



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

SORAYA PEDROSA BEZERRA BORBA DA SILVEIRA

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA FORMAÇÃO DE LEITORES**

RECIFE

2020

SORAYA PEDROSA BEZERRA BORBA DA SILVEIRA

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito necessário à obtenção do Título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientador: Professor Doutor Clécio dos Santos Bunzen Júnior.

RECIFE

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

S587p Silveira, Soraya Pedrosa Bezerra Borba da
O processo de implementação de um Projeto de Letramento: desafios e possibilidades para formação de leitores / Soraya Pedrosa Bezerra Borba da Silveira. – Recife, 2020.
129f.: il.

Sob orientação de Clécio dos Santos Bunzen Júnior.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2020.

Inclui referências e anexos.

1. Projeto de Letramento. 2. Leitura literária. 3. Ensino de língua materna. I. Bunzen Júnior, Clécio dos Santos (Orientação). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2022-120)

SORAYA PEDROSA BEZERRA BORBA DA SILVEIRA

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito necessário à obtenção do Título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Aprovada em: 28/08/2020.

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Clécio dos Santos Bunzen Júnior (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Professora Doutora Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Examinadora Interna)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Professora Doutora Siane Góis Cavalcanti Rodrigues (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Expressar minha gratidão em palavras é um grande desafio. Não foram poucos os momentos difíceis dessa jornada acadêmica, mas vencê-la só foi possível porque eu não estava só.

Primeiramente, gratidão a Deus a quem dedico minha vida e tudo que sou.

Gratidão à minha família, em especial à minha Sofia, por toda compreensão e amor dedicados a mim, por todo companheirismo e auxílio em todos os momentos e pela partilha de responsabilidades para minimizar minhas ausências.

A meus pais, Irene e Adesson, pelo amor incondicional a mim dedicado. À minha irmã, Raquel, por sempre me apoiar e me inspirar.

Ao meu orientador, Dr. Clécio Bunzen. Suas atitudes, seu olhar atento e perspicaz, seus conselhos, seus saberes transmitidos e compartilhados ajudaram-me não só a finalizar esta dissertação, mas certamente ensinaram-me a ser uma pessoa mais humana, mas uma profissional ainda mais comprometida com meu dever.

Aos meus amigos, que entenderam meus momentos de ausência e que me não me deixaram desanimar. Em especial, à amiga-irmã, Morgana, pelos momentos de escuta e de partilha.

Aos colegas do mestrado, que fizeram de nossos encontros momentos de alegria e aprendizagens construídas. Registro, meu carinho especial a Mônica e Caio. Essa caminhada não seria a mesma sem o apoio, a solidariedade e a amizade de vocês.

Aos meus queridos alunos da Escola Estadual Major Lélio, que compreenderam a importância da pesquisa e participaram das atividades com entusiasmo e dedicação.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras, que compartilharam ensinamentos valiosos. A Hérica Karina pela leitura atenta e pelas ricas contribuições desde a etapa de qualificação.

À CAPES, pelo incentivo financeiro aos nossos estudos, através da manutenção da bolsa, iniciativa indispensável para a conclusão deste trabalho.

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variante, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo. (PETIT, 2009, p. 28-29).

RESUMO

A presente pesquisa-ação, inscrita no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), tem por objetivo principal refletir sobre as condições de implantação de um projeto de ensino que permite desenvolver práticas sociais de escrita a partir de situações reais de linguagem. Para isso, procurou-se discutir o (re)planejamento e a implementação da Metodologia de Projeto que envolve a resolução de problemas locais e relacionados ao uso da leitura de textos literários por uma comunidade de leitores específica e situada. Ao mesmo tempo, refletiu-se sobre os desafios e as (im)possibilidades para realização de um Projeto de Letramento em determinados contextos. Concernente às origens da Pedagogia de Projetos, seus princípios e a aplicabilidade da Pedagogia de Letramento nos apoiamos em Hernández e Ventura (1994), Kleiman e Moraes (2002), Prado (2005), Barbosa e Horn (2008), Jolibert (2009) e Suassuna, Melo e Coelho (2006). Como aporte teórico-metodológico, a pesquisa se apoiou nos Estudos do Letramento e/ou Novos Estudos do Letramento (KLEIMAN, [1995]2014; STREET, 2014) que investiga a escrita com base em seus usos reais, configurados em práticas sociais ou atividades comunicativas de leitura e de escrita presentes na vida cotidiana dos indivíduos. Essa pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativa, analisou as práticas sociais de leitura e escrita produzidas por uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Estadual de Ensino, realizadas no segundo semestre de 2019. Planejou-se e executou-se um projeto didático organizado temporalmente em três etapas. O projeto em análise partiu de uma problemática sobre o fechamento da biblioteca escolar, instigando os jovens a pensar sobre o papel de tal espaço escolar, assim como de suas práticas de leitura. Por meio das atividades do projeto, foi possível conhecer representações e percepções dos jovens sobre a biblioteca escolar, assim como sobre algumas de suas práticas de leitura literária na esfera escolar. Do ponto de vista de uma pesquisa-ação, o projeto também provocou reflexões sobre a prática docente da professora-pesquisadora com destaque para: as (im)possibilidades de um trabalho adequado com a pedagogia de projetos, a importância do trabalho coletivo na escola e uma proposta de trabalho que envolva, cada vez mais, os jovens no trabalho com leitura e produção textual na esfera escolar no intuito de ampliar suas práticas de letramento.

Palavras-chave: projeto de letramento; leitura literária; ensino de língua materna.

ABSTRACT

The present action research, registered in the scope of the Languages Professional Master's (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), has as main objective to reflect on the conditions of implantation of a teaching project that allows to develop social practices of writing from real situations of language. For this, it was necessary to discuss a new planning and implementation of the Project Methodology which work out local problems related to the use of reading literary texts by a specific and situated community of readers. At the same time, it reflected on the challenges, possibilities and impossibilities for carrying out a Literacy Project in situated contexts. Concerning the origins of the Project Pedagogy, its principles and the applicability of Literacy Pedagogy, we rely on Hernández and Ventura (1994); Kleiman and Moraes (2002); Prado (2005), Barbosa and Horn (2008); Jolibert (2009); and Suassuna, Melo & Coelho (2006). As a theoretical-methodological contribution, the research was based on Literacy Studies and/ or New Literacy Studies (KLEIMAN, [1995] 2014; STREET, 2014) which investigates writing based on its real uses, configured in social practices or activities communicative reading and writing skills present in the daily lives of individuals. This research, with qualitative and interpretative nature, analyzed the social practices of reading and writing produced by 9th grade Elementary School in a State School carried out in the second semester of 2019. A didactic project was temporally planned, executed and organized in three stages. The project under analysis started from a problem about the closure of the school library, encouraging young students to think about school space, as well as their reading practices. Through the activities of the project, it was possible to learn about representations and perceptions from young students about the school library, as well as about some of their literary reading practices in the school sphere. From the point of view of action research, the project also provoked reflections on the teaching practice of the teacher-researcher with emphasis on: the possibilities and impossibilities of an adequate work with the pedagogy of projects, the importance of collective work at school and a work proposal that increasingly involves young students at work with reading and textual production in the school sphere in order to expand their literacy practices.

Keywords: literacy project; literary reading; native language teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Perspectiva de aprendizagem	27
Quadro 2 –	Estado da arte da pesquisa sobre biblioteca escolar entre 1975 e 2011	41
Quadro 3 –	Registros das aulas destinadas à 1ª etapa da intervenção	65
Quadro 4 –	<i>Print</i> dos comentários do vídeo A biblioteca da escola	71
Quadro 5 –	Exemplos de cartas de intenção produzidas por alunos do 9º B	75
Quadro 6 –	Produção final da carta de intenção	77
Quadro 7 –	Registros das aulas destinadas à 2ª etapa da intervenção	86
Quadro 8 –	Transcrição da nota de leitura nº 1	93
Quadro 9 –	Transcrição da nota de leitura nº 2	94
Quadro 10 –	Transcrição da nota de leitura nº 6	97
Quadro 11 –	Registros das aulas destinadas à 3ª etapa da intervenção	104

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 –	Escola Estadual Major Lélío e distritos vizinhos	43
Imagem 2 –	Antessala de apoio da Biblioteca Escolar	51
Imagem 3 –	Estantes de livro da Biblioteca Escolar Cecília Meireles	52
Imagem 4 –	Ilha de computadores	53
Imagem 5 –	Sala maior da biblioteca	55
Imagem 6 –	Mesas com cadeiras para leitura	55
Imagem 7 –	Alunos(as) do 6º ano B em momento de socialização de leitura	57
Imagem 8 –	Alunos(as) do 7º ano B em momento de mediação literária	57
Imagem 9 –	Alunos(as) do 6º ano B compartilhando pesquisas sobre poetisas negras	58
Imagem 10 –	Capa da notícia sobre criação da BE itinerante.	68
Imagem 11 –	Capas dos títulos identificados pelos(as) alunos(as) durante a dinâmica	69
Imagem 12 –	Materiais usados na dinâmica	70
Imagem 13 –	Print do vídeo <i>A biblioteca da escola</i> do canal <i>Quimera</i>	72
Imagem 14 –	<i>Print</i> da entrevista com Paula Pimenta para o canal Mundo	78
Imagem 15 –	Infográfico nº1	80
Imagem 16 –	Infográfico nº2	81
Imagem 17 –	Infográfico nº3	81
Imagem 18 –	Obras do PNLD Literário 2018 selecionadas pela escola	85
Imagem 19 –	Alunos(as) participando de momento de leitura compartilhada	89
Imagem 20 –	Registro de um dos momentos de leitura compartilhada e produção escrita realizados em sala de aula	91
Imagem 21 –	Registro de um momento de produção de notas de leitura em sala de aula	92
Imagem 22 –	Capa do livro <i>O gato preto e outros contos de terror</i> .	95
Imagem 23 –	Capa do livro <i>O ódio que você semeia</i>	95
Imagem 24 –	Capa do livro <i>Cala a boca e me beija</i>	96
Imagem 25 –	Capas de alguns dos títulos escolhidos pelos(as) alunos(as) para leitura	98
Imagem 26 –	Registro da confecção de um cartaz pelos(as) alunos(as)	101

Imagem 27 –	Registro do cartaz produzido e afixado no corredor da escola	101
Imagem 28 –	Alunos(as) apresentando o Sarau Literário	102
Imagem 29 –	Público da primeira sessão do Sarau literário “Nordeste em prosa e verso	103
Imagem 30 –	Confecção da instalação literária	105
Imagem 31 –	Apresentação do projeto Voo Literário à comunidade escolar	106

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 –	Etapas da intervenção didática	64
Esquema 2 –	Ações didáticas e temáticas exploradas a partir da leitura da notícia	68
Esquema 3 –	Ações didáticas e temáticas exploradas na dinâmica	70
Esquema 4 –	Ações didáticas e temáticas exploradas a partir da exibição do vídeo A biblioteca da escola	72
Esquema 5 –	Ações didáticas e temáticas exploradas a partir da exibição da entrevista com Paula Pimenta	78
Esquema 6 –	Transcrição da nota de leitura nº 3 sobre o livro <i>O Gato Preto e outros contos de terror</i>	95
Esquema 7 –	Transcrição da nota de leitura nº 4 sobre o livro <i>O ódio que você semeia</i>	95
Esquema 8 –	Transcrição da nota de leitura nº 5 sobre o livro <i>Cala a boca e me beija</i>	96

LISTA DE SIGLAS

BE	Biblioteca escolar
BECM	Biblioteca Escolar Cecília Meireles
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IFLA/UNESCO	<i>International Federation of Library Associations and Institutions / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
NEL	Novos Estudos do Letramento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SAEBE	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEE-PE	Secretaria de Educação de Pernambuco
TCF	Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E CIRCUNSTÂNCIAS MOTIVADORAS PARA A DEFINIÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA	16
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA-AÇÃO	19
1.3	PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO	20
1.4	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	22
2	PEDAGOGIA DE PROJETOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	23
2.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO	23
2.2	PROJETOS DE LETRAMENTO COMO UMA POSSÍVEL PERSPECTIVA DE ENSINO	32
3	CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO	38
3.1	CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO	38
3.2	A CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO DENTRO DO PROJETO DE LETRAMENTO	39
3.3	A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA	40
3.4	CONTEXTO GEOGRÁFICO E SOCIAL	42
3.5	ETAPAS DE PLANEJAMENTO DESENVOLVIDAS NO PROJETO	44
3.5.1	Conhecimento inicial e exploração da biblioteca escolar	44
3.5.1.1	<i>A biblioteca escolar Cecília Meireles: seus espaços e suas conquistas</i>	50
3.5.2	Esboços e reflexões sobre possibilidades de trabalho na biblioteca escolar	59
4	PARTE III - PERCURSOS DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA: CAMINHOS DE DIÁLOGOS E TENSÕES	62

4.1	PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DO PROJETO PEDAGÓGICO	62
4.1.1	Percurso metodológico de uma intervenção didática	63
4.1.2	Primeira etapa: rompendo as fronteiras da biblioteca escolar	65
4.1.2.1	<i>Carta de intenção</i>	73
4.1.2.2	<i>Infográfico</i>	79
4.1.3	Segunda etapa: Compartilhando histórias e construindo experiências	83
4.1.3.1	<i>Notas de leitura</i>	91
4.1.3.2	<i>Sarau Literário: entrelaçamentos de projetos para a realização de um evento literário</i>	99
4.1.4	Etapa três: Expandindo as fronteiras da leitura literária	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	114
	ANEXO A – NOTÍCIAS	119
	ANEXO B – CARTAS DE INTENÇÃO PRODUZIDAS PELOS (AS) ALUNOS(AS)	121
	ANEXO C – INFOGRÁFICOS PRODUZIDOS PELOS (AS) ALUNOS(AS)	123
	ANEXO D – NOTAS DE LEITURA PRODUZIDAS PELOS(AS) ALUNOS(AS)	126

1 INTRODUÇÃO

São inúmeros os desafios para explorar o universo da escrita de forma que a escola incorpore em seu cotidiano práticas sociais reais e significativas para o uso da língua. Por acreditar que é por meio do domínio de tais práticas que se torna possível modificar o mundo e, também, de ser modificados por elas, que me coloco no papel de professora-pesquisadora para refletir sobre os obstáculos vividos em uma escola da rede pública do município de Camaragibe, durante o processo de implementação de um projeto pedagógico na disciplina de Língua Portuguesa.

A biblioteca surge, nesse contexto, como um resgate de minhas experiências pessoais, quando, ainda na infância, recorria a esse espaço para garantir o acesso a um universo particular marcado por histórias e encantamento. Foi também, em decorrência de leituras e experiências vividas durante o mestrado, que pude perceber quão significativo foi a biblioteca para minha formação e pode ser para meus(minhas) alunos(as) que me fez inseri-la em minha prática. Desse modo, mergulhei em uma tentativa de implantar, nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, um projeto de ensino, com vistas a articular a biblioteca escolar a atividades de leitura e escrita.

Nesse contexto, a biblioteca escolar aparece oferecendo condições de explorar o texto literário de forma que ensino de língua rompa a fragmentação de saberes e se pautem em uma concepção de educação que “se baseie na relação vida/escola, defendendo os princípios de autonomia, liberdade, igualdade e democracia, e buscando, sobretudo, processos de mudança e emancipação social” (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p.12).

A adoção de uma abordagem teórico-metodológica bastante provocadora inserida em um processo formativo exigiu uma percepção de novos olhares para as práticas de letramento integradas ao uso da biblioteca escolar.

Inicialmente, minha proposta para a dissertação era refletir sobre a construção e a aplicação de um Projeto de Letramento (KLEIMAN, 2000). Para isso, tomaram-se por base os princípios de resignificação do ensino de escrita em língua materna e os redirecionamentos das práticas didático-pedagógicas resultantes desse tipo de abordagem. Portanto, reconhecendo as práticas de leitura e de escrita como processos por meio dos quais os sujeitos participam de diversas práticas sociais, e não meras habilidades técnicas, o estudo em questão se justifica a partir da necessidade de formar cidadãos capazes de participar de processos de leitura e escrita para atuar no meio social em que vivem, construindo sua cidadania.

Esse estudo se justifica por revelar os desafios e as possibilidades enfrentadas durante uma investigação interventiva a qual procurou construir um diálogo entre as abordagens teórico-metodológicas do Letramento, a Linguística Aplicada e a prática efetivamente realizada em sala de aula da educação básica.

Durante o percurso, alguns fatores fizeram com que nos afastássemos da proposta teórico-metodológica inicial, no entanto procurei desenvolver, dentro das mudanças impostas, um trabalho voltado para a pedagogia de projetos no qual as práticas da leitura e escrita estivessem inseridas em práticas sociais. Tal proposta ofereceu caminho para mudanças concernentes ao tratamento do texto literário e ao ensino de língua materna, nem sempre fáceis ou possíveis de se concretizar no cotidiano da escola. A abordagem da pedagogia de projetos revelou também a possibilidade de promover parcerias com a biblioteca escolar como forma de tornar mais efetivo o trabalho com a leitura e a escrita.

1.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E CIRCUNSTÂNCIAS MOTIVADORAS PARA DEFINIÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

Concluída a graduação de Licenciatura em Letras e Espanhol na Universidade Federal de Pernambuco em 2004, exerço a função de professora do Ensino Básico há 19 anos, atuando principalmente em turmas de anos finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Ainda na graduação, pude iniciar as primeiras atuações profissionais enquanto monitora¹ da disciplina Leitura e Produção de texto durante dois anos e bolsista do Projeto Vitae², paralelamente a isso atuava também como revisora e monitora da disciplina de Redação³ em uma escola particular. Depois de graduada, ingressei-me como concursada na Rede Estadual, como professora de Língua Espanhola. Nesse mesmo período, também passei a atuar como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio, em escolas da rede privada. Depois de 4 anos, afasto-me do ensino público e passo a me dedicar apenas ao ensino de língua materna, no qual

¹A atividade de monitoria consistia, de modo geral, em auxiliar o(a) professor(a) orientadora no desenvolvimento e aperfeiçoamento das atividades didático-pedagógicas, contribuir na orientação de alunos(as) e na realização de trabalhos experimentais, dar suporte pedagógico à(os) alunos(as) da graduação com dificuldades, contribuindo com a redução dos índices de reprovação e de evasão e melhorando o desempenho acadêmico, entre outras atribuições.

² Fruto do convênio VITAE/UFPE/SEDUC-PE, o Projeto Vitae era uma instituição que tinha por propósito desenvolver ações visando à melhoria das condições de vida da comunidade, especificamente, através da execução de projetos direcionados para a educação, cultura e promoção social.

³ A fragmentação do ensino de língua materna distribuída em três momentos diferentes (estudo da gramática, produção de texto e ensino de Literatura) é ainda uma prática comum adotada por escolas privadas que ofertavam o Ensino Médio.

constituí (até então) a maior parte de minha trajetória, lecionando para o Ensino Fundamental II em escolas privadas. Nesse percurso, concluo um curso de Especialização em Formação de Professores, o que me aproximou de discussões da área da Educação.

Em 2016, retorno ao ensino público e integro-me ao quadro de professores de uma escola localizada na Região Metropolitana de Recife, no município de Camaragibe e passo a também ensinar Artes para as turmas de Ensino Fundamental II e Médio de uma escola. Nessa nova vivência, vejo-me em uma comunidade marcada por graves vulnerabilidades sociais, com pouca valorização ao processo de escolarização e com poucas práticas de leitura literárias na esfera familiar e doméstica.

Nessa etapa, confronto-me com a ineficácia de práticas tradicionalistas que estavam integradas em meu cotidiano escolar e tem provocado meu olhar a (re)pensar o “como fazer” para ressignificar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no que concerne a práticas de leitura capazes de motivar e desenvolver capacidades reflexivas em alunos desinteressados e apáticos à aprendizagem escolar.

Em 2018, ingresso como aluna do Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Federal de Pernambuco, assumo a proposta de produzir um trabalho final que tenha como requisito obrigatório a natureza interventiva e como tema/foco/objeto de investigação um problema da sala de aula da Educação Básica.

A partir daí, mais inquietações surgem durante o percurso formativo do mestrado e, inserida em um processo de reflexão sobre minha própria prática, assumo o papel de professora-pesquisadora disposta a produzir contribuições para o ensino da leitura de forma que integre a biblioteca aos interesses da comunidade escolar (cf. BORTONI-RICARDO, [2008] 2017).

Dessa forma, partimos para uma proposta de implantação de um projeto de ensino tendo em vista o objetivo de mostrar caminhos para um trabalho com a leitura e escrita inscrita numa perspectiva de letramento. Os princípios que regem a pedagogia de projetos apontaram para mim como uma possibilidade de conduzir a um ensino para a realidade dos alunos, fazendo com que estes aprendam de forma autônoma e sejam sujeitos de sua própria aprendizagem (cf. KLEIMAN, 2007, 2009; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014; TINOCO, 2008).

Optar, em um primeiro momento, por trabalhar com um *Projeto de Letramento* implicou em atentar para as necessidades e interesses dos alunos, em especial para o contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, é preciso haver sensibilidade à seleção dos conhecimentos e das práticas a serem abordados, pois um Projeto de Letramento se origina a partir de um problema que surge de interesses da vida cotidiana da comunidade escolar (cf. KLEIMAN, 2009; TINOCO, 2008; OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014; KLEIMAN, CENICEROS

& TINOCO, 2013; SOUZA & OLIVEIRA, 2017). A exigência é que o aprendizado esteja vinculado a práticas sociais e que a escrita se revele como um saber de extrema importância para o decorrer da vida de qualquer indivíduo. Por esse motivo, em um projeto dessa natureza, a escrita tem uma função social real, ou seja, vai além da mera aprendizagem formal, como ocorre normalmente nas escolas (cf. KLEIMAN, 2009; OLIVEIRA, TINOCO & SANTOS, 2014; SOUZA & OLIVEIRA, 2017).

Nessa abordagem, ensinar a ler e a escrever está associado à promoção de atividades de inserção dos educandos na prática social, aproximando a escola das demandas exigidas pela sociedade. Assim, “a articulação entre vida e escola é de natureza sociopolítica. Neles, é a prática social que demanda a leitura e a escrita, o que implica ler e escrever para agir no (e sobre) o mundo” (OLIVEIRA, TINOCO & SANTOS, 2014, p. 103). A possibilidade de integrar a biblioteca escolar pareceu bastante animadora uma vez que seria possível explorar a leitura literária de forma significativa, considerando que uma educação voltada para o trabalho com a Literatura pode contribuir para a valorização de práticas leitoras relevantes que estimulem o desenvolvimento do senso crítico, a reflexão sobre a leitura e a utilização de seu conhecimento de mundo.

Defendo a ideia de que o funcionamento da biblioteca escolar não pode ficar limitado à oferta de materiais impressos, pois é preciso que se estabeleçam iniciativas para que seu funcionamento atinja uma ação pedagógica maior, que vai além dos muros da escola. Ao defender a relação existente entre o ensino e a cultura, Castrillon (2011) afirma que é preciso que as bibliotecas se comprometam com um objetivo político, social e cultural muito claro e formulem seus planos de trabalhos e sua programação de atividades.

Nesse sentido, torna-se necessário explorar metodologias de ensino que assegurem uma articulação maior entre o fazer pedagógico e a biblioteca escolar (cf. ROCA, 2010; ROSA, 2012). Quanto a isso, Rosa (2012) afirma que é possível empreender experiências com o texto literário, dentro ou fora da escola, para isso estratégias diversas podem ser exploradas - seja para atrair novos leitores, seja para oferecer novas experiências com a leitura, desde que sejam direcionadas e planejadas ações para esse fim. Segundo a autora, podem ser desenvolvidas sequências didáticas⁴, projetos, oficinas ou ações - pontuais ou permanentes - que atendam à prerrogativa de vincular ao cotidiano escolar a atuação efetiva da biblioteca por meio da leitura de textos literários. A escolha pela metodologia de projetos didáticos toma como eixo central o

⁴ Rosa & Leal (2015) refletem ainda sobre experiências que envolvem o diálogo das bibliotecas escolares e as bibliotecas comunitárias por meio de sequências didáticas focalizadas em gêneros do discurso.

trabalho com a Literatura. Para isso, é possível associar a prática da leitura e da escrita para desenvolver ações concretas e significativas para os envolvidos, de forma que sejam exploradas várias formas de planejar e de explorar o contato com o texto literário (cf. ROSA, 2015).

Na referida escola, a biblioteca, além de funcionar como local dedicado à pesquisa e à guarda de livros, oferece um espaço atraente e acolhedor para a prática da leitura. Seu acervo conta com aproximadamente 5000 títulos e uma média de 7000 exemplares, distribuídos em livros informativos, livros para formação do professor, além de exemplares da literatura infantil e juvenil, clássicos e *best-sellers*. As constantes doações tornam o acervo mais dinâmico e atual, oferecendo a alunos e professores liberdade não só para realizar consultas às diversas fontes de informações ali existentes, como efetivar empréstimos de livros e ler nos horários livres.

Mesmo que algumas ações de promoção de leitura sejam realizadas, elas ficam reduzidas a iniciativas da coordenadora de biblioteca e, ainda assim, muito pontuais. Nesse contexto, vi-me provocada por um questionamento que aponta para problemática central da presente investigação de mestrado profissional: *como posso desenvolver a formação leitora de forma que integre a biblioteca escolar às necessidades de uma turma de concluintes do Ensino Fundamental II?*

1.2 OS OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E A CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA

O objetivo principal da pesquisa consiste em discutir o (re)planejamento e a implementação da Metodologia de Projeto que envolve a resolução de problemas locais e relacionados ao uso da leitura de textos literários por uma comunidade de leitores específica e situada. Ao mesmo tempo, discuto os desafios e (im)possibilidades para realização de um Projeto de Letramento em determinados contextos situados.

A partir do objetivo principal, dividimos os objetivos específicos da investigação-ação em duas etapas: (a) Planejamento do Projeto; (b) Desenvolvimento do Projeto.

Na etapa de planejamento, temos como objetivos:

- a) Investigar as práticas e os eventos de letramento ocorridos na escola, envolvendo a biblioteca escolar antes da implementação do projeto;
- b) Indicar os principais problemas do uso da biblioteca escolar na escola; assim como as suas potencialidades;
- c) Mapear o perfil leitor de uma turma de 9º ano e sua relação com à biblioteca escolar.

Na Etapa de desenvolvimento, temos como objetivo:

- a) Descrever e analisar criticamente os desafios de implementação de um projeto de Letramento e suas (im)possibilidades em um contexto específico;
- b) Interpretar algumas atividades com a leitura literária e ações específicas ocorridas ao longo do processo, discutindo as principais aprendizagens e os principais desafios da implementação.

1.3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO

Quanto a isso, Bunzen & Mendonça (2015) alertam para um passo importante na elaboração de projetos educativos que é o mapeamento das diversas práticas de letramento e dos gêneros que os jovens utilizam ou podem/devem utilizar para (sobre)viver nas cidades contemporâneas. Segundo os autores, reconhecer quais e como são as práticas de letramento permitem traçar melhores estratégias para integrar os (as) envolvidos (as) no projeto.

Os autores também chamam atenção para a faixa etária dos participantes do projeto. Tratando-se de jovens de aproximadamente 14 a 17 anos, isso implica na aceitação de algumas singularidades dessa fase, na revisão de alguns estereótipos e no reconhecimento de suas vozes enquanto cidadãos críticos.

Dessa forma, eu, enquanto pesquisadora, proponho-me a analisar, interferir e refletir sobre minha prática pedagógica, inserida em situação real de ensino e aprendizagem, a partir da integração professor-pesquisador, escola e comunidade. Essa perspectiva de trabalho exige uma constante reflexão acerca da identidade do professor, uma vez que este abandona a concepção de ser o dono da verdade, o detentor do saber, como também aquele que irá transferir seus conhecimentos àqueles que não sabem (cf. BORTONI-RICARDO, [2008]2017). Nessa perspectiva,

[...], o papel do professor é revisado, de modo que ele também pesquisa e aprende com os alunos; além disso, tomando a complexidade do conhecimento como pressuposto, não é possível imaginar que, em um projeto de trabalho, seja possível ensinar algo gradativamente, ou seja, indo-se do que no objeto há de mais fácil ao mais difícil, ou do mais próximo (a moradia, o bairro, as festas) ao mais distante (os planetas, as galáxias) (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 84).

Nas palavras das autoras, atribui-se um papel para o educador no qual este também aprende com suas práticas: questionar e refletir sobre a maneira como estamos lidando com o ensino-aprendizagem nesses ambientes. Visto por esse viés, a pesquisa-ação oferece condições

aos participantes e pesquisadores de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas em que vivem. Trata-se de facilitar a investigação de buscas aos problemas sociais, a partir de um diagnóstico da situação, para os quais problemas convencionais têm pouco contribuído (cf. THIOLENT, [1947] 1998).

Devido às várias abordagens existentes para esse tipo de estratégia metodológica, adotamos a concepção apresentada por Thiollent, por se tratar de

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, [1947] 1998, p. 16)

Nesse processo investigativo, existe uma dinâmica de envolvimento que obriga o pesquisador a implicar-se, a envolver-se na pesquisa e não apenas observar. André ([2012]2016) ressalta que, durante a observação ou imediatamente após, o pesquisador deve anotar tudo aquilo que foi vivenciado. Esse registro apurado envolve notas de campo, entrevistas, fotografias e gravações que ajudarão a entender o que está sendo analisado. Essa abordagem permite a ampla interação entre os participantes, os quais trabalham por meio de ações concretas para contribuir para a solução de problemas coletivos. Inserido na categoria de natureza qualitativa, o percurso metodológico será baseado nos procedimentos de caráter descritivo e interpretativo da etnografia. Essa perspectiva se apoia em fenômenos linguísticos para desvendar o funcionamento do ambiente escolar. (cf. BORTONI-RICARDO, [2008]2017).

Além disso, a pesquisa-ação direciona o professor para uma valorização de sua prática, uma vez que sua ação conduz a uma tomada de consciência de seu papel na produção de conhecimento. Nesse sentido, o professor se torna responsável por conquistar sua emancipação e, assim, também possibilitar a transformação de outros sujeitos. Assim entendida, Pimenta(2005), apoiada nas concepções de Zeichner, afirma que a formação do professor-pesquisador deve constituir não só um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática se farão presentes.

As ideias de Zeichner influenciaram fortemente a pesquisa-ação aqui no Brasil ao associar a concepção de *professor reflexivo* ao *professor-pesquisador*. Nessa direção, constituiu-se a *pesquisa-ação colaborativa*. Essa metodologia permitirá realizar uma constante reflexão sobre o contexto no qual estavam inseridos os sujeitos da pesquisa, visando, assim, a

uma melhor compreensão das situações-problema e da possibilidade de se apontar alternativas para elas.

É nessa categoria que enquadramos nossa pesquisa por acreditar que, com o atendimento dos objetivos anteriormente listados, será possível promover um trabalho participativo, colaborativo, pedagógico entre professor-pesquisador, escola e comunidade. Para geração de dados dentro da perspectiva etnográfica, fizemos uso da produção de diários de campo e de entrevistas. Estes recursos metodológicos não só auxiliam na aproximação entre o pesquisador e os informantes, como também permitem reconhecer evidências dos eventos sociais e das perspectivas dos sujeitos investigados que não foram captados somente pela observação. Como aporte teórico-metodológico, a pesquisa se apoiará ainda nos Estudos do Letramento e/ou Novos Estudos do Letramento (KLEIMAN, [1995]2014; STREET, 2014), que investigam a escrita com base em seus usos reais, configurados em práticas sociais ou atividades comunicativas de leitura e de escrita presentes na vida cotidiana dos indivíduos⁵.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O presente trabalho organiza-se em três seções. Na primeira seção, discorreremos a respeito das origens da Pedagogia de Projetos e apresentaremos os princípios que conduzem a aplicabilidade da Pedagogia de Letramento com base nas discussões propostas por Hernández e Ventura (1994), Kleiman e Moraes (2002), Prado (2005), Barbosa e Horn (2008), Jolibert (2009) e Suassuna, Melo & Coelho (2006). Tais discussões nos ajudaram a compor o quadro teórico-metodológico de nossa pesquisa e das ações didáticas realizadas em nossa escola.

Na segunda seção, apresentamos as etapas as quais utilizamos para a construção de um planejamento para um projeto de letramento. Para isso, tomamos por base as contribuições de Hernández (1998), Giroto (2006), Martins e Müller-Palomar (2018) e outros. Discorreremos também a respeito dos desafios de implementação de um projeto dessa natureza.

Na terceira, realizamos a descrição, análise e interpretação de alguns desafios vividos durante a implementação de um projeto de Letramento e suas (im)possibilidades encontradas durante seu percurso. Para isso, tomaremos como enfoque o trabalho realizado com a leitura literária e as ações produzidas durante ocorridas ao longo do processo, discutindo as principais aprendizagens e dificuldades encontradas nesse contexto.

⁵Kleiman tem divulgado o trabalho com pedagogia de projetos no Brasil, ampliando sua perspectiva inicial de projetos temáticos para os projetos de letramento.

2 PEDAGOGIA DE PROJETOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência. (FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, [1972]2016, p.85)

Para compor essa seção, partimos, em um primeiro momento, para as origens da Pedagogia de Projetos, destacando as contribuições dos filósofos e pedagogos Rousseau, Dewey e Kilpatrick para entendermos as raízes dessa proposta pedagógica. Em um segundo momento, apresentamos os princípios que regem a aplicabilidade da Pedagogia de Projetos com base nas discussões propostas por Hernández e Ventura (1994), Kleiman e Moraes (2002), Prado (2005), Barbosa e Horn (2008), Jolibert (2009) e Suassuna, Melo e Coelho (2006). Por fim, discorreremos a respeito das concepções que regem um ‘projeto de letramento’, na acepção de Kleiman (2000). Tais discussões nos ajudaram a compor o quadro teórico-metodológico de nossa pesquisa e das ações didáticas realizadas em nossa escola.

2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO

Apresentar uma proposta de ensino com a Pedagogia de Projetos para desenvolver e ampliar as práticas de letramento na/da escola requer entender questões que explicam sua origem e as concepções básicas que a sustentam. A gênese da Pedagogia de Projetos remete aos pensamentos de *Jean-Jacques Rousseau* (1712-1778), filósofo suíço do século XVIII, que desenvolveu suas ideias pedagógicas baseando-se no princípio de que a natureza é boa e a sociedade corrompe o ser humano. Segundo o filósofo, o desenvolvimento natural das capacidades do homem é moldado à medida que este busca o convívio social. Para preservar sua natureza, Rousseau propõe um projeto para a formação de um novo homem e de uma nova sociedade, apresentando-nos os princípios gerais para uma educação de qualidade.

Em seus escritos, posiciona-se criticamente contra a sociedade de sua época. Em meio ao enfraquecimento do Absolutismo e a afirmação da burguesia, Rousseau enxergava, na nova ordem social que se instalava, valores condenáveis que só reproduziam a desigualdade e enalteciam os interesses de uma minoria. O que se via, na recém-instalada configuração, eram princípios democráticos reduzidos e o predomínio de interesses particulares. Com essa perspectiva, Rousseau atribuía ao homem possuir de uma natureza humana contaminada pelo

pecado original e apontava como regeneração modelos de educação. Para isso, elaborou um plano pedagógico com objetivos e métodos para cada fase da vida do(a) aluno(a), a fim de oferecer-lhe o renascimento do homem moral (ALENCAR e MOURA, 2011).

Como as reflexões de Rousseau se concentrem no âmbito político e social, é *Jonh Dewey* (1859-1952), filósofo norte-americano, que é reconhecido como teórico da Educação mais responsável pela divulgação de uma Pedagogia de Projetos. Ao se debruçar sobre as obras de Rousseau, principalmente a obra *Emílio* (1762), Dewey amplia tais discussões para inseri-las numa perspectiva pedagógica. Foi Dewey que se propôs a analisar a relação entre o homem e a sociedade, baseado na a opinião de que as pressões sociais exercem influência direta no desenvolvimento da capacidade humana individual e, conseqüentemente, na constituição do processo de socialização do sujeito educacional (cf. DALBOSCO e ROSSETTO, 2019).

Em sua obra *Democracia e Educação*, Dewey propôs uma nova concepção de educação, na qual o(a) aluno(a) era sujeito de seu próprio conhecimento, embasado pela aplicação de projetos no contexto escolar, visando evidenciar as experiências de vida adquiridas. De acordo com Barbosa e Horn (2008), parte de Dewey o pensamento de que o conhecimento só é obtido a partir da sua prática. Ele defendia também a ideia de que faz parte da natureza humana o desejo de conhecer, de aprender o que nos leva buscar respostas e soluções para as dúvidas e os problemas que surgem em nosso cotidiano. Atribui-se a ele também a necessidade de estreitar os laços entre sociedade e educação, pois, a partir daí, surgirá o enfoque para o aprendizado. Assim, cabe à escola representar a vida presente, atendendo a interesses reais dos alunos.

Dewey atribui ao ser humano a capacidade por seu desenvolvimento espontâneo e natural. No âmbito educacional, isso destitui o educador de seu poder absoluto na condução do processo pedagógico. Compreende-se, também, o exercício da democracia como pilar importante no papel da Educação, pois a existência de espaços sociais, onde as ações aconteçam sem decisões unilaterais, contribuirá diretamente para consolidação do aprendizado. Dalbosco e Rossetto (2019) acrescentam ainda que é uma concepção rousseauiana conceber que capacidades são inerentes à condição humana, independentemente de grupo social, religião, gênero ou raça. Isso permite a Dewey trazer para o campo educacional um pensamento de longo alcance ético e político, reivindicando o direito de tratamento igual para todos os seres humanos.

Outro preceito rousseauiano resgatado por Dewey é o reconhecimento do ser humano em toda sua dimensão física. Na Educação, isso fomenta a necessidade de contemplar o ser humano como um todo, promovendo exercícios corporais e intelectuais nos cenários pedagógicos. Há de se mencionar também uma importante contribuição no que tange à apreciação das múltiplas

capacidades humanas. Ao reconhecê-las, do ponto de vista pedagógico, torna-se necessário explorar diversas ofertas de aprendizado, a fim de que o(a) educador(a) possa conhecer, da melhor forma possível, a individualidade de seus educandos(as). Essas e outras concepções da teoria de Rousseau permitiram que Dewey ampliasse suas considerações e se tornasse um reformador da Pedagogia do século XX e XXI (cf. DALBOSCO E ROSSETTO, 2019).

Segundo Alencar e Moura (2011), as contribuições de Rousseau não cessaram por aí, pois foi dele a defesa da livre atividade, da busca voluntária pelas resoluções dos problemas, da crença de que o conhecimento provém da observação e da experiência, entre outras concepções que se enraizaram e encontraram acolhidas por outros filósofos. Dessa forma, temos nele, segundo os autores, o embrião para as ideias que defendem uma educação mais natural, mais livre, que respeite as particularidades de cada fase da vida. Além disso, parte dele a preocupação com a função social da educação, já que, para ele, a reforma da educação é a que possibilita uma reforma do sistema político e social.

Nos séculos XIX e XX, significativas mudanças ocorreram na área educacional, que deixaram marcas evidentes nas concepções de uma pedagogia voltada para projetos. Nesse período, surge o movimento chamado Escola Nova, que propõe rever a escola tradicional, as concepções de criança, de aprendizagem e de ensino. Foi ela responsável por consolidar práticas educativas divergentes das que até então existiam, uma vez que questionam a escola tradicional e propõe uma reestruturação na organização do ensino. (cf. BARBOSA E HORN, 2008)

Como um dos principais representantes e fundadores da Escola Nova, John Dewey imprime suas contribuições na Pedagogia de Projetos ao atribuir à escola a função de promover uma articulação com aprendizado em função dos interesses e das necessidades da criança, de forma que se estabeleçam vínculos significativos com o mundo ao seu redor.

Dewey se destaca dos demais pedagogos do movimento escolanovista por questionar modelos de ensino que se centralizam na ação do professor e na passividade dos estudantes. As práticas de ensino fundamentadas em uma rotina e em um padrão também são condenadas, uma vez que, para ele, o aprendizado surge a partir de problemas ou de situações suscitados ou provocados pela interação com o mundo, e será daí que o conhecimento se tornará significativo (cf. OBREGÓN, 2004; BARBOSA E HORN, 2008; KLEIMAN & MORAIS, 2002).

Seja por essa herança ou outra, o importante a se considerar é que a escola assume uma nova função social em detrimento das mudanças ocorridas na conjuntura mundial, com a globalização da economia e a informatização dos meios de comunicação, tudo isso direciona para uma série de reflexões sobre seu papel dentro do novo modelo de sociedade. Por isso, surge como uma forma de promover o aprendizado em toda sua complexidade, de forma que

se considere uma perspectiva mais “cultural” e colocando o sujeito como agente desse processo. Desse modo, será possível contemplar sua história de vida, seu modo de viver, sua experiência cultural, vinculando-o ao seu contexto sócio-histórico. (cf. LEITE, 1996). Sendo assim, ao explorar a estreita ligação entre o conhecimento e interesses do cotidiano, a Pedagogia de Projetos transgride, em certo sentido, o formato da Educação tradicional de transmissão de saberes compartimentados e selecionados pelo professor, não sendo apenas uma metodologia, mas uma forma de refletir sobre a escola e sua função (cf. HERNÁNDEZ, 1998).

Isso posto, enfatiza Leite que a Pedagogia de Projetos visa à ressignificação do espaço escolar, remodelando também a postura de seus sujeitos. Assim, faz-se necessário concebê-la como um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. Por conseguinte, isso implica também entender mudanças na forma de conceber o processo ensino-aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. (cf. LEITE, 1996).

Nessa mudança de concepção, os conteúdos deixam de ser um fim em si mesmos e passam a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica. Para melhor compreendermos essa perspectiva, Leite (1996, p.4) nos apresenta um quadro em que compara a **perspectiva compartimentada** e a **perspectiva globalizante**, concepção que integra a Pedagogia de Projetos.

Para Leite (1996, p.4), o trabalho com projetos toma como foco a formação global dos alunos e pode permitir deixar de lado conceitos abstratos e de modo teórico, como, muitas vezes, tem acontecido nas práticas escolares.

Quadro 1 - Perspectivas de aprendizagem

PERSPECTIVA COMPARTIMENTADA	PERSPECTIVA GLOBALIZANTE
Enfoque fragmentado, centrado na transmissão de conteúdos prontos.	Enfoque globalizante centrado na resolução de problemas significativos.
Conhecimento como acúmulo de fatos e informações isoladas.	Conhecimento como instrumento para compreensão e possível intervenção na realidade.
O professor é tido como único informante, tendo o papel de dar as respostas certas e cobrar sua memorização.	O professor intervém no processo de aprendizagem dos alunos, criando situações problematizadoras, Introduzindo novas informações, dando condições para que eles avancem em seus esquemas de compreensão da realidade.
O aluno é visto como sujeito dependente, que recebe passivamente o conteúdo transmitido pelo professor.	O aluno é visto como sujeito ativo, que usa sua experiência e conhecimento para resolver problemas.
O conteúdo a ser estudado determina o problema.	O problema determina o conteúdo a ser estudado.
Há uma sequenciação rígida dos conteúdos das disciplinas, com pouca flexibilidade no processo de aprendizagem.	A sequenciação é vista em termos de níveis de abordagem e aprofundamento em relação às possibilidades dos alunos (contato, uso e análise).
Baseia-se, fundamentalmente, nos problemas e atividades apresentados nas unidades dos livros didáticos.	Baseia-se, fundamentalmente em uma análise global da realidade.
Propõe receitas e modelos prontos, reforçando a repetição e o treino.	Propõe atividades abertas, dando possibilidade de os alunos estabelecerem suas próprias estratégias.

Fonte: LEITE (1996)

Nesse sentido, torna-se necessário um maior questionamento dos currículos e dos programas já definidos, já que tanto professores, como alunos possuem experiências próprias e vividas de forma particular em cada cotidiano escolar. Quanto a isso, Kleiman e Moraes (2002) sinalizam a influência escolanovista nas propostas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61 e Lei nº 5.692/71) e dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998). E, apoiadas na observação direta do cotidiano da escola, orientam a implantação de projetos pedagógicos como alternativa para romper as limitações impostas ao ensino e alcançar uma maior autonomia da escola.

Uma educação voltada para o trabalho com projetos exige um trabalho coletivo entre professores e alunos de forma que o conhecimento seja articulado e conduza os envolvidos no exercício efetivo da prática social (cf. KLEIMAN E MORAES, 2002). Cabe, então, perceber a autonomia como um elemento constituinte desse tipo de ensino, já que em seus exercícios, deve conduzir o aluno a vivenciar práticas sociais dominantes. Dessa forma, um projeto pedagógico dessa natureza oportuniza o contato com o desenvolvimento não só pessoal, como também social. Conforme afirmam Kleiman e Moraes (2002, p.42):

a escola deve dar espaço para os alunos desenvolverem suas habilidades e competências individuais, visando a uma atuação no mundo social de maneira crítica, buscando respostas às necessidades locais da comunidade para melhor fazer frente aos problemas globais.

É dialogando com esses princípios que o trabalho com projetos contribui para a construção de uma pedagogia transformadora e emancipatória. Nessa visão de ensino, os participantes precisam se reconhecerem enquanto autores e, assim, conduzirem ações para solucionar um determinado problema. Portanto, esse tipo de postura atribui à (o) aluno (a) uma posição ativa, na qual ele(a) participa do processo desde sua origem. Cabe a ele (a), por sua vez, buscar informações, levantar e experimentar hipóteses. O (A) aluno(a) assume, com auxílio e mediação dos(as) docentes, o direcionamento da pesquisa e, por consequência, a responsabilidade por sua própria aprendizagem (cf. PRADO, 2005; JOLIBERT, 2009).

Outra característica dessa perspectiva de ensino é ter como princípio norteador do projeto encontrar a solução para problemas que partam de interesses, da curiosidade e da criatividade da comunidade ou de algo suscitado a partir do cotidiano dos envolvidos (cf. PRADO, 2005). Suassuna, Mello e Coelho (2006) pontuam ainda que os temas escolhidos para serem explorados podem atender aos critérios propostos no projeto político-pedagógico da escola e da disciplina. De um modo ou de outro, pode-se evidenciar temas de interesse dos alunos e da comunidade.

Quanto a isso, Hernández (1998) reforça o esforço do olhar da pedagogia de projetos para o que está além dos muros da escola. O autor defende uma visão educativa que contempla as transformações sociais, a produção de informação constante do mundo contemporâneo e outros saberes excluídos dos currículos escolares. É claro que essa realidade exige do professor uma mudança de postura para o exercício de um trabalho reflexivo com o aluno, exigindo a liberdade para acompanhar e colaborar no aprendizado.

Quanto a isso, o *Buck Institute for Education* (2008), em seu guia para professores do Ensino Fundamental e Médio voltado para aprendizagem baseada em projetos, ressalta ainda a importância de reconhecer “fora da sala de aula” um lugar profícuo para desenvolver ideias para um estudo. Nesse sentido, o exemplar propõe examinar a comunidade local para dela reconhecer personalidades, artistas, especialistas convidados que poderão contribuir para o enriquecimento do projeto. Como se vê, é mais do que um compromisso com o ensino de conteúdos, explora-se a integração da escola e as raízes culturais dos participantes.

Comprometida com a melhoria da qualidade de aprendizagem, a Pedagogia de Projetos propõe apontar para o futuro sem perder de vista o presente. Segundo Prado (2005) e Jolibert

(2009), os participantes podem se munir com lentes que explorem um olhar crítico para o mundo à sua volta, pois, assim, o projeto será concebido. Para isso, os participantes são confrontados a vivenciar, interpretar e confrontar a realidade, assumindo uma postura cada vez mais autônoma em seu processo de formação, o que favorece uma melhor percepção, da realidade e dos contextos, social, educacional, político e econômico.

É importante atentar para o fato de a Pedagogia de Projetos caminhar na contramão da pedagogia de ensino tradicional e isso faz com que seja visto de forma reticente pelos(as) próprios(as) professores(as). Nessa configuração, o professor assume a função de mediador de uma rede de conhecimentos tecida por ele em parceria com os alunos. É nesse espaço de construção que os objetivos coletivos são negociados para se privilegiar a criação de novos aprendizados (cf. FREIRE, [1972]2016; KLEIMAN E MORAES, 2002). A interação entre os participantes se configura uma relação de cooperação que se distancia do modelo tradicional de ensino, no qual o (a) professor(a) é o único(a) detentor de saber. Na pedagogia de projetos, o(a) docente atua como mediador, garantindo que o projeto progrida. Essa mediação, no entanto, não reduz seu papel. O(a) professor(a) direcionará a administração das etapas, preparando para intervir quando julgar necessário. Prado (2005) ainda acrescenta que, na condução desse processo, o (a) discente deve garantir que os conceitos utilizados sejam compreendidos, sistematizados e formalizados pelo aluno. Consciente de sua atuação, o(a) profissional assume uma postura reflexiva e investigativa da sua prática pedagógica.

O(a) aluno(a), por sua vez, pode despertar em si uma postura que esteja voltada para a resolução de problemas de ordem social e contribuir ativamente para o contexto cultural em que o indivíduo está inserido. Essa proposta pedagógica garante a introdução do(a) aluno(a) em práticas sociais de leitura e escrita e, desse modo, confronta sua participação, colocando-o(a) como corresponsável na promoção de mudanças capazes de diminuir as desigualdades sociais. É baseada nessa crença que Kleiman e Moraes (2002) defendem a existência de uma estreita relação entre o domínio da leitura e o desenvolvimento do mundo à sua volta (cf. FREIRE, [1972] 2016; KLEIMAN E MORAES, 2002).

Essa configuração de papéis requer que a dinâmica do processo de ensino aprendizagem seja repensada. Segundo Hernández e Ventura (1994), os(a) professores(as) podem ser pioneiros em assumir uma atitude interdisciplinar ao buscar, transformar, ressignificar e compartilhar o conhecimento, valorizando assim o processo de pesquisa que propõe uma aprendizagem significativa se contrapondo às metodologias tradicionais utilizadas, pois permite a expressão criativa, possibilitando ao estudante sair do senso comum adotando um

posicionamento consciente e crítico. Deste modo, será possível desestabilizar o modelo tradicional de ensino, o qual pouco permite a discussão de temas e vivências significativos.

Como forma de abandonar a difusão do conhecimento fragmentado, Kleiman e Moraes (2002) propõem uma proposta pedagógica com foco na língua escrita; afinal, é ela que vai garantir que o aluno estabeleça relações sociais com mundo ao seu redor, constituindo-se como cidadãos atuantes. Dessa forma, as autoras defendem que é por meio da atividade com a língua que torna possível integrar conhecimentos, de forma que, para isso, a escola tenha na leitura a atividade central nas atividades com projetos.

Para isso, adota-se a concepção de leitura como atividade interativa altamente complexa de produção de sentido (cf. KOCH & ELIAS, 2006), uma vez que a interação com um texto exige o envolvimento da percepção e da atenção, da memória e do pensamento. Nesse processo, o(a)s estudantes participam ativamente, já que a interação com a leitura provoca o leitor que, por sua vez, participa atribuindo significados ao que lê (cf. KLEIMAN E MORAES, 2002). É o trabalho com a leitura que fornece condições para que os processos mentais sejam explorados, de tal modo a prática da leitura deve ser incorporada ao cotidiano das mais diferentes áreas. Negar tal percepção é negar o valor social da leitura (cf. KLEIMAN E MORAES, 2002).

Diante da perspectiva assumida aqui para a *Pedagogia de Projetos*, os PCNs de Língua Portuguesa podem ser mencionados como uma proposta curricular nacional que indicava tal abordagem de ensino por sinalizar a relevância dada à prática da linguagem como instrumento essencial para garantir a ampla participação social e, conseqüentemente, a efetiva atuação na sociedade. Por sua vez, tal documento também compreende a necessidade de os currículos do Ensino Básico reconhecerem as características culturais e políticas regionais como forma de contemplar a diversidade regional, cultural e política existente no país e, assim, conduzir a educação a um processo de exercício da cidadania (cf. ROJO, 2002).

Os PCNs de Língua Portuguesa também apontam caminhos para a realização de um currículo em sala de aula com alguns princípios da pedagogia de projetos. Segundo Oliveira (2010), a proposta de organização curricular se fundamenta na teoria bakhtiniana que entende os gêneros textuais como constructos históricos que nascem em contextos reais de uso, consolidando-se como discursos de uma comunidade de falantes. À medida em que se estabelecem as interações entre os falantes, os gêneros emergem no processo, para atender aos propósitos comunicativos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas. Isso, requer entender que sua constituição não se dá de forma neutra.

Apoiando-se em concepções que tomam tal definição como princípio, entendemos que estudar a língua, por meio dos gêneros textuais, implica compreender relações de poder; servem

a propósitos sociais na construção e troca de significados; formatam e são formatados pela cultura; sofrem interferência de posições ideológicas, podendo estas serem explícitas e implícitas (cf. OLIVEIRA, 2010).

Dentro dessa perspectiva, a pedagogia de projetos requer trabalhar com os gêneros e não sobre os gêneros, o que significa considerá-los como o elemento organizador da ação de ensinar. Logo, solicita que se organize o currículo como algo flexível, dinâmico, voltado para a realidade local. Uma abordagem de ensino centrada no trabalho com práticas sociais de uso da linguagem atende diretamente a uma concepção significativa da aprendizagem escolar uma vez que explora práticas reais dentro e fora da escola. O ensino pode se voltar às necessidades interacionais do grupo, permitindo que os sujeitos envolvidos ampliem sua competência comunicativa ao mesmo tempo em que explorem os objetivos a serem alcançados (KLEIMAN, CENICEROS e TINOCO, 2013; MENDONÇA, 2005).

Desse modo, o trabalho com projetos não segue um planejamento que defina previamente os gêneros a serem trabalhados. Estes vão emergir no processo para atender aos propósitos do grupo, já que a produção textual se insere em um contexto socialmente situado. Segundo Rojo (2002), o projeto é definido pelo objetivo final compartilhado por todos os envolvidos com o tempo de desenvolvimento determinado pelo processo. Essa é outra característica desse tipo de proposta. A autora cita ainda como vantagem dessa pedagogia o compromisso dos alunos com as atividades e com a aprendizagem, o caráter interdisciplinar e a possibilidade de explorar temas transversais⁶. Segundo Rojo (2002), o desenvolvimento de um projeto distribuído em módulos didáticos pode oferecer condições de personalizar o ensino de modo que a aprendizagem seja a meta principal.

Kleiman e Moraes (2002) acrescentam ainda a importância de contemplar uma concepção de avaliação coerente para esse tipo de proposta de ensino. Segundo as autoras, é preciso ter em mente que todo o processo, as experiências compartilhadas, a aprendizagem e a produção do conhecimento foram fruto da coletividade; logo, a avaliação precisa ser contínua e cumulativa. Durante seu percurso, os critérios pontuados precisam ser discutidos com os(as) alunos(as) e as decisões tomadas em comum acordo.

Diante de tudo, não restam dúvidas de que uma pedagogia dessa natureza impõe vários desafios e que ela não é a única saída para se conquistar uma educação de qualidade. Desse modo, carrega consigo imensuráveis contribuições, a saber:

⁶ “São temas transversais às áreas de ensino indicados nos PCNs: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e trabalho e consumo” (ROJO, 2002, p.16).

- ✓ Permite explorar a identidade e a subjetividade dos alunos, de forma que descobertas de outras naturezas e não apenas “acadêmicas”;
- ✓ Permite explorar um currículo que se adapte às condições de aprendizagem de cada espaço escolar e, dessa forma, encaminhar a aprendizagem para situações reais e significativas.
- ✓ Permite estabelecer transformações sociais uma vez que dialoga diretamente com o que acontece também fora da Escola (cf. HERNÁNDEZ, 1998).

2.2 PROJETOS DE LETRAMENTO COMO UMA POSSÍVEL PERSPECTIVA DE ENSINO

Ao procuramos em nosso processo formativo de desenvolvimento profissional do âmbito do PROFLETRAS contemplar as contribuições decorrentes da proposta de ensino voltada para uma pedagogia de projetos, é conveniente citar Ângela Kleiman que propõe adequar as ideias de Dewey ao ensino de língua materna, desenvolvendo uma concepção teórico-metodológica chamada por ela de *Projetos de Letramento*. Segundo Kleiman, temos por projeto letramento

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita, isso é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. (KLEIMAN, 2000, p.238)

O termo letramento assumido pela autora se ampara no modelo ideológico apresentado por Street (2014) que toma as ações de linguagem como prática social e analisa a escrita inscrita em várias estruturas de poder e sistemas de interesses interconectados, os quais interferem cada vez mais na vida do ser humano, moldando as práticas institucionais.

Segundo o pesquisador, é possível identificar, no sistema educacional brasileiro, certa tendência a adotar a concepção autônoma, ou seja, a visão técnica de aprendizagem, a homogeneização do ensino, a avaliação individual do desempenho do aluno em que ainda se considera a aquisição da escrita suficiente para que o aprendiz possa interagir com diferentes textos e em diferentes contextos de comunicação. Esse tipo de modelo se contrapõe a um modelo compreendido por ele como ideológico defendido por Street (2014), visto que está focado na natureza social da leitura e da escrita, no caráter múltiplo das práticas letradas vivenciadas em contextos reais, em realidades culturais específicas.

A proposta de trabalho apresentada por Kleiman (2000) se alinha às discussões apresentadas pelos Novos Estudos do Letramento⁷ e explora o uso da língua como condição básica para o desenvolvimento desse tipo de projeto. Nesse sentido, a autora também considera os impactos sociais do uso da leitura e da escrita nos vários contextos sociais e reconhece a natureza ideológica e, portanto, culturalmente entranhadas dessas práticas.

Sobre essa abordagem, é possível inseri-la em uma visão de ensino que conduz a novos paradigmas educacionais, defendendo a ideia de, ao explorar o desenvolvimento das potencialidades linguísticas dos educandos, num ambiente escolar culturalmente sensível, é possível formá-los adequadamente para interagirem nas práticas sociais e, assim, conduzir os alunos a uma participação efetiva em relações significativas de poder.

Desse modo, a pedagogia de letramento consiste em envolver os(as) alunos(as) em práticas de escrita culturalmente determinadas em seu cotidiano para integrá-las ao ensino de língua. Nesse sentido, Kleiman (2000) preconiza que é a partir do envolvimento das práticas letradas inscritas em contextos reais de uso que garantirá o aluno se munir de conhecimentos para atuar socialmente. Essa concepção vê a leitura e a escrita como ações colaborativas as quais não se restringem ao ambiente escolar, pois os participantes de um projeto de letramento estarão inscritos em situações que os colocam em posição de agir na sociedade por meio da leitura e da escrita.

Em relação a esses diferentes contextos de uso da escrita, é importante esclarecer dois conceitos relevantes perscrutados pelos NEL para entendermos melhor a proposta de Kleiman, são eles *evento e prática de letramento*. Ao considerarmos que, em atividades sociais diversas, fazemos uso de textos escritos como mediadores, temos, então, um *evento de letramento*. A esse respeito, Kleiman ([1995]2014, p. 40) afirma que *os eventos de letramento* são “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Em um projeto de letramento, serão essas situações que permitirão explorar o funcionamento da escrita e compreender os mecanismos linguísticos e interativos acionados pelos falantes (FIRMINO, 2015).

⁷1 Entende-se por Novos Estudos do Letramento (NEL) ou *New Literacy Studies* (NLS), expressão utilizada no campo internacional, o conjunto de estudos que adotam a concepção de letramento enquanto prática social de uso da língua, numa perspectiva sociocultural na qual atuam relações de poder (STREET, 2014). Para nosso trabalho, adotaremos a expressão “Novos Estudos do Letramento” para abranger as pesquisas mais recentes brasileiras de base antropológica no campo da Linguística Aplicada e da Educação, assim como os estudos estrangeiros.

Os eventos, por sua vez, estão interligados a um contexto mais amplo que são as práticas de letramento. Para *prática de letramento*, Kleiman define como conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização (cf. OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014). Street aponta como relevante distinguir tais conceitos a fim de que se perceba como as relações de poder são apresentadas. O autor apresenta como exemplos de eventos palestras, seminários, reuniões, entre outros. Ou seja, situações em que se imprime, por exemplo, uma conotação de poder e de visibilidade. Já nas práticas de letramento se torna possível evidenciar o nível de uso e aspectos culturais da leitura e da escrita (cf. STREET, 2014).

Quanto a isso, Oliveira (2010) cita como exemplo as diversas as práticas de letramento que ocorrem nos variados contextos – casa, escola, igreja, rua, lojas, empresas, órgãos oficiais, dentre outros – atendem a funções e propósitos diferentes. A pesquisadora analisa como um bilhete que circula no ambiente familiar não apresenta as mesmas características de outro que é produzido, por exemplo, num local de trabalho, ou mesmo na escola. Isso porque ‘O que’ se lê e o ‘como’ se lê são fortemente determinados pelo ‘lugar’ de onde lemos.

Como se nota, os dois conceitos estão inter-relacionados e, em um projeto dessa natureza, as ações promovidas devem encontrar um olhar para explorar como a escrita atua, seus mecanismos linguísticos e interativos acionados pelos falantes. Nessa perspectiva também se ofertam aos participantes condições de analisar as regras subjacentes a esses eventos de forma que o reconhecimento de padrões de utilização da linguagem permitirá que os envolvidos sejam capazes de interpretar os aspectos ideológicos do texto (cf. FIRMINO, 2015).

Nessa abordagem, as escolas atuam como a agência de letramento privilegiadas (KLEIMAN, 2007). É ela que deve apresentar ao educando condições de explorar da melhor forma e de modo mais consciente sua participação em eventos e em diversas práticas de letramento sociais.

Assim, essa autora defende que as múltiplas práticas de letramento da vida social deveriam ser tomadas como o elemento estruturante das atividades escolares em todos os níveis, sugerindo que isso pode ser viabilizado por meio de projetos de letramento (KLEIMAN, 2000). Dessa maneira, a escola precisa dialogar com as diversas práticas sociais realizadas por outras agências de letramento (rua, igreja, família, etc.) e agir com ênfase no desenvolvimento de competências coletivas que visem à autonomia dos alunos.

Sob a luz do que preconizam os NEL, propor a adoção de projetos de letramento no contexto escolar requer a compreensão de princípios que propõem uma ressignificação do

ensino da língua escrita. Ao possibilitar o envolvimento dos(as) alunos(as) em situações reais de escrita, a abordagem proposta por Kleiman leva para escola uma pedagogia que busca provocar algumas mudanças no modelo tradicional de ensino, pois permitem um trabalho voltado para a realidade dos alunos, os quais são envolvidos por práticas de letramentos que têm relevância nas suas vidas e no cotidiano de sua comunidade. (cf. KLEIMAN, CENICEROS e TINOCO, 2013)

Dentro de um projeto de letramento, as aulas de língua materna têm como desafio procurar se afastar do enfoque dado ao ensino da metalinguagem ou a conteúdos relativos aos gêneros (foco estrutural e descritivo) e dar lugar ao que de fato o aluno precisa saber para atuar no seu cotidiano. Nesse sentido, a formulação de um projeto de letramento pode envolver etapas de sistematização do conteúdo. Por vezes, surgirão momentos em que o(a) aluno(a) precise perceber uma regularidade, praticar repetidas vezes um procedimento para se apropriar de uma determinada habilidade. No entanto, essas ocasiões precisam atender às demandas de um ensino através de práticas sociais, inseridas em situações reais e relevantes do cotidiano dos alunos. Dessa forma, essa perspectiva de ensino não privilegia instrumentalizar o aluno com conteúdos pré-determinados; importa conscientizá-lo sobre como usar a língua e seus diferentes recursos comunicativos em práticas sociais que peçam sua participação efetiva, enquanto agentes transformadores e produtores de sentido (cf. KLEIMAN, 2007; KLEIMAN, CENICEROS e TINOCO, 2013).

O trabalho com leitura e produção aparece como elemento chave nesse contexto. Por isso, os(as) alunos(as) devem ser confrontados a explorar práticas cotidianas de leitura como ferramentas para a apropriação da linguagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competência comunicativa.

Na pedagogia do letramento, o trabalho com gêneros também surge como proveniente das práticas sociais demandadas pela leitura e pela escrita e se dá de forma socialmente situada, considerando os elementos exigidos pelo contexto e sua funcionalidade dentro do propósito comunicativo. Essa perspectiva, compreende o ensino de gêneros de forma que é ao entendê-los como dinâmicos, plásticos, sujeitos a mudanças, transformações ou até ao desaparecimento. Dessa maneira, Oliveira (2010) aponta como inviável montar um modelo ou currículo com base em gêneros. Tal abordagem deve ser vista como um 'fim', mas como um 'meio'. Ensinar, nessa perspectiva, significa considerá-los como o elemento organizador da ação de ensinar. Trabalhar, nesse sentido, requer que se organize o currículo como algo flexível, dinâmico, voltado para a realidade local (cf. OLIVEIRA, 2010).

Sendo assim, considera-se que aprender por projetos é promover ações que envolvam os alunos em situações que façam usos de práticas como ler, escrever, ou falar sobre algum texto. Por exemplo, escrever um comentário em uma rede social a partir da leitura de uma notícia permitirá que se reflita sobre a natureza dos gêneros textuais em uso, sobre os recursos linguísticos e discursivos acionados.

Não resta dúvida que essa abordagem de ensino se opõe à tradicional cultura escolar. A fragmentação de saberes por meio da divisão por disciplinas e a adoção de uma programação rígida, descontextualizada e segmentada de conteúdos não encontram lugar na pedagogia de letramento, pois esta deve partir dos interesses pessoais dos envolvidos, logo precisa se ajustar a objetivos que vão além dos objetivos escolares. Dessa forma, faz-se necessário adotar uma visão curricular dinâmica e emancipatória, que contemple a complexidade do conhecimento e que proporcione uma compreensão crítica da realidade.

Para tanto, o(a) professor(a) precisa estar mais consciente das demandas exigidas pelo processo, de forma que assuma o papel de sistematizar e de avaliar o que será explorado em cada etapa do projeto. Cabe a ele(a), conduzir o ensino flexibilizando quando necessário e disposto a instituir novas diretrizes a fim de garantir a participação de todos os envolvidos no mundo da escrita. Conhecendo bem os recursos do grupo, poderá mobilizar os alunos para aquilo que é relevante de ser aprendido para inserir-se na sociedade letrada (cf. KLEIMAN, 2005). Nesse papel, torna-se necessário também o(a) professor(a) reconhecer as bagagens culturais diversificadas de seus alunos e aproveitá-las nesse processo de aprendizagem (cf. KLEIMAN, 2007).

Kleiman (2007) enxerga nesse tipo de proposta um caminho possível para aproximar os conteúdos veiculados pela escola e os objetivos pretendidos pela comunidade. Dessa forma, podem fazer parte do processo textos que se efetivam fora do ambiente escolar, aqui compreendidos como a “[...] ação de linguagem a partir da qual as pessoas interagem oralmente ou por escrito, na vida social” (cf. OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014).

Esse tipo de abordagem requer também que professores(as) e alunos(as) se assumam como protagonistas, afinal, todos possuem conhecimentos que são distintos e que podem ser partilhados de modo que todos aprendam e todos ensinem. Conseqüentemente, nesse tipo de projeto, a parceria entre professores e alunos torna-os protagonistas de sua história, uma vez que começam a refletir na e sobre as ações realizadas; não se trata, então, de aceitá-las como dadas, mas compreendê-las como construídas. Assim, poderíamos dizer que a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária do leitor-escrevente-

-cidadão-eleitor-participante. Logo, aprender por projetos é aprender respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social. (cf. OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014)

Outro importante aspecto a se considerar é sua natureza colaborativa. Os projetos inseridos nessa proposta contribuem para uma aprendizagem mais profunda e eficaz, à proporção que oportunizam uma participação mais ativa e engajada dos/entre os atores educativos nas atividades vivenciadas. Esse tipo de proposta de ensino permite que os envolvidos participem de todo processo, atuando na organização do tempo, dos espaços e dos recursos explorados, o que pode tornar tudo mais significativo. Além disso, as relações estabelecidas permitem explorar princípios como solidariedade, corresponsabilidade, alteridade e colaboração. (cf. OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014)

Em suma, os projetos de letramento se constituem como uma exitosa proposta de trabalho para o ensino de leitura e escrita, capaz de inserir o(a)s aluno(a)s em práticas sociais semelhantes às que se desenvolvem fora do contexto escolar. De tal modo, também oferece condições para se refletir sobre a importância do domínio da linguagem para se agir na sociedade

3 CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO

(...) ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele. (FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, [1972]2016, p.117)

3.1 CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO

Como foi apresentada na seção anterior, a proposta de implantar um Projeto de Letramento se revela como uma alternativa pertinente para ressignificação do ensino da modalidade escrita de língua materna. Tal processo de aprendizagem envolve atividades que satisfaçam as necessidades dos alunos, incentivando-os a participarem de uma situação de uso da escrita para agir socialmente na escola ou fora dela.

A escolha por esse caminho se apresentou como uma proposta para incorporar práticas reflexivas e significativas que tomem o texto como elemento central nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, uma abordagem com Projetos de Letramento direciona para um ensino que envolve textos produzidos no interior de contextos sociais específicos e dirigidos por objetivos também específicos, oferecendo um ensino de língua materna mais ajustado à realidade dos(as) alunos(as).

Essa aproximação entre escola e práticas sociais permite ainda compreender a estreita relação existente entre a escrita e os controles institucionais e ideológicos que envolvem seu contexto de produção. Desse modo, um olhar para as práticas de letramento dessa forma é reconhecer a relação língua, cultura e sociedade como um processo essencialmente social e não apenas linguístico (cf. KLEIMAN, [2005] 2014).

O trabalho com projetos, nessa perspectiva, coloca o(a) aluno(a) como centro do processo, o que pode ser um caminho para amenizar as dificuldades que se apresentam no aprendizado da linguagem. Por sua vez, as aulas de Língua Portuguesa, nessa abordagem, acabam por integrar ainda conhecimentos de ordem procedimental, existencial e epistemológico, uma vez que promovem autonomia e capacidade de auto-aprendizagem dos participantes. Um projeto dessa natureza explora não só a capacidade cognitiva dos envolvidos, como também entrega a eles condições de tomar consciência sobre si e sobre sua vida, munindo-

os com a capacidade de lidar com novas formas de agir e de sentir o mundo à sua volta. (cf. KLEIMAN, 2007; KLEIMAN, CENICEROS E TINOCO, 2013).

Enquanto professora de Língua Portuguesa, a construção de um projeto dentro dessa abordagem se mostrou bastante promissora. Embora tenha sido uma experiência nova em minha prática, estar à frente do direcionamento de um projeto dessa natureza, em meio a um processo formativo de mestrado profissional, colocou-me em uma posição mais consciente de analisar as etapas vivenciadas e de me descobrir como agente desse processo.

Além disso, as experiências construídas enquanto moradora da região e professora da escola há 3 anos subsidiaram conhecimentos sócio-históricos e culturais pertinentes a respeito da comunidade e da turma, colocando-me em uma situação mais confortável para conduzir a significativas práticas de aprendizagem. Nesse contexto, os esforços empregados e os obstáculos encontrados levaram a uma constante ressignificação dos saberes em formação da professora, de forma que me ajudou a compreender melhor os limites e os alcances do que propõe essa natureza de ensino.

3.2 A CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO DENTRO DO PROJETO DE LETRAMENTO

O reconhecimento das questões socioculturais da comunidade escolar por parte do(a) professor(a) assume o importante papel de colaborar diretamente na construção do planejamento didático de um projeto. Isso porque o trabalho com a linguagem, dentro da perspectiva do Letramento, não está amarrado a conteúdos pré-determinados pelo currículo escolar (cf. OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014).

A proposta de trabalhar com projetos deve partir de um problema local, em que a situação de ensino envolve os participantes em uma dinâmica própria em todo o percurso de trabalho. Desse modo, o planejamento didático deve ser construído e moldado pelos objetivos propostos, pelos interesses da turma e pelo movimento natural do projeto.

Para atender aos princípios teórico-metodológicos que alicerçam um Projeto de Letramento, leva-se em conta ainda que a aprendizagem e o ensino se realizam a partir de uma negociação que envolve interpretações por parte do docente, critérios para as escolhas a serem realizadas e a participação ativa dos(as) alunos(as).

Também é preciso considerar que seu planejamento seja flexível e atenda à necessidade de constantes alterações durante a sua realização, de modo que possa atender às mudanças não

previstas pelo(a) docente sobre os(as) estudantes e fazer com que as atividades escolares sejam situadas e produtoras de sentido.

Vale ressaltar ainda que, em um projeto dessa natureza, tornar-se possível integrar outras áreas de conhecimento, uma vez que o desenvolvimento de um Projeto de Letramento pressupõe um trabalho coletivo de planejamento e execução de atividades que precisam ser compartilhadas por profissionais de diferentes áreas e contar com a participação ativa dos(as) alunos(as) (cf. OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014).

Nesse sentido, é possível construir caminhos para uma pedagogia que se apropria da linguagem para conquistar a autonomia, o acesso a informações, além da possibilidade de interação, da expressão de sentimentos e da promoção a bens culturais, como elementos importantes para ajudar meninos e meninas a se reconhecerem como cidadãos dotados de história e identidade.

3.3 A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Dos vários desafios que envolvem o ensino de Língua Portuguesa, a promoção da leitura suscita muitas inquietações, porque exige a necessidade de criar relações diversas com a leitura e desenvolver competências de compreensão leitora dentro do contexto escolar (cf. ANTUNES, 2003; ROSA, 2012; SILVA, 2012; BUNZEN & VIEIRA, 2015). Nesse sentido, o acesso a diversos materiais escritos se faz mais do que necessário para garantir uma maior interação com o universo da leitura literária. Não podemos esquecer que atuar na formação leitora implica também explorar a leitura de textos literários o que, por sua natureza, exige um trato particular em seu processo de escolarização (cf. ZILBERMAN, 1988; COSSON, [2006] 2018; [2007] 2004; CASTRILLÓN, 2011; BUNZEN & VIEIRA, 2015).

Desse modo, enquanto professora de Língua Portuguesa, acredito que explorar a prática da leitura tanto como meio de aprender conteúdos escolares, quanto de desfrutar momentos de prazer e fruição, é proporcionar a meus alunos as condições necessárias para sua formação crítica e cidadã. Acredito que é uma das atribuições da escola garantir o acesso aos livros e, mais do que isso, oportunizar “relacionamentos” com esses.

Nesse sentido, a existência de uma biblioteca escolar em funcionamento, devidamente aparelhada e atuante na promoção de diversas práticas de letramento, apresenta-se como um terreno bastante fértil para receber investidas de práticas pedagógicas que a integrem às aulas de Língua Portuguesa. Isso oferece condições para a realização de um trabalho voltado para a educação literária, para a apropriação de informação e para a construção de conhecimento,

contribuindo bastante para a melhoria da aprendizagem e dinâmica escolar (cf. CAMPELLO, 2010a).

Outra justificativa que torna relevante a realização desta pesquisa foi extraída a partir de dados gerados de uma breve cartografia realizada a partir de produções acadêmicas que relacionam a biblioteca escolar às práticas de leitura. A partir desse levantamento, foi possível identificar as ênfases dadas em relação às escolhas teóricas e metodológicas, bem como descobrir as áreas de interesse e outras escolhas que nos permitiram conhecer melhor as pesquisas realizadas sobre o tema.

A princípio, tomei por base o artigo de Campello *et al.* (2012a) que apresenta o estado da arte da pesquisa sobre biblioteca escolar entre 1975 e 2011. Para tanto, foram analisados 70 relatos, em texto completo, por meio da base de dados LIBES – Literatura em Biblioteca Escolar –, entre teses, dissertações, artigos de periódicos e trabalhos de eventos. Os autores recorrem a categorias como forma de analisar melhor seu corpus e encontraram os seguintes resultados.

Quadro 2 - Estado da arte da pesquisa sobre biblioteca escolar entre 1975 e 2011

Categorias	Quantidade de relatos
1. biblioteca escolar como espaço de aprendizagem	11
2. integração professor/bibliotecário	8
3. estudos de usos e usuários	13
4. coleção	6
5. leitura e formação do leitor	17
6. pesquisa escolar	15

FONTE: Campello *et al* (2012a, p. 128)

Observou-se uma tendência a se analisar as práticas leitoras na biblioteca, afinal não é novidade que a preocupação com a leitura constitui um tema sempre atual nos debates educacionais e merecedor de estudos a respeito. É importante citar que, segundo Campello *et al* (2012a), tais estudos apontam para o reconhecimento de uma possível crise de leitura na escola para justificar a escolha da temática. Ao reunir informações de 37 anos de pesquisa acadêmica, o estudo de Campello *et al* (2012a) verificou que a relação da biblioteca escolar com a leitura revela, de fato, as dificuldades da escola na promoção da leitura informativa e literária.

Contatou-se também que, mesmo com limitações em seu funcionamento, a presença de uma biblioteca no ambiente escolar foi atestada como significativa em seu papel de contribuir para a aprendizagem. No entanto, tais estudos revelaram a importância de integrar melhor a biblioteca escolar com o corpo docente, a fim de que se consiga melhores resultados em relação ao desempenho de sua função educativa.

Nesse sentido, encontramos como problemática pertinente para essa pesquisa investigar como a construção de um Projeto de Letramento pode mobilizar práticas de leitura e escrita, de forma que integre a biblioteca escolar às aulas de Língua Portuguesa. Através desse projeto também teremos a possibilidade de ampliar a promoção de leitura do texto literário, de forma mais efetiva, ao ensino de Língua Portuguesa.

3.4 CONTEXTO GEOGRÁFICO E SOCIAL

Esta investigação-ação envolveu estudantes do 9º B do turno vespertino⁸. Essa turma é constituída por, aproximadamente, 30 alunos; em sua maior parte formada por alunos que estudam na escola desde o 6º ano no mesmo turno. A escolha dessa turma atendeu ao desafio de envolver alunos dos anos finais do Ensino Fundamental uma vez que esses se mostravam mais resistentes em participar dos projetos oferecidos na escola.

Esse dado também foi constatado por Campello *et al* (2012a) que, ao reunir informações de pesquisas acadêmicas entre 1975 e 2011 sobre biblioteca escolar, apontam para o reconhecimento de uma possível crise de leitura na escola para justificar a escolha da temática. Esse estudo verificou que a relação da biblioteca escolar com a leitura revela, de fato, as dificuldades da escola na promoção da leitura informativa e literária, refletindo sobre despreparo de professores e bibliotecários para esta tarefa.

Quanto ao lócus da pesquisa, a escola está localizada em Camaragibe⁹, cidade desmembrada de São Lourenço da Mata e elevada à categoria de município em 14 de maio de 1982. Situada na Região Metropolitana do Recife – RMR, a 16 km da capital. A cidade de Camaragibe conta apenas com uma biblioteca pública – Biblioteca pública *Penarol de Camaragibe* - fundada em 26 de agosto de 2011 e localizada no Bairro da Vila da Fábrica, com

⁸ Essa turma costuma apresentar um baixo índice de distorção/ano porque faz parte da política da escola, infelizmente, encorajar os alunos fora de faixa etária a mudarem para o turno da noite, como forma de evitar a alta evasão.

⁹ Segundo dados apresentados pelo IBGE nos últimos dois anos (2018 e 2019), a cidade ocupa 51,257 km², com 157.828 pessoas e possui PIB per capita de R\$9.506,7, ocupando a 74ª posição no ranking do Estado. Apresentou, em 2018, um total de 20.720 matrículas no ensino fundamental e 6 849, no ensino médio, distribuídas em 77 estabelecimentos de ensino fundamental e 24 de ensino médio.

capacidade para 150 pessoas. Assim, observa-se uma grande possibilidade dos alunos da escola não a frequentarem, uma vez que a escola se encontra a 7 km de distância da única biblioteca pública.

A Escola Estadual Major Lélio, fundada no ano de 1942, está localizada no km 07 da Estrada de Aldeia, situada em uma região conhecida por condomínios residenciais, privês, chácaras, clubes de campos e grandes propriedades particulares frequentados por temporadas. Seu corpo discente é constituído por moradores de diversas localidades circunvizinhas: Chã da Peroba, Borrvalho, Vera Cruz, Oitenta, Ostracil e Tabatinga. (Ver Imagem 1)

Imagem 1 - Escola Estadual Major Lélio e distritos vizinhos¹⁰



Fonte: *Google Maps*

Situada a 8,5 km do centro comercial da cidade de Camaragibe (PE), a 6,3 km de uma livraria cristã localizada dentro do Shopping Camará, inaugurou a menos de dois anos e a 5,5 km da biblioteca pública da cidade. Localizada a 9,2 km da UPA – Unidade de Pronto Atendimento da Caxangá, unidade que concentra atendimento para emergências médicas mais próximo, a instituição atende à categoria de escolas de difícil acesso uma vez que é preciso se locomover aproximadamente 500 metros para ter acesso ao transporte público. É preciso se dirigir à PE 27 para ter acesso a duas linhas oferecidas pelo transporte municipal ou as três linhas intermunicipais (Araçoiaba/TI Camaragibe; Vera Cruz/TI Camaragibe; Chã de Cruz/TI Camaragibe) que conduzem ao Terminal Integrado mais próximo para ter acesso a municípios vizinhos.

¹⁰ Aldeia dos Camarás, Camaragibe, PE. (2018). Google Maps. Google. Consultado em 20/11/2018, <https://www.google.com.br/maps/place/Escola+Major+L%C3%A9lio/@-7.9759159,34.9947712,17z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x7ab1a0ee7bfc2ed:0xe7a96304ba96ca90!8m2!3d-7.9759212!4d-34.9925772>.

Segundo dados apresentados no Projeto Político Pedagógico da escola, as famílias dos alunos, quase em sua totalidade, são de baixa escolaridade, a maior parte da comunidade escolar é composta por filhos de caseiros, vigias, jardineiros, empregadas domésticas, trabalhadores assalariados, diaristas e trabalhadores rurais que sofrem com a distância, falta de calçamento e iluminação pública, além de reduzida oferta de transporte público.

Para conter a alta evasão, existe uma parceria desde 2011 entre a Secretaria de Educação e a Prefeitura de Camaragibe, motivada pelo movimento de pais e com apoio de alguns professores, que possibilitou a oferta de três ônibus escolares para garantir a ida e a volta dos estudantes de alguns distritos vizinhos como Rachão, Oitenta e do Borrvalho. Em 2016, mais um ônibus foi conquistado para atender à comunidade de Chã da Peroba. Antes disso, os alunos dessa região tinham que caminhar cerca de 4km para chegar à escola.

A escola funciona em três turnos, ofertando um total de 19 turmas, sendo elas formadas por séries finais do Ensino Fundamental e EJA (Ensino Fundamental e Médio): o primeiro turno inicia às 7:30 e vai até as 12:00 com intervalo das 10:00 às 10:20 e com cinco aulas de cinquenta minutos. O segundo, das 13:30 até as 18:00, com intervalo das 15:00 às 15:20, também com cinco aulas de cinquenta minutos. O terceiro, das 18:40 às 22:00, com cinco aulas de quarenta minutos, sem intervalo.

No caso da biblioteca escolar Cecília Meireles, ela funciona sob responsabilidade da *coordenadora de biblioteca*, a profissional nomeada pela gestão da escola como responsável pelo espaço. Sua formação para o cargo é constituída a partir de cursos e encontros oferecidos pela Secretaria de Educação de PE SEDE/GEPAF e UEBLL-Unidade de Educação, Bibliotecas, Leituras e Linguagens.

3.5 ETAPAS DE PLANEJAMENTO DESENVOLVIDAS NO PROJETO

3.5.1 Conhecimento inicial e exploração da Biblioteca Escolar

Na difícil missão de a escola explorar a leitura e a escrita como práticas sociais, não podemos questionar que a biblioteca escolar (BE) se constitui como um espaço importante e capaz de proporcionar não só o desenvolvimento de diversas práticas de letramento, como também outras situações de aprendizagem.

Embora a BE carregue marcas de um passado que a condenava a lugar de silêncio, de erudição, de guarda e empréstimos de livros, de aplicação de punições e outras práticas um

tanto equivocadas, sua presença na escola tem sido revista e sua presença cada vez mais valorizada.

Há algum tempo, algumas ações vêm sendo implementadas, no âmbito das políticas públicas de educação, no intuito de contribuir para o reconhecimento da BE. Uma dessas iniciativas é o Manifesto da IFLA/UNESCO¹¹ para Biblioteca Escolar, documento escrito com a intenção de contribuir para o desenvolvimento e valorização desses espaços em diversos países. Nele, as bibliotecas escolares recebem a função de apoio à aprendizagem, influenciando a elevação do desempenho dos estudantes na leitura e escrita. Nesse documento, a BE é entendida como espaço de vivências de aprendizado, além de apoiar e complementar as atividades pedagógicas da instituição de ensino, fomentando, nos alunos, a capacidade de analisar criticamente e empregar informações na resolução de problemas, além de incentivar a leitura de lazer.

Segundo o Manifesto da IFLA/Unesco (1999, p. 69),

a biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem-sucedidos na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis.

Nas funções atribuídas à BE, é possível afirmar que suas atividades devem apoiar e complementar as atividades pedagógicas, fomentando, nos(nas) alunos(as), a capacidade de incentivar a leitura de lazer, de analisar criticamente e de contribuir diretamente para sua participação social.

Outra medida importante no reconhecimento da importância da biblioteca escolar se deu no final dos anos 1990 com a criação do Programa Nacional da Biblioteca Escola (PNBE), financiado e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB- MEC). Com esse programa, as escolas passaram a ter acesso a livros, garantindo uma melhor aparelhagem desses espaços. Seus serviços tinham por objetivo garantir o acesso à cultura, o incentivo à leitura e o apoio pedagógico e didático a professores e alunos do ensino público das esferas municipal, estadual e federal.

¹¹ O Manifesto da IFLA/Unesco foi publicado em 2000. Foi extremamente bem recebido por todo o mundo e traduzido em muitos idiomas. Continuam a ser feitas novas traduções e os bibliotecários do mundo inteiro estão a usar o manifesto para elevar o perfil das bibliotecas escolares nas escolas, regiões e países de cada um.

Temos ainda como outra importante iniciativa a aprovação da Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização da Biblioteca Escolar¹², estabelece a implantação de bibliotecas em todas as instituições de ensino públicas e privadas do território nacional, até 2020.¹³ Segundo o prescrito, as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, em um prazo máximo de dez anos, deverão ter uma biblioteca. O documento regimenta também sua plena efetivação, de forma que as escolas se tornem responsáveis pela guarda, preservação, organização, funcionamento e divulgação da biblioteca (cf. BRASIL, 2010).

Além disso, determina a aquisição de um acervo mínimo de livros por biblioteca escolar (um livro para cada aluno matriculado) e prevê a contratação de profissionais especializados, ou seja, de bibliotecários. Essa medida revela uma preocupação com a composição e distribuição de acervos para as bibliotecas escolares da rede pública brasileira que atendem estudantes da educação básica – desde a educação infantil até o ensino médio e, mais recentemente, a educação de jovens e adultos.

Campello (2006, p. 73) acrescenta ainda considerações apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que reconhecem a biblioteca como fundamental para o desenvolvimento de um programa de leitura eficiente, que forme leitores competentes e não leitores que leiam apenas esporadicamente. A BE, ao reunir para uso coletivo e de forma orgânica uma diversificada gama de textos, representa recurso imprescindível para a formação de leitores capazes de, além de decifrar o código linguístico, saber interpretar o que leem, encontrando significados no texto e desenvolvendo práticas de intertextualidade.

Não resta dúvida que documentos como esses demonstram um esforço dos programas oficiais em construir políticas que possam contribuir para a melhoria da educação brasileira, especialmente no âmbito da leitura. Significa ainda o reconhecimento e valorização da BE como um espaço fundamental no processo educativo, mesmo considerando muitas inconsistências em suas ações.

Na verdade, é preciso considerar que, mesmo que a presença de BE seja garantida no contexto escolar há muitas questões que precisam ser consideradas a fim de que o potencial desses espaços seja explorado.

Quanto a isso, Campello (2012a), em “Biblioteca Escolar: conhecimentos que sustentam a prática”, traz uma descrição de seis estudos sobre biblioteca escolar realizados por pesquisadores de universidades dos Estados Unidos, Suécia, Austrália e Canadá, e afirma que

¹² Doravante BE.

¹³ O prazo limite para o cumprimento da referida lei foi estendido de 2020 para 2024, segundo Projeto de Lei nº 9.484, de 2018.

essas pesquisas evidenciam como as boas bibliotecas escolares, quando adequadamente exploradas, podem ajudar os estudantes no seu processo de aprendizagem, além de possibilitar o desenvolvimento de outras capacidades importantes para o desenvolvimento cognitivo. Das concepções reveladas, os pesquisadores listaram algumas facetas atribuídas à BE, são elas:

- Facilitar o acesso às informações, a biblioteca ajuda a realizar trabalhos de pesquisas;
- Disponibilizar serviços oferecidos pelo bibliotecário para ajudar na realização das tarefas escolares;
- Disponibilizar espaços para a realização de trabalhos;
- Contribuir para o desenvolvimento de pensamento crítico;
- Contribui para formação de visão de mundo, ajudando-os a desenvolver a percepção dos acontecimentos, a refletir e a formar opiniões;
- Ajudar no desenvolvimento de sua autoestima, na contribuição de uma visão positiva de si mesmos e do que eram capazes, tornando-se pessoas autônomas, que podiam estabelecer objetivos e se esforçar para alcançá-los. (CAMPELLO, 2012a, p. 28-29)

Os dados do estudo revelam um papel ativo não só na aprendizagem, mas na formação cultural e pessoal dos estudantes. A valorização de suas atribuições deixando claro que a BE é mais do que um simples estoque de informações e, conseqüentemente, o quão positivo ela repercute na aprendizagem dos estudantes.

Ainda segundo os estudos apresentados, tais resultados só eram possíveis porque os bibliotecários trabalhavam junto com os professores. Essa integração é essencial para que as lacunas e necessidades dos estudantes fossem atendidas.

Outro fator bastante relevante para compreender melhor como a biblioteca pode atuar no contexto escolar é aceitar que sua presença não é suficiente. Segundo Roca (2010, p.25), não cabe apenas garantir uma boa gestão, organização, instalações e equipamentos adequados. A relevância maior está em reconhecer funções e contribuições da BE para o desenvolvimento do projeto curricular e educacional da escola. Assim, todo potencial que uma BE assume não pode ser julgado por sua estrutura física, mesmo que bem aparelhada e munida de um bom acervo.

É importante reconhecê-la como mais do que um recurso, ela “gera possibilidades, atuando como agente facilitador de processos e aprendizagem e de práticas de leitura (cf. ROCA, 2010). Nesse sentido, a BE se apresenta como um contexto de aprendizagem e leitura, o que nos leva a entender que sua atuação vai além da consulta ao acervo e do empréstimo de livros. Ela se torna capaz de desenvolver a leitura, ofertar livros, contar histórias e gerar o encantamento nossos (as) estudantes, atendendo a uma necessidade do contexto educativo.

É, muitas vezes, a existência de uma BE que contribui para a ampliação e/ou desenvolvimento das práticas de leitura quanto para o enriquecimento e dinamização das aulas e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos estudantes, pois além de desenvolver atividades de leitura compartilhada de obras literárias e incentivar os alunos a tomar livros emprestados para continuarem realizando a leitura em casa. Sem falar de outras atividades viabilizadas pelo funcionamento da biblioteca como a realização de pesquisas orientadas sobre assuntos ou temáticas trabalhados em sala para serem socializadas com a turma, a exibição de filmes e sua posterior discussão, dramatizações de cenas dos livros lidos, entre outros.

Dessa forma, a atuação de uma BE deve estar comprometida em desenvolver habilidades intelectuais e práticas leitoras, além, claro, de garantir apoio ao trabalho do professor. Mas, para isso, é preciso ressignificar toda uma existência que condenava a BE a ser apenas um lugar para depositar de livros sem qualquer organização, um lugar esquecido e sem serventia. Rever esse passado requer esforços que vão além de investimentos materiais cujos objetivos sejam promover seu uso, modernizar seus recursos ou aparelhá-la fisicamente.

Com efeito, as expectativas em relação à BE se manifestam de forma que é impossível questionar sua relevância para o desenvolvimento da comunidade escolar no processo ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento de habilidades de leitura, para a busca de informações e para a formação do leitor crítico e seletivo.

A verdade é que, em meio a tantas tensões que atuam em sua existência, a biblioteca escolar precisa encontrar seu lugar de atuação efetivo. É preciso encontrar sentido em sua implementação e avançar, a fim de que exista uma maior articulação desse espaço com contexto escolar.

Em relação à presença da biblioteca na escola, Campello (2010a) alerta para a necessidade de integrá-la ao cotidiano escolar, por meio da atuação dos professores em suas práticas pedagógicas. Para que essa relação possa se dar de forma mais significativa, Roca (2010, p.32) interroga se é realmente válido o(a) professor(a) provocar os(as) alunos (as) a utilizar a biblioteca. Para a autora, seria mais significativo a BE integrar-se às atividades curriculares por meio de ações, atividades e serviços para toda escola, de forma que atendessem às necessidades do contexto escolar.

É importante deixar claro que isso não implicaria a extinção do profissional de biblioteca. Sua presença viabiliza um aprendizado interdisciplinar, de forma que se tornaria possível a biblioteca escolar ampliar as práticas de leitura dos alunos na escola. Assim, não só garantiria uma maior disponibilidade de livros de literatura e outros materiais de leitura, como

também aumentaria as possibilidades de trabalho do próprio professor como mediador de leitura.

Roca (2010) e Campello (2010a) mencionam como aspecto relevante a importância da existência do profissional especializado (bibliotecário) como agente educador e parceiro da equipe pedagógica pode promover um maior aproveitamento da biblioteca. As ações educativas desse profissional, em parceria com equipe pedagógica, viabilizariam um suporte necessário, favorecendo a compreensão dos alunos na construção do conhecimento, proporcionando o desenvolvimento cognitivo, o hábito pela leitura e o acesso aos recursos informacionais disponíveis na biblioteca para a formação dos educandos. Isso, sem dúvida, ajudaria a construção de projetos pedagógicos a fim de impulsionar o processo de ensino e aprendizagem.

Voltada para atender às atribuições de apoio pedagógico para ensino e aprendizagem dos alunos do ensino básico, a BE deve oferecer condições de o professor adquirir e ampliar os seus conhecimentos, se apropriando do acervo para planejar e inovar em suas aulas.

Além de garantir que as bibliotecas estejam abertas, com bom acervo, com pessoal qualificado, infraestrutura adequada. Assim, Campello (2010a) chama atenção para necessidade de alimentar uma maior aproximação do professor com esse espaço, de forma que estratégias educativas articuladas com a biblioteca sejam experimentadas e desenvolvidas, garantindo uma integração desse espaço com práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o intercâmbio entre as práticas de sala de aula e a biblioteca proporciona o reconhecimento de que o(a) estudante é um agente, capaz de construir o seu próprio conhecimento, à medida que lhe possibilita a exploração de todo um conjunto de experiências vivenciadas e registradas por outros sujeitos, “extraindo delas significados e agregando suas próprias experiências” (CAMPELLO, 2012b, p. 8).

A BE atendendo a todos esses requisitos é capaz de atender à necessidade urgente de fazer a leitura ocupar espaço e tempo no ambiente escolar, redirecionar sua existência para essas condições é deixar para trás seu passado marginal.

Desse modo, ao enfatizar aspectos práticos da ação da BE, é possível acreditar que várias atividades podem ser realizadas pela biblioteca, ainda assim é insuficiente defende-se uma biblioteca totalmente integrada ao currículo e cumpridora de sua manifestação na malha educativa. Entende-se, inclusive, que a própria BE deveria mobilizar saberes e integrar-se ao cotidiano a fim de se constituir como um essencial no fazer educacional.

3.5.1.1 A biblioteca escolar Cecília Meireles: seus espaços e suas conquistas

Dentro do contexto social e cultural no qual esse estudo se inscreve – uma escola pública localizada na região metropolitana de Recife – carente de espaços de acesso à leitura e outros bens culturais, como livrarias, banca de revistas, teatro, cinema etc, põe em evidência ainda maior a importância que a biblioteca na escola poderia assumir nesse contexto e o impacto que a vivência de práticas leitoras nesse espaço poderia gerar na vida do leitor em formação.

Nesse sentido, a Biblioteca Cecília Meireles¹⁴ assume a importante função de democratizar a leitura oferecendo condições de acesso à cultura letrada.

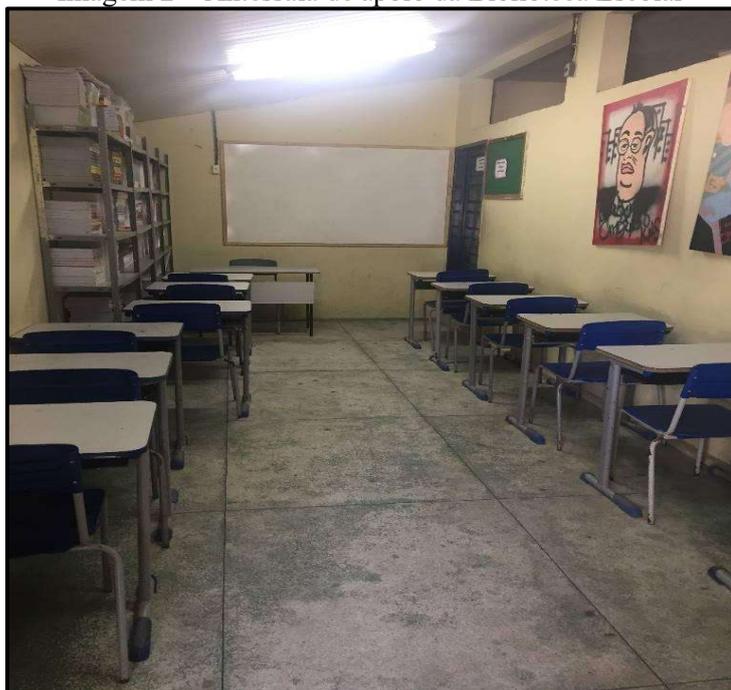
Reinaugurada em julho de 2015, depois de um período fechada, funcionando apenas como depósito de livros, a BECM está localizada em um espaço em andar térreo, situada no final do corredor, em uma sala de mais ou menos 30 m². Ocupa o maior espaço coberto e climatizado da escola. Essas características fazem com que ela se torne o único local disponível para as realizações de reuniões, palestras e atividades voltadas para grandes grupos. A BECM conta com 4 mesas retangulares com 10 cadeiras cada, dispostas de forma própria para realização de trabalhos coletivos, mas, para atender a eventuais necessidades desses eventos, esse espaço sofre alterações quando precisa receber mais mesas e cadeiras, transformando-se em um auditório. Por conta de tudo isso, não é raro que suas atividades precisem ser adiadas ou interrompidas.

Vale salientar ainda que a disposição do mobiliário, a possibilidade de acesso à internet e a viabilidade de usar o *datashow* com maior conforto e rapidez torna esse espaço ainda mais concorrido. Além disso, a constante ocupação de uma antessala existente (ver Imagem 2) também comprometia seu uso.

A antessala referida além de cadeiras e mesas escolares, conta com estantes que acolhem livros, 3 globos e mapas que ficam à disposição para consulta da comunidade escolar. Três delas acomodam livros didáticos que são usados e devolvidos ao local. Outra estante recebe algumas sobras dos livros didáticos adotados ou outros livros doados pela comunidade que ficam disponíveis para doação ou para consulta da comunidade escolar.

¹⁴Doravante BECM.

Imagem 2 – Antessala de apoio da Biblioteca Escolar



Fonte: acervo pessoal da autora

A organização da biblioteca oferece espaço para que o acervo consiga ser exposto, no entanto a maior parte dos livros fica guardada verticalmente, deixando visível a lombada com o título. As estantes distribuem os livros por categorias¹⁵ e por tamanho dos exemplares. É possível ver que alguns livros estão sobrepostos a outros por falta de espaço nas estantes.

O acervo está organizado e classificado em categorias, a biblioteca também conta com um acervo de livros teóricos voltados para professores, distribuído em duas estantes que compartilham espaço com os demais livros. Os (as) alunos(as) têm acesso direto ao acervo através das estantes sem que haja um sistema de consulta e localização das obras. Alguns livros da biblioteca também são fruto de doações da comunidade. Quando chegam, são avaliados atendendo a critérios adotados pela coordenadora para, então, serem inseridos ao acervo ou repassados a interessados da comunidade escolar. Vale mencionar que alguns dos livros doados costumam ser exemplares bastante requisitados por se tratarem de *best sellers* ou publicações mais recentes voltadas para o público juvenil. Foram frutos de doações de títulos como Harry Potter, de J. K. Rowling, As Crônicas de Nárnia, de C. S. Lewis, O Hobbit, de J.S.S. Tolkien e outros.

¹⁵As categorias adotadas são divididas conforme a funcionalidade, gênero textual e faixa-etária.

Imagem 3 – Estante de livro da Biblioteca Escolar Cecília Meireles



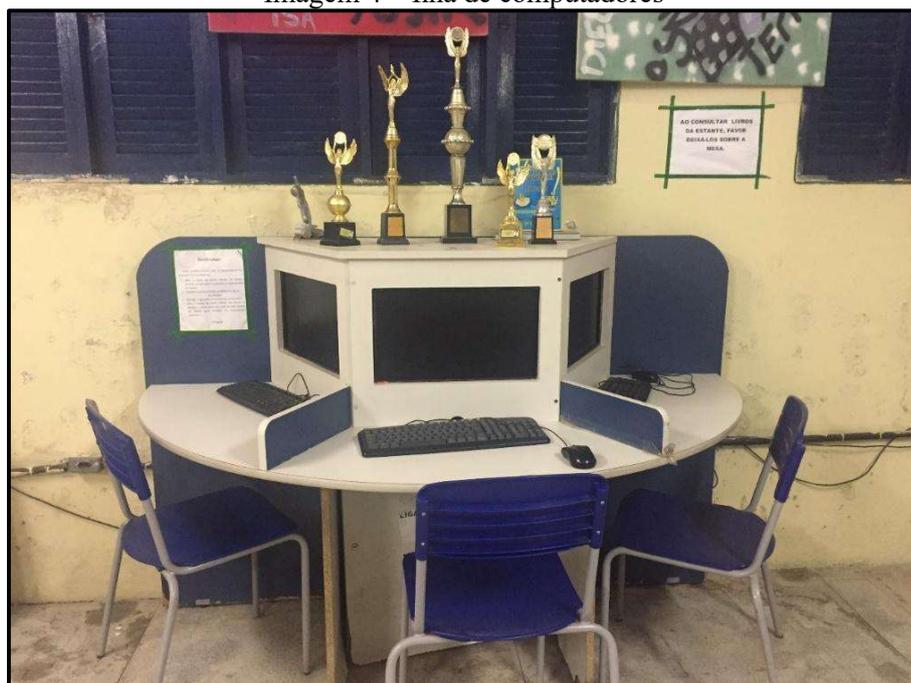
Fonte: acervo pessoal da autora

A falta de mecanismos informacionais para viabilizar a busca de títulos também é um empecilho para uma maior aproximação da comunidade escolar. Além de não oferecer condições para que se explorem conhecimentos informacionais importantes, a ausência desse recurso sobrecarrega ainda mais a coordenadora da biblioteca. O pouco espaço também faz com que as obras se acumulem e dificulte seu acesso por parte dos (as) usuários (as).

O sinal de celular ainda é precário em muitas áreas de Aldeia. A comunidade escolar conta apenas com uma ilha com 3 computadores com acesso a internet. Embora exista o serviço de fornecimento de Internet por fibra ótica em boa parte da região, a escola ainda recebe sinal fraco ou quase sempre inexistente. A ausência da internet é bastante lamentada pelos (as) alunos (as) e professores. E faz com que alguns alunos (as) procurem a BECM no contraturno para realizar pesquisas ou atividades em grupo; no entanto, a movimentação de alunos pelos corredores e a falta de espaço físico para recebê-los (as) fez com que essas visitas passassem a ser agendadas e previamente autorizadas pelas educadoras de apoio.

Fica disponível ainda na biblioteca um telão. O fato de ser um ambiente climatizado e permitir um controle maior da iluminação faz com a biblioteca seja constantemente procurada para exibição de vídeos.

Imagem 4 – Ilha de computadores



Fonte: acervo pessoal da autora

O funcionamento da biblioteca ficava condicionado aos horários de duas profissionais até final de 2018. A coordenadora da biblioteca atendia nos horários manhã e tarde, no período entre 9h às 12h e 13h às 16h. À noite, o horário se concentrava das 18h às 21h 30¹⁶. Em 2019, a biblioteca passou a funcionar parte da manhã (de 9h00 às 12h) e parte do turno da tarde (de 13h às 16h), necessitando, por vezes, que seu horário fosse estendido até o final do intervalo (16h30). Como os(as) alunos(as) dependem do ônibus escolar, o horário para disponível para se dirigirem à biblioteca só pode ser nos intervalos das aulas, o que limita (e muito) o uso desse recurso por parte dos(as) alunos(as).

Como parte da política do Governo do Estado, as profissionais encarregadas de assumir a coordenação da biblioteca escolar costumam estar em situação de afastamento de sala de aula. Esse tipo de política, sem dúvida, deprecia a atuação da biblioteca, destinando-a condição de um lugar pouco profissionalizado e, portanto, não exige muitos conhecimentos. No entanto, é compreensível entender, que devido à ausência de profissionais especializados, busca-se desenvolver àquilo que se pode, fazendo o máximo, com àquilo que se tem disponível. Tal situação não deixa de ser crítica.

Os registros de saídas da biblioteca mostram que os livros didáticos infanto-juvenil são os mais consultados pelos(as) alunos(as), geralmente por alunos do 6º e 7º ano. Sobre isso,

¹⁶ Informações coletadas no segundo semestre de 2018.

julgamos ser fruto dos projetos desenvolvidos em parceria com as professoras de língua Portuguesa. O incentivo à leitura, mesmo que associado a atividades para nota, resulta em resultados significativos em relação à quantidade de empréstimos. Tais dados só reforçam a necessidade de uma investigação mais apurada para saber que fatores interrompem o fluxo da leitura.

Almeida e Meucci (2010) em uma investigação realizada em uma escola de Londrina reforçam os mesmos dados e apontam como hipótese a combinação de alguns fatores como: aumento nos números de atividades para casa, cobrança por desempenho e falta de interesse e incentivo à leitura. Para os autores, as cobranças associadas ao excesso de atividades escolares não estimulam o uso da BE. Embora deixem claro que os dados alcançados precisem ser mais explorados, tais constatações podem ser apontadas como hipóteses possíveis. Podemos acrescentar a isso, a falta de parcerias com os professores e limitações do acervo.

Há orientações para que os professores não permitam a saída dos alunos de sala para a dirigir-se à biblioteca. Isso só poderá acontecer durante as aulas de Língua Portuguesa. Subentende-se de que o professor único e responsável por explorar a competência leitora deve ser o professor de Língua Portuguesa.

Os(as) alunos(as) têm quinze dias para concluir a leitura, mas é permitido que troquem ou devolvam o livro antes da data estipulada. O empréstimo dos livros é garantido para o(a) aluno(a) que preencheu o cadastro com dados pessoais e recebeu a carteira da biblioteca. Na carteira da biblioteca o nome do livro e a data de empréstimo. A carteira, por sua vez, fica arquivada até que o(s) livro(s) seja(m) devolvido(s). A coordenadora costuma passar nas salas para cobrar os livros em atraso. Importante salientar que mesmo sem a carteira o empréstimo não é negado o acesso ao livro; no entanto, muitos ficam com “medo” de realizarem o empréstimo de livros.

É curioso saber que alguns exemplares possuem lista de espera e fica a cargo da coordenadora um controle maior desses livros para que eles possam passar por todos os(as) alunos(as) interessados(as). Enquanto estive no momento de observação, pude observar que um dos poucos exemplares de mangá e alguns romances *Best sellers* faziam parte dessa lista. A procura por tais exemplares se dava por meio do incentivo dos próprios colegas de sala ou de algum professor.

Imagem 5 – Sala maior da biblioteca



Fonte: acervo pessoal da autora

Imagem 6 – Mesas com cadeiras para leitura



Fonte: acervo pessoal da autora

Quando aberta durante o recreio, a biblioteca costuma ser procurada por alguns alunos(as) para realizarem alguma atividade, ler ou simplesmente observar os títulos ou manusear alguns livros. É comum observar os (as) alunos (as) pedirem indicações para coordenadora, outros recorrem a títulos indicados por amigos ou por professores. Não raro, alguns alunos (as) aparecem também oferecendo ajuda para organizar os livros nas estantes.

Geralmente, são alunos (as) que costumam ir à biblioteca com frequência que se voluntariam para participar de concursos e projetos promovidos pela coordenadora.

Com efeito, são muitas as demandas atribuídas à responsável pelo espaço. Além de cuidar dos empréstimos, preservação do acervo, orientação para pesquisas, organização do espaço para outras atividades solicitadas, a coordenadora cuidava de preservar também da limpeza do local. Segundo ela, era uma forma de garantir que o acervo não fosse danificado e o espaço estivesse sempre limpo, mesmo que para isso ficasse a encargo dela a compra do material usado e a preservação do local. Além disso, faz parte de suas atribuições promover atividades de incentivo à leitura e participar dos projetos promovidos pela coordenação geral.

É importante mencionar que a coordenadora da biblioteca possuía formação como pedagoga e experiência em gestão pública. Ao assumir a função em julho de 2015, tomou a iniciativa de afastar os livros didáticos da biblioteca, bem como outros livros danificados e resolveu realizar a catalogação do acervo. Hoje é possível ter acesso aos dados coletados por meio de um registro impresso e digital. Durante seu período à frente desse cargo, a coordenadora pôde participar de cursos de mediação literária e executar projetos que tinham por finalidade maior a promoção da leitura literária. Ficou bastante evidente que a atuação da coordenadora é fundamental para tornar viva e atuante a BE.

Durante o período de 2018, a BECM realizou o projeto **Diário de Leitura**, em parceria com a professora de Português Edila, do 6º ano A e B; o projeto **Clube de Leitura**, em parceria comigo, com a turma do 7º ano B e o projeto **Poesia para vida**, iniciativa da coordenadora da biblioteca. Além disso, fazia parte das atividades cotidianas auxiliarem as pesquisas bibliográficas para o TCF - Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental.

Para o Projeto **Diário de Leitura**, a bibliotecária auxilia a escolha do título (semanalmente). O(A) estudante faz um resumo no seu diário e a cada mês, a turma se reúne na biblioteca para compartilhar algumas leituras. Nesse momento, eles apresentam uma pequena resenha literária, como forma de incentivar a leitura do livro.

Para o Projeto **Clube de Leitura**, a bibliotecária auxilia a escolha do título. A cada quinze dias, um grupo de estudantes compartilha alguma obra ou trecho dela, na biblioteca ou em sala de aula. Nos dias de socialização de leitura, também acontece um momento de mediação literária dirigido pela coordenadora da biblioteca, pela professora ou por alguns estudantes.

Imagem 7 – Alunos do 6º ano B em momento de socialização de leitura



Fonte: Acervo pessoal da coordenadora de biblioteca

Imagem 8 – Alunos do 7º B em momento de mediação literária



Fonte: acervo pessoal da autora

Para o Projeto **Poesia para Vida**, a biblioteca promove atividades para os estudantes expressarem seus sentimentos escrevendo poesias. A pesquisa literária também faz parte do projeto, onde os estudantes apreciam os autores poéticos. Nos eventos culturais da escola os estudantes recitam suas poesias ou de poetas de sua preferência.

Imagem 9 – Alunos (as) do 6º ano B compartilhando pesquisas sobre poetisas negras



Fonte: Acervo pessoal da coordenadora de biblioteca

Para o TCF – **Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental**, a biblioteca promove orientação aos grupos nas pesquisas sobre os temas a serem desenvolvidos durante a construção dos trabalhos e apoio aos professores orientadores dos grupos.

Nesse período, a coordenadora também concluía um curso de mediação literária a convite da coordenação geral de desenvolvimento de ensino da SEDUC-PE. O curso promovido pela Fundação Joaquim Nabuco tinha duração de 120 horas, com encontros a cada quinze dias, entre os meses de Julho e Dezembro, ao final garantiria a certificação. Como parte das atividades do curso, atividades de mediação passaram a ser promovidos pela coordenadora. Semanalmente momentos de mediação eram realizados pela coordenadora e outros professores convidados. A participação de alunos como mediadores e colaboradores nas atividades promovidas pela biblioteca era também algo muito estimulado e bem recebido por alguns alunos (as).

Fazia parte também do plano de ação da biblioteca a realização de concurso literários que costumava contemplar algumas datas celebradas pelo calendário escolar. Tais eventos costumavam mobilizar a participação de alunos (as), geralmente do Ensino Fundamental II, e tinham como resultado a participação em eventos realizados dentro e fora da comunidade escolar e uma publicação no mural da escola ou em forma de folhetos.

As atividades promovidas envolviam apenas os turnos da manhã e da tarde. Quanto a isso, podemos dizer que a ausência de intervalo entre as aulas prejudicava o acesso do(a) aluno(a) até a biblioteca, a especificidade do público e o horário reduzido de funcionamento colocava professores e biblioteca em condições muito difíceis para se estabelecer vínculos profissionais. Acreditamos também que, por ser tratar de um público adulto, seria necessário

conhecimentos especializados e parcerias mais consistentes para que um trabalho mais consistente de promoção de leitura.

Não se pode negar as inúmeras dificuldades impostas a um funcionamento mais produtivo desse espaço. A BECM revela bem que as limitações físicas em relação ao espaço não impediram que as ações de promoção de leitura fossem realizadas.

Embora seu funcionamento estivesse ganhando espaço e colhendo frutos, em agosto de 2019 a BECM passa a ter seus serviços interrompidos devido ao afastamento da coordenadora de biblioteca. No decorrer do ano, os empréstimos foram cessados e seu uso ficou reduzido à sala de projeção.

Em seguida, pretendo discorrer a respeito do potencial que uma boa biblioteca escolar tem para ajudar no processo de ensino-aprendizagem. Na sequência, apresentarei algumas possibilidades de ações pedagógicas envolvendo a biblioteca escolar e possíveis implicações para o aprendizado da língua materna.

3.5.2 Esboços e reflexões sobre possibilidades de trabalho na biblioteca escolar

Esta seção tem como objetivo apresentar uma proposta de implementação de um projeto pedagógico, compreendido como um projeto de letramento. A partir de experiências que apontavam possibilidades de envolvimento com a BE, meu interesse em integrá-la ao cotidiano escolar e de explorar ainda mais o engajamento desse recurso com os(as) alunos(as) se vislumbrou como uma rica oportunidade para desenvolver um projeto de ensino.

Como foi dito na sessão anterior, dentro do conceito de biblioteca como recurso pedagógico, as práticas de leitura e escrita ali desenvolvidas podem ganhar um maior significado quando articuladas ao fazer pedagógico e inseridas em projeto de ensino.

Algumas práticas pedagógicas mostram que é possível estender as experiências com a biblioteca para fora dela, de forma que o trabalho com a leitura e a escrita alcance a outros. Rosa (2015) mostra como é possível desenvolver ações relacionadas à promoção da educação literária, à apropriação de informação e à produção de conhecimento.

A partir de relatos e observações de professores da rede municipal de ensino, Rosa (2015) apresenta algumas experiências desenvolvidas em sua pesquisa “Bibliotecas escolares: projetos, práticas e aprendizagens na formação de leitores”, entre elas está o trabalho com jovens e adultos que resultou na publicação de um livro de poemas a partir de um enfoque com a linguagem poética. Dentro dessa proposta, outras atividades de leitura e de produção de textos

foram exploradas, culminando no lançamento de um livro, o qual passou a compor o acervo da biblioteca.

Outros relatos apresentados citam a realização de concurso de poesias, a produção de livros de crônicas, a construção de um jornal informativo, a elaboração de catálogos de livros e de serviços oferecidos, cartilhas educativas, manual de instruções para jogos matemáticos para biblioteca, a confecção de postais com pontos históricos e turísticos do Recife, de folders, a produção de panfletos informativos e outras atividades que envolvam o trabalho com a escrita.

A realização de ações dessa natureza, segundo Rosa (2015), oferece condições enxergar a biblioteca como além de um lugar de preservação de obras literárias. É possível integrá-la a atividades que promovam o texto literário a uma posição privilegiada no ensino e na aprendizagem da língua (cf. ROSA e BESERRA, 2011). Essas e outras atividades revelaram possibilidades para desenvolver um projeto de ensino que envolvesse o texto literário.

Mesmo que tais experiências estejam margeadas por algumas particularidades, elas evidenciam como a BE pode ser um recurso produtivo quando integrado a um contexto maior de aprendizagem no campo da linguagem e do ensino.

Em outras situações didáticas compartilhadas, a autora menciona situações de aprendizagem que protagonizam o texto literário e o colocam como mote para realização de pesquisas informativas e outras atividades que exploraram uma reflexão do estudante sobre si e sobre o mundo ao seu redor. Essas e outras experiências apontaram caminhos para o trabalho com a leitura e a literatura, assim como o acesso a bens informacionais e culturais, contribuindo, assim, para que outros espaços e ações fossem planejados, proporcionando desenvolvimento crítico e consciente e, por conseguinte, a prática social e cultural.

Para isso, seria necessário conduzir a um aprendizado da língua de forma que seja respeitada sua relação com a cultura e a sociedade, partindo do princípio de que as práticas de letramento desenvolvidas estejam de fato comprometidas a buscar um diálogo dos agentes envolvidos com o mundo ao seu redor.

Desse modo, tomando por base as orientações de Kleiman (2000), Oliveira (2008) e Santos (2008) para a implementação de um projeto de letramento, propusemos um conjunto de atividades que envolveram a leitura e a produção de textos para envolvê-los em situações de aprendizado a partir de interesses reais na vida dos estudantes.

O comum panorama encontrado nas escolas públicas se mostrou como um cenário favorável para envolver os (as) alunos(as) em ações que os(as) levassem a repensar a relação deles com a BE e com a língua. Confrontá-los (as) a ressignificar a BE, permitirá ampliar a forma de enxergá-la como mais do que um lugar de realização de empréstimos ou de realização

de pesquisas. A BE pode ser um espaço de escuta de histórias ou de leitura individual e, mais ainda, pode se tornar um lugar de troca de ideias do visto, do ouvido, do sentido e do lido. Por meio dela, é possível promover situações de aprendizado e, conseqüentemente, desenvolver as habilidades de leitura e de escrita.

Assim, procuramos, por meio de um projeto, desenvolver atividades as quais os(as) estudantes não figurassem apenas como meros participantes, mas como agentes de letramento, capazes de “perceber na leitura e na escrita uma poderosa ferramenta para realizar coisas e marcar presença no mundo” (SANTOS, 2008, p. 124).

4 PERCURSOS DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA: CAMINHOS DE DIÁLOGOS E TENSÕES

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, [1972]2016, p. 120).

4.1 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DO PROJETO PEDAGÓGICO

Nessa parte da seção, as discussões se centraram em apresentar e discutir sobre o processo de elaboração e implementação de um projeto didático de Língua Portuguesa em uma turma de 9º ano. Para atender aos princípios da abordagem de ensino escolhida, foi necessário reconhecer um problema de interesse dos (as) alunos(as), o qual os(as) envolvessem em situações de aprendizado colaborativo e autônomo. Além disso, precisaria promover o engajamento entre o que seria produzido na escola e a vida fora dela (cf. OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014). Nesse sentido, a interrupção do funcionamento da BE revelou um fato significativo para conduzir uma intervenção pedagógica¹⁷. O cenário instalado atingia diretamente não só os(as) estudantes, mas toda a comunidade escolar, uma vez que a BECM se mostrava ativa e atuante (ver descrição das atividades realizadas na seção 2.5.1.1).

É válido mencionar que a BECM costumava ser usada, mesmo na ausência da coordenadora, mas de forma restrita. Os empréstimos, por exemplo, deixaram de ser realizados e o acesso se fez mais restrito para preservar sua organização e seus títulos. Para os 9º A e B, em particular, o uso da biblioteca continuou sendo uma constante, pois servia de espaço para as reuniões do TCF¹⁸. Diariamente, as turmas, sob supervisão dos professores-orientadores¹⁹ e a coordenadora de apoio recorriam ao local, já que a estrutura oferecida permitia que os(as) alunos(as) realizassem consultas bibliográficas e tivessem acesso à internet e a computadores. Esse cenário apresentava a turma como principal beneficiária da BE, o que tornou o projeto ainda mais pertinente.

¹⁷A coordenadora da BE, após 4 anos à frente do cargo, recebe autorização para afastar-se em função do deferimento da solicitação de sua licença-prêmio e de seu processo para aposentadoria. A princípio a informação foi passada pela própria, no dia 19 de julho de 2019, no dia da formação pedagógica e depois, oficializada em ata no dia 6 de Agosto de 2019.

¹⁸ Temos por TCF Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental, como apresentado na seção 2.5.1.1.

¹⁹ Assumem o papel de orientadores os professores da turma escolhidos por meio de um sorteio.

O percurso do projeto foi se constituindo a partir de trabalhos com a leitura e escrita de gêneros textuais. Por meio deles, os(as) alunos(as) puderam se envolver em contextos de aprendizado a partir de práticas sociais, explorando-os como um “meio” e não como um “fim”. Nessas condições, a pedagogia de projetos, apresenta a integração de práticas sociais ao ensino de língua como elemento essencial para conduzir os(as) estudantes a assumirem o papel de protagonistas do processo educacional (cf. KLEIMAN, 2009).

Inicialmente, os (as) alunos (as) foram confrontados a lançarem um olhar mais apreciativo para BE e reconhecê-la como um importante recurso para o aprendizado. Para Barbosa e Horn (2008, p.54), não basta identificar ou expor o problema, é preciso que os (as) envolvidos (as) se sintam atingidos e motivados a se envolverem no processo de solução. Nesse sentido, o planejamento do projeto exigiu de mim, enquanto professora, um olhar atento e sensível ao que acontecia nos encontros realizados, de forma que fossem conhecidos e respeitados os caminhos apontados.

As orientações de Barbosa e Horn (2008, p. 45-46) se tornaram bastante perceptíveis quando alertam que o desenvolvimento de um projeto pedagógico pode se enveredar por percursos imprevisíveis e exigir uma grande flexibilidade em sua condução. No projeto em questão, não foi diferente. As resistências e as necessidades de acomodação surgiram e tornaram necessárias algumas adaptações, como: o atendimento às demandas do intenso calendário de avaliações externas nacionais e estaduais (SAEBE e SAEPE) para turmas do 9º ano e as cobranças em torno da realização de aulas preparatórias para os respectivos exames. Além disso, outro expressivo contratempo foram as interrupções para atender às demandas do TCF, cujas etapas finais coincidiram com o início do projeto e acabou por comprometer o envolvimento dos (as) alunos (as).

Sendo assim, é conveniente afirmar que assumir uma abordagem de ensino voltada para a implantação de projeto presumiu negociações e ressignificações de práticas, antes pautadas em um modelo educativo mais tradicional, mas que, precisou se moldar a uma proposta de caráter dinâmica, comprometida com a emancipação e a autonomia dos (as) alunos (as).

4.1.1 Percurso metodológico de uma intervenção didática

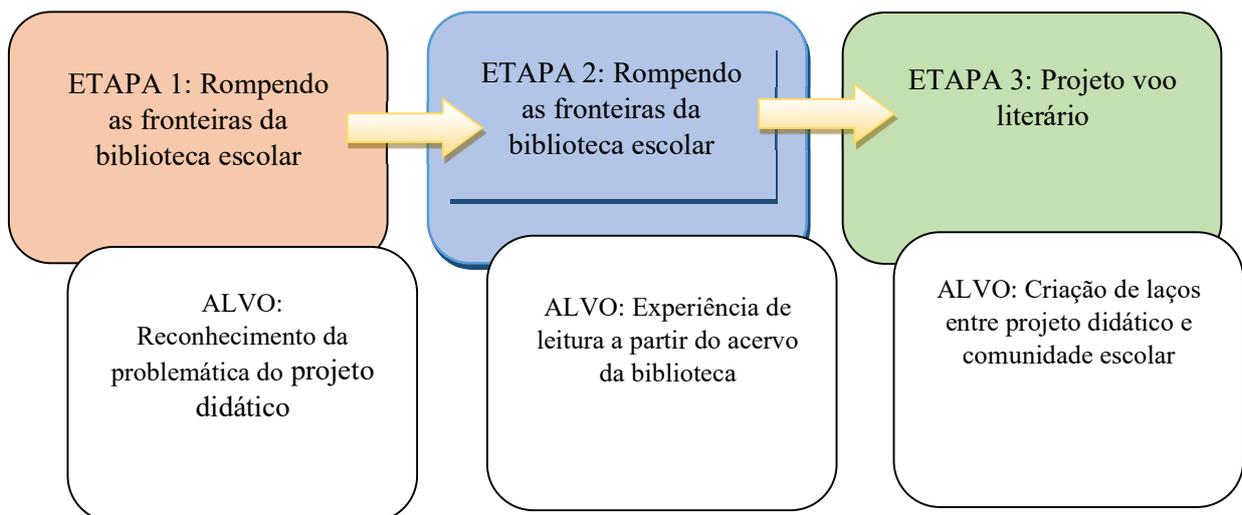
Nesta seção, apresento os primeiros passos do projeto didático e como se desenvolveu o percurso para sua realização. Para a implantação do projeto, foram realizados 24 encontros, um total de 49 horas/ aula, distribuídas em, aproximadamente, 06 horas/aulas por semana, durante os meses de agosto a novembro. Durante o período de geração de dados, foi possível

acompanhar o envolvimento dos (as) jovens em diversas atividades, algumas delas motivadas por nossos encontros, tais como rodas de conversa, apresentação literária e outros que foram frutos da demanda escolar, como a preparação de um sarau e uma apresentação literária. Para a realização das análises e dos episódios descritos, recorreremos aos registros realizados por mim, no papel de professora-pesquisadora (os diários de campo), e dados gerados durante as aulas com a turma do 9º ano, tais como entrevistas, registros gravados em áudio e fotografado das aulas e das produções escritas.

Embora tenhamos gerado uma quantidade significativa de dados, as análises apresentadas se concentraram, primeiramente, em refletir sobre a representação da BE revelada pelos(as) alunos(as). Para tanto, recorreremos às produções orais e escritas produzidas durante esse processo, para analisar a leitura, enquanto material linguístico e produção.

Para isso, dividimos o projeto em três etapas. A primeira etapa foi nomeada de “Rompendo as fronteiras da biblioteca escolar” e teve por objetivo geral reconhecer a representação da BE por parte dos(as) alunos(as). A segunda etapa consistiu em oferecer experiências com a leitura literária, utilizando-se do acervo da BE e, por fim, a terceira etapa se destinou a construir um contexto de promover a leitura na escola, a partir das experiências de leitura do(as) alunos(as) do 9º B.

Esquema 1 - Etapas da intervenção didática



Fonte: elaboração da autora.

4.1.2 Primeira etapa: rompendo as fronteiras da biblioteca escolar

Para o momento prescrito, foram dedicadas aproximadamente 05 semanas, realizadas em 11 dias não consecutivos, somando um total de 23 horas-aula. No quadro 3, é possível visualizar melhor a ordem dos dias, datas, a quantidade de horas-aula, os gêneros e textos explorados e os principais procedimentos o registro equivalente os diários e as principais atividades realizadas.

Quadro 3 – Registros das aulas destinadas à 1ª etapa do projeto didático

Datas	Quantidade de aulas	Quantidade de dias	Atividades
06/08	03	Primeiro dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura da notícia <i>Professor cria biblioteca itinerante para alunos da rede pública de Paulista</i> publicada pelo Jornal do Commercio.²⁰ ➤ Roda de conversa sobre a importância da BE e seu papel na promoção da leitura.
07/08	01	Continuação do 1º dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação do projeto didático e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores de idade” (TCL) e “TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido”.
12/08			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não houve aula (Luto)
13/08	03	Segundo dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dinâmica de reconhecimento: o que faz parte do acervo da biblioteca? ➤ Roda de conversa sobre a importância dos espaços de vivências literárias. ➤ Exibição do vídeo <i>A biblioteca da booktuber Beatriz Paludetto</i> do canal Quimera²¹
14/08	01	Terceiro dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Socialização das respostas ➤ A carta de intenção
19/08			Reunião de pais e mestres
20/08	02	Quarto dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientação da produção ➤ Produção textual da carta de intenção
21/08	01	Cont. do 4º dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conclusão da produção textual (carta de intenção)
26/08	02	Quinto dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exposição e discussão sobre o tratamento formal e informal/ modalização – exercícios.

²⁰ Texto apresentado no Anexo 1 deste trabalho.

²¹ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xgBCKAQBLHk>. Acessado em 15/07/2019.

27/08	02	Sexto dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientação para reescrita da Carta de Intenção ➤ Produção coletiva de uma Carta de Intenção
28/08			Últimos ajustes para o TCF
02/09			Confraternização TCF
03/09	03	Sétimo dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exibição do vídeo-entrevista <i>Jovem não gosta de ler?</i> que se trata de uma entrevista com Paula Pimenta para o canal Revista Mundo Estranho ²² ➤ Roda de conversa sobre experiências de leitura literária. ➤ (aula interrompida por falta de energia)
04/09			➤ Não houve as últimas aulas, pois faltava água na escola
09/09		Oitavo dia	➤ Infográfico
10/09		Cont. do 8º dia	➤ Produção de esquema de Infográfico

Fonte: elaboração da autora

A primeira parte do projeto teve início com a leitura da notícia, publicada no dia 30/06/2019 na versão eletrônica do Jornal do Comércio²³, que apresentava a iniciativa de um professor da rede pública de Paulista em transformar uma Kombi em uma biblioteca itinerante. O professor criou, nessa ação, uma forma de oferecer o acesso a livros e a outros materiais de leitura para seus alunos(as). Com esse texto, procurei levantar reflexões acerca da importância da BE como recurso de aprendizado e promoção da leitura. A notícia enfatizou também fatores que influenciam na formação leitora, chamando atenção para o papel da escola nessa relação. O exemplo de biblioteca apresentado na notícia também permitiu fazer um comparativo com a BECM e promover reflexões a respeito das representações que esse recurso pode assumir.

A leitura do texto permitiu que a turma compartilhasse experiências de leitura envolvendo a BE, os relatos revelaram maneiras bem diferentes pelas quais cada um se aproximou da leitura e como essas experiências foram significativas para eles (as). O aluno Rildo apontou a leitura de HQs como fácil e divertida, por isso foi mencionada, na notícia, como “portas de entrada” para outras leituras. Outros alunos (as) também consideraram mangás

²² Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IyLB6AqgxQ4>. Acessado em 19/08/2019.

²³ Disponível em <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cidades/geral/noticia/2019/06/30/professor-cria-biblioteca-itinerante-para-alunos-da-rede-publica-de-paulista-382082.php>. Acessado em 15/07/2019.

e memes como gêneros que assumem essa função. O comentário de Rildo revelou a familiaridade que muitos jovens têm de práticas leitoras que não são reconhecidas pela escola, mas que se revelam como experiências legítimas de leitura. A aluna Alice contou a respeito de sua experiência com o livro *O extraordinário* (indicação de uma amiga) e Rildo relatou uma experiência vivida por ele na BE quando ele participou de rodas de leitura sobre um texto em cordel²⁴. A aluna Michele citou um episódio vivido por ela quando precisou assumir o papel de contadora de para alunos de outra turma²⁵.

Concluo a roda de conversa informando a turma sobre o encerramento das atividades da BECM. Os (As) alunos (as) recebem a notícia revelando apenas curiosidade sobre o motivo e o destino da coordenadora da biblioteca. Interpreto como um comportamento de conformismo e questiono sobre os prejuízos que esse desfecho acarretará. Nesse momento, exponho também a proposta de resgatar o uso da BE por meio de um projeto pedagógico que os (as) envolvessem.

A reação dos (as) envolvidos e a brevidade do primeiro momento da intervenção me fez ver a necessidade mais oportunidades de “escuta” para que os primeiros passos do projeto se consolidassem. O “ouvir”, nessa perspectiva de ensino, significa valorizar o saber e a cultura que o (a) aluno (a) traz para a escola, significa envolvê-lo (a) no processo educativo, dividindo com ele responsabilidades, tarefas e formas de sentir” (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 20). A “escuta” se revela como essencial para a PP e, por isso, precisou ser explorada em várias ocasiões, por meio das rodas de conversas e das produções escritas e orais.

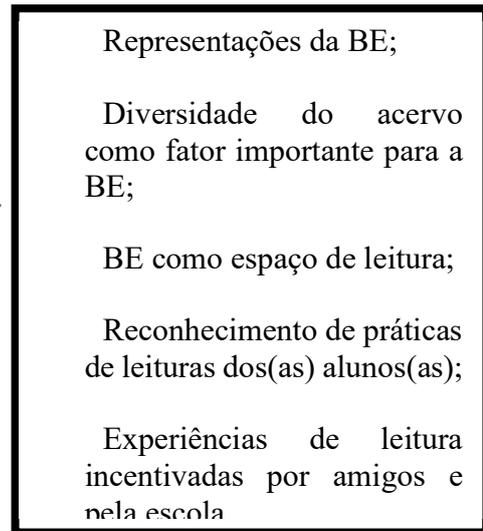
Para esse momento, podemos sintetizar as reflexões levantadas nos seguintes tópicos:

²⁴O momento mencionado se tratava de uma atividade realizada por mim e outra colega, enquanto alunas da disciplina Educação Literária na escola e na biblioteca, ministrada pelo Prof Dr. Clecio Bunzen como eletiva do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, durante o primeiro semestre de 2019.

²⁵ Atividade fruto de uma proposta promovida por mim, enquanto professora da turma também durante o primeiro semestre de 2019.

Esquema 2 - Ações didáticas e temáticas exploradas a partir da leitura da notícia

Imagem 10 - Capa da notícia sobre criação da BE itinerante



Fonte: elaboração da autora

Havia a necessidade de ouvi-los (as) ainda mais a respeito de suas preferências de leitura e suas experiências com biblioteca escolar. Isso nos permitiu pensar na necessidade de explorar melhor o acervo da biblioteca como alternativa para envolver os (as) alunos (as) nas próximas etapas do projeto. Com a sala de aula disposta em semicírculo e vários títulos, materiais impressos e objetos culturais expostos, os (as) alunos (as) foram convidados a identificarem algum dos objetos dispostos como parte do acervo da BECM e a comentarem o que sabem a respeito dele.

Esse momento funcionou para proporcionar uma maior aproximação da turma com o acervo da biblioteca. A discussão promovida permitiu conhecer mais os interesses da turma e serviu para envolvê-los (as) em uma prática que valoriza a troca e o compartilhamento de experiências leitoras. A partir dos comentários de Caio acerca do livro *O Pequeno Príncipe em cordel* e da reação de alguns alunos (as) diante da obra, pude observar uma certa familiaridade dos(as) alunos(as) com o gênero cordel, por exemplo. O aluno João revelou conhecer o exemplar *A Droga da Obediência* por meio da biblioteca escolar e relatou o desejo de conhecer obras semelhantes. Outro aluno também mencionou o livro *Contos de mistério e assombro* fruto de uma experiência de leitura vivenciada no semestre passado e revelou também seu interesse pelo gênero. Os (as) alunos (as) identificaram ainda, com bastante entusiasmo por sinal, um dos poucos exemplares de mangás e HQs presentes no acervo da biblioteca.

Imagem 11 - Capas dos títulos identificados pelos (as) alunos (as) durante a dinâmica



Essa proposta permitiu ouvi-los (as) também a respeito do que eles(elas) pensam em relação ao acervo da BECM. Soaram como curiosas as descobertas em torno de títulos frutos de doações, de livros que versavam sobre a história da cidade e sobre Processo Penal. As discussões desconstruíram a concepção de acervo restrito apenas a livros e ajudou a compreender a importância de tê-lo como algo adaptado e versátil para conseguir atender aos interesses da comunidade. No geral, os comentários proferidos concederam várias descobertas. A primeira delas foi oferecer as condições para planejar e ofertar práticas de leitura mais atrativas e significativas para os(as) alunos(as). A segunda delas foi mostrar a importância de explorar o acervo da BE, não só para incentivá-los(as) a ler, mas para encontrar nele alternativas de trabalhos com a leitura. Segundo Vieira e Fernandes (2010, p.111), tentativas de aproximar o leitor da biblioteca de seu acervo são muito bem vindas e se apresentam como uma proposta viável e simples para incentivar a leitura.

Desse momento, podemos resumir em tópicos os seguintes pontos discutidos:

Esquema 3 - Ações didáticas e temáticas exploradas na dinâmica

Imagem 12 - Materiais usados na dinâmica



Socialização de experiências de leitura a partir de exemplares do acervo da BE;

Reconhecimento do que é e não é do acervo da escola;

Relato de experiências de leitura;

Reflexão sobre necessidade de atualização do acervo da BE;

Reconhecimento gibis, mangás, jogos de tabuleiro e jogos eletrônicos como recursos de aprendizado;

BE como único recurso de acesso a livros.

Fonte: elaboração da autora

O próximo passo contou com a exibição do vídeo *A biblioteca da escola*, do canal *A Quimera*, com mais de 90.000 inscritos foi pensada com o intuito de explorar mais o olhar apreciativo dos(as) para a biblioteca. Nele, a *booktuber* Beatriz Paludetto compartilha histórias de leitura envolvendo memórias das bibliotecas escolares por onde estudou e apresenta alguns dos livros que marcaram sua vida escolar. Ao apresentar um resgate mais afetivo desses momentos, ela narra memórias vividas em sua adolescência relacionadas a livros lidos e histórias envolvendo outras pessoas que influenciaram sua trajetória enquanto leitora. A opção por explorar esse gênero nessa modalidade foi uma estratégia para aproximar mais os(as) alunos(as) da temática; além disso, vídeos dessa natureza encontram bastante aceitação por parte do público juvenil e fazem com que muitos se aventurem no universo da internet atuando com desenvoltura em diversas práticas de letramento. Trazer esses vídeos para sala de aula torna possível inserir em os(as) alunos(as) em contextos de aprendizado ao oportunizar o trabalho para o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem relacionadas ao domínio da oralidade.

Os depoimentos da *booktuber* foram utilizados para encorajá-los(as) a compartilharem também mais histórias de leitura e fomentar uma visão apreciativa de tais experiências. Além do vídeo, comentários postados na página do canal também incorporaram mais informações à

nossa discussão ao compartilhar mais experiências de leitura e revelar contextos escolares nos quais não é possível contar com a presença de bibliotecas ou, quando existem, não funcionam.

Quadro 4 - *Print* dos comentários do vídeo A biblioteca da escola

C o m e n t á r i o 1	 <p>Prosas de Menina 3 anos atrás</p> <p>Ter que ler obrigada Iracema na escola é um dos maiores traumas da minha vida hahahahah Acho que as escolas deveriam ter ótimas bibliotecas e incentivar a leitura, mas jamais obrigar adolescentes a lerem clássicos. Tenho certeza que muita gente se traumatizou e não leu nunca mais. O correto seria começar com leitura leves e divertidas e depois incluir os clássicos quando fosse surgindo a maturidade para apreciá-los. Essa edição de Alice eu não conhecia e fiquei encantada, já quero muito ler.</p> <p>Mostrar menos</p> <p> 25  RESPONDER</p> <p>Ver resposta de Beatriz Paludetto</p>
C o m e n t á r i o 2	 <p>Erico Lima 2 anos atrás</p> <p>Estudei em apenas três escolas também. A primeira frequentei até o sexto ano. Adorava a biblioteca. Uma coisa que me dava muito raiva, era o fato deles fecharem a biblioteca no intervalo. Como diabos eu iria ler alguma coisa? Ficava aberta durante as aulas, servindo apenas de enfeite. O problema de haver tão poucos leitores no Brasil, e a própria ignorância dentro das escolas. Odiava leitura por obrigação, porém uma professora novata, no oitavo ano, levou toda a turma para a biblioteca e pediu que cada um escolhesse o livro que quisesse ler, e depois fizesse um resumo sobre a história e os personagens. Foi então que conheci "A Droga da Obediência" do Pedro Bandeira. Quando cheguei em casa, comecei a ler e terminei no fim da tarde. Foi desde então que me apaixonei por livros.</p> <p>Mostrar menos</p> <p> 9  RESPONDER</p>

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=xgBCKAQLHk&t=30s>

Esquema 4 - Ações didáticas e temáticas exploradas a partir da exibição do vídeo *A biblioteca da escola*

Imagem 13 - *Print* do vídeo *A biblioteca da escola* do canal Quimera.



- Valorização das memórias de leitura literária vividas na/pela escola;
- Reconhecimento da BE como importante espaço de promoção de leitura literária;
- Valorização de espaços de convivência literária como incentivo à leitura;
- Fatores que atuam na promoção da leitura.

Fonte: elaboração da autora

A realização das rodas de conversa conduziu a percepções em torno da representação da biblioteca por parte dos(as) alunos(as). Quando solicitados (as) a apreciarem um olhar mais contemplativo para o que a BECM tem a oferecer, os(as) alunos(as) mencionaram: acesso a computadores com internet; diversidade de títulos; serviço de empréstimo de livros e infraestrutura privilegiada (espaço amplo e climatizado). Isso revelou uma visão do espaço reduzida a uma apreciação de sua estrutura física, categorizada, segundo Campello (2010b), como estoque de livros e de informações. Tais considerações me fizeram avaliar que, apesar de existirem ações e projetos realizados pela BECM que oportunizavam experiências de trabalho com a leitura, essas, ainda assim, eram pontuais e não conseguiam atingir aos (às) alunos (as) do 9ºB.

Segundo Campello (2010b, p.128-129) para a biblioteca conseguir se integrar ao cotidiano escolar como recurso de aprendizagem é preciso que toda comunidade esteja preparada para vê-la como tal e isso não é uma tarefa fácil. A apropriação da biblioteca e de suas inúmeras ofertas de aprendizado exige mudanças que vão além de ações e de práticas didáticas oferecidas por ela. Em nosso contexto, vimos que não é suficiente tê-la como um lugar dinâmico e de oportunidades de leitura, é preciso inseri-la em práticas pedagógicas que envolvam o uso da escrita em contexto de aprendizado.

Para isso, é importante rever alguns fatores que se revelam como limitadores quando se refere ao tratamento dado à leitura. Segundo Kleiman ([1992]2013, p. 21-23), geralmente associada a uma atividade cansativa, de esforço e exaustão, a leitura na escola costuma estar vinculada à busca de informações ou associada a atividades gramaticais. A concepção de leitura defendida pela autora vai muito além de decodificar o texto ou identificar elementos no texto. A perspectiva adotada toma a prática da leitura como construção do significado fruto da/na experiência do(a) leitor(a). Ela evidencia o caráter social da leitura e entende que ler implica atribuir sentidos e apresentar o(a) leitor(a) a uma posição de participar ativamente desse processo (cf. KLEIMAN, [1992]2013).

Para ser coerente com essa percepção sobre a leitura e sobre o leitor, é preciso que o(a) professor(a) faça uso de práticas de ensino que explorem a diversidade de textos que circulam na sociedade. A biblioteca aparece nesse contexto como um recurso capaz de ampliar as experiências leitoras, quando oportuniza o contato com textos diversos, criando oportunidade para que os(as) alunos(as) se envolvam em diferentes situações de uso da linguagem (cf. CAFIERO, 2010). Nesse sentido, os momentos de escuta realizados sinalizaram uma compreensão da biblioteca diferente do que foi pensada para o desenvolvimento inicial desse projeto didático, o que nos levou a confrontar os(as) alunos(as) a pensarem em *o que fazer, por que fazer, como fazer* para BE ser incorporada ao cotidiano escolar. Para isso, optamos por envolvê-los(as) em atividades de leitura e de escrita de dois gêneros: a carta de intenção e o infográfico.

4.1.2.1 Carta de intenção

Para realização dessa proposta, os(as) alunos(as) do 9ºB produziram uma carta de intenção, endereçada à gestora, na qual estariam expostas as intenções da turma em garantir o funcionamento da BE. Os alunos foram orientados a apresentar motivações da turma em relação à BE e a convencer a gestora de que elas são legítimas e precisariam ser consideradas.

Todo percurso de escrita se concentrou em 08 horas aulas, distribuídas em 05 dias não consecutivos. Como o propósito, após a reescrita, era compor apenas uma produção coletiva, foi dada a opção de realizarem a carta forma individual, em duplas ou trios. Tivemos um total de 20 alunos presentes nos dois dias dedicados à escrita, com um total de 09 produções concluídas, sendo 03 delas produções individuais.

A escolha do gênero carta de intenção surgiu como alternativa para atender a várias questões. A primeira delas foi inserir os(as) alunos(as) em um contexto construído pelos

participantes e fazer uso da argumentação em uma prática social. Essa proposta também permitiu refletir sobre as relações de poder que envolviam os(as) participantes daquela situação específica e entender melhor o mundo ao seu redor. Além disso, as cartas de intenção são textos curtos, o que viabilizou o trabalho de produção escrita em sala de aula.

A abordagem escolhida se baseou na concepção de gênero como instrumentos mediadores da ação humana no mundo e a prática social como componente orientador para o trabalho didático. Nesse sentido, a proposta de trabalhar com o gênero carta de intenção se concentrou em avaliar e analisar o conteúdo a ser ensinado a partir de atividades que propiciem o desenvolvimento de capacidades inerentes às propriedades de um gênero textual, sem deixar de lado às dificuldades apresentadas pelos alunos em relação ao sistema de escrita (cf. KLEIMAN, 2007).

A opção por esse gênero também contemplou as orientações previstas nos PCN, as quais indicam a preferência por textos que representem usos públicos da linguagem. Além disso, o gênero em questão permitiu explorar habilidades linguísticas compatíveis com o nível de escolaridade e o grau de maturidade dos alunos. A escolha do gênero ainda encontrou amparo na BNCC quando esta sugere o trabalho com gêneros presentes no campo de atuação na vida pública, uma vez que eles permitem ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social (cf. BRASIL, 2018). A semelhança da carta de intenção com outros gêneros epistolares, como a carta de solicitação e a carta de reclamação, oferece condições de potencializar o trabalho com a produção escrita, além de ampliar o trabalho com o gênero, oportunidade que nem sempre a natureza dessa abordagem de ensino permite.

Vale mencionar que, na apresentação da proposta, desenhou-se um cenário de conflito, quando alguns alunos alegaram que o envio de uma carta dificilmente produziria algum efeito sob a realidade da biblioteca. É importante considerar que, em um projeto dessa natureza, situações semelhantes estão sujeitas a acontecer e, por isso, cabe ao (as) professor(as) promover negociações e esclarecimentos. Para fins de análise, recorreremos a uma apreciação de dois exemplos de cartas de intenção apresentadas²⁶.

²⁶ Optamos por reproduzir uma versão das cartas, omitindo desvios de ortografia e de pontuação por não considerarmos ser esse o foco do nosso trabalho de pesquisa. Essas questões de normatividade e textualidade foram trabalhadas em sala de aula com o processo de reescrita e reflexões pontuais.

Quadro 5 – Exemplos de cartas de intenção produzidas por alunos do 9º B²⁷

Carta de intenção nº 1	Carta de intenção nº 2
<p>Sra: Elizabete Borges,</p> <p>Escrevo-lhe essa carta para expressar o profundo desejo de que a biblioteca voltasse a ser aberta, é compreensível que seja difícil substituir a antiga bibliotecária (Fátima).</p> <p>Quero lembrá-la o quão importante é a biblioteca na nossa escola, nossos livros que nos ensinam tanto os computadores com o acesso a internet que nos ajudam a realizar nossos trabalhos.</p> <p>Sei também que, para muitos alunos, a biblioteca é apenas um lugar chato, mas saiba que, para vários outros, é um lugar que nós podemos aprender, viajar, realizar atividades e trabalhos.</p> <p>Então, eu peço que a nossa biblioteca volte à ativa, e com isso a senhora diretora não apenas abrirá portas, mas cada vez mais oportunidades para todos os alunos que reconhece o valor da nossa biblioteca.</p>	<p style="text-align: right;">Camaragibe, 27/08/2019</p> <p>Prezada Sra. Diretora Elizabete Borges,</p> <p>Nós, do 9º B, vimos, por meio dessa carta, mostrar nossa intenção de ver a biblioteca funcionando.</p> <p>A biblioteca é importante para o 9º B, porque utilizamos muito para trabalhos, ensaios de apresentações e o TCF.</p> <p>O que motivou (a escrita dessa carta) foi (o fato de) que nós precisamos de espaço para estudar para o TCF e a biblioteca é uns dos lugares melhores para o nosso ensaio.</p> <p>Livros, computadores e internet para trabalhos e pesquisas.</p> <p>O 9º B garante que será de grande uso para nosso conhecimento, esperamos que a nossa intenção seja atendida.</p> <p>Atenciosamente, 9º B.</p>

Fonte: Elaboração da autora

Tomamos como foco de nossa análise aqui o reconhecimento da representação da biblioteca escolar revelado nas produções. Acreditamos que esse olhar nos permitirá compreender melhor como os(a) alunos (as) se relacionam com esse espaço e nos ajudará a traçar alternativas para o desenvolvimento do PD. Na primeira carta, destacamos a forma positiva com que os(as) alunos(as) apreciam o funcionamento da BECM. Os argumentos apresentados giram em torno da representação da biblioteca como lugar onde se realiza atividades e trabalhos. A biblioteca também é referida como um “lugar chato” para alguns, no

²⁷As versões originais das cartas podem ser vistas no Anexo 2 deste trabalho.

entanto o uso da primeira pessoa do singular revela posicionamento mais afetivo do(a) autor(as) em relação à BE. Segundo Almeida e Machado (2018, p.118), as vivências positivas relacionadas à biblioteca influenciam diretamente na formação dos repertórios individuais e como espaço para leitura, auxiliando no processo de ensino aprendizagem. Essa representação positiva também aparece na carta com diversos argumentos do estudante: (i) a biblioteca é vista como “importante”; (ii) os livros, os computadores e à internet foram indicados como objetos culturais centrais para usar tal espaço; (iii) verbos como “aprender”, “viajar” e “realizar trabalhos” mostram ações positivas e ligadas a um espaço de trabalho escolar e de formação de repertório cultural.

Na segunda carta que usamos como exemplo, há uma certa reserva em relação ao envolvimento do(a) autor (a) com a BE, os argumentos de intenção de uso se concentram na contribuição desse recurso para a construção do TCF, o que revela uma representação da biblioteca escolar resumida a um espaço para estudo. No geral, percebemos nas cartas iniciais poucas referências à função da biblioteca escolar como mediadora ou incentivadora da leitura literária. No caso da nossa intervenção, pareceu que os argumentos apresentados a favor da biblioteca foram retirados da vivência dos alunos no contexto escolar. O fato de relacionarem de forma bem indireta o funcionamento da biblioteca com as experiências literárias só reforça a relevância do projeto didático aqui em questão. Isso porque, apesar dos esforços da BECM em promover ações de incentivo à pesquisa e à leitura literária²⁸, sua presença no cotidiano escolar precisa ser reinventada.

É possível notar que, no geral, as produções não apresentaram dificuldades em respeitar as dimensões do gênero carta de intenção já na primeira produção, embora algumas dificuldades tenham sido detectadas em exemplares produzidos. Vale considerar que esbarrar em algumas dificuldades referentes à textualidade nos conduziu à realização de aulas expositivas e exercícios direcionados com o objetivo de esclarecer algumas dúvidas referentes ao emprego do registro linguístico e ao emprego dos pronomes adequados à situação comunicativa. No que diz respeito à modalização, também houve a necessidade de chamar atenção para uma postura mais polida e menos autoritária, como o emprego do verbo “querer”, para revelar uma intenção e não uma ordem. No dia destinado à reescrita, algumas produções dos(as) alunos(as) foram projetadas no quadro e, a partir dela, coordenei a reescrita. Nessa direção, a escrita da versão final da carta procurou valorizar ao máximo as reflexões levantadas em relação à representação

²⁸ Ver ações desenvolvidas pela BECM na sessão 2.5.1.

da biblioteca. Por fim, um aluno ficou encarregado de transcrevê-la para que alguns representantes da turma encaminhassem à gestora²⁹.

Quadro 6 – Produção final da carta de intenção

Camaragibe, 27 de agosto de 2019

Prezada Sra XXXXXX,

Nós, enquanto alunos do 9º B, escrevemos essa carta para expressar nossa intenção de ver a biblioteca voltar a funcionar, pois é por meio dela que temos acesso a livros importantes para nosso aprendizado e a computadores com acesso à internet para realização de nossos trabalhos.

Além disso, a biblioteca nos ajuda a descobrirmos o prazer de ler e nos oferece oportunidade de viajar no mundo das palavras.

Dessa forma, deixamos claro nosso desejo para que a biblioteca volte à ativa e esperamos que, com isso, mais alunos descubram o mundo da leitura.

Atenciosamente,

Alunos do 9º B

A versão final contemplou um olhar mais apreciativo para mais oportunidades de aprendizado geradas *na* biblioteca. É possível observar a acolhida da concepção de leitura associada à apreciação do texto literário, revelando o jogo de interesses coletivos e pessoais entre mim e os(as) alunos(as). Acredito que, a partir dessa experiência, outras propostas de produção escrita, envolvendo o gênero carta argumentativa, poderiam ser sugeridas, a fim de aprofundar ainda mais o trabalho com a argumentação. No entanto, para o tempo pedagógico disponível, foi possível escrever uma carta para uma interlocutora específica, recebendo oralmente uma resposta que apontou, infelizmente, para a continuidade do fechamento da biblioteca.

Com o objetivo de ampliar as discussões a respeito das práticas de leitura produzidas pelos(as) jovens, propus a exibição do vídeo-entrevista *Jovem não gosta de ler?* pelo canal da

²⁹A versão final foi entregue no dia posterior. No mesmo dia, na sala de aula, a gestora expôs o motivo do afastamento da coordenadora da biblioteca e explicou os trâmites exigidos pela Regional para envio de uma outra coordenadora.

Revista Mundo Estranho. A entrevistada foi Paula Pimenta, apresentada no vídeo como “uma das personalidades mais influentes no Brasil em 2012” e autora de uma vasta produção literária voltada para público juvenil. A entrevista, ainda que breve, expõe algumas considerações em torno de como os jovens se relacionam com a leitura e apresenta premissas que nos permitiu questionar assertivas - repetidas e tomadas como verdades por eles próprios - como “Jovem não lê” ou “Jovem não gosta de lê”. Para isso, optei por questioná-los (as) a respeito dos dados apresentados na entrevista em torno da quantidade de livros vendidos pela autora e a forma como os (as) jovens leitores(as) de Paula Pimenta se envolvem com a leitura.

Esquema 5 – Ações didáticas e temáticas exploradas a partir da exibição da entrevista com Paula Pimenta

Imagem 14 - *Print* da entrevista com Paula Pimenta para o canal Mundo Estranho



- A relação estabelecida pelos jovens com a leitura é diferente da relação que o adulto estabelece com ela;
- Fatores que influenciam a formação leitora dos jovens;
- Experiências de leitura vividas pelos jovens.
- A relação que os jovens leitores estabelecem com as redes sociais e com o autor(as);
- A influência da internet na formação leitora.

Fonte: elaboração da autora

Apresentei a concepção de leitura relacionada a uma prática social e cultural. Tê-la nessa perspectiva envolveu considerar a forma como a leitura se apresenta no nosso cotidiano e as relações que estabelecemos com ela. Expliquei que a imagem que muitos fazem de si mesmos como “não-leitor” é fruto de experiências individuais e coletivas estabelecidas com a leitura; sendo assim, ao dizer que não gostam de ler é preciso considerar os diversos fatores envolvidos. Penso que tais considerações foram importantes para envolvê-los (as) no projeto e encorajá-los(as) nas próximas etapas.

Após a resposta da diretora sobre o funcionamento da biblioteca e a discussão do vídeo sobre a leitura dos jovens, a condução do projeto se encaminhou para reconhecer a relação

estabelecida pelos (as) alunos(as) com a leitura a partir da representação da biblioteca apresentada por eles(elas).

4.1.2.2 Infográfico

Para concluir a primeira parte do projeto, propus explorar novas considerações sobre a biblioteca escolar, só que, dessa vez, por meio de um infográfico. Essa proposta permitiu os(as) alunos(as) resgatarem o que foi levantado como forma de valorizar as discussões anteriores. No entanto, a principal motivação para essa atividade foi provocá-lo(as) a representar, por meio de um infográfico, o funcionamento de uma biblioteca integrada ao contexto escolar por meio da oferta de ações e de serviços oferecidos considerados por eles(elas) essenciais. Nesse sentido, construir uma versão de “biblioteca escolar ideal” ajudaria a envolver os(as) alunos(as) nas próximas etapas do projeto.

A produção do gênero infográfico se mostrou como uma oportunidade de explorar práticas de letramento que empregassem a linguagem multissemiótica e permitissem trabalhar complexos processos de leitura a ela relacionados (cf. DIONISIO E VASCONCELOS, 2013). Sua natureza multimodal oportuniza explorar o compartilhamento e a síntese de informações de forma criativa, objetiva e dinâmica, além de oferecer certa interatividade pela sua combinação de cores e de imagens.

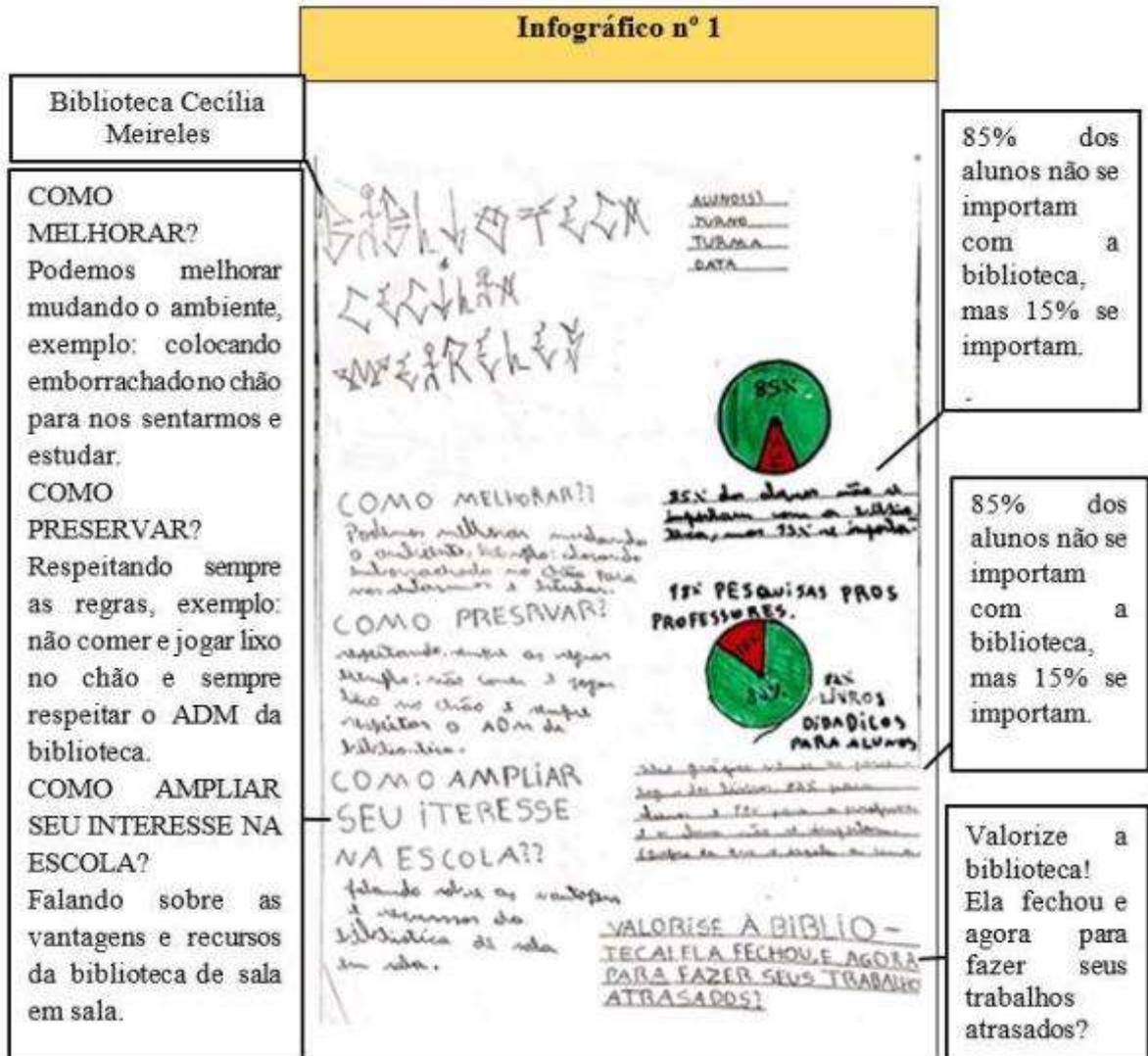
A proposta de produção desse gênero foi motivada também pela possibilidade de usarmos o laboratório de informática da escola. A ideia de aproximar as aulas de língua portuguesa do uso de outros recursos tomou ainda mais impulso a partir da positiva experiência promovida durante a construção do TCF, na qual muitos alunos passaram a usar programas como o *Powerpoint*, *Canva* e outros, como ferramentas para a realização dos trabalhos realizados. No entanto, essa sugestão esbarrou nas limitações impostas pela falta de Internet e redução do número de computadores disponíveis na instituição³⁰.

Vejamos aqui três exemplos³¹:

³⁰Consideramos uma alternativa possível a realização por smartphone, mas seria uma barreira muitos alunos(as).

³¹As versões originais dos infográficos podem ser vistas no Anexo 3 deste trabalho.

Imagem 15 – Infográfico nº1



Mantivemos a proposta planejada inicialmente, mas fizemos uso de outras tecnologias como o uso de papel e de canetas coloridas. Desse modo, os(as) alunos analisaram e criaram infográficos de caráter didático, somando um total de 09 produções coletivas. Para esse percurso, foram dedicadas um total de 05 horas aulas, distribuídas em 02 dias consecutivos.

Imagem 16 – Infográfico nº2

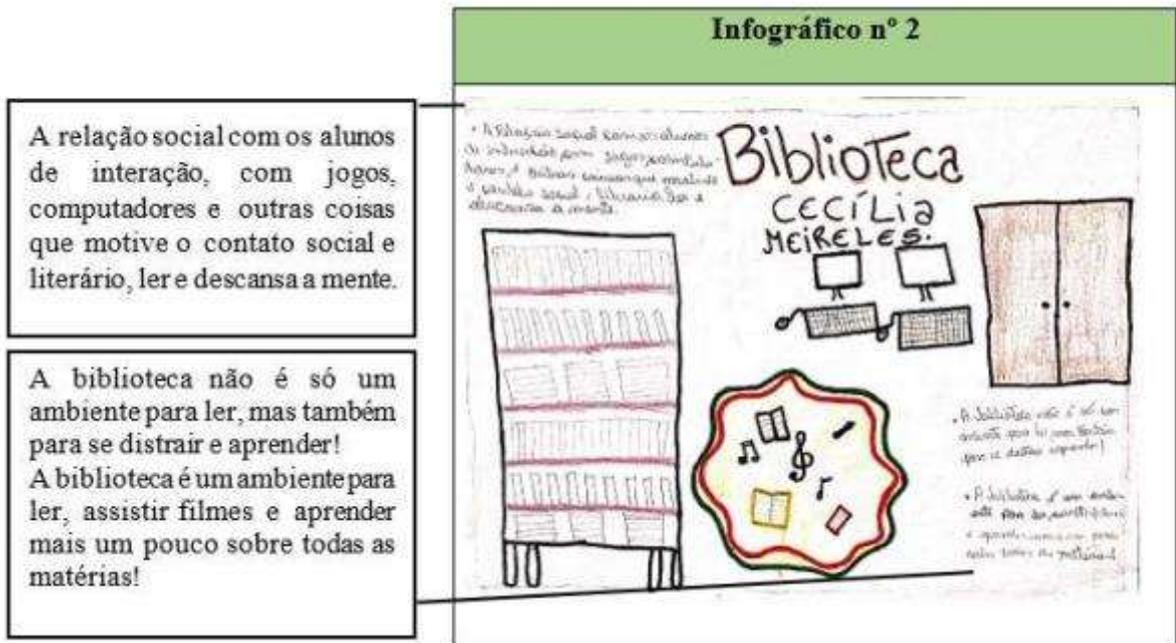
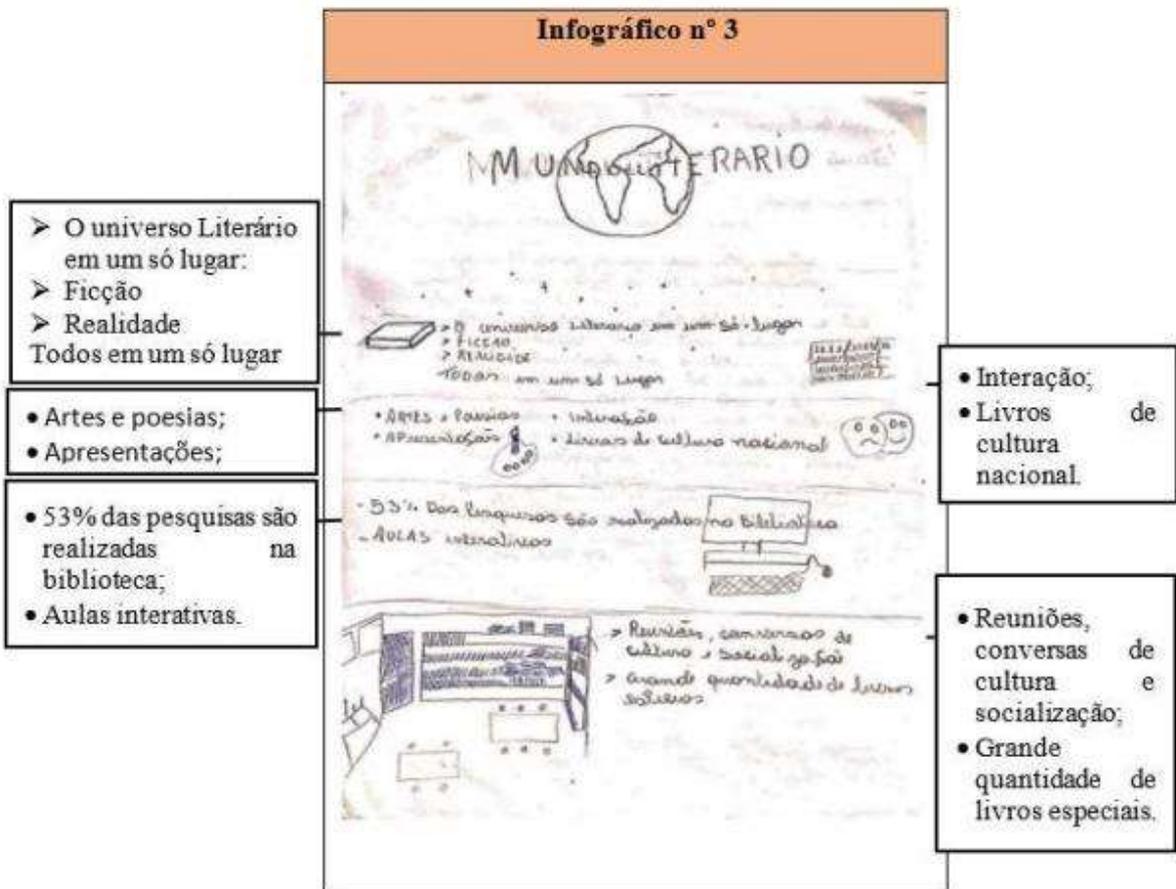


Imagem 17 – Infográfico nº3



Mantivemos a proposta planejada inicialmente, mas fizemos uso de outras tecnologias como o uso de papel e de canetas coloridas. Desse modo, os(as) alunos analisaram e criaram infográficos de caráter didático, somando um total de 09 produções coletivas. Para esse percurso, foram dedicadas um total de 05 horas aulas, distribuídas em 02 dias consecutivos.

Como se pode observar, no geral, houve planejamento do *layout* do texto, no qual foram usadas a linguagem verbal e a visual, com o auxílio de cores. No entanto as produções revelaram mais familiaridade com outros gêneros mais escolares (cartaz, pôster acadêmico). Os (as) alunos (as) perceberam algumas regularidades como título, recursos multimodais, diagramação e breves blocos de textos verbais. Ao analisar a linguagem verbal usada, há o predomínio da norma padrão da língua e o emprego de uma linguagem objetiva. Percebe-se também sequências textuais explicativas, preservando o caráter didático do gênero. Em relação ao emprego de recursos semióticos, percebemos que esses se revelam apenas como ilustrações do texto escrito. O infográfico nº1 parece relacionar o gênero à presença de gráficos, de forma que os(as) alunos(as) apresentam dados numéricos para representar o uso da biblioteca escolar por parte de alunos e de professores. Apenas no infográfico nº3, a ilustração de um *joystick* faz relaciona a presença de jogos eletrônicos ao espaço, constituindo-se como local de entretenimento e socialização. O infográfico nº 3 foi o que revelou um maior entendimento por parte dos alunos a respeito do propósito comunicativo, do contexto de circulação e recepção do gênero. Ficou claro a função de expor a integrantes da escola como eles(elas) apontam como possibilidades de uso da biblioteca. Caberia, no entanto, uma maior organização do texto verbal de forma que se preservasse o paralelismo das informações apresentadas.

Resgatando as dimensões apresentadas por Campello (2010b, p.129-131) para as explorar características importantes de uma biblioteca, foi possível observar que apenas dois infográficos relacionam a biblioteca a experiências com a leitura literária. As ilustrações com estantes de livros devidamente empilhados e organizados, computadores e armários se fizeram presente quase em todas os infográficos (06 de 09 produções entregues). Junte-se a isso as menções à biblioteca como local de estudo, de pesquisa, de estoque de livros e de informações, o que só reforça o que foi revelado nas cartas de intenção. Em uma das produções, há ainda referência à oferta de apresentações culturais. No infográfico nº 02, a ilustração do que parece ser um tapete contornado e cores vibrantes, com a presença de símbolos musicais e livros. Além da menção a um local que “descansa a mente”, revela memórias afetivas associadas à biblioteca, apresentando-a como lugar para vivenciar com liberdade um momento pessoal de leitura. Tais representações sinalizam a experiências positivas vividas na biblioteca que merecem ser exploradas.

A produção desse gênero revelou dificuldades dos(as) alunos(as) de perceberem como recursos semióticos podem ser usados e como podem comunicar sentidos específicos na construção do gênero. Infelizmente, devido à escassez de tempo, não foi possível realizar uma reescrita. Em um outro momento, caberia considerar a produção de uma outra versão a fim de rever questões que não foram contempladas nessa primeira. Como sugestão, a última versão poderia ser construída com recursos digitais por meio de programas específicos e compartilhado para toda comunidade escolar por meio das redes sociais.

O fato de a biblioteca não se revelar associada à leitura literária nos levou a refletirmos em torno da forma como a literatura é trabalhada na escola. Isso porque as limitações reveladas trazem implicações diretas não só para o funcionamento da biblioteca, como também para o ensino de língua portuguesa. Tais considerações nos fizeram perceber a necessidade de aliar a biblioteca a um trabalho voltado para essa natureza. Essas e outras percepções apresentadas tornaram complexo o desenvolvimento de um projeto de letramento. O fato de os(as) envolvidos não reconhecerem a problemática proposta foi um dos sinais que nos levou a assumir decisões importantes na condução do trabalho pedagógico. Em nosso caso, os momentos de escuta nos mostraram que a tentativa de envolvê-los(as) em ações de resgate à biblioteca não foi acolhida por todos(as). Acrescente a isso, o tempo reduzido para realizar a intervenção e a dificuldade de envolver a comunidade escolar se revelaram como grandes entraves. Diante disso, ficou claro que alguns ajustes precisavam ser feitos no projeto e que a proposta inicial precisaria assumir outras características. Dessa forma, vimos a necessidade de redirecionar nosso projeto para uma proposta de ensino que valorizasse as práticas de leitura literária dos (as) estudantes a partir de suas experiências com o texto literário. Acreditamos que isso permitiria não só os (as) alunos(as) explorarmos práticas de leitura envolvendo o texto literário, como também reforçaria, nossa intenção inicial de reconhecer a biblioteca como um importante recurso de aprendizagem.

4.1.3 Segunda etapa: Compartilhando histórias e construindo experiências

Nessa etapa, a problemática em torno do funcionamento da biblioteca se une a uma nova configuração que estreita os laços dos(as) alunos(as) à leitura de textos literários.

Compreender a literatura dessa forma exige considerar várias mudanças que repercutiram na forma como o texto literário se faz presente na escola. Segundo Colomer ([2007]2014, p.24-25) é preciso considerar alguns fatores responsáveis por avanços que repercutiram no ensino de literatura uma nova configuração. Segundo a autora, fruto das

contribuições das teorias linguísticas e literárias dos anos sessenta, novas propostas didáticas fizeram com que questionasse o ensino atrelado à *história da literatura* para se valorizar o ensino da *leitura do texto literário*.

Essa abordagem toma o texto literário como objeto de ensino, considerando-o como um “gênero segundo”, ou seja, um discurso capaz de absorver todo tipo de formas de linguagem e de transformar as realizações linguísticas habituais no mundo comum” (Colomer, [2007]2014, p.26). Isso implica apreciar o texto literário e as questões políticas, ideológicas, morais, sociais, culturais e estéticas nele construídas. Segundo Martins (2006, p. 90), dessa forma, o(a) aluno(a) passa a entender que a obra literária é fruto de um contexto maior e que reconhecê-lo é o caminho para ampliar sua compreensão.

Nessa direção, vimos a possibilidade de nos alinharmos a uma demanda do calendário pedagógico da escola, a qual previa, para o segundo semestre, a realização de um projeto literário sobre a temática “Nordeste em verso e prosa”. Essa proposta envolveu a participação direta das educadoras de apoio e dos professores de Língua Portuguesa em sua elaboração e teve como objetivo explorar a literatura dentro de uma proposta interdisciplinar. Faz parte do cotidiano da escola pública realizar vários projetos e eventos pedagógicos que contemplem temáticas tidas como obrigatórias pelo currículo oficial da rede estadual de ensino, como “História e cultura afro-brasileira e indígena”, bem como outras datas comemorativas tradicionalmente presentes no calendário escolar. Geralmente, uma equipe pedagógica formada por gestão, educadores de apoio e professores propõem temáticas e formas de explorá-las, ficando a cargo de cada turma, com ajuda de um professor responsável, desenvolver e apresentar um produto final. Este, geralmente, envolve dança, música, teatro ou alguma exposição didática sobre a temática escolhida.

A temática do projeto “Nordeste em verso e prosa” nos permitiu ainda explorar títulos entregues à escola como parte da nova configuração do PNLD Literário³² que, em 2018, autorizou a avaliação de obras e, em seguida, a distribuição para escolas mediante seleção por meio de resenhas publicadas no Guia Digital do programa (cf. BRASIL, 2018). De acordo com o edital, foram destinados 02 títulos por aluno para cada ano do Ensino Médio e ainda 50 obras por turma destinada ao acervo da biblioteca³³. Os livros poderiam ser também em Língua

³²PNLD Literário se configura como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, criado no âmbito do Ministério da Educação, mas destinado à distribuição e aquisição de obras de literatura nas escolas públicas do país. Ele avalia as obras submetidas pelas editoras e, em seguida, disponibiliza-as para avaliação das escolas e professoras/es, para somente então, dentre as selecionadas, distribuí-las. (cf. BRASIL, 2017)

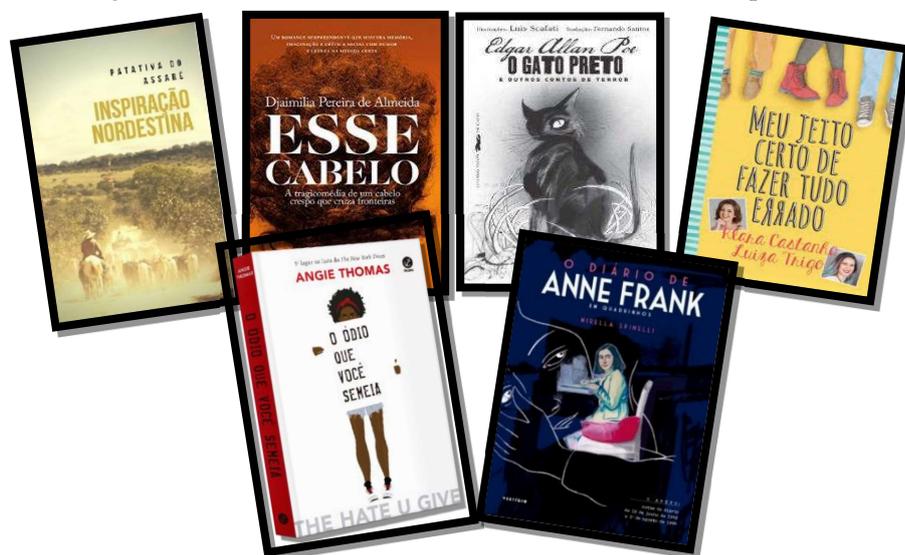
³³ Os exemplares destinados à biblioteca só chegaram em janeiro de 2020.

Inglesa, estando em consonância com as faixas etária, com a BNCC e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

A partir de uma seleção realizada pela coordenadora da biblioteca, em colaboração de alguns professores, a escola recebeu os seguintes títulos: “*Inspiração Nordestina*”, “*Esse cabelo*”, “*Meu jeito certo de fazer tudo errado*”, “*O Gato Preto e outros contos de terror*”, “*O diário de Anne Frank*” e “*O ódio que você semeia*”.

Desse modo, tivemos acesso a 40 exemplares da obra *Inspiração Nordestina* disponibilizados para trabalhar de forma direta com os(as) alunos(as) do 1º ano do Ensino Médio. Segundo Carvalho (2011, p.29), a obra é uma coletânea de poemas reunidos por José Arraes de Alencar, um latinista que, ao ouvir Patativa do Assaré na Rádio Araripe, propôs-lhe buscar interessados em publicar os textos do poeta. É assim que surge a sua primeira compilação, *Inspiração nordestina*, em 1956. A versão distribuída pelo PNLD Literário acrescenta ainda outro livro (*Cante lá que eu canto cá*); obra publicada em 1979, a partir da iniciativa do professor Plácido Cidade Nuvens, com missão de preservar e divulgar a cultura popular do Cariri. Por isso, é considerada até hoje a compilação da maturidade do artista, somando um total de 84 textos distribuídos em 351 páginas. (cf. CARVALHO, 2011).

Imagem 18 - Obras do PNLD Literário 2018 selecionadas pela escola



Patativa do Assaré é hoje reconhecido como um dos principais escritores da cultura popular nordestina e recebeu inúmeros títulos honoríficos, dentre os quais Doutor Honoris Causa e Cidadão Cearense (cf. CARVALHO, 2011). Além do valor representativo de sua obra, o livro literário se revelou interessante para explorar a temática do projeto literário. O livro *Inspiração Nordestina* permitiu reconhecer uma visão singular do Nordeste através dos versos

do poeta, além disso possibilitou apreciar sua a força de sua poesia e explorar temáticas de ordem social. De forma bastante pertinente, a leitura literária apareceu aqui como fundamental para a inserção social do(as) aluno(as), além de fornecer estratégias para potencializar a aprendizagem da linguagem, apresentando o indivíduo a diversos gêneros discursivos (cf. LEAL E ALBUQUERQUE, 2010).

A oportunidade de ter o livro em mãos funcionou também como uma motivação a mais para a realização do projeto, porque, além de ofertar o contato de todos(as) com o livro impresso, possibilitou-nos a chance de realizarmos a leitura do livro também fora da escola. Dedicamos na segunda etapa, aproximadamente 05 semanas, realizadas em 09 dias não consecutivos, somando um total de 21 horas-aula, como é possível ver no quadro abaixo:

Quadro 7 – Registros das aulas destinadas à 2ª etapa da intervenção

Datas	Quantidade de aulas	Quantidade de dias	Atividades
24/09	01	9º dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exposição do novo percurso da intervenção ➤ Apresentação da temática a ser explorada.
25/09	02	10º dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Momento de leitura compartilhada e reflexão sobre o oral e o escrito em Patativa do Assaré a partir dos textos, dos poemas: <i>Ao leitô, Cante lá, que eu canto cá</i> e <i>O que mais dói</i> e do vídeo: “Dialeto Nordestino: uma resposta ao preconceito” de Bráulio Bessa³⁴.
30/09	02	11º dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientação para as notas de leitura ➤ Leitura compartilhada: a voz de denúncia nos poemas de Patativa do Assaré <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vídeo: <i>A triste Partida</i> do Poesia canal Romeu e Julieta³⁵ Poemas: <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Carta à doutora Henriqueta Galeno</i> ➤ <i>ABC do nordeste flagelado</i> ➤ <i>A política</i>
01/10			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gincana escolar
02/10			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conselho de classe

³⁴ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=npErliDE1xg>

³⁵ Fonte : <https://www.youtube.com/watch?v=sFjrwolN9Fg>

04/10	05	13º dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura compartilhada: a representação do sertanejo em Patativa do Assaré e socialização das notas de leitura. <p>Poemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>O Vaquêro</i> ➤ <i>Aos reis do Baião</i> ➤ <i>Ao poeta do Sertão</i> ➤ <i>No meu sertão</i>
07/10	03	14º dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pesquisas, ensaios e produção de material para o sarau <ul style="list-style-type: none"> ➤ Biografia ➤ Letras de música ➤ Vídeo de tutorial
08/10			➤ Reunião de pais e mestres
09/10	04	15º dia	➤ Sarau Literário – “Nordeste em verso e prosa
14/10			➤ Não houve aula (Feriado)
15/10			➤ Não houve aula (Feriado)
21/10	02	16º dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura compartilhada ➤ Visita à biblioteca para seleção de livros Conto: Texto: “<i>Precisa fazer doer pra parar de doer</i>” de Aline Bei
22/10	02	17º dia	➤ Exercícios sobre a oralidade e a escrita
23/10	01	18º dia	➤ Correção de exercícios e entrega das produções escritas

Fonte: Elaboração da autora

A escassez de tempo e a própria dinâmica desses encontros fizeram com que se tornasse inviável a adoção de propostas metodológicas como as apresentadas por Cosson (2018) ou Ritter (2009). Por isso, optamos por não seguir rigorosamente uma metodologia fixa. A condução dos momentos dedicados à leitura compartilhada consistiu, primeiramente, em oferecer um momento para ouvir a respeito das impressões dos(as) alunos(as) sobre a obra. Em seguida, um tempo dedicado a comentários que tiveram a função de auxiliar na interpretação e na contextualização do autor e da obra; depois, análise dos elementos linguísticos do texto e, por fim, exploração de relações intertextuais. Inseridos em um processo de estudo do texto também eram conduzidas experiências de análise da linguagem literária sem comprometer a capacidade de usufruir da natureza do prazer literário. Nesse sentido, os momentos dedicados

à leitura compartilhada tinham como objetivo conduzir relações, reflexões, análises a partir da partilha de experiências das obras de Assaré.

Colomer ([2007]2014, p.143) vê a prática de compartilhar textos literários com outras pessoas com algo bastante positiva, porque favorece a construção do sentido e a obtenção do prazer de entender mais e melhor a obra. Sem falar que essa prática cultiva a dimensão socializadora da literatura, contribuindo para que os(as) alunos(as) se reconheçam enquanto membros de uma comunidade leitora. Em situações de aprendizado como essas, Colomer ([2007]2014, p.146) orienta para que o(a) leitor(a) não seja colocado numa posição de “desfrute subjetivo do texto” em resposta a perguntas como *“você gostou? Por quê? O que você mudaria?”* Nesse sentido, as aulas consistiam em conduzir a uma prática da leitura literária, orientada por objetivos e possíveis caminhos para a apreensão do texto. É justamente na troca de experiências e histórias de leitura que, de fato, ocorre a interação entre textos e leitores. Contudo, a escola parece não estimular a função interativa das práticas de leitura, ao privilegiar atividades que desmotivam o aluno e provocam a aversão dos educandos ao mundo dos livros.

Na perspectiva adotada, a leitura do texto literário nos confronta a desenvolvermos a capacidade de construção de sentidos e oferece a possibilidade de sermos outros. Nesse sentido, ela concede oportunidades de romper os limites do tempo e espaço da nossa experiência, tornando-nos autônomos e permitindo a reflexão sobre o meio social, político, econômico, o meio do qual fazemos parte. Durante o percurso, é possível perceber que compartilhar a leitura significa conduzir os(as) leitores a uma dimensão mais coletiva socialização na construção de sentido. Isso implica “enriquecer a resposta própria com os matizes e os aportes da interpretação do outro”, ou seja, discutir interpretações possíveis e diante do que a linguagem literária nos permite. Requer também partilhar referências, permite também usar a metalinguagem aprendida, oferecer informações contextuais que colaborem com a construção de sentidos (cf. COLOMER, [2007]2014).

Esse tipo de abordagem criou oportunidades para um trabalho mais apurado em relação à compreensão de aspectos culturais da região Nordeste e a busca de informações adicionais, as quais o texto literário de Assaré exigia, permitindo que os estudantes atuassem nas discussões, fazendo com que a aula tivesse seu foco voltado para a aprendizagem de novos saberes. Ganham destaque nessas leituras as representações do *sertão* como um lugar de beleza estética, de amor, de alegria, *ocenário de seca* se revela como uma expressão artística de determinados grupos sociais. O teor de denúncia também foi identificado, quando revela a dureza do cotidiano quando revela os limites invisíveis que separam os grupos sociais, os espaços e as culturas. Não deixaram de ser contempladas reflexões da língua em torno das duas

modalidades linguísticas com diferente prestígio social presentes em sua obra. Isso porque ora Patativa do Assaré se vale do que ele chamava de “língua cabocla” na composição de seus versos, como aquela que abraça termos e locuções populares, as quais traduzem os usos e sentimentos do seu povo. Ora o poeta emprega a poesia “erudita”, para expor as diferenças e desigualdades no interior da sociedade. (cf. NOGUEIRA, 2017)

Segundo Cafiero (2010, p.86), ao considerar um trabalho planejado em torno da leitura, o(as) professor(a) reconhece o(as) aluno(as) como sujeito que atua na sociedade, construindo experiências e história, e, enquanto leitor, ele(ela) que participa ativamente do processo de leitura estabelecendo relações entre as informações do texto e seu conhecimento de mundo. Dessa forma, cada momento de leitura foi percebido não como um momento individual e isolado, mas como um espaço de interação, um “local” em que podiam ser tecidos comentários, ressaltadas informações, ampliados e questionados entendimentos sobre a obra.

Imagem 19 - Alunos participando de momento de leitura compartilhada



Fonte: acervo pessoal da autora

Na imagem 19, é possível observar alguns alunos em momentos de leitura em voz alta. O modo de ler o texto literário na turma não se alterou tanto no início do trabalho, pois o modo de ler na escola já fazia parte das práticas de letramento dos jovens no contexto escolar. Por isso, Martins (2006, p.99) alerta para necessidade de incentivar diferentes formas de o aluno apresentar sua leitura. Em nosso caso, os(as) alunos(as) poderiam “recontar” a poesia por meio de outras linguagens, por exemplo. Pensar em alternativas que incentivem o caráter lúdico da

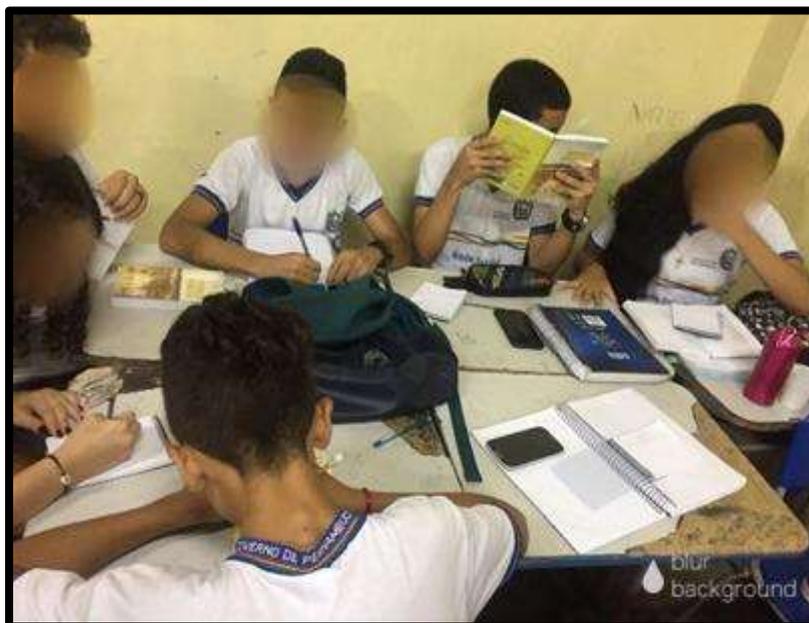
leitura como ato de prazer é um dos grandes desafios encontrados no ensino de literatura. As leituras compartilhadas iniciais assumiram uma forma muito próxima do que já estávamos acostumados.

Não obstante, as atividades propostas com a leitura do livro em sala de aula (ver imagem19) criaram oportunidades diferentes para que todos pudessem participar das discussões e aprender. Assim, alguns alunos, que possuíam outras experiências com o texto literário, puderam avançar a partir do que já sabiam, responsabilizando-se, eles próprios, pela compreensão de detalhes e informações adicionais que podiam complementar o texto e ampliar seus conhecimentos. Já aqueles que possuíam pouca experiência ou dificuldades de compreensão, puderam estabelecer usufruir das discussões propostas, assumindo também o papel de responsáveis por promover um avanço na construção de saberes.

Durante esse percurso, foram pensadas também formas de amenizar a arbitrariedade da leitura, pois sabíamos que a proposta de se debruçar sobre poesia popular poderia se revelar como um desafio, já que não é algo próximo do universo juvenil. Sendo assim, o tratamento dado à leitura e às orientações para sua prática procurou contemplar o que Pennac (1993) defende em seu livro *Como um romance*. Nele o autor discorre a respeito dos direitos do leitor ao defender que o prazer do ler existe e não deve ser ignorado. Para ele, todo leitor tem direito de não ler, saltar páginas, não acabar um livro, reler, ler qualquer coisa, de amar os heróis dos romances, saltar de livro em livro, ler em voz alta ou não falar do que se leu. E que, cientes disso era preciso lembrar que a prática da leitura é uma construção sociocultural, logo não poderíamos esquecer a função atribuída escola, uma vez que cabe a ela o papel de não só formar leitores, mas formar leitores capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo (cf. COLOMER, 2014).

De tal modo, a realização dessa etapa exigiu de mim, enquanto professora, a pesquisas a respeito da obra e planejamento para oferecer textos que mais facilmente fossem apreciados e que despertassem interesse em torno a poesia de Assaré em relação a sua expressão artística e a sua forma de representar uma visão de mundo.

Imagem 20 - Registro de um dos momentos de leitura compartilhada e produção escrita realizados em sala de aula



Fonte: acervo pessoal da autora

Durante a leitura do texto *Carta à doutora Henriqueta Galeno*, por exemplo, surgiu a oportunidade de refletir sobre os usos da língua, a função do gênero, as escolhas linguísticas do autor, as condições de produção. Essa abordagem permitiu nos aproximarmos de uma leitura de natureza mais contemplativa da literatura, como também conduzir um trabalho que permite explorar práticas linguísticas e discursivas dos textos

É importante revelar também que a proposta de leitura compartilhada realizada nem sempre produziu resultados esperados, restando à professora, em algumas situações, contribuir durante todo o processo. Quanto a isso, Martins (2006, p. 91) explica que há uma necessidade de reavaliar metodologias direcionadas ao ensino de literatura, de forma que se contemple todas suas dimensões.

4.1.3.1 Notas de leitura

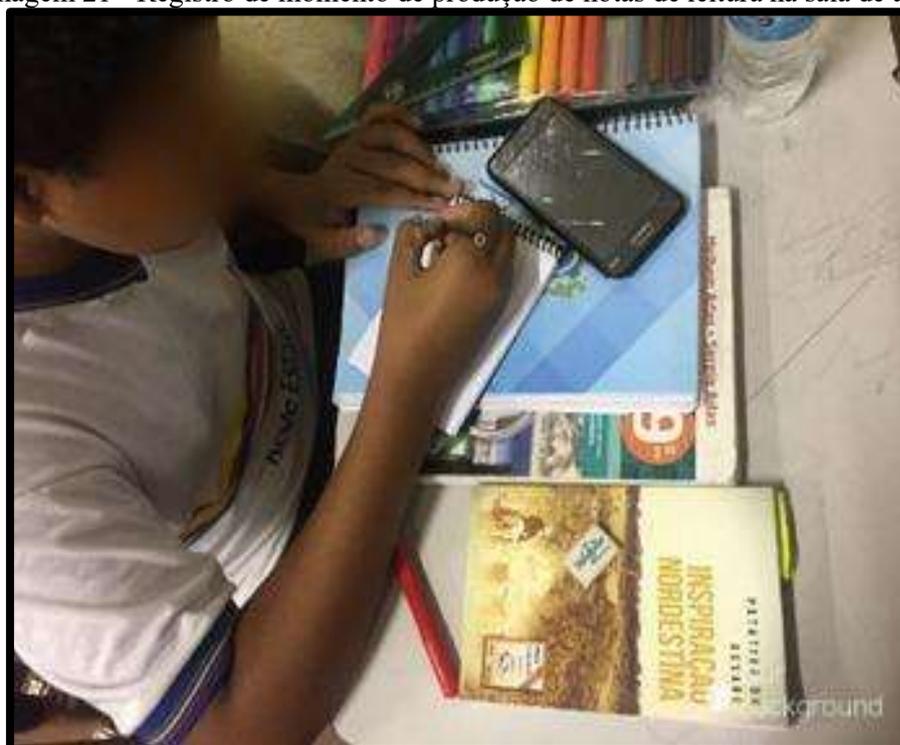
A proposta de explorar notas de leitura surgiu como uma forma de fazer com que os(as) alunos (as) demonstrassem uma apreciação sobre suas leituras e, assim, registrar, por meio da escrita, as experiências com os textos literários. A turma foi orientada a escrever impressões, lembranças e comentários sobre textos lidos e assuntos a ele relacionados. As notas deveriam ser frutos, preferencialmente, das leituras realizadas em casa, por isso era importante que

eles(elas) se sentissem à vontade em relação à escrita, pois o objetivo era construir um registro que, posteriormente, fosse compartilhado com a turma. O percurso de leitura, a forma, e a quantidade de registros ficariam a cargo deles. Deixei claro também que a produção não deveria ser entendida como um instrumento de avaliação.

Para a realização dessa etapa, os(as) alunos(as) foram apresentados a um contexto de uso da língua socialmente situado, no qual eles(elas) tiveram que encontrar a melhor forma para participar ativamente da situação comunicativa. Isso indica que tomamos a escola como um lugar de práticas sociais, no qual se produz gêneros das mais variadas atividades de linguagem inseridos em contextos legítimos de uso da língua (cf. BUNZEN, 2010). Para condução dessa proposta, disponibilizei uma pequena caderneta a fim de legitimar a natureza furtiva das observações de leitura e fazer com que os(as) alunos(as) se sentissem à vontade e motivados com a realizarem a produção.

A escolha do gênero também se apoia na intenção de contemplar o caráter pessoal que a situação comunicativa apresenta. Ainda sobre ele, Mendonça e Bunzen (2010, p. 101) esclarecem que, mesmo inserida no contexto das práticas de escrita realizadas na escola, gêneros dessa natureza corroboram o processo de valorização humana, “respeitando os tempos, limites e necessidades da cada aluno(a), planejando um trabalho de escrita significativo para o grupo e consistente do ponto de vista dos seus propósitos formativos”.

Imagem 21 - Registro de momento de produção de notas de leitura na sala de aula



Fonte: acervo pessoal da autora

Dessa forma, os(as) alunos(as) foram provocados a fazer uso da escrita de forma que, na condição de leitores em formação, relatassem suas experiências de leitura. Adotar esses procedimentos serviu ainda para diversificar as atividades e os recursos didáticos usados para atrair o aluno ao estudo do texto literário. Minha participação nessa intervenção consistiu em anexar com *post-its* com comentários sobre os textos de forma que eles(elas) se sentissem mais motivados a relatar suas impressões sobre as obras. No formato de rodas de leitura, ora com toda a sala, ora em pequenos grupos, percebi que os(as) alunos passaram a se sentir mais confiantes para compartilhar suas experiências de leitura literária. Isso nos ajudou a conduzir algumas reflexões em torno das dimensões culturais e políticas visíveis nas obras de Assaré, por exemplo (cf. MARTINS, 2006)

A produção das notas ofereceu condições para que os mais tímidos ou aqueles(as) que não se sentiram à vontade para falar nos momentos de leitura compartilhada tivessem condições de participar. Ao final do projeto, contabilizamos a entrega de 20 blocos³⁶, desses apenas 2 com registros de apenas uma leitura, os demais apresentaram produções referentes a duas ou mais obras lidas. Vejamos a seguir dois exemplos de notas³⁷ escritas a partir da leitura livro *Inspirações Nordestinas* de Patativa do Assaré.

Quadro 8 - Transcrição da nota de leitura nº 1

Nota de leitura nº 1
<p style="text-align: center;">O poema “O agregado de Patativa do Assaré”, na página 140, que fala sobre a injustiça das pessoas do Sertão e dos ricos e seus privilégios, que retrata a vida do povo do Sertão.</p> <p style="text-align: center;">A expressão “gozando” foi a palavra que mais nos questionou, mas logo descobrimos os seus diversos sentidos.</p> <p style="text-align: center;">Todos os versos nos fizeram questionar sobre a vida e porque nós somos privilegiados de ter o que temos e poder o que podemos.</p>

³⁶ Ressalto que dos 30 alunos apenas 4 não participaram da atividade, porque 3 pertenciam a alunos que deixaram de frequentar a escola no período e uma produção por pertencer a uma aluna diagnosticada com limitações cognitivas, que se expressava por meio de desenhos e letras.

³⁷ As versões originais das notas de leituras podem ser vistas no Anexo 4 deste trabalho

Percebe-se também uma tendência a ver o texto literário como um objeto a ser decifrado pelo leitor. Sua leitura se detém na superfície textual e ignora as possibilidades de significação que o texto literário permite. Na nota de leitura nº 1, percebemos que a escolha do pronome na 1ª pessoa do plural é uma forma que o autor se utilizou para não se responsabilizar pela interpretação feita do texto. Nesse registro, o autor reconhece a capacidade que o texto literário tem de ajudar o (a) leitor(a) a compreender a si próprio e o mundo ao seu redor. O estranhamento sinalizado em relação ao sentido produzido pela forma *gozando* revela o reconhecimento da natureza plurissignificativa do texto literário por parte do autor.

Na nota de leitura nº 02, o estudante comenta sobre o conteúdo temático do texto, assim como do modo como a linguagem é utilizada no texto. A nota é composta de uma breve sinopse, seguida de alguns comentários valorativos, tais como “o narrador usa bem as palavras para rimar em poesia” e uma percepção sobre o modo de narrar do eu-lírico. Percebe-se aqui mais uma descrição do texto lido do que uma posição mais subjetiva sobre a leitura.

À medida que as leituras compartilhadas aconteciam, as notas revelaram um olhar mais contemplativo para outras dimensões permitidas pela leitura do texto literário. Os registros escritos passaram a emitir uma opinião, posicionando-se frente a alguns comportamentos e atitudes revelados na obra (se concordavam ou não e por quê). Não raro, as produções procuravam estabelecer uma relação entre o texto e episódios do vivido, recomendavam ou não a leitura, entre outros.

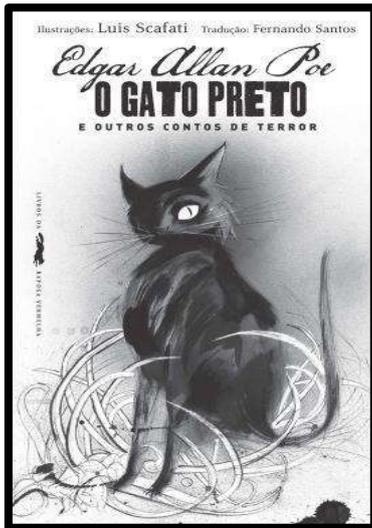
Quadro 9 - Transcrição da nota de leitura nº 2

Nota de leitura nº 02
<p style="text-align: center;">O texto fala um pouco de um rapaz que mora no Nordeste. O texto fala também da gíria, o modo de se falar que muitas pessoas usam no Nordeste, o narrador fala da tranquilidade que é morar no sertão, sem transtorno e sem barulho de carro, moto etc.</p> <p style="text-align: center;">O narrador usa bem as palavras para rimar em poesia e assim expressar seu modo de falar. Percebe-se que ele tem muito orgulho de onde veio, ele se expressa do jeito dele sem medo de se criticado por alguém.</p>

Um ponto importante observado através das produções escritas é o fato de apontarem para gostos e possibilidades que poderiam gerar outros projetos de leitura.

Esquema 6 - Transcrição da nota de leitura nº 3 sobre o livro *O Gato Preto e outros contos de terror*

Imagem 22 – Capa do livro *O gato preto e outros contos de terror*



Nota de leitura nº 3

O nome do livro é Gato preto e outros contos de terror

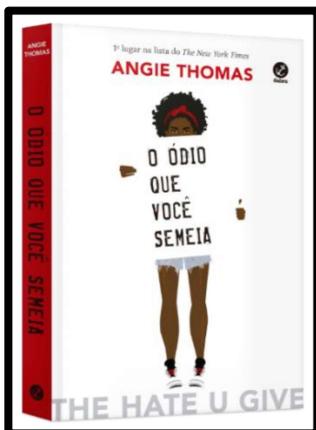
O que eu entendi do livro foi que a o narrador estava contando tudo que aconteceu, ele explicou tudo que acontece e porque o gato mudou.

Eu achei o livro muito interessante a parte que eu li, eu gostei muito, gostei da narrativa do escritor. Escolhi esse livro porque meus amigos me indicaram, eles me disseram que eu iria gostar e eu gostei.

Fonte: elaboração da autora

Esquema 7 – Transcrição da nota de leitura nº 4 sobre o livro *O ódio que você semeia*

Imagem 23 – Capa do livro *O ódio que você semeia*

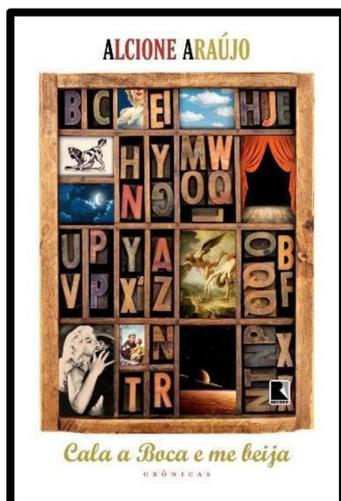


Nota de leitura nº4

Eu escolhi esse livro porque ele aborda um tema muito discutido, que é o racismo.

O livro fala sobre Starr Carter, uma adolescente que presencia a morte de seu amigo negro por um policial branco, sem motivo nenhum. E depois do acontecimento a vida de Starr vira de cabeça pra baixo. Ela meio que começa a ser perseguida, por ser a única testemunha do assassinato do seu amigo e aí sua luta pela igualdade racial começa.

Fonte: elaborado pela autora

Esquema 8 – Transcrição da nota de leitura nº 5 sobre o livro *Cala a boca e me beija*Imagem 24 – Capa do livro
Cala a boca e me beija**Nota de leitura nº5**

Eu entendi que a vendedora não só se contentava em vender livros, mas também gostava de conhecer e conversar com seus clientes, o que é sempre bom. Ela também conhecia os gostos e sabia tudo sobre livros, editoras, etc.

Entendi que não há pessoas iguais, cada um ama à sua maneira, cada par cria o seu jeito, sem regras nem modelos.

Gostei porque cada pessoa tem seu jeito de amar, não somos iguais.

Fonte: elaboração da autora

Vejo que poderia ser potencializado, transformando os registros das experiências literárias em posts de redes sociais como o *Instagram*, por exemplo. As anotações nos levam a pensar que as práticas de leitura literária dos adolescentes estão diretamente relacionadas ao desejo de compreender melhor como se desenvolvem as relações com o que acontece na escola. Em relação às razões de escolha para as leituras, os(as) alunos revelaram a influência de colegas. Esses dados configuram toda tensão existente quando envolve a escola. Observa-se também a preferência por temáticas juvenis ou sociais (racismo) e contos de terror.

Não podemos negar que, durante a realização das atividades, foram sinalizadas algumas dificuldades e resistências em torno da leitura de poemas, como podemos observar no registro do aluno Roberto. O aluno assume uma forte representação machista ao dizer que é “homem” e não gosta de poema, revozeando uma visão social que atrela a poesia ao feminino. A nota indica que Roberto não aprecia poemas, mas sua justificativa não se dá pelo aspecto estético, temático ou ético, mas por uma postura em relação às questões de gênero social. Ao indicar algo que apreciou positivamente, o aluno retoma imagens masculinas, tais como a do “vaqueiro”.

Como parte da proposta de ampliar as experiências com o texto literário, a produção do gênero notas também envolveu a leitura de outras obras. Foi incentivado também que os(as) alunos(as) se desafiassem a ler outras obras, mas, desta vez, a escolha ficaria a critério deles(as).

Para esse momento, optamos por não discorrer considerações a respeito da qualidade literária das obras escolhidas. Primeiramente porque não importava para aquele momento criar obstáculos para a realização das atividades. Outro ponto relevante é apresentado por Colomer (2004, p.131) quando nos lembra a existência de inúmeras variáveis que devem ser levados em consideração para se instituir uma hierarquia de valorização literária. Com efeito, um olhar sobre esse aspecto implicaria tensões desnecessárias para o momento.

Quadro 10 – Transcrição da nota de leitura nº3

Nota de leitura nº 3
<p>Vou logo falando de cara, pois sou homem. Eu não gosto de nenhum poema de Patativa, por um certo e simples motivo, eu odeio desgraça de poema.</p> <p>Teve um a parte que eu gostei foi que eu vi que Patativa era muito feliz como vaqueiro e também muito humilde.</p>

Durante o processo de seleção das obras apresentamos como critério apenas que fosse uma obra literária, da biblioteca ou de um acervo pessoal. Embora alguns alunos tivessem anunciado a intenção de ler HQs e mangás, no momento de escolha títulos escolhidos na biblioteca nenhum outro critério foi apresentado. Acredito que fruto da consciência dos papéis que eles (as) assumiram naquele contexto educativo. Um aspecto que chamou bastante a minha atenção no processo de escolha da obra a ser lida por cada estudante diz respeito ao modo como os estudantes reagiram à possibilidade de escolher o que ler. Foi notório como a autonomia para decidir sobre o seu objeto de leitura contribuiu para que os mesmos se sentissem motivados e desejassem logo que chegasse a sua vez de escolher. Até porque muitos já tinham definido o livro que gostariam de ler e ficaram receosos que outros colegas o escolhessem antes.

Nessa experiência, foi possível destacar dois aspectos para reflexão a serem considerados, a meu ver, quando nos propomos a fazer um trabalho com a leitura literária na sala de aula da educação básica: 1) a autonomia para escolher o que ler funciona como um elemento motivador para a leitura; 2) parece haver uma predileção dos estudantes por livros que estão fora do ambiente escolar. Por outro lado, é preciso pensar que nem sempre a livre escolha por si só garantirá que o aluno fará a leitura da obra. Dois dos livros mencionados

fizeram parte do acervo enviado pelo PNLD Literário 2018 : *O Gato Preto e outros contos de terror*, de Edgar Allan Poe e *O ódio que você semeia*, de Angie Thomas. Acreditamos que influenciou tais escolhas o fato de serem novidade no acervo, o que suscitou uma maior curiosidade por parte dos (as) adolescentes. Além disso, o primeiro livro também se configura como uma leitura bastante recomendada e citada nos livros didáticos e o segundo é apresentado como *best-seller* pelo *The New York Times*.

Imagem 25 - Capas de alguns dos títulos escolhidos para leitura



Considerando a natureza das obras escolhidas, observei que, diante da liberdade de escolha dos títulos, os (as) alunos (as) acabam recorrendo a títulos anteriormente indicados pelos(as) amigos ou pela professora. Ao mesmo tempo que essa estratégia pode servir como motivação, no contexto em que as obras serão compartilhadas com os próprios colegas, acaba também por desmotivar o interesse da escuta. Percebe-se também que uma problemática relacionada à seleção por uma leitura breve, de menos fôlego, por isso houve interesse maior por livros de contos. Nota-se que os títulos escolhidos se classificam na categoria de ficção, a maioria deles catalogados na categoria literatura infanto-juvenil ou simplesmente literatura juvenil.

Por outro lado, a opção de escolha fez com que a proposta fosse bem acolhida. Notamos que, a cada dia, os (as) alunos (as) iam se envolvendo mais com o projeto e entendendo que a participação deles na construção do conhecimento. O resultado de cada produção fez com acreditassem em si mesmos e se desafiassem a enfrentar os problemas de compreensão e escrita apontados por eles e pela professora. Acredito que essa experiência tornou mais concreto o ler na escola quando articula objetivo a experiências com a leitura.

A biblioteca (re)surge nesse contexto como principal fonte de acesso ao livro. Isso reforça a importância desse recurso para o desenvolvimento de práticas de leitura no âmbito escolar. A falta de acesso ao acervo da escola e a desvalorização desse espaço constitui como obstáculo para um trabalho efetivo com leitura literária.

4.1.3.2 *Sarau Literário: Entrelaçamentos de projetos para a realização de um evento literário*

A proposta de realização de um sarau surgiu como fruto de uma das reflexões levantadas durante as leituras da obra de Patativa do Assaré. A estreita relação de sua poesia com a música fez com que esse formato fosse o escolhido para representar o 9º B no *Nordeste em verso e prosa*. Nesse sentido, a palavra *sarau* está associada a um evento em que as pessoas se encontram para se manifestar artisticamente. Podem fazer parte de um sarau danças temáticas, recitação de poemas, leitura de livros, músicas acústicas, teatro e exposição e leitura de telas. Esse tipo de evento atendeu perfeitamente à proposta de explorar o texto literário na escola um caráter mais lúdico, associando-o a um ato de prazer e fruição.

Foi nesse contexto que as notas de leitura apresentadas pelos alunos Ivo e Aline se tornaram bastante significativas. Em sua produção a respeito do poema “O Vaquêro”, o aluno Ivo identificou o eu lírico como a voz de um menino que revela orgulho da vida que leva como filho de vaqueiro no sertão do Ceará. O aluno ainda relacionou a obra à lembrança de músicas que ele escutava em sua infância como *Filho do mato*, *Saga de um vaqueiro* e *Vaqueiro Velho*. A aluna Aline, sobre o poema “os Reis do baião”, identifica a referência à Luiz Gonzaga como um homem que “saiu mundo à fora retratando em suas músicas sobre o sertão nordestino”. Tais contribuições favoreceram diretamente o processo de construção de sentidos dos textos lidos, de forma que foram capazes de relacioná-las a outras obras, ao identificar a forte orgulho do eu lírico com suas raízes. As relações construídas em torno da representação do sertão nordestino e as referências a letras de música nos ajudaram a pensar em formas de realização do sarau como parte do desenvolvimento de um projeto didático.

Desse modo, alunos e professora, em comum acordo, idealizaram e organizaram várias ações que podem ser tomadas como eventos de letramento, uma vez que esses, segundo nos ensina Kleiman (2007, p.15), “exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades”. A proposta de envolver os (as) alunos (as) na produção de um sarau literário contribuiu para inseri-los(as) em atividades que tomam por base o texto escrito. Para exibir informações sobre a obra e o autor, os (as) alunos (as) recorreram a leitura

e análises de letras de música, biografias, vídeos tutoriais e outros gêneros. Para ilustrar a relação do nome do poeta e o contexto sócio geográfico explorado em suas obras, pesquisaram em vídeos de tutoriais que ensinavam a confeccionar pássaros de origamis. Desse modo, foi possível inserir a leitura do texto literário em várias práticas de letramento efetivadas no ambiente escolar.

Foi possível observar que os eventos de letramento promovidos possibilitaram a realização de reflexões com a linguagem que consideravam questões sociais e exercício da cidadania. Neste sentido, compreende-se que a prática da leitura oportunizada pela escola representa uma oportunidade de acessibilidade e interação com a cultura letrada valorizada socialmente, especialmente para os estudantes de comunidades desassistidas e sem muito acesso aos bens culturais e sociais. Percebemos nesse tipo de escrita uma das formas de despertar a sensibilidade, a criticidade, a ética, o caráter, os valores culturais e sociais inscritos nas obras (ou sua negação), as formas de poder, a relação com a fé, entre outros aspectos inerentes à condição humana e a organização da sociedade, observadas e analisadas nas obras. Enquanto professora, precisei me compreender enquanto *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006), para assumir o papel de responsável por articular interesses coletivos, empenhado em desenvolver práticas de leitura que possibilitem a formação do leitor crítico e reflexivo. Essa visão implica o reconhecimento do (as) aluno(as) como sujeito de conhecimento, capaz de realizar ações efetivas de leitura, tornando-se capaz de fazer a diferença para si e para os demais participantes do evento. Nesse sentido, foi ficando visível que o desenvolvimento desse projeto não compreende uma sequência de atividades fixas e estruturadas, mas uma série de ações que vão se emoldurando conforme a necessidade das ações e o (não) envolvimento dos participantes.

O aluno Jaques, por exemplo, se prontificou a assistir e ensinar aos colegas com o realizar as dobraduras. Para mostrar a relação entre os poetas e de intertextualidade entre as obras de Luiz Gonzaga e Patativa do Assaré; João, Aline e Tania precisaram recorrer a sites para ter acesso à partitura e à letra da canção *Asa Branca* de Luiz Gonzaga. Foi este quem gravou o poema *Triste Partida* e fez a obra de Assaré conhecida nacionalmente. Assim, os (as) alunos(as) precisaram construir itinerários de leitura para encontrarem informações sobre os artistas e da relação que deles com o universo nordestino. Micheline e Michele, por exemplo, pesquisaram biografias dos autores e a partir deles selecionaram trechos para compor um texto de abertura do sarau e um cartaz sobre o poeta.

Durante os encontros, foi sugerida a produção de um cartaz. Essa atividade se constituiu em mais um evento de letramento no qual permitiu que os (as) alunos (as) explorassem a escrita

para expor informações sobre a vida e a obra de Patativa do Assaré. Foi sugerido também que trechos das notas de leituras produzidas fossem compartilhadas, com o propósito de promover a leitura da obra do autor. A construção do gênero permitiu ainda explorar considerações em torno do local onde seria afixado, que refletir a respeito das informações que seriam mais pertinentes para sua composição e inferir aspectos relacionados à sua composição. A construção do cartaz se apresentou aqui como uma atividade que envolveu textualização, revisão e produção escrita, exigindo dos (as) envolvidos (as) reflexões sobre a linguagem.

No dia do evento *Nordeste em prosa e verso*, tivemos aproximadamente uma hora para concluir os últimos detalhes e, após o intervalo, deu-se início às apresentações por ordem crescente de turma. As apresentações consistiram em declamações de cordéis, danças representativas da região, dramatização de trechos das obras *Capitães de Areia* e *Auto da Compadecida*.

Imagem 26 – Registro da confecção de um cartaz pelos(a) alunos(as)

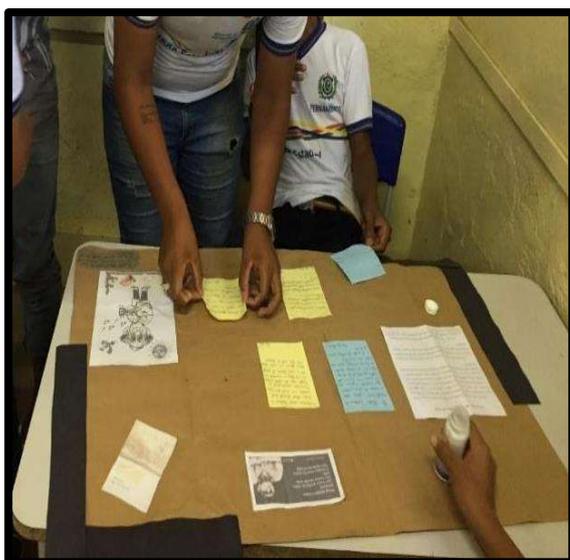
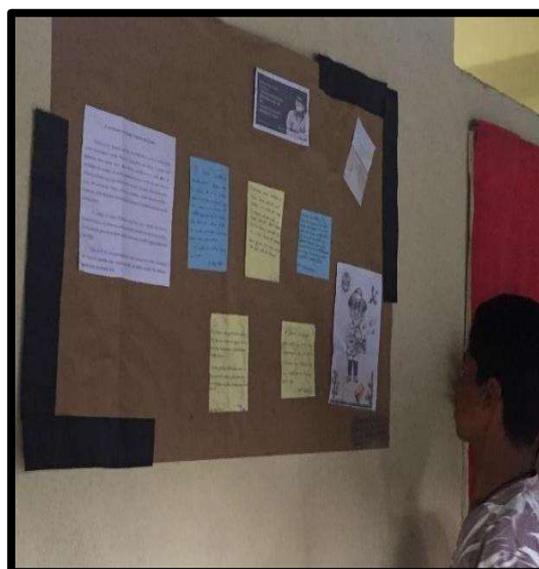


Imagem 27 – Registro do cartaz produzido e afixado no corredor da escola



Fonte: acervo pessoal da autora

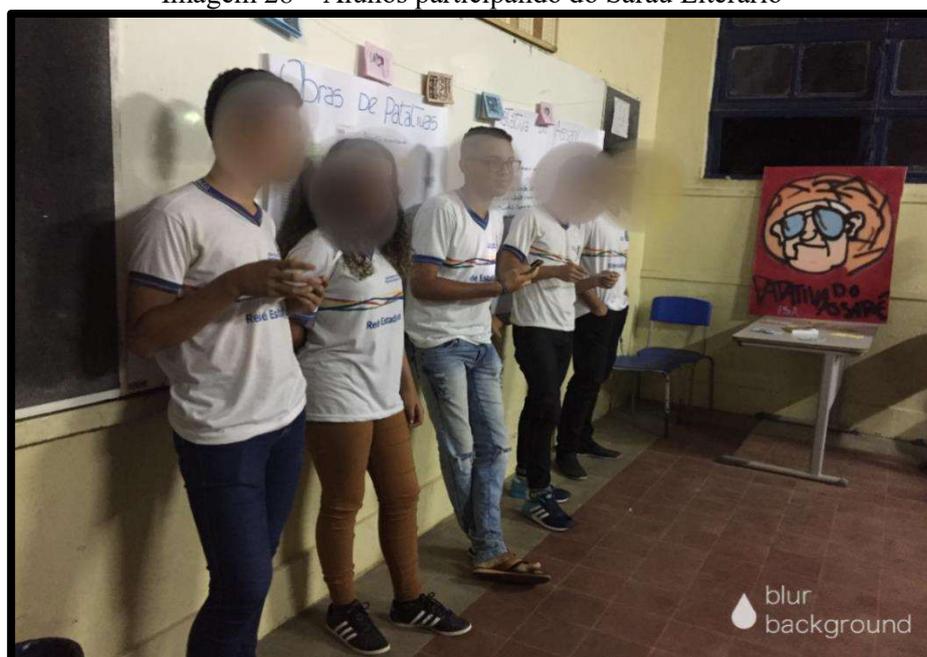
O 9ºB optou por usar a própria sala de aula, onde foi possível reservar um espaço para a montagem dos equipamentos de som e construir um cenário. Para isso, os(as) alunos confeccionaram cartazes e arrendaram objetos que faziam referência ao artista homenageado a fim de compor uma ambientação.

Na imagem 27, é possível observar cartazes com fotografias e dados biográficos do autor afixados na lousa. As paredes da sala receberam também um cordão com folhetos de cordel pendurados como uma referência à literatura popular e vê-se também uma mesa com

livros e um quadro com o retrato do escritor grafitado emprestado da biblioteca. Foi ideia também dos(as) alunos(as) usar pássaros em origami para decorar a sala, a fim de fazer alusão à alcunha recebida pelo artista e a outros aspectos referenciados em sua obra.

O evento se iniciou com uma breve explicação das etapas de construção do projeto, em seguida, alguns(as) alunos(as) compartilharam trechos de versos e impressões sobre as obras. Outros(as) ficaram responsáveis por expor uma breve biografia do autor e sua relevância para a cultura nordestina. Contamos também com a participação de alunos (as) declamando algumas obras e, por fim, uma mostra musical das canções Asa Branca e a Triste Partida tocada e acompanhada pelos (as) ouvintes. A experiência foi vivenciada com bastante entusiasmo não só pela turma do 9ºB, como também por todos os (as) ouvintes.

Imagem 28 – Alunos participando do Sarau Literário



Fonte: acervo pessoal da autora

Imagem 29 – Público da primeira sessão do Sarau literário “Nordeste em prosa e verso



Fonte: acervo pessoal da autora

Destacamos que, para a executar o sarau, os (as) alunos (as) precisaram desenvolver habilidades de leitura e de escrita, no intuito de desenvolver outras aprendizagens sobre a língua(gem). Vale salientar também que o conhecimento proporcionado por esse evento extrapolou o universo do livro e da sala de aula e ganhou nuances no cotidiano da escola.

Outro destaque se deve à percepção de como os(as) alunos(as) se sentiram orgulhosos quando exerceram papel de protagonistas no processo de aprendizagem. Quanto a isso, Mendonça e Bunzen (2010, p.90) esclarecem a importância de a escola oferecer condições para que os (as) alunos (as) se reconheçam como sujeitos capazes de agir no seu contexto social, e não como meros aprendizes e espectadores.

Com a positiva acolhida das experiências vivenciadas nessa etapa, vimos, então, um terreno fértil para desenvolver uma ação pedagógica que integrasse a biblioteca escolar ao ensino de língua.

4.1.4 Etapa três: Expandindo as fronteiras da leitura literária

Sem perder de vista a intenção de oportunizar práticas de letramento que permitam uma maior participação social do sujeito, as ações aqui contribuíram tanto para a formação de leitores, como para despertar o interesse em relação à leitura literária. Para isso, foi criado um contexto de aprendizado, de forma que se favorecesse a participação dos(as) estudantes por meio de práticas de leitura e escrita. Esse momento surgiu também com a proposta de expandir as experiências vividas durante as leituras compartilhadas da etapa anterior.

A terceira etapa foi realizada em 6 dias não consecutivos, somando um total de 12 horas-aula. A sequência de ações pode ser vista no quadro abaixo:

O primeiro passo dessa etapa foi dado em parceria com a disciplina de Artes. Com ajuda de projeções, foi possível explorar o conceito de instalação artística e conhecer exemplos de instalações criadas por artistas para se manifestarem a respeito de algo. Cientes do que se tratava esse tipo de expressão artística, propusemos criar um objeto ou cenário que revelasse artisticamente um convite para a comunidade escolar participar das experiências de leitura vividas pelo 9º ano.

Quadro 11 – Registros das aulas destinadas à 3ª etapa da intervenção

Datas	Quantidade de aulas	Quantidade de dias	Atividades
25/10	02	19º dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação da proposta interdisciplinar em parceria com a professora de Artes; ➤ Criação do projeto de uma Instalação literária.
29/10	02	20º dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construção e apresentação da Instalação Literária para a escola.
30/10			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização de avaliação externa - SAEB
01/10			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização do Halloween Literário – projeto executado pela equipe de Língua estrangeiras da Escola.
04/11			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Abertura dos jogos interclasses organizado pelo grêmio Estudantil em parceria com equipe de Educação da Física.
05/11			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização dos jogos interclasses
06/11			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização dos jogos interclasses
11/11	02	21º dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura e interpretação de um artigo de opinião: ➤ Momento dedicado à socialização das leituras
12/11	03	22º dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exercícios sobre estratégias argumentativas no livro didático. ➤ Momento dedicado à reescrita das notas de leitura
18/11	02	23º dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Socialização da leitura do livro <i>Orgulho e Preconceito</i> por João, aluno do 9º B, no Voo Literário
19/11			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atividades dedicadas ao dia Consciência Negra
20/11			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atividades dedicadas ao dia Consciência Negra
25/11			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não houve aula (Luto)
26/11			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização de aulão para o SAEPE
27/11			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização de avaliação externa – SAEB

9/12	01	24 ° dia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização da semana de provas ➤ Avaliação do projeto Voo Literário
------	----	----------	--

Fonte: elaboração da autora

Dos vários objetos e materiais sugeridos, a proposta do aluno Mateus de usar uma gaiola pareceu bastante representativa e funcionou bem para acolher a ideia de usar um objeto que permitisse explorar com criatividade formas de despertar atenção da comunidade escolar. Na imagem 28, podemos observar na foto alunos(as) envolvidos na construção da instalação.

Imagem 30 – Confeção da instalação literária



Fonte: acervo pessoal da autora

Com a instalação criada, tivemos, então, a possibilidade de usá-la como suporte para os (as) alunos (as) colocarem trechos das obras lidas e das notas de leitura produzidas. Essa iniciativa criou um contexto no qual os (as) alunos (as) puderam interagir com membros da comunidade escolar. A leitura e a escrita foram usadas para inserir os (as) envolvidos em práticas sociais bastante significativas, já que, através da elaboração e reescrita das notas, eles (elas) tiveram a oportunidade de se fazerem ouvidos (lidos), elaborando continuamente e contextualmente estratégias e meios para que essa interação acontecesse proficientemente.

Questionou-se também a possibilidade de colocar livros e outros materiais impressos como forma de promoção da leitura. De tal modo, ficou claro que, além de servir para criar um

contexto comunicativo de práticas compartilhadas, a instalação assumia também a função de resgatar o uso da biblioteca escolar. Definia-se, então, uma atividade coletiva e chamada de Voo Literário, nome escolhido através de votação pela turma do 9º ano.

Os passos que se seguiram propiciaram o envolvimento dos (as) alunos(as) em algumas práticas de letramento, quando, por exemplo, os alunos Fábio e Caio ficaram responsáveis por apresentar o projeto e apresentar a instalação literária. Para isso, reunimos a comunidade escolar no pátio da escola, para explicar o funcionamento da atividade e a participação da turma do 9º B nesse processo. Nesse momento, os alunos elucidaram o conceito criado em torno do nome Voo Literário e explicaram como todos poderiam “alçar voo”; para tal, bastaria abrir as dobraduras para ter acesso a algumas vivências literárias compartilhadas pela turma.

Imagem 31– Apresentação do projeto do Voo Literário à comunidade escolar



Fonte: acervo pessoal da autora

Em sala de aula, as notas de leitura conduzidas passaram por um processo de reescritura após receber, por escrito, pequenos comentários acerca das convenções de escrita e observações que conduzissem uma apreciação mais apreciativa para a linguagem literária. Como se tratava de uma quantidade reduzida e textos breves, foi possível realizar todo processo em sala³⁸. Nesse sentido, o processo de reescrita dos textos, não representou uma carga extra à turma, como pode assumir em produções textuais do cotidiano escolar. Uma vez sabendo que há um interlocutor,

³⁸ Considerações em torno do trabalho realizado com as notas de leitura foi apresentado na seção 3.1.3. deste trabalho.

diferente do (a) professor (a), fora do espaço da sala de aula, o intuito do(a) aluno(a), comprometido com o que quer e tem a dizer, é fazê-lo da melhor maneira possível. O trabalho com aspectos linguísticos, então, inverte-se: não mais das regras ao texto, como acontece em abordagens mais tradicionais, mas sim do texto às orientações e reflexões pertinentes. Assim sendo, o texto foi abordado de uma forma mais discursiva, observando os diferentes aspectos que estão implicados no processo de escrita, como o contexto de produção, as finalidades do texto, o grau de formalidade necessário e os possíveis leitores, no caso, a comunidade escolar.

Outra oportunidade bastante significativa foi quando o aluno João compartilhou oralmente sua experiência de leitura do livro *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen. Desse modo, podemos dizer que a escolha de uma abordagem metodológica que se aproximou de uma pedagogia de projetos e se mostrou como uma rica oportunidade para envolver os (as) alunos (as) em ações individuais e coletivas, de forma que eles (elas) assumiram, na prática, novos e reais significados para a leitura e a escrita, visto que os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de agir, descobrir, compartilhar e contribuir para formação leitora. Diante desse compromisso, os (as) alunos se mostraram até mais receptivos a participarem das práticas propostas. O envolvimento deles (as) foi revelado no compromisso que foram assumindo com as leituras, desconstruindo a visão que eles (elas) atribuíam a si mesmos como não leitores. Acredito também que foi criado um cenário mais acolhedor para outras situações de aprendizagem de leitura e escrita que poderiam ser desenvolvidas em parceria com outras turmas.

Vale também mencionar que oferecer ao aluno a possibilidade de se fazer ser visto/ouvido por meio de seus textos é trabalhar com a linguagem como prática social. A oportunidade de ouvi-los (as) a respeito de suas experiências de leitura, os gostos e o que pensam se mostrou como rica oportunidade para conhecê-los(as) e para que eles(elas) reconhecessem o importante papel que assumem no contexto escolar.

Foi interessante perceber que como uma breve ação conseguiu repercutir positivamente na rotina da escola, colocando em evidência a leitura. Por menor que possa parecer, as ressonâncias dessa experiência foram sentidas, inclusive, em outras turmas, cujos (as) estudantes, influenciados(as) pelas conversas que tinham com os(as) alunos (as) participantes do projeto, também procuravam a mim ou os próprios colegas, expressando o desejo de também lerem algumas obras.

Com a execução dessa ação, estudantes, professores e outros membros da escola foram convidados a (re)pensar no papel que a biblioteca escolar assume na constituição de uma comunidade leitora, conforme vimos nas seções anteriores. Há uma necessidade de que a biblioteca escolar seja reinventada, passando por uma mudança não apenas no que se refere ao

espaço físico, mas também em relação às contribuições que ela pode oferecer enquanto recurso de aprendizagem.

Com o desenvolvimento desse projeto, vimos a possibilidade de integrar o contexto de práticas sociais com a língua à oportunidade de promover a leitura literária. Respaldamos essa proposta em Colomer ([2007]2014, p.106) que vê, no ato de compartilhar leituras com os outros, a melhor maneira de formar leitores, de provocar o gosto pela leitura. Com base em seus argumentos, é possível reconhecer que a leitura compartilhada, desenvolvida de modo intencional, constitui-se procedimento pedagógico, de fundamental importância para o movimento escolar de formação de leitores.

Em seus estudos, Colomer faz referência à importância de promover atividades que aproximem os (as) alunos (as) da leitura, para isso a autora sugere “projetos de trabalhos” que nada mais são que ações organizadas para criar expectativas a partir de comentários e apresentações de outras obras, como forma de motivar o(a) leitor a construir seu próprio itinerário de leitura(cf. COLOMER, [2007]2014). Nesse sentido, essa etapa ofereceu situações que motivaram pessoas a lerem por prazer, por desejo de conhecer o que há dentro dos livros. Ao promover atividades que integrem a leitura literária a um projeto de ensino, é possível contribuir para que o(a) aluno(a) perceba a biblioteca como um espaço de aprendizagem e se torne familiar a este, despertando assim o desejo de frequentá-la e usufruir de seu acervo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta teórica-metodológica adotada para a intervenção e exposta no presente trabalho se revelou como um desafio. Não há dúvidas que todo o processo de re(planejamento) e implantação de um projeto pedagógico produziu efeitos não só na comunidade escolar como um todo, mas também (ou principalmente) em mim, enquanto professora-pesquisadora. Dentro do que é permitido no processo ação-reflexão-ação apresentado por Bortoni-Ricardo (2008, p.48), as decisões tomadas no desenvolvimento do projeto me confrontaram a pensar como professora que, ao realizar meu trabalho, também se encontrava dentro de um contexto formativo, o qual me permitiu rever criticamente minhas práticas. Desse modo, exponho aqui algumas problemáticas encontradas nesse percurso.

A primeira delas diz respeito à pouca intimidade que eu, enquanto professora, tive com esse tipo de proposta de ensino. Afastar-me do processo e me debruçar diante de algumas decisões tomadas, fez-me perceber dificuldades em adotar posturas mais democráticas em relação à adoção da problemática, que foi resgatar o funcionamento da biblioteca escolar. Só após uma maior clareza das vivências dos alunos em relação a esse recurso e à leitura literária foi possível perceber que as resistências construídas em relação à escolarização da leitura não cedem a imediatismos e exige dos(as) envolvidos(as) investimento.

A pouca vivência em prática educativa com a pedagogia de projetos fez com que, por vezes, eu sentisse a necessidade de recorrer a um ensino mais conteudístico e, por vezes, mais descontextualizado. Isso é apontado por Kleiman (2008), ao argumentar que o conceito de letramento está muito atrelado à formação do professor, pois é a identificação do professor com a pedagogia de projetos que vai possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem uma perspectiva social da escrita como mecanismo para ressignificar seu fazer pedagógico.

Mendonça (2016) ratifica essa consideração, ao compartilhar alguns aspectos vivenciados durante a implementação de um projeto didático realizado em uma escola pública de Campinas (SP). Em seu artigo, a pesquisadora aponta a formação docente como um aspecto relevante a se avaliar. Segundo a pesquisadora, os cursos de formação de professores e as atuações nesse campo podem promover maior intimidade com esse tipo de proposta de ensino (cf. MENDONÇA, 2016). Uma maior afinidade com essa abordagem ofereceria condições para driblar as várias demandas de ordem institucional, pedagógica, interpessoal e teórico-metodológica que essa pedagogia exige.

Além da questão formativa, a ausência de um maior envolvimento com outros integrantes do contexto escolar (pais, gestão e professores) também interferiu nesse processo. Um projeto dessa natureza precisa ser acolhido e vivenciado por toda comunidade escolar.

Pontua também as cobranças em torno do cumprimento do calendário pedagógico. Esse item se mostrou como um grande empecilho na realização de um processo educativo escolhido. Toda a intervenção foi comprometida mais de uma vez para atender às demandas do intenso calendário de avaliações externas (SAEBE e SAEPE). Além das paralisações em torno das avaliações, havia ainda cobranças em torno da realização de aulas preparatórias para os exames. Práticas dessa natureza revelam os reais interesses em torno de uma educação cada vez mais orientada para o controle e o alcance de resultados que vai na contração dos princípios de liberdade e autonomia proclamados pela pedagogia do letramento. As várias interrupções “solicitadas” serviram como alguns desafios para a realização do projeto.

Outro aspecto a ser citado é a forma como o tempo pedagógico é explorado pela escola e a rigidez na distribuição das áreas de conhecimento também se revelaram como obstáculos nesse percurso. Como envolver os (as) alunos (as) experiências reais e ações concretas em intervalos de 50 min? Adotar uma proposta interdisciplinar envolvendo vários profissionais em um contexto de aprendizado como esse ainda é um grande obstáculo para a escola, pois exige não só conhecimento para esse tipo de prática, como também exige flexibilidade e autonomia por parte da organização interna da escola.

Sobre a forma como a escola funciona, Mendonça (2016) aponta ainda a existência de outras regulações que terminam por impactar a realização de atividades pedagógicas no seu espaço-tempo, o que inclui a necessidade de estabelecer e direcionar algumas escolhas. Uma delas é a existência de um currículo dominante com uma programação rígida por semestres e segmentada de conteúdos determinado pela Secretaria de Educação do Estado, por exemplo, revelou-se incompatível com esse tipo de proposta. No decorrer do projeto, apenas alguns conteúdos comuns foram contemplados.

Outro ponto incoerente que precisou ser revisto foi a atribuição de notas e a realização de provas objetivas. A avaliação foi atribuída por meio da consideração da participação dos (as) alunos(as) nas tarefas propostas, tentando medir seus rendimentos de acordo com o envolvimento de cada um no processo.

Além desses e outros vários problemas relacionados à inadequação das instalações físicas, à qualidade do acervo e à falta de um laboratório de informática foram fatores que interferiram no desenvolvimento das atividades do projeto. Como foi possível perceber, foram necessárias muitas negociações e inúmeras adequações para argumentar a favor desse tipo de

abordagem. Mesmo diante de tantos entraves, vivenciamos experiências significativas envolvendo o texto literário e outras práticas letradas.

Quanto às experiências positivas, é válido atentar que, adotar tal perspectiva de ensino, na posição de professora-pesquisadora, exigiu uma postura mais reflexiva para o que estava acontecendo e tornar-me consciente de se tratava de um processo em constante transformação, voltado a atender aos interesses dos discentes. Para isso, as ações do projeto oportunizaram situações como foco para aprendizagem significativa e articulada com problemas reais que se apresentam na sociedade. Isso ficou claro logo na primeira etapa da intervenção. Todo processo percorrido para validar a problemática, por exemplo, fez com que lançássemos mão de práticas de leitura e escrita para inserir os(as) alunos(as) em contextos de aprendizado. Desse modo, foi preciso ajustar-me a um ritmo e uma organização própria, sem as amarras de organizativas e disciplinares presentes no ensino tradicional.

Considerando essas razões, a pedagogia de projeto exigiu também a elaboração de aprendizagens em que os(as) alunos(as) tivessem ampla participação para poderem agir, refletir, discutir, e, assim, terem a oportunidade de construir seu próprio conhecimento. Isso, por sua vez, não se revelou de forma tão rápida. Durante o início da intervenção, foi possível notar alguns incômodos, por parte dos (as) envolvidos (as), ante a uma nova abordagem de ensino. Aos poucos, as posturas tímidas e os “silêncios” ecoados deram lugar a ricas partilhas, favorecendo, dessa maneira, o processo de diálogo e construção do conhecimento, aliada a um posicionamento crítico, criativo e transformador. Assim, foi possível vê-los (as) engajados (as) durante a execução do sarau literário e do Voo Literário.

Outra importante contribuição foi fruto das discussões produzidas e das ações realizadas durante o percurso, as quais apresentaram possibilidades de uso da biblioteca escolar. Elas serviram para apontar caminhos a serem construídos, em parceria com outras áreas de conhecimento, a fim de que a biblioteca assuma todo potencial que ela pode oferecer, dentro e fora do contexto escolar.

Em nossa intervenção, por exemplo, caso a biblioteca estivesse em funcionamento e com o apoio da coordenadora, seria possível aprofundar conhecimentos sobre o cordel, uma vez que fazia parte de um dos projetos da BECM a realização de oficinas e de concursos. O projeto Voo Literário também seria acolhido por outras turmas e teríamos como expandir as partilhas de leituras. Nesse contexto, várias seriam as oportunidades criadas para consolidar seu trabalho como recurso de aprendizagem. Mesmo assim, acredito que, com o que foi realizado, conseguimos conduzir um olhar para o reconhecimento e a valorização da BE como um espaço fundamental no processo educativo.

Foi esse “olhar” apreciativo para biblioteca, como uma fonte de oportunidades, que nos conduziu a um trabalho com o texto literário como objeto de ensino capaz de oferecer circunstâncias concretas de práticas da linguagem. Algumas das ações promovidas permitiram articular os eixos de ensino de língua portuguesa - leitura, escrita, oralidade e análise linguística -, rompendo a divisão rígida que ocorre normalmente na escola (aulas de literatura, gramática e redação) (cf. SUASSUNA, MELO & COELHO, 2006).

Durante o desenvolvimento do projeto, as ações envolvendo leitura compartilhada proporcionaram condições para que os (as) alunos (as) se tornassem mais receptivos e mais críticos em relação ao texto literário. Em vários registros, as leituras realizadas renderam apreciações críticas em relação à realidade social ou revelaram surpresas e encantamentos com os universos descobertos. Em relação ao desenvolvimento linguístico dos (as) envolvidos (as), foi possível pensar sobre as funções sociais de alguns gêneros textuais, analisar o funcionamento de algumas estruturas linguísticas, fazer apreciações de natureza estética de algumas obras. Houve momentos também em que podemos realizar uma leitura mais crítica das produções escritas que renderam reflexões sobre o funcionamento de estruturas linguísticas e seus propósitos comunicativos.

O desenvolvimento desse percurso metodológico nos mostrou limitações em relação ao trabalho com a produção escrita de alguns gêneros textuais. Acredito que um enfoque voltado para a promoção de práticas comunicativas exigiu um processo mais contínuo e crescente, o que afastou a possibilidade de um trabalho mais específico com a produção escrita. No entanto, não podemos negar a contribuição do projeto em relação ao desenvolvimento de competências de leitura, de produção textual e análise linguística em diferentes contextos e gêneros textuais.

Ao final de toda essa experiência, não há dúvida de que assumir uma proposta de intervenção pautada na pedagogia de projetos requer resiliência para enfrentar várias resistências que se apresentam ainda muito fortes, principalmente, em contextos como foi o nosso, ano final do ensino fundamental.

Esse trabalho se revela como um significativo objeto de estudo para o programa Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, uma vez que permitiu conhecer mais profundamente e vivenciar uma intervenção didático-pedagógica teórica e metodologicamente orientada pouco explorada nesse contexto acadêmico. Acredito também na relevância dele como importante fomento para outros programas de graduação e pós-graduação da área de Letras e Pedagogia. Espero também ter colaborado para a formação de outros (as) professores, contribuindo para a prática desses (as) profissionais em sala de aula.

Enfim, por meio deste trabalho, ter contribuído para refletir sobre as reais contribuições da biblioteca escolar. De forma que sua presença, no contexto escolar, implique vê-la além de um espaço físico, mas como um importante recurso capaz de “favorecer e promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos nos aspectos intelectuais e emocionais a fim de possibilitar a aprendizagem por pesquisa e o exercício contínuo da leitura” (ROCA, 2012, p.38).

Merece a atenção de futuras intervenções, o desenvolvimento de metodologias de projetos voltadas para o ensino da escrita que, apesar de ser uma proposta desafiadora, confere condições de ampliar as práticas letradas, levando os(as) alunos(as) a uma maior reconhecimento do trabalho da leitura e da escrita como práticas socioculturais situadas, tornando-se protagonistas na efetivação de ações sociais dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. N.; MOURA, D. G.. **Origem da Metodologia de Projetos, seu significado, trajetória e contribuições nos processos educativos**. Dissertação de mestrado em Educação Tecnológica, CEFET-MG, Belo Horizonte, 2011.
- ALMEIDA, C. H.; MEUCCI, S.. Expectativas e usos de uma biblioteca escolar. **Interfaces da Educação**, v. 9, n. 27, p. 253-273, 2018.
- ALMEIDA, E.G.; MACHADO, M^a Z.V.A biblioteca escolar e a sala de aula como espaços de leitura e de formação literária para jovens leitores de periferia. In MACEDO, M^a do S. A. N.(Org.). **Educação Literária: mediação e prática pedagógica**. Recife: Linguaraz Editor, 2018.p.114-125.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Papirus Editora, 2005.
- ANTUNES, I.. **Aula de português: encontro & interação**. Parábola Ed., 2003.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S.. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S.M.**O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, [2008]2017.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei 12244 de 24 de maio de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12244.htm. Acesso em: 24 abr. 2018.
- BRASIL. **Guia PNLD Literário 2018**. Ministério da Educação. Brasília. 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em 14 jul. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 9.099**, de 18 de Julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e Material Didático. Diário Oficial da União, seção 1, página 7. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10941-decreto-n%E2%80%999099,-de-18-de-julho-de-2017>. Acesso em 20 fev. 2020.
- BUNZEN, C.; VIEIRA, R L.C.B.F., Os gêneros na escola e a formação do leitor literário: desafios e possibilidades. In: DUBEUX, M. H. S.; ROSA, E. C. de S. **Abriu-se a biblioteca... mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos**. Recife: Ed. UFPE, 2015,p.13-27.
- _____ ; MENDONÇA, M. **Letramentos em espaços educativos não escolares: os jovens, a leitura e a escrita**. São Paulo: Ação Educativa, 2015.
- BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio**. Artmed, 2008.
- CAFIERO, D.. Letramento e leitura: formando leitores críticos. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 19, p. 85-106, 2010.

_____. **A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para seu aperfeiçoamento.** Belo Horizonte: UFMG, 2010a.

_____. A escolarização da competência informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v.2, nº 2, p.63 -77, dez,2006.

_____. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Org.). **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010b, v. 20, p. 127-142.

_____. *et al.* **Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos?** Biblioteca Escolar em Revista, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 1-29, 2012a.

_____. **Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012b.

CARVALHO, F. G. C. de. **Patativa do Assaré: pássaro liberto.** Fortaleza: Museu do Ceará, 2011.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever.** São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: global, [2007] 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** Editora Contexto, [2006] 2018.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário.** Contexto, [2007] 2014.

DALBOSCO, Claudio Almir; ROSSETTO, da S., Miguel. John Dewey como leitor de Jean-Jacques Rousseau: o problema da formação das capacidades humanas. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 1, p. 68-83, 2019.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 19-42, 2013.

FIRMINO, Estevão M.A. **Sala de Leitura na Rede Municipal de São Paulo: reflexões sobre eventos e práticas de letramento com uma turma de 4º ano.** 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP. São Paulo, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1972]2016.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho.** Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

_____.; VENTURA, M. **Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares.** O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

IFLA. IFLA / UNESCO. **School Library Manifesto**. 1999. Disponível em . Acesso em 27 out. 2018.

JOLIBERT, J. Prefácio. In: MICOTTI, M. (Org.). **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos**. São Paulo: Contexto, 2009. p.17-25.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M.. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. Contexto, 2006.

KLEIMAN, A. B. Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, [1995] 2014, p. 15-61.

_____. **Oficina de Leitura: Teoria e prática**. Campinas: Pontes/Ed. UNICAMP, [1992]2013.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006.

_____. **Preciso ensinar o letramento**. Não basta ensinar a ler e escrever, p. 487-517, 2005.

_____. **Projetos de letramento na Educação Infantil**. In: Revista Caminhos Em Linguística Aplicada, UNITAU. Volume 1, Número 1, 2009, p.1-10.

_____.; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade**. Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2002.

_____.; CENICEROS, R. C.; TINOCO, G. A. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 69-86.

LEAL, Telma F. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi e MENDONÇA, Márcia (Orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 28-32.

LEITE, Lúcia Helena A. Pedagogia dos projetos: intervenção no presente. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 8, março/abril de 1996, p. 24-33.

MARTINS, F. F.; MÜLLER-PALOMAR, M. T.. Pedagogia de projetos: uma estratégia metodológica no processo de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica FACP**, n. 13, 2018, p.26-43.

MARTINS, I. A Literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In BUNZEM, C.; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e a formação do professor**. SP: Parábola Editorial, 2006, p.83-102.

MENDONÇA, M.. **Projetos de letramento, sequências didáticas e ensino de gêneros no PIBID Letras Unicamp**: lógica das práticas e formação de professores. PIBID-UNICAMP: conhecimentos e saberes produzidos na práxis educativa, v. 5, 2016.

_____. Gêneros: por onde anda o letramento. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M.. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 37-56.

NOGUEIRA, R. C.. A poética popular e social de Patativa do Assaré. **Letras**, n. 55, p. 173-193, 2017.

OBREGÓN, J.S.. **John Dewey**: Experiencia y Educación. Biblioteca Nueva, Madrid, 2004.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. M. A. M.; SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, M. S.. Gêneros textuais e letramento. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, M. S.. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.. e KLEIMAN, A. B.(Orgs). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**, p. 93-118, 2008.

PADULETTO, B. **A biblioteca da escola**. 11 de Nov.2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xgBCKAQBLHk&t=30s>. Acesso em 30 de jun 2019.

PETIT, M.. **jovens e a leitura**, Os. Editora 34, [2009]2010.

PIMENTA, S. G.. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PRADO, M.E. B. B.. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J.M.l (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17.

Professor cria biblioteca itinerante para alunos da rede pública de Paulista. **Jornal do Commercio**, Pernambuco, 30/06/2019. Cidades. Disponível em : <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cidades/geral/noticia/2019/06/30/professor-cria-biblioteca-itinerante-para-alunos-da-rede-publica-de-paulista-382082.php>. Acesso em: 10 jul de 2020.

ROCA, G. D. **Biblioteca Escolar Hoje**: recurso estratégico para a escola. Porto Alegre: Penso, 2010, p.52-76.

ROJO, R. H. R.. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. H. R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. EDUC-Editora da PUC-SP, 2002, p.9-19.

ROSA, E. Ler e escrever no cotidiano escolar: há lugar para a biblioteca? In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E.C. de S. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte : Autêntica, 2012, p.65-84.

_____. Jovens e adultos produzindo o acervo da biblioteca escolar a partir da intervenção pedagógica de uma professora. In: **Formação de professores: múltiplos olhares**.

ROSA, E. C. S.; BESERRA, N. . Pesquisa escolar, projetos didáticos e gêneros textuais: uma aproximação possível. In: LEAL, T. F.; SILVA, A. da.. (Org.). **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros e muito mais**. 1ed.Curitiba: CRV, 2011, v. 1, p. 173-191.

_____. LEAL, T. F. Sequências Didáticas na Educação Literária. In: DUBEAUX, M. H. S.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.) **Abriu-se a biblioteca...mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos: Literatura na escola e na comunidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2015, p.28-49.

SANTOS, I. B. Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar. In OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A.. B.. (Org.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: EDUFRN, p. 119-140, 2008.

SANTOS, F.. **O gato preto e outras histórias**. Edgar Allan Poe, tradução e adaptação de Fernando Santos; ilustração de Luis Scafati. São Paulo: Scipione, 2007.

SILVA, E. T. da. A escola e a formação de leitores. In:FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**, v. 3, p. 107-116, 2012.

SUASSUNA, L., MELO, I. F., e COELHO, W. E.. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 227-244.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, M.. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, [1947]1998.

TINOCO, G.M. A. de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. 2008. 254 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269702>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ANEXO A – NOTÍCIAS

Professor cria biblioteca itinerante para alunos da rede pública de Paulista

No trailer de Glaucio Ramos tem todo tipo de paradidático. Professor está arrecadando mais livros para renovar acervo



Professor arrecada livros durante todo o ano
Foto: Bianca Sousa/ JC Imagem Cidades

Publicado em 30/06/2019, às 17h10

Um professor apaixonado por histórias, um trailer e livros. Vários livros. Tudo isso misturado no estacionamento de uma escola. Para Glaucio Ramos, professor da rede municipal de educação de Paulista, no Grande Recife, essa é a receita certa para despertar nas crianças o amor pela leitura e o anseio por um futuro melhor.

A relação dele com a leitura começou ainda jovem. Sua mãe, que só tinha estudado até o ensino fundamental I, lhe comprava gibis. Ele já gostava de ler, mas o “click”, como ele mesmo diz, surgiu depois que, no ensino fundamental, uma professora pediu que sua turma lesse o clássico Dom Casmurro, de Machado de Assis, publicado pela primeira vez em 1899. A partir dali, o encanto nasceu e Glaucio e os livros nunca mais se distanciaram.

Por entender a importância dos livros como agentes transformadores, o professor percebeu que essa experiência com a leitura não podia acabar nele. Em 2017, decidiu criar uma biblioteca itinerante, que leva os mais variados títulos até crianças e adolescentes das escolas municipais de Paulista, no Grande Recife. O projeto ganhou o nome de “Leitura na Esquina” e há dois anos vem, aos poucos, introduzindo os livros na rotina desses estudantes.

“Um livro é um universo que está fechado e que, a partir do momento que você o abre, passa a conhecer esse e tantos outros mundos. O livro transforma, desperta, enriquece você. Sua mente amplia a cada livro que você lê e, uma vez ampliada, a mente nunca volta ao tamanho original, já dizem por aí...”, registra, enquanto organiza os mais de três mil livros à espera de leitores.

Com um trailer adaptado, Glaucio leva os livros duas vezes por mês até uma das escolas participantes. Na primeira visita, os alunos podem escolher quais livros querem ler. O

empréstimo é de 15 dias. Quando o prazo termina, o professor volta à escola para que os livros sejam devolvidos e outros títulos sejam escolhidos. A cada mês, uma nova escola é visitada.

“Eles adoram quando o trailer chega na escola. Nós temos nosso acervo, mas torna-se pouco. E a novidade do trailer chama muito a atenção deles, isso ajuda na hora de estimular. Todas as turmas pegam livros, dos menores aos maiores. E isso realmente transforma a realidade deles, porque envolve os pais, os avós...”, conta Débora Souza, vice-gestora da Escola Municipal Dr. Carlos Alves, em Maranguape I. Apesar de não ter uma biblioteca própria, a escola criou um canto para a leitura, onde os alunos podem ler os títulos emprestados por Glaucio.

Tem livro para todos os gostos e idades. Tem de terror, princesas, aventura, contos, fábulas e até cordel. São tantos que, entre os alunos, fica difícil escolher qual pegar. Para os pequenos, a viagem pelo mágico mundo da leitura já começa a partir do momento que sobem do trailer do “tio Glaucio”, como o chamam. “Eu adoro porque a gente imagina muito quando está lendo. Eu ainda não tinha visto o trailer, é muito bonito e tem vários livros legais. Estou muito animada”, disse a pequena Deborah Amorim, 8 anos, aluna do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Dr. Carlos Alves.

Arrecadação

Depois de muito rodar com sua biblioteca móvel, o professor, que também coordena as bibliotecas da rede municipal de Paulista, quer agora renovar o acervo de livros e criar espaços de leitura nas escolas. O primeiro passo será a arrecadação de novos títulos. São aceitos livros de literatura infanto juvenil. Quem tiver interesse em doar, pode entrar em contato com Glaucio pelo telefone 9.8727.0222.

ANEXO B – CARTAS DE INTENÇÃO PRODUZIDAS PELOS(AS) ALUNOS(AS)

Carta de intenção nº1

Sra: Elizabeth Borges.

Escrevo-lhe esta carta para expressar o profundo desejo de que a biblioteca voltasse a ser aberta, é compreensível que seja difícil substituir a antiga bibliotecária (Fatima).

Quero lembrá-la o quão importante é a biblioteca na nossa escola, nossos livros que nos ensinam tanto, os computadores com o acesso a internet que nos ajuda a realizar nossos trabalhos.

Sei também que pra muitos alunos a biblioteca é apenas um lugar chato, mas saiba que para vários outros é um lugar muito importante, um lugar que nós podemos aprender, viajar, realizar atividades e trabalhos.

Então eu peço que a nossa biblioteca volte a ativa, e com isso a senhora diretora não apenas abra portas, mas cada vez mais oportunidades para todos os alunos que reconhecem o valor da nossa biblioteca.

Carta de intenção nº2

Camaragiba, 27/08/2019

Prezada sra. Dra. Elizabeth Borges

Nós do 9ºB vimos por meio dessa carta ~~comunicar~~ mostrar nossa intenção de ver a ~~biblioteca~~ biblioteca funcionando.

Por a biblioteca é importante para o 9ºB por que utilizamos muito para trabalhos encios de apresentações e o T.F.

O que motiva foi que nós precisamos de espaço para estudo para o T.F e a biblioteca é um dos lugares melhores para o nosso ensino.

livros computadores e internet para trabalhos e pesquisas.

O 9ºB garante que será de grande uso para nosso conhecimento, esperamos que a nossa intenção seja atendida.

Atenciosa
(~~Atenciosa~~)mente, 9ºB

ANEXO C – INFOGRÁFICOS PRODUZIDOS PELOS(AS) ALUNOS(AS)

Infográfico nº1

Jornal da Silva, Silva

ALUNO(S) : Roberto, Cristiane
 TURNO : tarde
 TURMA : 9º ANO B
 DATA : 11/09/2019

COMO MELHORAR??
 Podemos melhorar mudando o ambiente, exemplo: colocando emborrachado no chão para nos sentarmos e estudar.

COMO PRESRVAR?
 respeitando sempre as regras exemplo: não comer e jogar lixo no chão e sempre respeitar o ADM da biblioteca.

COMO AMPLIAR SEU INTERESSE NA ESCOLA??
 falando sobre as vantagens e recursos da biblioteca de sala em sala.

85%

85% dos alunos não se importam com a biblioteca, mas 15% se importa.

18% PESQUISAS PROS PROFESSORES.

82% LIVROS DIDÁTICOS PARA ALUNOS

Neste gráfico vemos as pesquisas dos livros, 82% para alunos e 18% para os professores e os alunos não se importam. (gráfico dos que se importa a biblioteca)

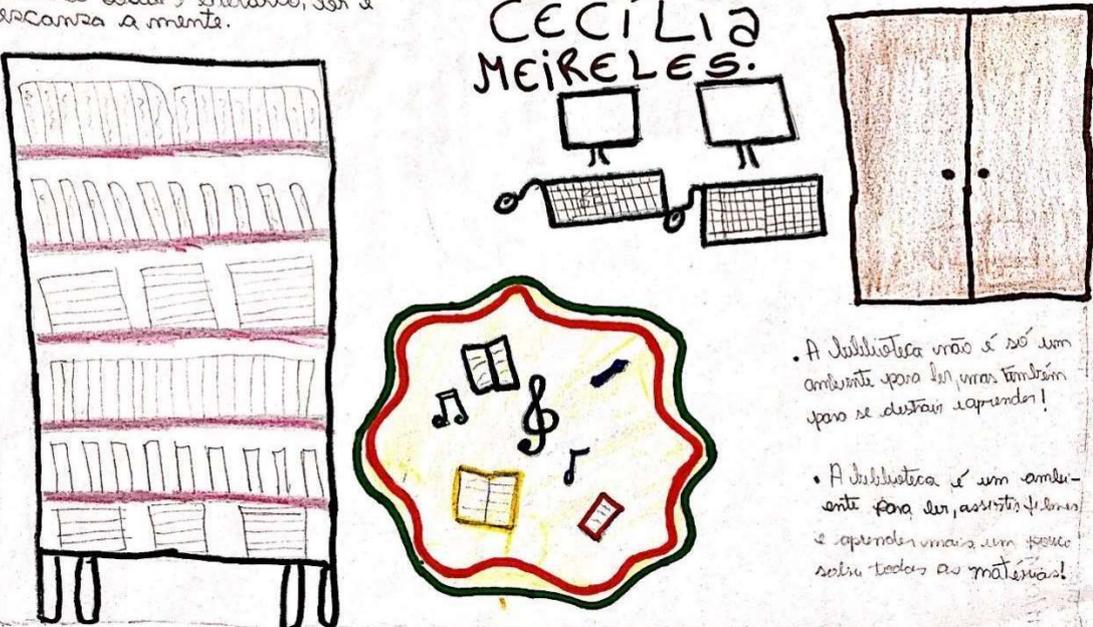
VALORISE A BIBLIOTECA! ELA FECHOU, E AGORA PARA FAZER SEUS TRABALHOS ATRASADOS?

Infográfico nº2

• A Rotação Social com os alunos de interação, com jogos, simuladores, e outras coisas que motive o contato social, literário, ler e descansar a mente.

Biblioteca

CECÍLIA MEIRELES.

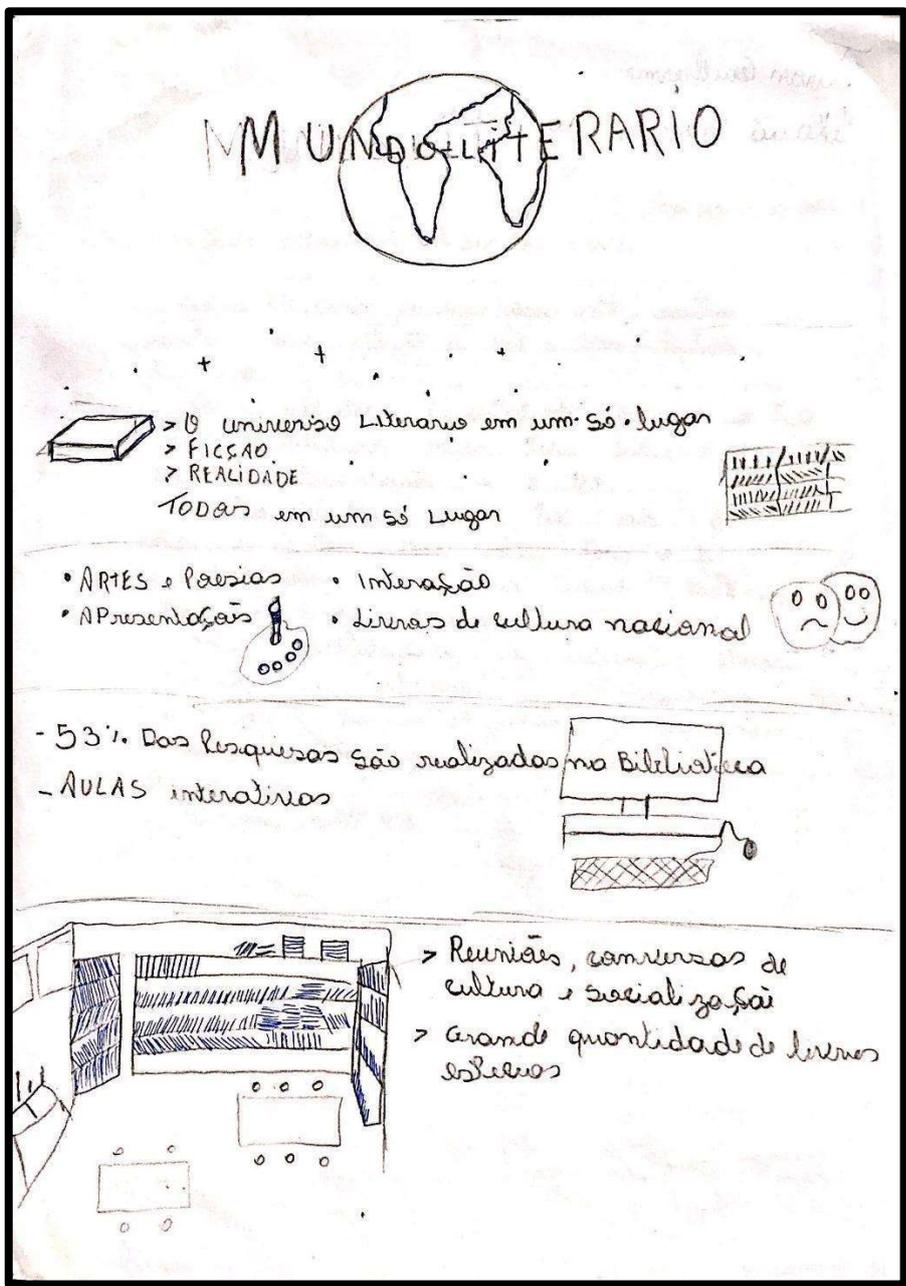


The infographic features several hand-drawn elements: a tall bookshelf on the left with multiple shelves filled with books; two computer workstations in the center, each with a monitor and keyboard; a wooden cabinet on the right; and a central decorative emblem with a scalloped border containing musical notes, a treble clef, and an open book.

• A Biblioteca não é só um ambiente para ler, mas também para se divertir e aprender!

• A Biblioteca é um ambiente para ler, assistir filmes e aprender mais um pouco sobre todas as matérias!

Infográfico nº3



ANEXO D – NOTAS DE LEITURA PRODUZIDAS PELOS(AS) ALUNOS(AS)

Nota de leitura nº 1

O poema o agregado do Palatino do Bosari na página 140 que fala sobre a injustiça das lesões do sertão e dos ricos e seus privilégios, que retrata a vida do povo do sertão.

A expressão "gagando" foi a palavra que mais nos questionou, mais logo descobrimos os seus diversos sentidos.

Todos os versos nos fez questionar sobre a vida, porque nos somos privilegiado de ter o que temos e cada um dos poderes.

Nota de leitura nº 2

O texto fala um pouco de um rapaz que mora no mundo nte, o texto fala também da ginia, o modo de se falar que muitas pessoas usam no mundo, o narrador fala da tranquilidade que é mais no sertão sem transtornos e sem barulho de casas, mato etc.

O narrador usa bem a palavra para rimar em poesia e assim

expressar seu modo de falar. Percebe-se que ele tem muito orgulho de onde vive, ele se expressa pelo jeito dele sem medo de se criticado por alguém.

Nota de leitura nº 3

O NOME DO LIVRO É:
O GATO PRETO & OUTROS CONTOS DE TERROR

O QUE EU ENTENDI DO LIVRO:
A PARTE QUE EU LI FOI QUE O NARRADOR TAVA CONTANDO COM TUDO ACONTECEU, ELE EXPLICA NDO COMO TUDO ACONTECEU & POR QUE O GATO MUDOU.

O QUE EU ACHEI DO LIVRO:
O LIVRO É MUITO INTERESANTE A PARTE QUE EU LI, EU GOSTEI MUITO, GOSTEI DA NARRATIVA DO ESCRITOR.

POR QUE EU ESCOLHI ESSE LIVRO:
POR QUE MEUS AMIGOS ME ENDICARÃO, ELES DISSE QUE EU IRIA GOSTA E EU GOSTEI A PARTE QUE EU LI

Nota de leitura nº 4

"O ódio que você semeia."

Eu escolhi esse livro por- que ele aborda um tema muito discutido, que é o "racismo".

O livro fala sobre "Starr Carter", uma adolescente que presenciar a morte de seu amigo "negro", por um policial "branco", sem motivo nenhum! E depois do acontecimento a vida de Starr vira de cabeça pra baixo. Ela meio que começa a ser perseguida, por ser

perseguida, por ser a única testemunha do assassinato do seu amigo. E aí sua luta pela igualdade ~~racial~~ racial começa.

Nota de leitura nº 5

Eu, senti que a vendedora não se contentava em vender livros ela também gostava de conhecer e conversar com seus clientes que é sempre bem. Ela também conhecia os gostos e sabia tudo sobre os livros, a solitera, matrisa etc! Página: 202

Livro: Cada a Sua e me Seja

Assim como não há pessoas iguais, desiguais não amam de forma igual: cada qual ama à sua maneira, cada um cria seu jeito, sem regras nem modelos.

Pág: 203

Gostei por que cada pessoa tem seu jeito de amar diferente e não somos iguais mesmo.

Nota de leitura nº 6

Não ou logo falando (de) de cara mais
 sem humor. Em não gosto de nenhum
 poema de patetismo, por um certo
 e simples metier, em estilo desqua
 ra de poema! (mento za chi minha
 opiniao!).

Mas a minha parte de
 forte foi que em si
 patetismo de muito felix como
 maguero, e tambem em
 punito.