), como resposta a tais ações temos produções importantes datadas da época: o livro de Menga Ludke e Marli André “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas”; as obras de Carlos Brandão, “Pesquisa participante e Repensando a pesquisa participante”; a tradução da obra de René Barbier “Pesquisa-ação na instituição educativa”; e as publicações de Michel Thiollent, principalmente o livro “Metodologia da pesquisa-ação”.

De acordo com Thiollent (2011), uma questão que sempre se levanta é a diferenciação entre Pesquisa-ação e pesquisa participante. Segundo ele toda Pesquisa-ação é participativa, uma vez que a participação dos sujeitos implicados nos problemas levantados é indispensável; sendo por demais necessária. Thiollent (2011) sustenta que para que não haja ambiguidade nesta questão, deve-se qualificar de pesquisa-ação quando houver ação por parte dos sujeitos envolvidos no problema sob investigação.

Chisté (2016, p. 796) ressalta que, na pesquisa-ação, os participantes se envolvem ativamente na equação dos problemas identificados, no acompanhamento das ações de intervenção e na avaliação dos resultados. Para ela, é da competência do pesquisador organizar todo o processo de concepção de investigação a ser adotada, o desenrolar da investigação e a avaliação contínua de todo o evento de intervenção. Tal pensamento encontra eco nas palavras de Barbier (2002), quando o mesmo defende que a pesquisa-ação coloca diante do pesquisador a possibilidade de encontrar juntamente com seus pares a solução para os problemas que afligem a comunidade objeto da investigação. Neste processo, cada participante se torna, ele mesmo, um investigador. Portanto um pesquisador, pois numa ação coletiva identifica-se o problema e engaja-se na busca de soluções práticas.

Para Thiollent (2011) esse método de pesquisa vai além da ação e da participação. O modelo permite produzir conhecimento, contribuir com a discussão, adquirir experiências e ampliar o debate a cerca dos assuntos abarcados. A pesquisa-ação está diretamente ligada à prática educativa e investigativa. E a prática aqui, está relacionada à impossibilidade de se dissociar a teoria da prática. Por isso, uma das características desse modelo de pesquisa é a busca, de forma emancipatória, por transformação. Por conta de suas características, entendendo que a pesquisa por si só não resolverá os problemas sob investigação, é que

elegemos a pesquisa-ação como método para nortear nossa proposta de intervenção.

A fim de didatizar o método da pesquisa-ação, Chisté (2016) sugere o que chama de ciclo metodológico, que consiste em 4 etapas:

1) **Identificação das situações iniciais:** quando o pesquisador começa a formar um grupo de pesquisa para contribuir com as etapas da pesquisa e decidirem juntos as diretrizes a serem seguidas: divisão de tarefas, formação de grupos, etc.

2) **Planejamento das ações:** definidas as prioridades e estabelecidos os objetivos na etapa anterior, o grupo agora está pronto para planejar as ações que serão empreendidas. Esta fase da pesquisa implica em várias reuniões nas quais se discutirão questões didáticas e teóricas da pesquisa. Tudo deverá ser registrado via diário de bordo, atas, relatórios etc. Todas as reuniões serão, continuamente, submetidas a análises e à avaliação,<sup>2</sup> a fim de provocar reflexões que contribuam para o melhoramento e, quando se julgar necessário, o replanejamento das ações realizadas a cada fase de implementação do projeto de intervenção.

3) **Realização das ações previstas:** esta é a fase de implementação das propostas de intervenção. Respeitando a divisão dos grupos de pesquisa, portanto grupos de trabalho, cada coletivo busca concluir aquilo que lhe fora designado durante as reuniões. Ratificando que a última ação de cada fase de execução é a reunião de análise, interpretação das ações, da metodologia, da teoria e da didática até então empregadas e avaliação de tudo que se fez. Essa medida visa subsidiar os pesquisadores para, caso seja necessário, replanejar o processo.

4) **Avaliação dos resultados obtidos:** As reuniões de avaliação são uma oportunidade de ouvir o outro, fortalecer a parceria, entender como ocorreram os processos de intervenção, compartilhar experiências, planejar, replanejar e avançar para o próximo nível. O princípio da pareceria e da alteridade são marcas

---

<sup>2</sup> Após a execução de cada atividade, haverá uma reunião entre os grupos de pesquisa com a finalidade de se avaliarem as estratégias, a metodologia utilizada e os resultados alcançados. De modo que a avaliação será um importante instrumento de reflexão e tomada de decisões durante todo o percurso da pesquisa. Entendemos que esta seja uma maneira de dar voz e representação a todos os sujeitos envolvidos no processo e, desta forma, lograr êxito na construção e na implantação do projeto de intervenção.

características da pesquisa-ação. Para atender a essa exigência, como foi sinalizado anteriormente, as atividades de avaliação estarão presentes durante toda a pesquisa com base na relação teoria e prática, pois entendemos que “não há crítica possível sem a mediação da teoria” (CHISTÉ, 2016, p. 798). No entanto, mesmo em face de tantos momentos de avaliação, ao final da intervenção, após todos os dados produzidos, faz-se necessário que o grupo de pesquisa se reúna a fim de proceder à avaliação final do processo e construção do relatório final. O relatório final da pesquisa deve ser um construto coletivo; reafirmando a importante parceria presente em todas as etapas do ciclo metodológico. Essa ação permitirá que os diferentes pontos de vista, as análises do grupo, bem como, as múltiplas interpretações individuais sejam contempladas; reforçando os princípios da alteridade.

É importante ressaltar que ao eleger a metodologia supracitada, rejeitam-se quais critérios de julgamento da pesquisa acadêmica tradicional, segundo Anderson e Herr (1999) tais métodos são inadequados para a pesquisa-ação. De acordo com Chisté (2016), a proposta sugerida por eles contempla as seguintes validades:

**Validade do resultado:** observa-se se o projeto resultou numa ação e analisa a natureza dessa ação. Não se restringe à solução do problema apenas, ao invés disso, analisa se a reformulação do problema se deu de forma complexa.

**Validade de processo:** questiona-se até que ponto a resolução de problemas permite um aprendizado contínuo de forma individual ou também sistêmica. Verifica-se a maneira como o problema e os procedimentos usados atenderam às expectativas e se as afirmações foram mantidas ou não.

**Validade democrática:** questiona-se se houve compreensão da extensão da pesquisa realizada em colaboração, se os sujeitos envolvidos na pesquisa têm participação no problema sob investigação. A proposta desta validade é analisar se os interesses e as perspectivas dos envolvidos foram contemplados. Se na validação de processo o ponto chave é a inclusão de várias vozes no processo de pesquisa, a validade democrática é uma questão de justiça social e ética.

**Validade catalítica:** analisa se a pesquisa proporcionou melhor conhecimento da realidade para transformá-la e se os envolvidos foram impelidos a

promover alguma ação transformadora. Analisa também a capacidade de transformação do pesquisador de deixar a pesquisa mais atraente para os participantes.

**Validade dialógica:** o objetivo desta validade é inquirir se ocorreu a busca pelo diálogo entre todos os pares com o objetivo de se discutir o problema, o resultado da pesquisa e observar se o relatório de pesquisa foi revisado pelo grupo antes de ser publicado.

Diante do que foi exposto, pensamos nortear nossas ações embasados nos princípios da pesquisa-ação; entendendo que este método melhor atende às características da proposta. Em seguida detalharemos a maneira como pretendemos proceder. O lançamento do projeto se dará por etapas, a saber:

**Etapa 1:** sensibilização e apresentação da ideia,<sup>3</sup> formação de uma equipe executiva composta por 4 professores(as), membros da direção e/ou coordenação; construção de uma agenda de trabalho e definição de um cronograma.

**Etapa 2:** roda de conversas nas salas de aulas sobre a proposta para que cada estudante seja ouvido acerca de suas ideias e tenha a oportunidade de contribuir para com a proposta de elaboração e execução do projeto de transformação do ambiente escolar; encontro com os representantes de turmas, professores, coordenação, voluntários e equipe gestora para definir as diretrizes, a partir da proposta dos educandos e formação de equipes – essas equipes serão compostas por todos os que quiserem se engajar no projeto independente de sua função na escola, sala ou turno em que estude.

---

<sup>3</sup> Uma oficina sobre a temática da pesquisa-ação na educação e os espaços promotores de leitura será ministrada durante o período da jornada pedagógica de inauguração do ano letivo. Com uma carga horária de 8 horas. A oficina será dividida em dois momentos: primeira parte: 4 horas para discussão teórica pela manhã; segunda parte: 4 horas para a parte prática. Neste momento os participantes serão introduzidos num protótipo de um espaço promotor de leitura previamente organizado pelo pesquisador. Em seguida, será proposta uma discussão acerca das impressões de cada participante. Após esse momento, os participantes serão desafiados, a partir daquilo que foi discutido na primeira etapa da formação, a construir um espaço promotor de leitura em sua sala de aula para receber os alunos. Essa iniciativa será o ponto de partida para a sensibilização dos alunos e construção da proposta de intervenção.

**Etapa 3:** 1º Momento – fase de captação dos recursos, confecção de materiais. 2º Momento – roda de discussões semanais para socializar e avaliar o andamento das ações. 3º Momento – construção dos espaços promotores de leitura. 4º Momento – lançamento oficial, evento de inauguração e entrega à comunidade estudantil dos espaços promotores de leitura.

Nesse ínterim, por ocasião da execução da primeira e da segunda etapas, sempre com a participação da comunidade estudantil, a fim de chamar a atenção para a leitura, cartazes serão confeccionados e afixados em pontos estratégicos por todo o colégio. Cartazes contendo frases curtas e cenas de alguns romances da literatura universal voltados aos públicos infanto-juvenil e jovem. Desde a entrada principal, na portaria do prédio, haverá cartazes e ao lado deles uma cadeira, tapetes, almofadas ou uma pequena mesa, livros e/ou revistas.

A partir daí, os estudantes serão motivados a pensar alternativas para possíveis espaços promotores de leitura. Eles serão desafiados a construir tais espaços por meio de materiais recicláveis, principalmente, disponíveis na própria escola ou através da doação de móveis usados captados junto a professores, amigos, familiares, comerciantes e demais pessoas da comunidade. O mesmo método será usado na captação do acervo para compor os espaços promotores de leitura.

A fim de se alcançar o maior número de doadores possível e maximizar as doações, uma equipe composta por alunos, sob a supervisão do corpo docente e da coordenação pedagógica será constituída para a criação de uma página no Facebook e um grupo de WhatsApp. O uso desses recursos tecnológicos poderá facilitar tanto a captação de recursos e a divulgação do projeto quanto a prestação de contas em tempo real, online.

O que chamamos de espaços promotores de leitura é, na verdade, todo o ambiente escolar. Entendendo que com o envolvimento e engajamento dos estudantes o interior da escola pode ser transformado num ambiente que fomente e possibilite a leitura. Como o Colégio Municipal Governador Paulo Souto fora construído na última metade do século passado, sua estrutura não mais atende às demandas de uma geração digital, conectada e ávida por novas descobertas. Por conta disso sugerimos a intervenção no seu interior. Intervenção esta que deve partir norteada pela necessidade sinalizada pelos estudantes.



A fim de evitarmos que o projeto não fique apenas no papel por falta de recursos e dependente exclusivamente dos recursos governamentais, propomos a formação de equipes de voluntários, compostas por profissionais do quadro efetivo da instituição, pessoas da comunidade, pais e mães de estudantes, membros dos conselhos escolares, empresários do bairro, estudantes e egressos.

Desta forma, pretende-se contribuir para com a criação de ambiente pessoal onde cada transeunte, estudante ou não da instituição sinta-se convidado e motivado a ler. Almeja-se, ainda, que os espaços promotores de leitura sejam para cada estudante o “seu espaço pessoal”; tornando a experiência da leitura uma experiência real, vívida, mais rica e mais prazerosa. A fase de sensibilização terá início por ocasião da jornada pedagógica que inaugura o ano letivo; desta forma os professores terão oportunidade de discutir a pertinência de incluir em seu planejamento anual ações que contemplem a implementação e manutenção do projeto. É uma oportunidade ímpar de se discutir e avaliar a possibilidade da proposta de intervenção, após amadurecida a ideia, ser incorporada ao projeto político pedagógico do colégio.

As medidas apresentadas acima visam à definição dos objetivos; a definição das estratégias mais adequadas a cada etapa; o planejamento dos passos seguintes; promover o engajamento coletivo em todos os momentos da pesquisa; enfatizando que, nesse processo, cada participante – professor e aluno – torna-se um pesquisador.

Depois de concluídas todas as etapas da aplicação da proposta de intervenção; gerados, analisados e avaliados todos os relatórios as informações serão organizadas e os dados colhidos tabulados e apresentados à comunidade escolar na presença de todos os sujeitos sob investigação. A coleta de ocorrerá mediante formulários conforme designação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), como Declaração de Responsabilidade, Carta de Anuência, Termo de Assentimento, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido etc.

É importante ressaltar que os riscos à saúde física dos participantes são mínimos, uma vez que a execução de tarefas nas quais o uso de objetos cortantes, perfurantes e similares forem indispensáveis, bem como a manipulação de substâncias nas quais haja componentes tóxicos, como alguns tipos cola, por exemplo, se dará, exclusivamente, sob supervisão e orientação de um professor ou

monitor responsável pelo grupo. Não será permitida, sob hipótese alguma que tais ações aconteçam fora do ambiente escolar e sem a presença dos responsáveis legais que serão nomeados durante as reuniões de planejamento e avaliação anteriormente descritas.

Quanto à integridade moral e psicológica, as ações empreendidas serão alvo constante de vigilância, a fim de se evitar ataques, mesmo que velados, à crença, à sexualidade, à etnia e quaisquer outros valores que possam ser motivo de constrangimento ao sujeito sob investigação; quer seja professor, pessoal do setor pedagógico e administrativo, estudantes ou membros de fora da comunidade escolar que componham a equipe de voluntários.

Uma vez que a proposta de intervenção visa alcançar a todos (as) os (as) frequentadores do espaço escolar, o projeto não exclui nenhum indivíduo, embora a participação não seja obrigatória. O que não compromete nem desvirtua a pesquisa, pois durante as reuniões, mediante os nomes registrados em ata, os diários de bordo e as entrevistas, teremos plenas condições de precisar o número exato de participantes em cada fase do projeto.