

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**LEITURA DIALÓGICA: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM TERTÚLIA
LITERÁRIA DIALÓGICA COM CRIANÇAS EM SALA DE AULA**

Vanessa Cristina Giroto

Orientadora: Profa Dra Roseli Rodrigues de Mello

São Carlos- SP

2011

**LEITURA DIALÓGICA: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM TERTÚLIA
LITERÁRIA DIALÓGICA COM CRIANÇAS EM SALA DE AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello.

Vanessa Cristina Giroto
Orientadora: Profa Dra Roseli Rodrigues de Mello

São Carlos
2011

Durante a elaboração deste trabalho a autora recebeu apoio financeiro do CNPQ

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

G527Ld

Giroto, Vanessa Cristina.

Leitura dialógica : primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula / Vanessa Cristina Giroto. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
343 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Aprendizagem. 2. Leitura. 3. Literatura. 4. Escolas. 5. Diálogo. I. Título.

CDD: 370.1523 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

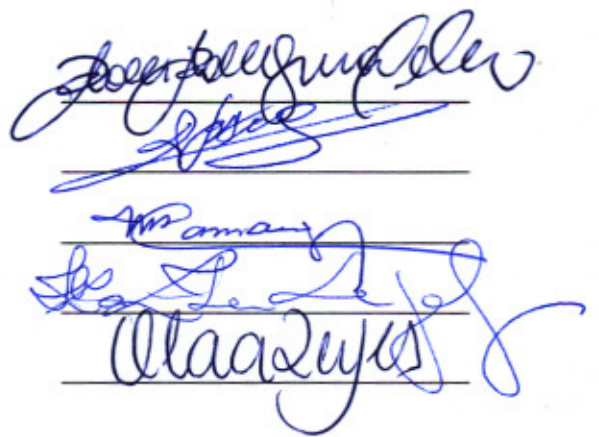
Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

Profª Drª Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Profª Drª Ilza Zenker Leme Joly

Profª Drª Cláudia Raimundo Reyes



Handwritten signatures in blue ink, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written over horizontal lines. The first signature is for Roseli Rodrigues de Mello, the second for Dagoberto Buim Arena, the third for Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, the fourth for Ilza Zenker Leme Joly, and the fifth for Cláudia Raimundo Reyes.

O direito de calar

O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque se sabe mortal. Ele vive em grupos porque é gregário, mas lê porque se sabe só. Esta leitura é para ele uma companhia que não ocupa o lugar de qualquer outra, mas nenhuma outra companhia saberia substituir. Ela não lhe oferece qualquer explicação definitiva sobre seu destino, mas tece uma trama cerrada de conivências entre a vida e ele. Ínfimas e secretas conivências que falam da paradoxal felicidade de viver, enquanto elas mesmas deixam claro o trágico absurdo da vida. De tal forma que nossas razões para ler são tão estranhas quanto nossas razões para viver. E a ninguém é dado o poder para pedir contas dessa intimidade.

Os raros adultos que me deram a ler se retraíram diante da grandeza dos livros e me pouparam de perguntas sobre o que é que eu tinha entendido deles. A esses, claro, eu costumava falar de minhas leituras. Vivos ou mortos ofereço a eles essas páginas.

Daniel Pennac

*E eu ofereço ainda, a você pai, que
mesmo em sua finitude ... Sua
ausência/ presença preenche a
minha história!*

Vanessa C. Giroto

AGRADECIMENTOS

Hoje ofereço esta tese a todos (as) os que confiaram na possibilidade de ver meu sonho se transformar em realidade. E, com imensa alegria, destaco alguns daqueles que fizeram (e fazem) parte da concretização desse sonho. É nesse momento que quero agradecer:

À Deus, pela presença constante em minha vida. Por apostar em minhas mãos a possibilidade de concretização dos sonhos de muitas pessoas; por preencher a minha vida de esperança dia após dia; por não me deixar desistir mesmo nos momentos mais difíceis; por ter me ajudado a perseverar, mesmo querendo desistir; por ter estreitado caminhos quando precisei, para que meus olhos pudessem ver o horizonte e desejassem ter forças para querer alcançá-lo.

À minha família: agradeço à minha mãe Neuza, ao meu querido e ausente pai Osvaldo, aos meus irmãos Fabiano, Leandro e Ricardo, às minhas cunhadas Luciana, Neuzinha e Viliane, ao meu sobrinho Eduardo, às minhas sobrinhas Eduarda, Kemily (obrigada pela ajuda com a tecnologia, especialmente no término da tese, rs) e Katarine, por serem a garantia de que sempre estarão comigo seja onde eu estiver! Por apoiarem as minhas decisões e apostarem junto comigo que o sonho não tem preço, nem limite! Agradeço especialmente à Katarine, por me mostrar que a vida sempre pode ser mais alegre ao seu lado!

Agradeço também à família Gabassa: D. Eva, Sr. Celso, Nando e Van, que me acolheram durante toda a minha estada em São Carlos, compartilhando das minhas dores e dos meus amores. Vocês moram no meu coração!

Agradeço imensamente à minha amiga-irmã Vanessa Gabassa, que conheci no ano de 2001, ingressando na pedagogia, onde a construção de nossos caminhos foi nos aproximando cada vez mais, e com quem estive durante todo o processo do doutorado. Obrigada Van por me ajudar a sonhar a possibilidade de um mundo mais justo, menos feio, e por compartilhar comigo o sonho da transformação social. Obrigada por entender, ouvir, compartilhar e por ter estado do meu lado em exatamente todos os momentos em que precisei.

Agradeço também, com muito carinho, às minhas amigas Sara, Juliana, Fabiana, Francisca, Raquelzinha, Adriana, Rosenaide, Marciele, Eglen, Kelci, Carolina (bailarina), Carol e Patrícia por todos os momentos de aprendizagem, por todas as

conversas, por todas as angústias compartilhadas, por todas as risadas e, especialmente, por toda a amizade sincera e que me inspira a crer na humildade e simplicidade da vida.

Agradeço imensamente ao Iuri pelas valiosas correções de última hora (rs) e pela longa e bonita amizade.

Agradeço à minha orientadora, professora Roseli Rodrigues de Mello, por ter enxergado em mim mais que uma contadora de histórias no ano de 2003, mas: por ter visto o brilho em meus olhos e ter enxergado potencialidade. Obrigada por me formar, por me ensinar, por compartilhar. Saiba que hoje você é a grande responsável por cultivar em mim o desejo de não apenas continuar contando histórias, mas esta, especialmente!

Agradeço também a todo cidadão e cidadã brasileiros por contribuírem para que eu pudesse estudar em uma Universidade Pública Gratuita e de Qualidade, com uma bolsa cedida por 4 anos pelo CNPq para dedicar-me ao ensino, à pesquisa e à extensão. Agradeço em cada linha deste trabalho, e que ele traga, de alguma forma, parte desta retribuição e, que com ele, muitas outras crianças possam sonhar e desfrutar de um ensino público, gratuito e de muita qualidade.

Obrigada a todos e todas da UFSCar: da Reitoria e Secretaria ao pessoal da limpeza, especialmente os cuidados da Marluci.

Agradeço ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar) e a todos os que dele fazem parte, por serem mais que um grupo de pesquisa, mas por levarem a sério um trabalho de transformação social, com todos os riscos, medos, críticas, e, acima de tudo, com muita coragem!

Agradeço ao Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA/UB- Barcelona) e a todos os seus membros, por tudo o que me ensinaram durante uma estadia de 4 meses. Agradeço as aprendizagens teóricas, metodológicas, mas em especial, as aprendizagens sobre a vida. Obrigada Maria, Lena de Boton, Helena, Rocio, Cris Petreñas, Adriana Aubert, Sara, Sandra Marti, Sandra Racionero, Gregor, Oriol, Patri, Olga, Marlen, Marta, Rosa, Ramón, Gisela, Montse, Liga, Cori, Mhaire, Ester, Toñi, Bea, Tere, David etc., por me ensinarem tanto e por cuidarem de mim.

Obrigada Josep e Maite pelo carinho, cuidados, apoio, ajuda com o idioma castelhano e maravilhosa amizade!

Agradeço também ao pessoal da Escuela de Personas Adultas: La Verneda de Saint-Martí, na pessoa de Adelaida, por abrirem as portas deste centro para que eu

pudesse vivenciar suas ricas experiências. Obrigada também ao prof. Miguel Loza, que com sua amorosidade e serenidade pôde me ensinar tanto sobre as tertúlias das crianças. Agradeço especialmente à profa. Sara e também a todos os seus alunos (as), à direção e funcionários da Comunidade de Aprendizagem Montserrat, por auxiliarem a minha formação através da vivência de suas atividades durante 4 meses.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) e a todos os professores(as) deste programa, por acreditarem e, também, por questionarem o projeto no início e durante o percurso, o que me fez amadurecer e fortalecer sua elaboração, permitindo, assim, uma melhor oportunidade de formação. Agradeço em especial à figura da Eveli, que é sempre tão presente cuidando em auxiliar e apoiar cada estudante, sempre com muita dedicação e amorosidade.

Agradeço às professoras Claudia Reyes e Silvia Colello, pela leitura cuidadosa na banca de qualificação, permitindo um avanço significativo no desenvolvimento deste trabalho. Agradeço também às professoras Ilza Zenker, Maria Rosa e ao prof. Dagoberto, por aceitarem o convite de participar da banca e, com suas leituras, apoiar o avanço desta pesquisa.

Agradeço à direção da Comunidade de Aprendizagem *Mundo Encantado*, por permitir a minha presença neste espaço desde o ano de 2004, me ensinando, apoiando e, acima de tudo, acreditando no trabalho desenvolvido por nós. Agradeço imensamente às professoras Maria e Isabel, participantes desta investigação, bem como às suas crianças, por terem tido a coragem de experimentar uma nova abordagem de leitura e terem aberto as portas de suas salas, estando expostas a todos os obstáculos, mas também a todo o processo transformador que ocorreu neste ambiente.

Agradeço a todas as professoras desta Comunidade de Aprendizagem e também aos seus funcionários e às funcionárias da biblioteca do futuro, sempre dispostas a selecionar livros e contribuir para a realização do trabalho de leitura nesta escola.

Agradeço, finalmente, à vida, por ser preenchida por pessoas. Pessoas que nos permitem a possibilidade do encontro e do re-encontro. Pessoas que se vão, pessoas que crescem, pessoas que amam e pessoas que deixam de amar. Pessoas que não apenas contam, mas nos ajudam a escrever a nossa leitura de mundo e a nossa própria história!

Obrigada!

RESUMO

Este estudo permitiu identificar algumas abordagens de leitura presentes na escola, bem como os limites na promoção de uma leitura de qualidade a todas as crianças, representados nos baixos índices de alfabetização e letramento e revelados pelas avaliações governamentais. Diante deste quadro, a pesquisa mostrou alguns avanços na promoção da leitura desde a implantação da atividade de tertúlia literária dialógica em sala de aula, bem como alguns limites próprios do sistema educacional que obstaculizaram a sua concretização. Baseamos a análise nos dados que revelaram alguns aspectos que favoreceram e outros que dificultaram a prática das professoras no estabelecimento da leitura dialógica; aspectos que favoreceram e que dificultaram o impacto da leitura dialógica na aprendizagem das crianças; e aqueles que favoreceram e os que dificultaram a prática da leitura dentro e fora da escola. Os dados coletados referem-se ao segundo semestre de 2008 e foram orientados pela metodologia comunicativo-crítica. Contaram como instrumentos de coleta as observações comunicativas em salas de aula, os relatos comunicativos de vida e os grupos de discussão comunicativos realizados com as duas professoras investigadas e com as crianças pertencentes às salas de aulas destas professoras. As análises referem-se às dimensões: transformadora e exclusora, próprias da metodologia adotada. A primeira refere-se aos elementos encontrados na realidade investigada que aproximam os sujeitos da concretização de seus ideais; já a segunda refere-se às barreiras que impedem ou dificultam a realização dos objetivos desejados. De maneira geral, os elementos que favoreceram o estabelecimento desta atividade referem-se a uma abordagem dialógica da leitura que veio somar com as práticas já estabelecidas na sala de aula; refletem a importância do papel da professora como mediadora e moderadora das interações; destaque para a ampliação do aspecto instrumental da aprendizagem da leitura e da escrita; interações entre crianças pautadas no diálogo, que amplia a aprendizagem dos conteúdos; possibilidade de leitura dos clássicos universais para discussão sobre a vida; importância da família no incentivo e gosto pela leitura. Como elementos obstaculizadores, tivemos a dificuldade de estabelecer uma dinâmica dialógica em sala de aula; falta de exemplares de literatura nas prateleiras da escola investigada; dificuldades encontradas no papel de moderador iniciante da atividade; interações antidialógicas e antissolidárias entre as crianças; relação entre o instrumental e a leitura escolar ainda como insuficientes. A leitura dialógica na sala de aula, como vimos, representou uma maneira positiva de se trabalhar a formação de leitores competentes e críticos.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Escola. Diálogo.

RESUMEN

Esta investigación permitió que nosotros pudiésemos identificar algunos abordajes de la lectura en las escuelas, y también los límites de la cualidad de esa lectura para niños y niñas, identificados en los bajos índices de alfabetismo apuntados por el gobierno. Así, esta investigación reveló algunos avances en la promoción de la lectura desde el momento de implantación de esta actividad en clase y también los límites del sistema educacional que obstaculizaran su concretización. Basamos las análisis en los datos que revelan algunos aspectos que facilitarán y otros que dificultarán la práctica de las profesoras al realizar la lectura dialógica; aspectos que favorecerán y otros que dificultarán el impacto de la lectura dialógica en los aprendizajes de niños; y aquellos que favorecerán y los que dificultarán la práctica de la lectura dentro y fuera de la escuela. Los datos recogidos se refieren al segundo semestre de 2008 y fueron orientados por la metodología comunicativa-crítica y tuvieron como instrumentos de la recogida las observaciones en clases, los relatos comunicativos de vida y los grupos de discusión comunicativos realizados con las profesoras y con los niños y niñas investigados. Las analices refieren-se a dos dimensiones: transformadora y exclusora, propios de la metodología utilizada. El primer refiere-se a elementos encontrados en la realidad investigada que acercan los sujetos de la concretización de sus sueños y deseos; y la segunda refiere-se a obstáculos que impiden o dificultan la realización de los objetivos deseados. De manera general, los elementos que favorecen el establecimiento de esta actividad se refieren a un abordaje dialógico de la lectura que han venido a sumarse con las prácticas ya establecidas en clases; reflexionan sobre la importancia del papel de la profesora como mediadora y moderadora de las interacciones; destacan la ampliación del aspecto instrumental del aprendizaje de la lectura y de la escritura; interacciones entre niños basadas en el diálogo amplían los aprendizajes de los contenidos; posibilidad de lectura de los clásicos universales para discutir sobre la vida; importancia de las familias para fomentar el gusto por la lectura. Tenemos como elementos obstaculizadores la dificultad para establecer una dinámica dialógica en clase; la falta de copias de la literatura en los estantes de la biblioteca de la escuela; dificultades encontradas por las profesoras principiantes en moderación; interacciones antidialógicas y antisolidarias entre niños; relación entre el conocimiento instrumental de la lectura aún poco eficaz. La lectura dialógica en el aula representa un gran avance en la manera de enseñar lectura para niños.

Palabras-clave: Lectura. Literatura. Escuela. Diálogo.

ABSTRACT

This research allowed us to identify some approaches to reading adopted by the school as well as the limits in promoting good quality reading to every child, which are represented by the low index of literacy revealed by the governmental assessments. Based on this picture, the research showed some advances in promoting reading since the implementation of this activity in the classroom, as well as some limits from the educational system which worked as obstacles to its accomplishment. The analysis was based upon data which revealed some aspects both favoring and limiting the teachers' practice in establishing the dialogic reading; aspects both favoring and limiting the impact of dialogic reading on children's learning; and those which favored and limited the reading practice inside and outside the school. The collected data refer to the second semester of 2008 and was guided by the critical-communicative methodology; the communicative observations in the classroom, the communicative life accounts and the communicative discussion groups with the participation of the teachers being investigated and the children belonging to their classrooms were used as collecting instruments. The analyses refer to two dimensions: the transforming one and the excluding one, which are peculiar to the adopted methodology. The first one is related to the elements found in the investigated reality which bring closer the subjects of its ideals accomplishment; on the other hand, the second one is related to the barriers which prevent or limit the achievement of the desired goals. Overall, the elements which favor the establishment of this activity are related to a dialogic approach to reading adding to the practices already established in the classroom; they also reflect the importance of the teacher's role as mediator and moderator of the interactions; highlight is due to the amplification of the instrumental aspect of the learning of reading and writing; interactions among children based on dialogue which amplifies the content learning; possibility of reading the universal classics used for discussions about life; importance of family in stimulating a taste for reading. As for the elements working as obstacles, there was the difficulty in implementing the dialogic dynamics in the classroom; lack of literature on the shelves of the school; difficulty found in performing the initial moderator role of the activity; anti-dialogic and anti-supportive interactions among the children; insufficient relation between the instrumental and the school reading. The dialogic reading in the classroom as it was demonstrated represented a positive way of working towards the education of competent and critical readers.

Key Words: Reading. Literature. School. Dialogue.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. APRENDIZAGEM DIALÓGICA E COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM – BASES TEÓRICAS E INSERÇÃO DO ESTUDO	26
1.1 <i>A aprendizagem dialógica</i>	27
1.2 <i>Comunidades de Aprendizagem</i>	59
2. LEITURA DIALÓGICA NA ESCOLA: TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA	66
2.1 <i>A leitura dialógica: surgimento e postulados teóricos</i>	71
2.2 <i>Práticas de leitura dialógica: as tertúlias literárias dialógicas</i>	88
2.3 <i>As práticas de Tertúlia Literária Dialógica na sala de aula</i>	93
2.4 <i>Ler os clássicos e compartilhar palavras</i>	99
2.5 <i>Encerrando o capítulo para iniciar o relato da pesquisa</i>	112
3. A METODOLOGIA COMUNICATIVO-CRÍTICA E O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	119
3.1 <i>A metodologia comunicativo-crítica e suas concepções teóricas</i>	121
3.2 <i>O desenrolar da pesquisa: o contexto, as pessoas participantes e o processo de investigação</i>	141
3.2.1 <i>A Comunidade de Aprendizagem Mundo Encantado e as participantes da pesquisa</i>	141
3.2.2 <i>Apresentando Maria e Isabel, as professoras responsáveis pelas turmas participantes da pesquisa</i>	145
3.2.3 <i>Uma introdução sobre as técnicas de coleta: as aprendizagens e os limites verificados a partir do trabalho com a metodologia comunicativo-crítica</i>	151
4. A LEITURA NA ESCOLA E A LEITURA DIALÓGICA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR CRIANÇAS E PROFESSORAS NA SALA DE AULA E AS TRANSFORMAÇÕES POSSIBILITADAS NESTE CONTEXTO LEITOR	163
4.1 <i>“Mas o que é difícil? Leia comigo...!” As práticas de leitura dialógica na sala de aula da professora Maria</i>	164

4.1.1 Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam a prática das professoras no estabelecimento da leitura dialógica.....	165
4.1.2 Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam o impacto da leitura dialógica na aprendizagem das crianças	190
4.1.3 Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam as práticas de leitura (dentro e fora) da escola	214
4. 2 “Vamos deixar fulano falar primeiro?” A construção dos princípios da aprendizagem dialógica na sala de aula da professora Isabel.....	222
4.2.1 Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam a prática das professoras no estabelecimento da leitura dialógica	222
4.2.2 Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam o impacto da leitura dialógica na aprendizagem das crianças	234
4.2.3 Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam as práticas de leitura (dentro e fora) da escola	248
4.3 Aproximando as duas salas de aula.....	260
CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS: OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES PARA A CONCRETIZAÇÃO DA LEITURA DIALÓGICA NA SALA DE AULA	269
REFERÊNCIAS	287
ANEXOS	297
APÊNDICES	304

ÍNDICE DE SIGLAS

ACIEPE: Atividade Curricular de Integração entre Ensino Pesquisa e Extensão
CREA: Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades
CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GDC: grupo de discussão comunicativo
HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
NIASE: Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
RC: relato comunicativo
TLD: tertúlia literária dialógica
UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I: Exemplo de nível básico de análise na Metodologia Comunicativo-Crítica.....139
Figura II: Exemplo de nível amplo de análise na Metodologia Comunicativo-Crítica.....139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Panorama geral das técnicas utilizadas na investigação.....161
Quadro 2: síntese dos aspectos que favorecem e aspectos que dificultam a prática das **professoras** no estabelecimento da leitura dialógica.....165
Quadro 3: Síntese dos aspectos que favorecem e aspectos que dificultam o impacto da leitura dialógica na aprendizagem das **crianças**.....190
Quadro 4: síntese dos aspectos que favorecem e aspectos que dificultam as práticas de **leitura (dentro e fora) da escola**.....214
Quadro 5: síntese dos aspectos que favorecem e aspectos que dificultam a prática das **professoras** no estabelecimento da leitura dialógica.....223
Quadro 6: síntese dos aspectos que favorecem e aspectos que dificultam o impacto da leitura dialógica na aprendizagem das **crianças**.....234
Quadro 7: síntese dos aspectos que favorecem e aspectos que dificultam as práticas de **leitura (dentro e fora) da escola**.....249
Quadro 8: síntese dos aspectos referentes à leitura dialógica nas duas salas investigadas.....260
Quadro 9: síntese sobre a leitura dialógica na escola Comunidade de Aprendizagem “Mundo Encantado”, a partir das categorias sistema e mundo da vida.....280

INTRODUÇÃO

Somos habitados por livros e amigos, já nos ensinava Daniel Pennac em seu livro: *Como um Romance!* Ao fazer um histórico das grandes sensações refletidas em minha vida com relação à leitura, seguramente vêm à mente nomes de pessoas queridas, amigos/as, família e professoras. Pessoas que se encarregaram de tirar da estante não somente um livro, mas junto com ele histórias que, inicialmente, foram compondo a minha existência, a princípio compartilhada, para posteriormente descobrir o gosto e a aventura da leitura, sozinha em meu quarto, nos ônibus, nas salas de aulas com meus alunos e alunas, na universidade e nos demais ambientes compostos ora por gentes ora por livros!

Assim inicio a justificativa pela escolha de pesquisar esse tema, já que a leitura perpassa não somente a minha escolaridade, mas também as experiências que compõem o meu mundo, a minha vida: vida de ouvinte e de narradora de histórias.

A princípio foram os monstros, os gigantes, a assombração, a mula sem cabeça, o lobo mau, a escuridão na fazenda, entre outros entes que se tornaram os primeiros íntimos de meu mundo. Uma mistura de aventura, medo, suspense, eu não sei ao certo, somente sei que os personagens e tais temas foram os responsáveis por iniciarem em mim o gosto e a paixão pelas histórias. Comecei a passar as noites com a “bondosa” Chapeuzinho Vermelho e também com o Gato de Botas, todos juntos no bosque da Bela Adormecida. Posteriormente, tais lendários do mundo da fantasia foram sendo acrescentados, e não substituídos, pelos gigantes da literatura, pois já estavam concretizados em meu mundo. Mundo esse que, agora, ao lado dos grandes heróis, parecia-me ser possível contornar e dar uma *volta* completa em apenas *80 dias!* Os olhos de ressaca de Capitu tornaram-se tão penetrantes e enraizados em minha alma como os baobás do Pequeno Príncipe. O fascínio pela viagem de Ulisses rumo à ilha de Ítaca bem como o Cavaleiro da Triste Figura me foram apresentados já na Universidade em experiências de leitura em aula ou ainda acompanhadas de demais pessoas.

E por *mil e uma noites* pude viver o chamado encantamento...

E a magia do encantamento é o que nos faz querer encantar ao outro. Assim, ao formar-me professora, educadora, pedagoga, as histórias continuaram fazendo parte da minha história, da minha leitura, do meu mundo. Todos os dias entravam nas nossas

aulas de educação infantil, parceiros ilustres como Perrault, os irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, Ruth Rocha, Ligia Bojunga Nunes, que pela boca da professora encantavam a imaginação das crianças, que recontavam, recriavam e brincavam com as personagens no decorrer do dia, cada uma em seu mundo, um mundo de fantasias, como o de Alice!

Em outro momento da minha profissão como educadora, os adultos em processo de alfabetização começaram a ser cúmplices dos livros: o medo e o temor diante das longas páginas foram pouco a pouco sendo substituídos pela curiosidade e pela ousadia, pois nas palavras da professora alfabetizadora, papel que assumia, tais alunos passaram a reconhecer que, dentro de cada história, havia um pouco de cada um¹ transcritos na figura de Fabiano, nas dificuldades vividas pela seca do Nordeste que assola a vida de quem, dia a dia, debaixo do sol, tenta sobreviver. E, além de Fabiano, tínhamos Alexandre e muitos outros heróis² que começaram a ser incorporados na leitura diária e, assim, cada estudante podia reconhecer-se, também, como herói de sua própria história, e o trabalho de decifração da palavra fluía com mais vida, com mais sentido.

Essa é um pouco da leitura de meu mundo e da minha compreensão da importância do ato de ler. Penso que, pelos motivos apresentados, a base para a elaboração dessa pesquisa não poderia se distanciar da minha história, pois agora me encontro no papel de pesquisadora, que sente a necessidade de entrar em contato novamente com os livros e até mesmo com as histórias de encantamento, de observar, agora sob outra perspectiva, as aprendizagens que as pessoas constroem em torno das histórias, de investigar, construir conhecimento científico e colaborar na construção da leitura e na re-escrita de outros mundos.

É importante destacar que esta temática de meu interesse, dentro da Universidade, se concretizou a partir de meu encontro como investigadora iniciante no NIASE³, desde o ano de 2003. Nesse mesmo ano, como estudante do terceiro ano de

¹ Turma de EJA, composta somente por educandos do sexo masculino, todos trabalhadores rurais, coletores de laranja, do município de São Carlos.

² Refiro-me aqui ao livro: Alexandre e outros heróis, de Graciliano Ramos, cuja leitura de trechos desta obra era realizada a cada início de aula.

³ Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, que visa realizar ações de pesquisa, ensino e extensão, considerando as diferentes práticas sociais e educativas, com o objetivo de maior contribuição

graduação em Pedagogia, na UFSCar, fui convidada pela professora coordenadora do grupo a conhecer uma escola pública de ensino fundamental, da cidade de São Carlos, que iniciava naquele momento suas atividades de transformação em Comunidades de Aprendizagem⁴.

Já no ano de 2004, depois de ter passado pela experiência de professora alfabetizadora vinculada ao Brasil Alfabetizado⁵, obtive uma bolsa de iniciação científica pelo NIASE, tendo a oportunidade de aprofundar os estudos sobre os processos de inteligência cultural desenvolvidos pelas pessoas adultas em processo inicial de escolarização⁶. O NIASE, como grupo de ensino, pesquisa e extensão, realiza apoio e formação dentro das escolas que se tornam Comunidades de Aprendizagem, bem como atuou no processo de implantação do Brasil Alfabetizado na cidade de São Carlos. A partir desse momento, já como membro efetivo do Núcleo, iniciei minha participação como voluntária nas diferentes atividades desenvolvidas na escola que se transformara em Comunidades de Aprendizagem e, ao mesmo tempo, me encontrei com as Tertúlias Literárias Dialógicas de pessoas adultas, projeto de leitura dialógica⁷ que já vinha sendo desenvolvido pelo NIASE desde o ano de 2002.

para a superação de exclusões sociais, educativas e culturais sofridas por diferentes grupos. É um grupo multidisciplinar, coordenado pela Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello e pelo Prof. Dr. Paulo Eduardo Gomes Bento. Para maiores detalhes, consultar a página: <http://www.ufscar.br/niase/>

⁴ Projeto que implica transformação social e cultural na escola e no entorno porque envolve mudanças de hábitos e atitudes das famílias, profissionais da educação, alunos e alunas e de toda a comunidade, com o objetivo de construir uma escola onde todas as pessoas possam ter máxima qualidade de aprendizagem. Abordaremos mais adiante e com mais profundidade esse tema, pois é central nessa investigação. Tal ação se concretizou como política pública na cidade de São Carlos, no ano de 2010; para maiores informações, consultar o site: www.saocarlos.sp.gov.br

⁵ O MEC realiza, desde 2003, o programa Brasil Alfabetizado (PBA) voltado para a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas. É desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Para maiores informações, consultar o site: <http://portal.mec.gov.br>. A pesquisadora atuou como professora de uma turma do PBA, no ano de 2003, na cidade de São Carlos.

⁶ Pesquisa que procurou aprofundar o conceito de inteligência cultural, partindo das elaborações de Freire e Flecha. O trabalho foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2004 e o primeiro de 2005, sob orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello e com financiamento do CNPq. Teve como participantes educandos da zona rural do município de São Carlos.

⁷ A Tertúlia Literária Dialógica é uma experiência de leitura dialógica e pode ser classificada como uma atividade cultural, social e educativa que consiste na leitura de clássicos da literatura universal e no diálogo sobre o lido e o mundo da vida. Trata-se do tema central desta investigação e constitui, desde o ano de 2003, projeto de extensão e de pesquisa do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), vinculado ao programa “Democratização do Conhecimento e do Acesso à Educação”.

As experiências com pessoas adultas e crianças se entrelaçaram no ano de 2005, quando eu e demais integrantes do NIASE fomos realizar a divulgação da Tertúlia Literária Dialógica⁸ nesta primeira Comunidade de Aprendizagem da cidade de São Carlos. As crianças, filhas dos adultos que ali estudavam, ao participarem da formação juntamente com seus familiares presentes, reivindicaram tal atividade para si.

Assim, o interesse em investigar as aprendizagens das crianças a partir da participação em uma Tertúlia Literária Dialógica se consolidou com meu ingresso no mestrado em 2005 e, com isso, o desejo de continuar lutando pela construção de espaços democráticos de aprendizagem de leitura se configurou no surgimento da primeira Tertúlia Literária Dialógica com crianças no Brasil. O encanto com a literatura, os diálogos e as experiências em torno das obras clássicas foi temática vivenciada por mim e pelas crianças participantes, a qual pode ser investigada na relação com as demais temáticas desenvolvidas pelo NIASE, agora com o apoio e financiamento da FAPESP. A realização da pesquisa com o financiamento deste órgão possibilitou-me maior contato com as comunidades de aprendizagem, sendo possível uma atuação mais direta nas atividades da escola, além de ampliar meus conhecimentos teóricos e práticos no âmbito educativo.

A inquietação gerada durante o mestrado nasceu do questionamento sobre possibilidades de outras formas de se fazer leitura na escola, baseadas no diálogo, no respeito e na transformação da gramática: do impossível para o possível. Durante o mestrado, foi possível estabelecer uma maior interação com mães e familiares de bairros de periferia urbana, que se preocupavam, ao contrário do que se discursa sobre eles, com a qualidade da educação que seus filhos (as) vinham recebendo na sua escolarização. Preocupação esta também presente nas aulas de professoras comprometidas com o ensino de qualidade nas escolas públicas, o que pôde ser notado na condição de voluntária e pesquisadora

Assim, ao estudar a atividade de Tertúlia Literária Dialógica com um grupo de crianças e adolescentes dentro da primeira escola Comunidades de Aprendizagem, da

⁸ A Tertúlia Literária Dialógica no Brasil, até o ano de 2005, só havia sido realizada com pessoas jovens e adultas. A experiência com crianças foi concretizada naquele ano com a participação de um grupo de 6 crianças como sujeitos de pesquisa de mestrado, realizada por mim, como investigadora do NIASE.

cidade de São Carlos⁹, foi possível responder à seguinte questão: *quais processos educativos se estabelecem em uma Tertúlia Literária Dialógica de crianças e adolescentes e como eles/as entrelaçam as histórias pessoais com as histórias lidas e a dinâmica vivida?*¹⁰

As mudanças e melhorias no rendimento das crianças participantes dessa Tertúlia, tanto instrumental quanto em suas interações e aprendizagens, aguçaram a curiosidade das professoras que ministravam aulas para elas, que, por sua vez começaram a reivindicar ao NIASE e à própria escola o desenvolvimento da atividade dentro das salas de aula.

Vimos nascer aí outro percurso, não contraditório, mas complementar a todas as atividades que aquela escola já vinha desenvolvendo, com destaque aqui para o envolvimento positivo com a comunidade do entorno e as atividades que visavam uma melhoria da educação daquelas crianças.

Os relatos das professoras eram no sentido de indicar o potencial da Tertúlia Literária Dialógica junto às crianças e adolescentes, já que originariamente a atividade foi criada para adultos e com adultos. Foram muitas as conversas e diálogos realizados entre professoras das crianças pertencentes à escola, demais professoras de outras Comunidades de Aprendizagem da cidade de São Carlos, que em 2005 já eram três, a coordenadora do NIASE e, no caso, eu que participava como voluntária neste espaço.

A Atividade Curricular de Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE¹¹), realizada na UFSCar no segundo semestre de 2007, foi o espaço essencial para pensarmos e

⁹ A Tertúlia Literária Dialógica com crianças e adolescentes, pesquisada no mestrado, aconteceu aos sábados, no horário das 10:00h às 12:00h, como atividade extra-curricular, com a participação de 10 a 15 crianças. Na pesquisa, apenas cinco participantes foram focalizadas, em virtude da sua frequência assídua durante todo o processo.

¹⁰ GIROTTO, Vanessa. C., *Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida*, dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. Defendida em fevereiro de 2007, sob a orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello e com financiamento da FAPESP.

¹¹ A ACIEPE é uma atividade curricular de ensino, pesquisa e extensão que se configura semanalmente com duração de duas horas, na UFSCar, com o objetivo de reunir professoras, diretoras e demais profissionais das escolas que são Comunidades de Aprendizagem (e outras escolas também), que desejam se aproximar do referencial teórico estudado no desenvolvimento desta proposta educativa, além de estudantes da Universidade que desejam conhecer e ser voluntários (as) em uma Comunidade de Aprendizagem. A formação é coordenada pela professora Dra. Roseli Rodrigues de Mello e conta com a colaboração e participação de demais membros do NIASE, que se revezam para organizar e debater temáticas referentes aos temas acordados com as professoras. Tem a duração de um semestre letivo e vem

dialogarmos em torno de tal temática. Por um lado, as professoras indicavam o desejo e a possibilidade de trabalharem com a leitura de forma diferenciada em sala de aula e, conseqüentemente, de modificarem suas próprias práticas, o que as levou a pedirem formação em leitura dialógica na sala de aula. Por outro lado estava o NIASE, relutando e contra-argumentando no sentido de defender a não-escolarização da literatura, em consonância com o que defende Zilberman (2003).

E, nesse processo de reflexão, interação e diálogo, o desejo das professoras e diretoras das Comunidades de Aprendizagem foi sendo cada vez mais discutido no grupo, tanto no NIASE quanto nos encontros de ACIEPE. Enquanto era fortalecido o argumento em torno da realização desta atividade, indicada pelas professoras como um instrumento de apoio da leitura em sala de aula, em contrapartida, os nossos argumentos, que até o momento nos colocavam como especialistas no tema, foram pouco a pouco enfraquecidos.

Uma das professoras participantes da ACIEPE e que já desenvolvia a atividade de Tertúlia Literária Dialógica com adultos em fase inicial de alfabetização na escola onde lecionava, na cidade de São Carlos, argumentava, diante de depoimentos das pessoas adultas, o quanto esta atividade vinha contribuindo para o processo de alfabetização inicial e nos colocava as seguintes questões: o que diferenciava a tertúlia literária dialógica com adultos daquela com as crianças? Quais os elementos presentes nesta atividade que poderiam apoiar o trabalho em sala de aula? Ao entrar na sala de aula, como poderia modificar as próprias práticas pedagógicas, ampliando a concepção de ensino de leitura historicamente concebida? Nascia, assim, o diálogo entre ciência e sociedade, entendido na sua não-neutralidade (FREIRE, 2005) e, nesse processo de conhecimento dialógico, estabelecia-se a comunicação com pretensão de validade e não de poder.

Além de todos os argumentos das educadoras, contávamos com a presença constante da mãe de duas das crianças participantes da pesquisa de mestrado que, através de sua ativa participação nas atividades da escola¹², já relatava, desde o primeiro

acontecendo desde o ano de 2003 até os dias atuais, abordando diferentes temas, todos dentro da aprendizagem dialógica. Porém, desde o ano de 2007, a ACIEPE vem sendo realizada especificamente com foco na temática sobre Comunidades de Aprendizagem.

¹² Dulce era mãe de Isis e Iris, participantes de minha investigação de mestrado (nomes fictícios). Estava presente semanalmente na escola, ajudando as crianças na Biblioteca tutorada, além de participar das

momento, o desejo de que esta atividade fosse estendida a toda a escola e também às demais escolas da cidade de São Carlos. Anunciava os resultados positivos desde a participação de suas crianças e sua preocupação com o seguimento de tal atividade, já que naquele momento suas filhas, ao saírem da primeira etapa do ensino fundamental, teriam necessariamente que mudar de escola.

As preocupações das professoras, os argumentos da mãe, as investigações sobre os índices de baixa qualidade em leitura anunciados por órgãos do governo e minhas vivências como pessoa moderadora de Tertúlia Literária Dialógica com adultos desde o ano 2004 e com crianças desde 2005, vieram ao encontro das minhas angústias pessoais e preocupação com a leitura oferecida às crianças em idade escolar. Desde a pesquisa realizada no mestrado, sentia uma inquietação e um desejo de ampliar tal atividade a outras crianças, porém, não havia ainda encontrado a solução. Preocupava-me, também, não apenas com o acesso à leitura, mas leitura de boa qualidade, como os denominados clássicos da literatura universal (MACHADO, 2002; CÂNDIDO, 2005, 1972) a todas as crianças.

Assim, como pesquisadora e pessoa inserida na atual sociedade capitalista informacional, o pensar sobre a urgência do desenvolvimento de propostas educativas de leitura que fossem de êxito tornava-se ainda maior. E as muitas reflexões no âmbito dessas discussões nos levaram a (re)-pensar a possibilidade de conceber um espaço de aprendizagem da leitura mais igualitário em sala de aula, onde se pudesse compartilhar o lido, os compreendidos, o lembrado, o pensado, por meio da vinculação entre literatura e mundo da vida, e esse espaço, pelo que indicavam as professoras, poderia ser potencializado pela atividade de leitura dialógica. Sendo assim, demos razão às professoras e acatamos seus argumentos.

Superado o primeiro passo e agora em acordo com as professoras, o caminho tinha que ser seguido e era a vez de enfrentar o desconhecido: a construção da leitura dialógica na sala de aula, os desafios e as aprendizagens de crianças, professoras e as nossas próprias.

Iniciado o processo na primeira escola que se transformara em Comunidades de Aprendizagem no Brasil, tínhamos agora a necessidade de buscar evidências

reuniões da escola, dos grupos de trabalho, auxiliando na aproximação efetiva entre comunidade e escola, além de apoiar a construção de uma gestão verdadeiramente democrática.

científicas que nos ajudassem a pensar esta atividade com crianças em sala de aula. Nessa busca, deparei-me com o trabalho do professor espanhol Miguel Loza, que vinha desenvolvendo tal atividade com crianças e adolescentes em salas de aula na Espanha há uma década, expressando em publicações os resultados exitosos de sua empreitada.

Miguel Loza é assessor da Comunidade de Aprendizagem “Ramón Bajo”, Berritzegune de Vitoria- Gasteiz e trabalha no departamento de Educação do Governo Basco. Este autor é o idealizador das tertúlias literárias dialógicas com crianças, a partir da re-elaboração dos estudos de Ramón Flecha sobre as tertúlias literárias dialógicas com pessoas adultas. Hoje, as tertúlias com crianças são desenvolvidas em diferentes escolas europeias, graças a este idealizador, que desenvolve alguns trabalhos com os pesquisadores/as do CREA. Durante o estágio no CREA, no primeiro semestre de 2010, pude entrar em contato com este professor e acompanhar algumas tertúlias coordenadas por ele, bem como uma formação para professorado.

Entendemos que professoras e instituição escolar estão socializadas em um modelo de educação tradicional, que, muitas vezes, separa a *leitura do mundo da leitura da palavra* (FREIRE, 2006). Dessa maneira, o espaço escolar reproduz as desigualdades educativas. Assim, enquanto estudava os progressos evidenciados a partir da realização da leitura dialógica em salas de aulas através da atividade de tertúlia literária dialógica com crianças da Europa, fomos incorporando elementos e pensando questões que nos fossem próprias.

Nesse contexto de aprendizagem e de busca científica e prática, nos foi possível construir a nossa **hipótese** de partida para elaborar a pesquisa: as práticas de leitura dialógica como a tertúlia literária dialógica, estabelecidas em uma Comunidade de Aprendizagem, promovem a melhoria da qualidade da leitura nas salas de aula.

Partindo desta hipótese, buscamos responder à seguinte **questão** de pesquisa: *De que maneira a leitura dialógica, por meio de Tertúlia Literária Dialógica, pode promover melhorias na aprendizagem das crianças e no trabalho de professoras em sala de aula?*

De forma a responder nossa questão, consideramos como eixo central do trabalho a ideia de que a escola poderia ser o local privilegiado de ensino da leitura e também de incentivo de inúmeras outras leituras, que não somente a escolar e, a partir

disso, nos foi possível traçar um objetivo geral e alguns específicos que ajudaram a analisar a realidade estudada. São eles:

Objetivo geral:

- Identificar e analisar as transformações das práticas educativas das professoras e das crianças a partir da realização de Tertúlia Literária Dialógica no contexto da sala de aula.

Objetivos específicos:

- Caracterizar as práticas de leitura já existentes no ambiente das crianças (escolar e familiar);
- Identificar e sistematizar transformações das práticas de leitura em sala de aula das crianças a partir do desenvolvimento da leitura dialógica promovida pela Tertúlia Literária Dialógica em sala de aula;
- Descrever e analisar aprendizagens docentes a partir da dinâmica da leitura dialógica em sala de aula.

É importante esclarecer, ainda, que a presente pesquisa esteve inserida num projeto maior de investigação desenvolvido pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), realizada no período de junho de 2007 a julho de 2009. Tal investigação, intitulada “*Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola*” (Processo nº. 07/52610-6), foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e inserida Programa Especial: Ensino Público, realizado pelo NIASE em parceria com três escolas de Ensino Fundamental da cidade de São Carlos, nas quais o Comunidades de Aprendizagem vem sendo desenvolvido.

O objetivo geral de tal projeto consistiu em: descrever e analisar, em conjunto com agentes educativos e estudantes, o desenvolvimento e o impacto de práticas de aprendizagem dialógica que ocorrem nas três escolas na contribuição para a melhoria da qualidade da aprendizagem, do convívio na diversidade e da participação de familiares e comunidade de entorno na vida e nas decisões de cada escola.

Esta inserção justifica não só individualmente a realização da pesquisa, mas também lhe confere um caráter coletivo de produção do conhecimento, uma vez que, sendo parte de uma pesquisa maior, foi desenvolvida com o apoio de diversos

pesquisadores (as) (tanto mais jovens quanto mais experientes) do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, o que certamente enriquecerá o debate e permitirá análises mais profundas e detalhadas acerca do tema investigado.

Agora tínhamos em mãos a questão, uma parte da revisão teórica que se seguiria no decorrer dos 4 anos de doutorado, os objetivos e a hipótese, o marco teórico da investigação e nos faltava identificar a população e a amostra, ou seja, quem seriam nossos (as) participantes de investigação. Diante desse quadro, o próximo passo foi a elaboração, pela pesquisadora, de um texto que foi apresentado para as três escolas que são Comunidades de Aprendizagem em São Carlos, explicando a atividade de Tertúlia Literária Dialógica, seus princípios, a questão a ser investigada no doutorado, bem como as formas de coleta de dados, os possíveis resultados e benefícios para a escola e para a comunidade, de acordo com o que nos ensina a metodologia comunicativo-crítica que utilizaríamos em seu desenvolvimento (GÓMEZ, et al., 2006).

O referido texto¹³, com a proposta de investigação, foi apresentado às professoras e direção das três escolas durante a Atividade Curricular Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE). Após a apresentação, a diretora da escola - *primeira escola a se transformar em Comunidades de Aprendizagem (e a qual intitularemos Mundo Encantado no decorrer desta pesquisa)* - manifestou interesse em participar. Para isso, convocou uma reunião, pedindo para que eu fosse até a escola apresentar o projeto a todas as professoras, de forma que decidíssemos conjuntamente quais seriam as professoras e turmas participantes. Esta escolha deixou-me satisfeita e muito feliz, pois esta é a escola na qual foi realizada a minha investigação de mestrado e, assim, pude dar continuidade às minhas reflexões e também acatar e partilhar do desejo das professoras, tão amplamente discutido durante todo esse período, como foi assinalado anteriormente.

A partir desse momento, duas professoras decidiram iniciar a atividade de leitura dialógica em suas salas de aula e, ao mesmo tempo, participar da investigação. Pesquisadora, professoras e crianças começavam na cidade de São Carlos/SP as primeiras formações em leitura dialógica com a Tertúlia Literária Dialógica em salas de aula com crianças do Brasil.

¹³ Ver texto em anexo.

E como já cantava Lulu Santos e Nelson Motta¹⁴: *somos medo e desejo, somos feitos de silêncio e som*, destaco que o ano de 2008 foi marcado pelo desejo do início das formações nesta escola e, ao mesmo tempo, pelo meu silenciamento como pessoa e pesquisadora responsável por esta formação. Durante os meses de abril e maio, vivia agora a perda e a ausência de uma das pessoas mais importantes da minha vida: meu pai. Nesse sentido, a formação durante esses meses foi assumida, compromissada e solidariamente, por outras pessoas do NIASE, até meu retorno nos meses seguintes. Cabe destacar que as formações na escola nunca se deram solitariamente, pois, como grupo, nos formamos e nos apoiamos em todas as atividades, ao assumirmos o mesmo objetivo: a transformação dos contextos desiguais, a transformação das dificuldades em possibilidades de uma sociedade melhor.

Após o meu retorno à escola, juntamente com mais outras companheiras do NIASE, além do acompanhamento nas salas de aulas a serem investigadas, assumíamos agora a formação em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, a qual acontecia semanalmente, a pedido da escola, pelo desejo que diretora e demais professoras iam apresentando com relação a esta atividade. No ano de 2008, pude acompanhar semanalmente o desenvolvimento da atividade em nove salas de aula, de diferentes séries, apoiando as professoras com estudos teóricos¹⁵ e formações práticas. Cabe ressaltar, ainda, que as formações e o acompanhamento em diferentes salas de aula se estenderam por todo o ano de 2009.¹⁶

Terminada a coleta de dados, realizada ao longo dos anos de 2008 e 2009, pude ainda complementar e aprofundar os estudos na temática durante um estágio de 4 meses junto ao Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, Espanha, criador e principal difusor da aprendizagem dialógica, das Comunidades de Aprendizagem, da Tertúlia Literária Dialógica e da metodologia de pesquisa que usamos no presente estudo. Durante o estágio no exterior, também tive a oportunidade de vivenciar Tertúlias

¹⁴ Refiro-me à canção: Certas coisas, de composição de Lulu Santos e Nelson Motta.

¹⁵ A pesquisadora, neste período, elaborou, a pedido da direção da escola, um pequeno material contendo algumas explicações principais sobre a atividade da tertúlia, de forma a apoiar o trabalho na sala de aula. Ver material em anexo.

¹⁶ Adiantamos aqui que, a partir de 2010, esta formação foi assumida pelas próprias professoras da escola e tem cabido ao NIASE, enquanto grupo de investigação e ação, o papel de colaborador.

Literárias Dialógicas com crianças, realizadas em salas de aula há 10 anos, discutindo com crianças e professoras questões teóricas e práticas sobre a atividade. No CREA, estive sob a supervisão da Profa. Dra. Marta Soler, principal estudiosa sobre leitura dialógica e coordenadora do referido Centro.

A partir da explanação acima, é possível afirmar que a temática investigada nesta tese surgiu de inquietações pessoais e do marco de trabalho desenvolvido pelo NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa), em colaboração com o CREA (Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades), da Universidade de Barcelona, Espanha. E, mais efetivamente, ela surgiu da intensa e rica interação com as professoras das Comunidades de Aprendizagem em São Carlos, sonhadoras de possibilidades para desenvolver a autonomia em leitura em seus alunos e alunas. Suas inquietações, motivações e dedicação guiaram a pesquisa e a organização da presente tese.

Indicamos aos leitores (as) que esta tese está constituída por esta **introdução** e mais cinco capítulos. No **primeiro capítulo**, nos dedicamos a explorar o conceito de aprendizagem dialógica e os princípios que a regem, bem como a proposta educativa denominada Comunidades de Aprendizagem, como exemplo de transformação das escolas pautada em tais princípios dialógicos. No **segundo capítulo**, dedicamo-nos a apresentar o surgimento e postulados teóricos da leitura dialógica e, especificamente, a tertúlia literária dialógica, como exemplo de uma prática de leitura dialógica. Nesse capítulo discutimos, também, as práticas de leitura dialógica em sala de aula e a leitura e o compartilhar palavras a partir da leitura dos clássicos universais.

A metodologia e o percurso de investigação foram retratados no **terceiro capítulo** desta tese. Além de apresentar as concepções teóricas que pautam a metodologia comunicativo-crítica de investigação, nos dedicamos, neste capítulo, a abordar o desenrolar da pesquisa, ou seja, a escola investigada, as pessoas participantes, as técnicas de coleta e, também, as aprendizagens e os limites da própria investigadora. A análise dos dados contemplou alguns aspectos que favoreceram e outros aspectos que dificultaram o estabelecimento da leitura dialógica em sala de aula, tanto da professora Maria quanto na sala da professora Isabel, bem como aqueles elementos que interferiram na aprendizagem das crianças, na prática das professoras e nas leituras

desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar, os quais puderam ser relatados no capítulo quarto desta tese.

Por fim, no **quinto capítulo** vamos nos deparar com as conclusões e perspectivas que este trabalho abarcou, levando em conta os limites e as possibilidades para a concretização da leitura dialógica na sala de aula com crianças brasileiras e as recomendações e sugestões para a melhoria das práticas de leitura na sala de aula, construídas no decorrer de toda esta investigação.

CAPÍTULO 1

APRENDIZAGEM DIALÓGICA E COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM – BASES TEÓRICAS E INSERÇÃO DO ESTUDO

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo!

Paulo Freire

Podemos afirmar que o estudo da leitura dialógica se enquadra em uma ampla concepção de aprendizagem, que tem seus fundamentos nas práticas desenvolvidas dentro das Comunidades de Aprendizagem, processo este que envolve uma transformação do contexto educativo em conjunto com familiares, de forma a melhorar e acelerar as aprendizagens da leitura entre todos os educandos (as). A colaboração direta dos familiares nesse processo de melhoria da qualidade da educação é uma demanda da nova sociedade, denominada por muitos autores como sociedade da informação.

O conceito de leitura dialógica faz parte de uma concepção de aprendizagem dialógica. Nesse sentido, entendemos a necessidade de elaborar primeiramente uma explanação sobre as principais teorias que vêm pautando este conceito e para isso utilizaremos especialmente os estudos de Flecha (1997), Aubert et al. (2008) e Elboj et al. (2002) autores (as) que comprometidamente vem desenvolvendo este conceito na atual sociedade.

Além disso, a pesquisa aqui apresentada refere-se à leitura dialógica desenvolvida em contextos escolares também dialógicos, constituídos por meio da transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem. Assim, entendemos como importante também apresentar a proposta de Comunidades de Aprendizagem, desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras

de Desigualdades (CREA)¹⁷ da Universidade de Barcelona/Espanha, que desenvolveu o conceito de Aprendizagem Dialógica, com o objetivo de efetivar práxis educacional.

1.1 A aprendizagem dialógica

A partir de algumas elaborações é possível perceber que os modelos de leitura que tem imperado na escola hoje são pautados na sociedade industrial. Porém, inúmeras investigações (CASTELLS 1994; AUBERT et al. 2008; FLECHA 1994) vêm demonstrando que o século XXI é marcado por uma transição da sociedade industrial para a sociedade da informação e nesse sentido cabe à escola também acompanhar esse processo.

Quando abordamos o termo sociedade industrial constatamos que a aparição da máquina a vapor e da eletricidade permitiu a primeira e a segunda revolução industrial. Os recursos humanos e materiais que estavam, até aquele momento, empregados na produção agrária se deslocaram para a transformação de objetos materiais para que o setor industrial aumentasse sua capacidade produtiva. Com a consolidação do setor industrial, produziu-se um aumento do setor de serviços e, a partir desse momento, abordam-se três setores: primário ou agrário, secundário ou industrial e terciário ou de serviços. (AYUSTE, et al., 2006).

Segundo os autores, no setor de serviços tem-se incluído atividades muito diferentes:

Por exemplo, enquanto o comércio implica a compra e venda de objetos materiais e tangíveis, um professor ou um advogado “vendem” seu saber, ou seja, sua informação. A atividade que tem como tarefa principal o tratamento da informação vem ampliando seu peso na economia, até o ponto de converter-se em prioritárias, por isso agora se fala em um novo setor: o setor quaternário ou de informação. (AYUSTE 2006, p. 13)¹⁸

¹⁷ O CREA é um grupo de pesquisa, localizado no Parque Científico de Barcelona, foi fundado por Ramón Flecha, em setembro de 1991 e conta hoje com cerca de noventa membros que são professores, bolsistas e profissionais que trabalham em diversas áreas. Como uma característica única em grupos de pesquisa espanhola, os membros do CREA representam um grande pluralismo em termos de ideologia, disciplinas, gêneros, opções sexuais, formas de vida, idade, origem, classe social, culturas, nacionalidades e religiões. Para maiores detalhes, consultar a página: <http://creaub.info/cat/>

¹⁸ Neste trecho e nos demais ao longo deste trabalho, as inúmeras traduções do idioma castelhano para o português foram realizadas pela própria autora.

Essa passagem da sociedade industrial para a sociedade da informação tem promovido a aparição de diferentes técnicas que permitem tratar a informação de forma rápida, como podemos citar a microeletrônica, as telecomunicações, a biotecnologia, a engenharia genética, entre outras inovações que podem ser transformadas em códigos de informação que multiplicam o impacto específico de cada tecnologia. Os autores acima referidos afirmam que a grande diferença entre o setor quaternário para os setores industriais e de serviço não é somente o nascimento de novas empresas dedicadas a gerenciar a informação, mas especialmente o fato de que esse novo setor vem invadindo o resto dos setores tradicionais.

Dessa maneira, percebe-se que na sociedade da informação o elemento econômico principal é a informação em si mesma. A informação se converte em um elemento que se pode comprar e vender da mesma maneira que os bens materiais ou de serviços, típicos da sociedade industrial. Na sociedade industrial tínhamos um grande número de pessoas ocupando cargos para exercer determinadas funções, como por exemplo, pessoas ocupando cadeias de montagem na produção de automóveis. Agora, na sociedade da informação, uma grande parte da mão de obra é substituída por robôs industriais e tem aumentado o pessoal dedicado a gerenciar esta informação.

Ressaltam também que nas sociedades industriais as competências profissionais que caracterizavam um determinado ofício permaneciam invariáveis durante longos períodos de tempo, e as pessoas se especializavam naquela atividade. Já na sociedade da informação, tanto a ocupação quanto as competências exigidas variam constantemente e “os sistemas de produção e as demandas de mercado de trabalho ficam submetidas a mudanças constantes, prevendo que uma pessoa mude de profissão, no mínimo, cinco vezes em sua vida”. (AYUSTE, 2006, p. 15)

Os autores que defendem essa posição afirmam que a sociedade da informação é muito mais democrática e igualitária que a sociedade industrial, pois agora se privilegia que a pessoa tem uma mente, ao contrário do que acontecia na sociedade industrial, em que somente algumas pessoas tinham a propriedade dos recursos materiais.

Nesse sentido, a educação cumpre um importante papel diante desse quadro apresentado, pois passa a ser a atividade responsável por desenvolver nas pessoas a capacidade de manejar a informação. E entendemos a necessidade de uma mudança no

campo da aprendizagem, pois o que vemos é uma educação com livros e aulas orientadas para cumprir os requisitos da sociedade industrial, que já não existe mais. Estamos em constante contato com altos índices de fracasso, estudantes desmotivados e ausentes e entendemos a necessidade de um diálogo com a escola e com as famílias, e concordamos com Ferrada (2010) *que se não dialogar a escola vai se extinguir* (informação verbal).¹⁹

O professor tem de acompanhar as novas demandas da sociedade da informação e também do grupo local, onde a escola está simultaneamente. Hoje, a formação é mais complexa porque o docente deve incorporar esse modo dialógico de trabalhar o conhecimento e as redes. Isso exige domínio científico das disciplinas e pedagógico. E também de um regime colaborativo das instâncias sociais. (...) Se a escola não caminhar em uma direção mais dialógica, ela vai se extinguir. Vai sumir porque não está dando conta de todo esse contexto. Podemos perceber os efeitos disso hoje. A escola vai desaparecer por abandono dos estudantes. A evasão vai aumentar ainda mais porque os próprios estudantes não vão querer mais ir à escola. (FERRADA, 2010)

Como já nos ensinava Freire (2005) é preciso romper com um sistema de educação pautado numa visão bancária e incorporar o diálogo não somente na teoria, mas também nas práticas educativas, para que possamos acompanhar toda essa mudança nas relações familiares, sociais, educativas etc. É o denominado *giro dialógico* tão perceptível nessa nova sociedade informacional. Neste sentido:

A tendência dialógica que aparece nestas esferas é uma consequência das últimas mudanças na sociedade. Os velhos padrões e normas que costumavam guiar nossas vidas na sociedade industrial vão perdendo sua legitimidade na sociedade atual. A revolução tecnológica da sociedade da informação, o fenômeno social da globalização, o aumento dos riscos e das opções (BECK, 1998), entre outras características, conduz a necessidade da pessoa cada vez mais em comunicar-se e dialogar para tomar decisões em relação ao nosso presente e futuro cheio de opções, produto de novos valores, normas sociais e intercâmbios culturais (AUBERT et al., 2008).

¹⁹ Reportagem em forma de entrevista concedida ao jornal “Estadão”, da cidade de São Carlos, na data de 27 de setembro de 2010.

De forma a acompanhar tais transformações no contexto social, político e econômico do momento, o pesquisador Ramón Flecha²⁰ foi buscar autores e teorias que pudessem contribuir para pensar respostas para a melhoria da qualidade da educação, para todas as pessoas, bem como para a superação do fracasso escolar, melhoria da convivência, entre outras questões e descobriu que o diálogo em Freire (2005) e a ação comunicativa em Habermas (1987) seriam a chave para tal mudança. A partir desta constatação ele criou o conceito de aprendizagem dialógica, que vem sendo estudado e enriquecido através das contribuições de todo o grupo, coordenado por ele, o CREA, da Universidade de Barcelona. Aubert et al. (2008) afirmam que a *aprendizagem dialógica caminha a ombros de gigante*, pois:

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

Entendemos que em qualquer área, tanto na medicina, na educação etc. não existe uma teoria certa, boa ou eficaz para sempre e que é necessário reconhecer as contribuições anteriores e poder avançar sempre. Nesse sentido, reconhecemos que é a concepção que parte de uma aprendizagem que é dialógica, que vem apontando os melhores resultados para os desafios educativos postos na atualidade.

Discutiremos este conceito, a partir dos seus sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Todos estes princípios serão a base para entendermos o processo de leitura dialógica, a que estamos nos dedicando.

1) ***Diálogo igualitário***: como vimos abordando, as sociedades atuais se caracterizam por uma reivindicação cada vez maior de utilização do diálogo em todos

²⁰ O prof. Dr. Ramón Flecha é professor da Universidade de Barcelona/Espanha, pesquisador e coordenador do CREA. Sua contribuição para o campo da educação é reconhecida nacional e internacionalmente, através de publicações e citações em diversos artigos. No ano de 2010 recebeu o título de catedrático da Universidade de Barcelona, como reconhecimento do excelente trabalho que vem desenvolvendo para a superação das desigualdades educativas e sociais.

os espaços. Dessa forma, “(...) *se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo*” (FREIRE, 2005, p. 92).

De acordo com Flecha (1997) para que haja diálogo igualitário é preciso que se considere a função de validade de um argumento e não a posição de poder das pessoas que estão na interlocução e assim todos (as) podem aprender igualmente. O direito de fala passa a ser igual para todos e todas, independente de classe social, sexo, idade etc. Autores como Habermas, Freire e Giddens contribuem para desenvolver práticas nesse sentido. É essencial que as relações educativas sejam repensadas a partir do entendimento e da ação comunicativa (HABERMAS, 1987). Para diferenciar as relações dialógicas das relações de poder, Flecha (ibid) baseia-se na teoria da ação comunicativa e, destaca a explicação de Habermas (1987) sobre os diferentes tipos de ações: ação teleológica (estratégica), ação regulada por normas, ação dramaturgica e ação comunicativa.

Na *ação teleológica* a pessoa escolhe os melhores meios para conseguir um fim. De acordo com Habermas (ibid) este conceito ocupa desde Aristóteles o centro da teoria filosófica da ação. “*O conceito central é o de uma decisão entre alternativas de ação, endereçada a realização de um propósito, dirigida por máximas e apoiada em uma interpretação da situação*” (HABERMAS, 1987, p.122). Ainda de acordo com este autor, a ação teleológica se amplia e se converte em ação estratégica quando o êxito do sujeito intervém na expectativa de decisão de outro sujeito que também atua com vistas à realização de seus próprios propósitos. É um modelo de ação utilitarista, pelo qual o sujeito elege e calcula os meios e fins desde o ponto de vista da maximização de utilidade o de expectativas de utilidade.

Este modelo teleológico de ação concebe a linguagem como um meio a mais através do qual os falantes, que se orientam para seu próprio sucesso, podem influenciar uns aos outros com a finalidade de mover o oponente a formar opiniões ou a conceber as intenções que sejam convenientes para seus próprios propósitos. “Este conceito de linguagem, que parte do caso limite da comunicação indireta, é subjacente, por exemplo, a semântica intencional” (HABERMAS 1987, p.137).

De acordo com Flecha (1997) um exemplo desta ação pode ser observado na figura de um professor (a) que deseja ensinar literatura a uma classe e para isso elabora a melhor programação possível para realizá-la. Depois explica as tendências literárias e

obriga os alunos a ler tais textos. Através da linguagem convence os alunos (as) da importância das leituras aconselhadas. E se considerar que seu principal objetivo é a aprovação, vinculará o programa às exigências deste exame.

O segundo tipo de ação exposto por Habermas (1987) é a *ação regulada por normas*, ou seja, refere-se ao comportamento de um sujeito que não se encontra solitariamente, mas sim entre membros de um grupo social que orientam suas ações por valores comuns. A norma representa um acordo existente em um grupo social, e os membros deste grupo esperam que sejam realizadas as ações obrigatórias ou que sejam omitidas aquelas ações que são proibidas. Daí que:

O conceito central de observância de uma norma significa o cumprimento de uma expectativa generalizada de comportamento. A expectativa de comportamento não tem sentido cognitivo de expectativa de um sucesso previsível, mas sim o sentido normativo de que os integrantes do grupo têm direito a esperar um determinado comportamento. Este modelo normativo de ação é o que está presente na teoria do papel social. (HABERMAS, 1987, p. 123)

O modelo normativo de ação, de acordo com este autor, concebe a linguagem como um meio que transmite valores culturais e que é portadora de um consenso que simplesmente fica ratificado com cada novo ato de entendimento. Para Habermas (1987) este é um conceito culturalista de linguagem e é o mais difundido em antropologia cultural e nas ciências da linguagem. (ibid, p. 137).

Flecha (1997) explica como exemplo desse modelo de ação normativa, o consentimento da importância acerca dos conhecimentos acadêmicos e, nessa dinâmica os alunos esperam que o professor esclareça os significados de uma determinada leitura. A linguagem do professor serve para veicular a transmissão dos valores dominantes, até então estabelecidos em torno da leitura.

Já o conceito de ação dramática faz referência aos participantes em uma interação que constituem uns para os outros, um público diante do qual se põem a si mesmos em cena. O sujeito que se coloca como ator, suscita em seu público uma determinada imagem de si mesmo. Todo agente pode controlar o acesso das demais pessoas aos propósitos de seus próprios pensamentos, sentimentos, desejos etc., pois somente ele tem acesso privilegiado.

Assim, os sujeitos implicados nesse tipo de ação aproveitam esta circunstância e governam sua interação regulando o recíproco acesso á própria subjetividade, a qual é sempre exclusiva de cada pessoa. “O conceito de auto-encenação, significa, portanto, não um comportamento expressivo espontâneo, mas uma estilização da expressão das próprias vivências, feita com vistas aos espectadores”. (HABERMAS, 1987, p. 124)

O modelo de ação dramaturgica pressupõe a linguagem como meio em que tem lugar a auto-encenação. O significado cognitivo dos componentes proposicionais e o significado interpessoal dos componentes ilocucionários ficam apagados em favor de suas funções expressivas. Nesse sentido, a linguagem é assimilada a formas estilísticas e estéticas de expressão. (ibid, p. 137)

Como exemplo de auto-encenação, Flecha (1997) exemplifica que um professor pode representar diante dos alunos a imagem de um escritor incompreendido e esta imagem pode aumentar o respeito ou interesse pessoal diante deste professor.

Já a *ação comunicativa* é relatada por Habermas (1987) como a interação de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação que estabelecem uma relação interpessoal com meios verbais ou não verbais. Os sujeitos buscam entendimento sobre uma situação de ação para poder assim coordenar de comum acordo seus planos de ação e com ele suas ações. O conceito aqui central, para este autor, é o “da interpretação e refere-se primordialmente a negociação de definições da situação suscetível de consenso”. (p. 124)

A linguagem nesse tipo de ação é um meio de entendimento em que falantes e ouvintes se referem, desde o horizonte pré-interpretado que seu mundo da vida representa, simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo, para negociar definições da situação que podem ser compartilhadas por todos. (HABERMAS, 1987, p. 137). Aqui os participantes ao se relacionarem com o mundo, se apresentam diante uns dos outros com pretensões de validade que podem ser reconhecidas ou postas em questão.

Para haver entendimento, Habermas salienta que o sujeito tem que levantar três manifestações com **pretensão**²¹ de validade, a saber, a pretensão:

²¹ Do nosso ponto de vista, pretensão para Habermas não é somente intenção de, porque a validade tem de ser verificável pelas ações do sujeito, por isso nesse aparato, os autores já salientam: pretensão de validade suscetível de crítica.

- De que o enunciado que se faz é verdadeiro (ou de que efetivamente se cumpre as condições de existência do conteúdo proposicional quando este não se afirma, mas somente se menciona);
- De que o ato de fala é correto em relação com o contexto normativo vigente (ou de que o próprio contexto normativo no cumprimento do qual este ato se executa é legítimo) e;
- De que a intenção expressada pelo falante coincide realmente com aquilo que ele pensa.

Nesse sentido, o falante pretende emitir uma verdade para os enunciados ou para as pressuposições de existência, retitude para as ações legitimamente reguladas e para o contexto normativo destas e veracidade para as manifestações de suas vivências subjetivas (ibid. p. 144). O dissenso existe quando alguém precisa questionar algum aspecto da pretensão de validade do falante (verdade, retitude, veracidade). Isso implica que os sujeitos podem seguir conversando, dialogando, tentando compreender o outro, no intuito de conseguir alcançar acordos. Nesse sentido, quanto maior o dissenso, maior a racionalidade comunicativa.

Isso significa que se todas estas pretensões de validade forem apresentadas pelo falante e percebidas racionalmente pelo ouvinte, a ação orientada ao entendimento tem como resultado o consenso. E nesta perspectiva implica um entendimento

Não se pode produzir um consenso quando, por exemplo, um ouvinte aceita a verdade de uma informação, mas coloca simultaneamente em dúvida a veracidade do falante ou a adequação normativa de sua emissão; e o mesmo vale para o caso em que, por exemplo, um ouvinte aceita a validade normativa de um mandato, mas coloca em dúvida a seriedade do desejo que nesse mandato se expressa ou as pressuposições de existência anexada à ação que se ordena (e com isso, a executividade do mandato. (HABERMAS, 1987b, p. 172)

A ação orientada ao entendimento constitui a condição que os participantes realizem seus respectivos planos de comum acordo em uma situação de ação definida em comum.

Para formular este conceito, Habermas se utiliza do interacionismo simbólico de Mead, dos jogos de linguagem de Wittgenstein e da hermenêutica de Gadamer e da teoria dos atos de fala de Austin²².

Apontamos, assim, que o princípio do diálogo igualitário, colocado nesse item, está em consonância com a ação comunicativa. Nesse sentido, Flecha (1997) aborda que neste tipo de ação comunicativa, pode-se considerar a participação de todas as pessoas, incluindo alunos e comunidade, no planejamento de suas aprendizagens. Assim, por exemplo, em uma aula de leitura, os significados do texto devem ser estabelecidos com base em argumentos de todas as pessoas e não somente em cima do que afirma o professor. As falas não são depreciadas, pois o que vale é a força do argumento e não o argumento da força.

2) **Inteligência cultural:** “(...) A inteligência é um potencial cognitivo: é moldável, se aprende, se transforma e se desenvolve em função das oportunidades que se criam em cada contexto social e cultural. (...) Necessitamos da inteligência cultural das pessoas da comunidade para aumentar as aprendizagens de nossas alunas e alunos e melhorar a convivência nas aulas.” (AUBERT et al., 2008, p. 117)

A partir dessa citação podemos afirmar que todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar de um diálogo igualitário, abordado anteriormente, contradizendo a regra que é habitualmente atribuir valorização social aos grupos privilegiados (branco, masculino e ocidental), é o que nos ensina Flecha (1997). O problema, segundo este autor, “é que estes grupos privilegiados impõem a valorização social de suas formas de comunicação como inteligentes e as dos outros grupos, como deficitárias”. (p.20). E, infelizmente, ainda é esta classificação que impera em muitos espaços, especialmente os da sala de aula.

Estamos de acordo com a necessidade de se ensinar conhecimentos acadêmicos, para que a pessoa tenha mais instrumentos para se movimentar dentro da atual sociedade, porém, quando valorizamos somente os saberes acadêmicos estamos desperdiçando muitos recursos que seriam úteis para conectar com a diversidade das crianças e melhorar suas aprendizagens.

²² Cabe destacar que para este trabalho não nos aprofundaremos nos estudos de tais autores

De acordo com Aubert et al. (2008) de um lado, a inteligência acadêmica é fruto da imposição da valorização social das formas de comunicação próprias dos grupos privilegiados, que apresentam estas formas como inteligentes e de outro lado, se as habilidades a que se referem a inteligência acadêmica é fruto do ensino isto significa que sempre é possível aprendê-las.

Além disso, a inteligência acadêmica pressupõe um ator solitário que propõe objetivo e escolhe meios para consegui-lo, conceito este advindo da ação teleológica. De acordo com Mello (2003) as habilidades práticas são aquelas desenvolvidas para resolver uma situação concreta da vida cotidiana, tendo em outra pessoa a fonte de aprendizagem, o que diminui o grau de autonomia de quem aprende, ou ainda por meio de processo de ensaio-erro.

Já o conceito de inteligência cultural abordado por Flecha (1997) contempla a pluralidade de dimensões de interações humanas, baseando-se no diálogo igualitário. Diferentes pessoas estabelecem relações com meios verbais e não verbais e chegam a entendimentos nos âmbitos cognitivo, ético, estético e afetivo, próprios da ação comunicativa. Este autor afirma ainda que as habilidades comunicativas são os componentes importantes desta inteligência. Todas as pessoas possuem inteligência cultural, a pessoa tem que ter oportunidades e condições de demonstrá-las em suas interações.

Sabemos que muitas vezes, as pessoas desconfiam de suas próprias habilidades para aprender conhecimentos acadêmicos, devido à desigualdade decorrente da valorização que a sociedade faz de uns conhecimentos, desvalorizando os demais. Para que estas pessoas possam aprender é importante substituir essas concepções por outras alternativas, que já estão suficientemente demonstradas. De acordo com Flecha:

Todas as destrezas são funcionais em seus próprios contextos e podem ser transferidas a outros, em determinadas condições. Nem as escolares são automaticamente aplicáveis em outros ambientes, nem as laborais ou familiares são impossíveis de serem transferidas para a sala de aula. (ibid, p. 22)

O conceito de inteligência cultural oferece um marco adequado para superar todas as teorias de déficits, que determinam o estado ou a ausência de alguma função na pessoa e a dificuldade de recuperação, ou ainda nos ajudam a superar os argumentos

advindos dos testes de QI que baseados em uma aprendizagem escolar imperava durante muito tempo, determinando quem e quanto uma pessoa era “inteligente”, sem considerar a falta de acesso a um centro educativo, por exemplo.

A desqualificação que o sistema educativo faz de uns conhecimentos em virtude de outros produz alguns muros antidialógicos, descritos por este autor, que podem ser classificados como:

- *Culturais*: que desqualificam a maioria da população como incapaz de comunicar-se com os saberes dominantes. Uma minoria seleta constrói teorias do déficit para dissuadir ao conjunto da sociedade da tentativa de tomar em suas mãos o protagonismo cultural;
- *Sociais*: excluem muitos grupos da avaliação e produção de conhecimentos valorizados. Classismo, sexismo, racismo e edismo se fixam em determinadas experiências educativas dentro de alguns setores de posição social, gênero, etnia, idade, ficando excluído todo o restante;
- *Pessoais*: impedem que as pessoas usufruam da riqueza cultural de seu entorno. As histórias de vida de muitas pessoas e especialmente a forma com que relatam estas histórias geram a auto-exclusão de muitas práticas formativas

Para que as pessoas possam transferir suas diferentes capacidades para os diferentes contextos e, dessa forma, superar estes muros antidialógicos, Flecha (ibid) propõe três passos:

- *Auto- confiança interativa*: é o reconhecimento por parte do grupo (por exemplo, na sala de aula) das riquíssimas capacidades já demonstradas em outros lugares;
- *Transferência cultural*: é o descobrimento da possibilidade de demonstrar a mesma inteligência cultural em um novo contexto acadêmico;
- *Criatividade dialógica*: constatação da aprendizagem gerada pelas contribuições das pessoas participantes.

Giroto (2007b) afirma que o princípio da inteligência cultural supõe que cada pessoa, ao longo de sua vida, adquire conhecimentos na vida que levam por meio de suas interações e ao poder vincular a leitura feita com as experiências vividas, ouvir as

outras pessoas do grupo, ampliam-se as experiências compartilhadas e, portanto, a própria capacidade de aprender e de ensinar.

Dessa maneira, com a inteligência cultural se promove um modelo de aprendizagem em que o estudante contribui com sua própria cultura, ou seja, as habilidades e modos de conhecer e fazer que lhes são próprios. Deste modo, o aluno consegue uma maior confiança em suas habilidades- não se menospreza ninguém por fazer coisas de um modo diferente- e se melhoram as aprendizagens. (...) Ao possibilitar a entrada de organizações de conhecimento diferentes aos escolares aumentam para todas as pessoas as possibilidades de aquisição de estratégias e aproximação dos problemas. (ELBOJ, et al., 2001)

Entendemos, assim, que para que uma sociedade se torne mais justa e igualitária, é preciso romper com esse círculo vicioso centrado em apenas um tipo de aprendizagem e dialogar entre todas as pessoas com base na inteligência cultural. Dessa maneira, conseguiremos romper com todas as barreiras e muros culturais, sociais e pessoais colocados às pessoas. A leitura dialogada torna-se um forte instrumento para iniciarmos este rompimento.

3) **Transformação:** *“Refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. (...) Somos seres de transformação e não de adaptação. Não podemos renunciar à luta pelo exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir e romper, sem o que não reinventamos o mundo. (...) somos seres condicionados, mas não determinados. É impossível entender a história como tempo de possibilidade se não reconhecemos o ser humano como ser de decisão, de ruptura”* (FREIRE, 2004, p. 21- 23).

A compreensão da história, já anunciada por Freire (2003, 2004) implica uma consciência no acontecer histórico. Ele afirma que é preciso entendermos que nem somos mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam. *“O ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”*. Este é outro saber que não podemos esquecer.

O sonho para se conseguir uma sociedade mais igualitária já era anunciado por Freire, pela possibilidade de intervenção. E não vemos nada de não científico com o

sonhar, sonhar uma sociedade mais justa e igualitária, mesmo entendendo que esse sonho ainda não se transformou em realidade, mas o caminho é possível, pela *denúncia* de estruturas e teorias que continuam reproduzindo as desigualdades e impedindo a transformação, mas também pelo *anúncio* de novas possibilidades.

No que se refere a uma concepção dialógica de aprendizagem, concordamos com o sentido transformador apontado por Freire (2003) de que:

(...) não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer seja e a favor de não importa o quê. (ibid, p. 102)

Além de Freire, outro autor citado por Flecha (1997) é Habermas que também vem demonstrar teoricamente alternativas transformadoras em ciências humanas, contribuindo para a construção da perspectiva dialógica aqui enfatizada. De acordo com Flecha (ibid), na perspectiva dialógica todos os envolvidos na comunicação são entendidos como sujeitos, diferente das visões tradicional e pós-moderna. A finalidade na perspectiva tradicional é atribuir o papel de sujeito a alguém e, às outras pessoas, o papel de objetos a serem transformados. Na perspectiva pós-moderna, nega-se tanto a possibilidade como a conveniência da transformação. Na perspectiva dialógica defende-se a possibilidade e a conveniência das transformações igualitárias, que são resultado do diálogo, sem que um imponha suas idéias às demais pessoas e coletivos.

Dentre as novas propostas emancipadoras (movimentos feministas, ecológicos, sindicais etc.) que contribuem para a transformação de contextos desiguais, Flecha (1997) vai afirmar que tais propostas incluem elementos que Habermas (1987) denomina “distribuição dos recursos” e outros que chama “mudança da gramática da vida cotidiana”.

Flecha (1997) aborda também um avanço no que se refere às teorias sociais que hoje vem demonstrando o caráter dual da ação, por exemplo, o conceito de sistema e mundo da vida em Habermas e estrutura e agência humana em Giddens.²³

²³ Em sua obra: a constituição da sociedade (1985), este autor vai abordar uma discussão acerca da constituição da estrutura e de suas relações com os sujeitos no mundo. Porém, neste trabalho não nos atentaremos a detalhes sobre este autor.

O conceito de mundo apresentado por Habermas (1987 a, b) sugere que no mundo de cada sujeito há três esferas de “mundo” que são coexistentes: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. De acordo com o autor:

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

O mundo objetivo diz respeito à existência de todas as coisas materiais que são comuns a todos os sujeitos. O mundo social refere-se a um conjunto de normas e valores legitimados e compartilhados pelas pessoas. Já as vivências e experiências individuais são representadas pelo mundo subjetivo, mundo este que o sujeito tem acesso privilegiado (HABERMAS, 1987 a, p. 144).

A coexistência desses três mundos constitui, para cada indivíduo, o chamado mundo da vida. Habermas (*ibid*) afirma que no ato de entendimento os conceitos dos três mundos atuam como um sistema de coordenadas que todos supõem em comum, em que os contextos da situação podem ser ordenados para que se alcance um acordo daquilo que os implicados podem tratar em cada caso como um fato ou como uma norma válida ou como uma vivência subjetiva. Dessa forma: “*ao atuar comunicativamente os sujeitos se entendem sempre no horizonte de um mundo da vida*”. (p. 104)

E é nesse processo de entendimento que os sujeitos demarcam o mundo objetivo e o mundo social que compartilham intersubjetivamente, frente aos mundos subjetivos de cada um e frente a outros coletivos.

Os conceitos de mundo e as correspondentes pretensões de validade constituem a armação formal que os sujeitos se servem em sua ação comunicativa para afrontar em seu mundo da vida as situações que em cada caso tem se tornado problemáticas, ou seja, aquelas sobre as quais é necessário chegar a um acordo. (*ibid*, p. 104)

A categoria de mundo da vida expressa por Habermas, contém um status distinto dos conceitos formais de mundo apresentados (objetivo, social e subjetivo), já que estes constituem, junto com as pretensões de validade suscetíveis de crítica, a armação categorial que serve para classificar o mundo da vida.

Falantes e ouvintes, através dos conceitos formais de mundo podem qualificar os referentes possíveis de sua linguagem de modo que lhes seja possível referir-se a eles como algo objetivo, como a algo normativo ou como a algo subjetivo. Já o mundo da vida não permite tais qualificações; com sua ajuda falante e ouvinte não podem referir-se a algo como algo intersubjetivo: “os agentes comunicativos se movem sempre dentro do horizonte que é seu mundo da vida e dele não podem sair”. (HABERMAS, 1987 b, p. 179). Nas palavras do autor, o mundo da vida é:

(...) o lugar transcendental em que falante e ouvinte saem ao encontro um do outro; em que podem colocar reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordem com o mundo (com o mundo objetivo, social e subjetivo); e onde podem criticar e exhibir os fundamentos destas pretensões de validade, resolver seus discernimentos e chegar a um acordo. (ibid, p. 178)

A categoria *sistema* dentro dessa teoria da sociedade a que estamos nos dedicando, pode ser considerada como a forma de organização criada pelas pessoas, no intuito de facilitar a vida em comum. Podemos citar o sistema administrativo, em que são decididas as questões políticas e rendimentos organizativos e também podemos elencar o sistema econômico, resultado dos bens de serviço e força de trabalho.

O sistema e o mundo da vida se conectam, pois os sujeitos se movem dentro deste sistema, interagindo diariamente com as demais pessoas e utilizando a linguagem como recurso para interpretar tanto um como o outro. Este sistema não consegue entender tudo o que se passa no mundo da vida, daí a importância de se olhar primeiramente para este mundo da vida no intuito de entender o sistema.

Destacamos ainda as contribuições de Vygotsky²⁴ (1995, 2009) ao insistir nas origens sociais da linguagem e do pensamento, tornando-se o primeiro psicólogo moderno a mencionar os mecanismos através dos quais a cultura se converte em uma

²⁴ Vygotsky foi educado como advogado e filósofo e começou sua carreira como psicólogo depois da Revolução Russa, em 1917. Atuou também na área de literatura nesse mesmo período.

parte da natureza do indivíduo. Entendia que todos os fenômenos deveriam ser estudados como processos em constante movimento e mudança (SCRIBNER e COLE 2008)

Vygotsky (2009) destaca que a partir das ações sobre o contexto, a pessoa se transforma e se auto-transforma.

Ao mesmo tempo em que admite a influência da natureza sobre o homem, a aproximação dialética postula que o homem, conseqüentemente modifica a natureza e cria, mediante as mudanças que provoca nela, novas condições naturais para sua existência. Esta aproximação é a chave de nossa aproximação ao estudo e interpretação das funções psicológica superiores do homem e serve de base para novos métodos de experimentação e análise pelos quais defendemos. (VYGOTSKY, 2009, p. 98)

Na visão do materialismo histórico o homem ao apropriar-se das ferramentas, atividade especificamente humana, transforma e domina a natureza segundo seus objetivos, enquanto os animais simplesmente a utilizam.

O autor explica que a **linguagem** é ferramenta cultural mais importante e inseparável da atividade humana. Sua função, segundo o autor, não é outra coisa senão a de servir como condutor da influência humana no objeto da atividade e é um meio através da qual a atividade humana externa aspira a dominar e triunfar sobre a natureza.

Diante do que nos foi apresentado, destacamos a importância de se reconhecer que nem sociedade nem a educação são resultados apenas do sistema ou mesmo das estruturas, ou seja, as pessoas e os movimentos geram sociedade e educação, a partir das relações intersubjetivas estabelecidas, dessa forma também podem transformá-las e transformar-se.

Assim, a escola vista como instituição está localizada dentro deste sistema, mas também é composta por pessoas, daí o entendimento de que na educação as alternativas que dão melhores resultados são aquelas que surgem de pessoas esperançosas com a educação, aqueles (as) professores (as) que apostam nas interações como melhoria da qualidade educativa, que confiam nessa capacidade de transformação do sistema.

Entender que *tudo muda*²⁵... *muda o superficial e também o profundo, muda o modo de pensar, muda tudo nesse mundo...* é continuar mantendo a utopia, frente a um sistema educativo que já não é determinismo, mas também possibilidade. É o entendimento de que a transformação se faz coletivamente, mediada pelo diálogo intersubjetivo, não acontece do dia para a noite, ela é resultado de um processo elaborado coletivamente.

Nesse sentido, o conceito de mundo da vida, exposto por Habermas (1987 a, b) nos faz entender que os conhecimentos escolares (matemática, ciências, leitura etc.) não são questionáveis, pois eles fazem parte do sistema e sua aquisição oferece às pessoas mais instrumentos de mobilidade dentro deste mesmo sistema, porém podem ser dialogicamente ensinados. Ao pensarmos que tipo de sujeitos nós queremos formar para viver em qual sociedade, podemos lançar mãos de argumentos que concordem ou discordem dos conceitos formais de mundo e, assim ampliar o processo de transformação.

4) Dimensão Instrumental: *“O que a realidade nos mostra é que precisamente aquilo que as crianças de entornos desfavorecidos mais necessitam para superar a exclusão social ou minimizar o risco de estar excluído é uma boa preparação acadêmica que enfatize a dimensão instrumental da aprendizagem”.* (AUBERT, et al., 2008, p. 203)

Os estudos de Flecha (1997) nos permitem entender que a capacidade de seleção e processamento de informações é o melhor instrumento cognitivo para desenvolver as capacidades requeridas na sociedade atual. Portanto, a aprendizagem instrumental é essencial.

O autor afirma ainda a existência de posturas conservadoras ou ainda progressistas que se opõem à aprendizagem instrumental e ao diálogo, afirmando que o diálogo e a democratização da instituição escolar, por exemplo, levariam a uma decadência da aprendizagem técnica e científica. Estes argumentos não condizem com os objetivos da aprendizagem dialógica, já que ela inclui:

²⁵ Letra da música: “Todo cambia”, da cantora argentina Mercedes Sosa.

(...) a aprendizagem instrumental daqueles conhecimentos e habilidades que se considera necessário possuir. O diálogo não se opõe ao instrumental, mas sim à colonização tecnocrática da aprendizagem. Ou seja, evita que os objetivos e procedimentos sejam decididos à margem das pessoas, escutando-se em razões de tipo técnico que escondem os interesses excludentes de umas minorias. (ibid, p. 33)

Nesse sentido, Flecha (ibid) afirma que a aprendizagem instrumental é aprofundada e intensificada quando situada em um adequado marco dialógico. O diálogo e a reflexão fomentam o desenvolvimento da capacidade de seleção e processamento da informação. Por exemplo, através do diálogo as pessoas podem escolher o transporte público mais conveniente para ir a determinado lugar, para manejar o computador etc. E a reflexão é no mesmo sentido, essencialmente importante para compreender com profundidade as tarefas a serem realizadas e para ter criatividade para a construção de novas respostas aos problemas que se vão sendo levantados. Quando “o diálogo é igualitário, fomenta uma intensa reflexão, ao ter que compreender os argumentos alheios e apresentar os próprios”. (p. 33)

Assim, ao se defender o diálogo igualitário entre diferentes pessoas e coletivos, que compartilham e aprendem diversos conhecimentos, não se menospreza o acesso ao conhecimento instrumental, advindo da ciência e da escolarização, pois se entende que este conhecimento é importante para operar transformações e para agir no mundo.

Aubert et al. (2008) afirmam que muitas teorias sobre aprendizagem vem se embasando em argumentos “científicos” para justificar ações educativas excludentes para determinadas crianças. Entre esses teóricos, citamos os estudos de Ausubel (1978) sobre a estratificação de classes sociais e a educação. Este autor afirma que:

Não chega a ser surpreendente, portanto, que as crianças de classe baixa sejam menos interessadas na leitura do que as crianças de classe média. Além disso, elas levam o trabalho escolar menos a sério e estão menos dispostas a despende os anos da sua juventude na escola para obter prestígio e recompensas sociais quando adultos. A falta de orientação positiva que os alunos de classe média trazem ao trabalho escolar, o qual preserva a atração das tarefas acadêmicas apesar da experiência falha, faz com que eles percam o interesse mais rapidamente na escola se forem mal sucedidos. (ibid, p. 403)

Afirmações problemáticas (racistas) como estas vieram ao longo das décadas orientando uma pedagogia do menos, de adaptação curricular para um tipo de estudante, de classe popular. Ainda nos dias de hoje, podemos nos deparar com uma alternativa a esse déficit “cultural” das crianças de classe popular, enfatizado por autores como Ausubel, a partir da elaboração do denominado currículo da felicidade, ou ainda “Pedagogia do amor”²⁶ em que os conhecimentos instrumentais são substituídos pelo carinho e atenção.

De acordo com Elboj et al. (2002) o currículo da felicidade é elaborado para aumentar a auto-imagem dos estudantes.

Estas práticas educativas criam um arquipélago de bem-estar afetivo em contextos conflituos, como pode ser um bairro marginal com problemas como delinquência, drogas, desemprego estrutural etc. que podem afetar a muitas famílias do centro. Nestas circunstâncias, uma das reações educativas é compensar com uma afetividade complementar, com formação mais humanista, as carências das crianças, deixando os aspectos formativos instrumentais em segundo plano. Ainda que em algum sentido seria uma resposta educativa ativa, também é condenar à marginalização a quem já vive em zonas marginais. (ibid, p. 109-110)

Aubert et al. (2008), no mesmo sentido, ressaltam que estas pedagogias da adaptação curricular e individual substituem as pedagogias da transformação social. Além disso, afirmam que não existe nenhuma experiência educativa no mundo que tenha demonstrado que segregando as crianças da aula melhora-se a aprendizagem ou os resultados.

Tais práticas e discursos pragmáticos sobre a educação revelam, segundo Freire (2004), que “a utopia da solidariedade cede lugar ao treino técnico dirigido para a sobrevivência num mundo sem sonhos, que já criaram demasiados problemas. Nesse caso, *o que vale é treinar os educandos para que se viem bem.* (p. 81)” Freire (2003) assume a postura de recusa a esse tipo de educação e aposta num ensino que ajude o (a) educando (a) a aprender “*como vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua mobilização*”. (2004, p. 138)

²⁶ No Brasil, podemos sinalizar o ex-secretário de Estado da Educação de São Paulo, Gabriel Chalita (2004-2007) como um dos nomes mais influentes nessa concepção de educação.

Nesse sentido, entendemos que superação da imobilização se faz com igualdade de oportunidades que gera igualdade de resultados.²⁷ E o máximo de aprendizagem se alcança quando maiores são as interações. É por isso que contamos, também, com as elaborações de Vygotsky (2009) e de sua defesa sobre a relação estabelecida entre o processo de desenvolvimento cognitivo e o entorno sociocultural.

Através do diálogo se estabelece um acordo consensuado que instrumentaliza todas as pessoas que intervêm no processo educativo, para que assim se possam estabelecer os objetivos educativos que se desejam chegar. Elboj et al. (2002) reforçam esta ideia, afirmando que:

O acordo sobre o projeto supõe o raciocínio, a reflexão, o diálogo e a assunção pessoal dos objetivos educativos. Este processo de seleção implica uma participação total, mas ao mesmo tempo é um instrumento educativo fundamental para as famílias e para as pessoas participantes. (ibid, p. 111)

Esta é a relação direta com a educação, pois para melhorar a aprendizagem, é preciso melhorar este entorno sociocultural. Melhorar a aprendizagem da leitura requer, portanto, uma melhora do entorno leitor, com mais pessoas dialogando sobre o mesmo tema.

5) Criação de sentido: *“A criação de sentido implica dar uma determinada orientação vital a nossa existência, sonhar e sentir um projeto pelo qual lutar, implica sentir-se protagonista da própria existência”* (ELBOJ, et al., 2002, p. 105).

A perda de sentido é um tema amplamente estudado na atual sociedade e Aubert et al. (2008) sinalizam um conjunto de teorias de diferentes ciências sociais que podem ser resumidas da seguinte maneira: a pluralidade de opções, a flexibilidade e os riscos.

²⁷ Apesar de o Brasil ainda estar longe de alcançar os níveis ideais de ensino, enfatizamos a política das ações afirmativas, como uma das medidas que vem estabelecendo igualdade social e educativa para as pessoas que sempre estiveram à margem da sociedade. Tais medidas estão expressas em forma da lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003, alterando a lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

A pluralidade de opções pode ser observada em todos os lugares, até mesmo na vida pessoal, em que temos, por exemplo, a multiplicidade de opções relacionadas à vida afetiva e escolhas amorosas. Todas estas opções nos levam a sermos cada vez mais reflexivos e dialogar sobre elas, o que conduz a uma substituição da autoridade vivida no século anterior. “Na atualidade somos mais capazes de dar argumentos porque ao ter mais opções em muitos âmbitos (pessoal, profissional, social etc.), pensamos mais sobre todos os aspectos de nossas vidas com o objetivo de tomar decisões” (AUBERT, et al., *ibid*, p. 217)

Segundo Flecha (1997), a aprendizagem dialógica é um dos melhores recursos para superar a perda de sentido que Weber²⁸ diagnosticou em nossa sociedade. Nesse sentido, temos as contribuições de Habermas (1987a, b) ao abordar que a perda de sentido se dá especialmente pela substituição de ambientes comunitários por sistemas que vem colonizando o mundo da vida - político, social, de trabalho e espiritual das pessoas.

À medida que o sistema econômico submete a seus imperativos a forma de vida doméstica e o mundo da vida de consumidores e empregados, o consumismo e o individualismo possessivo e as motivações relacionadas com o rendimento e a competitividade adquirem uma força configuradora. A prática comunicativa cotidiana experimenta um processo de racionalização unilateral que tem como consequência um estilo de vida marcado por um utilitarismo centrado na especialização. (HABERMAS, 1987, b, p. 461)

O autor propõe o fortalecimento do eixo "solidariedade" que também existe em nossa sociedade como forma de contrapor os meios utilizados na modernidade para tal colonização (dinheiro e do poder).

É possível perceber também em nossa sociedade da informação, que os sistemas informacionais estão controlando todas as vertentes de nosso ser, incluindo os aspectos mais íntimos. De acordo com Flecha (1997):

Os meios: dinheiro e poder dirigem esta ofensiva que ameaça converter a vida em mais um produto da evolução técnica. (...) A humanidade vai se deparar no futuro com o desafio de recriar o sentido de sua existência em um universo cada vez mais

²⁸ Weber, M., obra: “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, publicado originalmente em 1901-1905

informacional. As energias e referentes para esse processo se encontram nas mesmas pessoas, nas relações com seus membros, com os sonhos e sentimentos que constantemente geram. (ibid, p. 35)

O autor afirma ainda a necessidade que temos em sonhar e sentir, sendo que é isso que dá sentido à nossa existência. A abordagem de cada pessoa é única e, portanto, caso não seja levada em conta, torna-se irre recuperável. Por isso, cada pessoa excluída é uma perda irre recuperável para as demais pessoas. A criação de sentido é conseguida por meio do diálogo igualitário entre todas as pessoas e é onde pode surgir novamente o sentido que vai orientar seus caminhos rumo a uma vida melhor.

Habermas (1987 b) ressalta a importância do papel concebido aos sujeitos no processo de mudança, já que se, de um lado, os sistemas tem se apoderado das construções próprias do mundo da vida, por outro lado, ele também necessita do mundo da vida para legitimar seu processo de racionalização. É nesse sentido que cabe ao sujeito saber lidar com os mecanismos colocados pelo sistema e através da ação comunicativa, as pessoas consigam reorganizar estes sistemas atendendo a suas próprias necessidades.

O sentido ressurge, então, quando a interação entre as pessoas é dirigida por elas mesmas, ou seja, a criação de sentido com outras pessoas em que se estabelece um diálogo horizontal. Uma das formas de se conseguir isso é fazer com que os espaços educativos sejam espaços para falar e não para calar. E de acordo com Flecha (1997) “*o sentido do compartilhar palavras no grupo ajuda a recriar continuamente o sentido global de suas vidas*”. (p. 37).

Aubert et al. (ibid) ressaltam ainda que, na escola o sentido da educação ressurge quando o centro educativo incorpora as diferentes culturas, ampliando as interações, o que leva conseqüentemente ao aumento das aprendizagens das crianças, pelo compartilhamento dos diferentes mundos da vida. O que se pode dar, por exemplo, ao compartilhar um texto literário.

6) Solidariedade: “*Se somos realmente pessoas solidárias, não podemos buscar os melhores centros educativos, com o máximo de recursos, com idiomas e boa convivência para nossos filhos e filhas e logo não ter o mesmo nível de exigência nos centros em que ensinamos. (...) Uma educação solidária tem que oferecer as máximas*

aprendizagens e de máxima qualidade a todos e a cada um dos estudantes, independente de suas diferenças (AUBERT et al., 2008, p. 223).

Uma das consequências da sociedade capitalista informacional, como já relatada anteriormente, é a perda de sentido. Ao mesmo tempo, constatamos ambientes coletivos repletos de sentimentos antissolidários, prevalecendo práticas antidemocráticas e baseadas no poder.

No sentido de combater tais práticas, Flecha (1997) indica que a solidariedade vem confrontar com as teorias antidemocráticas determinadas pelo poder, desmistificando os discursos pós-modernos que consideram as práticas igualitárias como impossíveis e indesejáveis. Segundo Flecha (1997), as práticas educativas igualitárias só podem se fundamentar em concepções solidárias.

A comunidade também constitui um espaço solidário, quando um grupo participa das lutas e esforços para melhoria de todo mundo, a solidariedade é demonstrada pelo interesse que as pessoas do coletivo demonstram principalmente pelas pessoas que não podem participar na sociedade com as mesmas condições, portanto as vozes dessas pessoas abrem possibilidades para todos (as) (ibid, p.38).

Elboj et al. (2002) ajudam a esclarecer o conceito de solidariedade bem como seus objetivos. Segundo as autoras:

O objetivo da solidariedade também é a transformação das condições culturais e sociais daquelas pessoas mais desfavorecidas. Existe um projeto igualitário de transformação social através da ação educativa. Ao compartilhar, as estratificações de poder cultural se transformam, os diferentes contextos sociais e escolares se democratizam e se luta contra a dualização social. (ibid, p. 106).

Entendemos que a solidariedade não tem nada a ver com o conformismo, nem mesmo com visões racistas e estereotipadas, ao contrário, ela é um recurso de mobilização e está presente no mundo da vida.

A aprendizagem dialógica contempla este conceito por entender que ele é essencial para a superação das desigualdades sociais, pois as dinâmicas e comportamentos solidários questionam o individualismo imposto pelo dinheiro e pelo

poder. Essa superação vale para todas as esferas sociais, inclusive as educativas, ou seja, não há como promover um ensino solidário, se eu não sou solidária.

Ser solidário (a) não significa somente querer para todas as pessoas as mesmas oportunidades que você tem e, conseqüentemente, os mesmos direitos, mas significa também atuar quando isso não acontece, quando, por exemplo, se violam os direitos humanos dentro do próprio centro. (...) A crítica pela crítica, assim como a cultura da queixa não transforma nada e não é solidária. A solidariedade real é a que supera o nível do discurso e alcança a ação. (AUBERT, et al., 2008, p. 224).

Nesse sentido, de que a ação também constitui o homem e a mulher, concordamos com Freire (2006) quando este afirma que o homem se faz um ser de práxis, ou seja, de ação e de reflexão, por ser considerado um ser que trabalha, que tem pensamento e linguagem, que pode atuar e refletir sobre si mesmo e sobre sua própria atividade. Sua presença no mundo compreende uma ação sobre ele, um defrontar-se com ele, ou seja, é um estar sendo no mundo e *com* o mundo. (ibid, p. 39)

O mundo para o ser humano não é suporte e por isso Freire entende o homem como ser biológico, cultural e também finito²⁹. São as relações e integrações que o homem trava no mundo, sua capacidade de reflexão e não a adaptação, a acomodação³⁰ e nem o mero reflexo que o distingue dos outros animais. Entende que para o homem o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida e, nesse sentido afirma que o homem não apenas está *no* mundo, mas está *com* o mundo, ou seja, pode interferir na realidade (1978³¹; 2003).

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o

²⁹ Freire afirma que somente o homem é capaz de transcender, por se reconhecer finito, inacabado, cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. (1978, p. 40).

³⁰ A adaptação e a acomodação geram o que Freire denomina desumanização, pois esta característica revela a impossibilidade de transformar a realidade, gera ajustamento ao suporte (mundo) dando margem apenas para uma ação defensiva, sem possibilidade de discussão, sua capacidade criadora é sacrificada e torna-se contrária da ação reflexiva e revolucionária.

³¹ Trata-se aqui da obra: Educação como prática da liberdade, publicada pela primeira vez no ano de 1967. Para este trabalho, utilizaremos a oitava edição, que data do ano de 1978.

homem num domínio que lhe é exclusivo- o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1978, p. 41)

A superação dos fatores que o faz acomodado, ajustado, paralisado diante das catástrofes, é a luta com que ele vem travando em busca da sua humanização e, nesse sentido, salienta a necessidade de uma permanente atitude crítica e de uma educação³² que proponha seu próprio poder de refletir sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades e, também uma educação que ofereça instrumentos de luta.

No sentido de Freire, entendemos que são as escolhas que as pessoas fazem no mundo que definem as suas práticas: solidárias ou antissolidárias. E nesse sentido, concordamos com Flecha (1997) de que *ninguém é neutro e menos ainda quem não reconhece que não é.*

7) Igualdade de diferenças: “(...) *Não há tolerância na falta de humildade. Como posso ser tolerante, se em vez de considerar o outro como diferente de mim, o considero como inferior? Mas não sou humilde como quem, burocraticamente, faz favor aos outros. Para ser humilde, devo estar sendo na prática em que me relaciono com os outros. Não sou humilde se me subestimo ou se me superestimo*” (Freire, 2004, p. 69).

Como Freire já destacava é impossível conceber a diferença de forma tolerante ou igualitária, enquanto esta diferença introduz um esquema de relação em que uma cultura é superior á outra.

A criação deste último princípio, por Flecha (1997) vem no sentido de colaborar para a superação de orientações homogeneizadoras de ensino que a partir das reformulações da diversidade tem criado ainda mais desigualdade, pois reduz a igualdade de oportunidades – considera-se, geralmente apenas o fato de que todas as pessoas têm as mesmas condições de chegar às mesmas posições, sem levar em conta as desiguais de oportunidades e apoios que alguns setores sociais têm historicamente em detrimento de outros.

³² Freire analisa a sociedade brasileira, destacando o nosso período de colonização, voltada para uma estrutura econômica de dominação, de trabalho escravo e de submissão. Revela a necessidade de uma educação que rompa com a educação opressora e que ofereça uma oportunidade de discutir sobre a problemática, que coloque o homem em diálogo constante com o outro, uma educação que propicie participação.

O autor propõe a superação destas perspectivas através do ensino que se oriente a partir da diversidade enquanto *igualdade de diferenças* e também, a passagem de uma concepção caduca de aprendizagem significativa para uma aprendizagem dialógica.

A aprendizagem dialógica, de acordo com Flecha (ibid) se orienta para a igualdade de diferenças pois a verdadeira igualdade inclui o igual direito de toda pessoa viver de forma diferente. Nesse sentido, ressaltamos o que nos explicam Elboj et al.:

Pode-se afirmar ainda que o objetivo da unidade na diversidade implica que todas as pessoas têm direito a uma educação igualitária, seja qual for seu gênero, classe, cultura, idade, formação acadêmica ou orientação sexual. Através da diversidade se chega a uma situação de igualdade que não é homogênea. (ibid, 2002, p. 127).

Em consonância com este conceito damos destaque ao que Freire (2004) chama de unidade na diversidade. Ele sinaliza que:

Quando digo unidade na diversidade é porque, mesmo reconhecendo que as diferenças entre pessoas, grupos, etnias, possam dificultar um trabalho em unidade, ela é possível. Mais: é necessária, considerando-se a coincidência dos objetivos por que os diferentes lutam. A igualdade nos e dos objetivos pode viabilizar a unidade na diferença. A falta de unidade entre os diferentes conciliáveis ajuda a hegemonia do diferente antagônico. O importante é a luta contra o inimigo principal. (ibid, p. 68)

Como inimigos, o autor cita as discriminações e a negação do nosso ser, e esclarece que esta deve ser a nossa luta, que só alcançará vitória se realizarmos o óbvio: a unidade na diversidade. Unidade de diferentes conciliáveis e não de diferentes antagônicos.

Queremos aqui concordar com Freire, no que se refere à recusa em pensar nos homens e nas mulheres como seres destinados a viver eternamente a negação de si mesmos. A proposta de mudança em Freire não está deslocada do compromisso com a ética, “*pois a luta não teria sentido para mim (para nós- acréscimo nosso) sem esse fundo ético sobre que se dão as experiências de comparação, de crítica, de escolha, de decisão, de ruptura*”. (2004, p. 71)

Na mesma linha da concepção dialógica temos as contribuições de Vygotsky (2009) que ao tratar das diferenças entre homens e animais amplia o conceito de medição entre homem e natureza ao afirmar que os signos (linguagem, escrita e números) foram criados pela sociedade no decorrer da história e mudam com a forma da sociedade e seu nível de desenvolvimento cultural. “O domínio da natureza e o da conduta estão sumamente relacionados, pois a alteração da natureza pelo homem altera, por sua vez, a própria natureza do homem” (VYGOTSKY, *ibid*, p. 91)

E esta capacidade de alterar a ordem da natureza segundo nossos propósitos é o que diferencia homens de animais. Para este autor, os animais são incapazes de aprender no sentido humano do termo, eles podem aprender uma quantidade de coisas através do treinamento, utilizando suas capacidades mentais e mecânicas, mas nunca poderão aumentar sua inteligência, ou seja, eles não podem aprender a resolver de modo independente problemas que excedam suas capacidades. Já a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo, mediante o qual as crianças possam ter acesso à vida intelectual daqueles que as rodeiam (p. 136). Dessa forma, a imitação tem um papel importante na aprendizagem das crianças e a diferença fundamental com os animais é que estes não são capazes de aprender pela imitação, pois não possuem a zona de desenvolvimento próximo, que é uma característica essencial da aprendizagem:

(...) a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar sozinhos quando a criança está em interação com as pessoas de seu entorno e em cooperação com algum semelhante. Uma vez internalizado estes processos, se convertem em parte das realizações evolutivas independentes da criança. (VYGOTSKY, *ibid*, p. 139)

Os postulados desse autor nos permitem pensar o que uma criança pode chegar a ler, compreender e interpretar juntamente com outras pessoas, é o que define sua zona de desenvolvimento próximo no âmbito da leitura. No mesmo sentido, destacamos mais um elemento essencial na teoria de Freire, ou seja, sua afirmação de que é preciso ter esperança, crer nas capacidades das pessoas, em lugar de apontar os problemas, se trabalhar as possibilidades, pois insistir nos pontos positivos dos (as) alunos (as) gera maior êxito.

Após apontar cada um dos princípios da aprendizagem dialógica elaborados por Flecha, gostaríamos de aqui contemplá-los com o oitavo princípio, elaborado por Ferrada (2008, 2009) que refere-se ao princípio da *emocionalidade e corporeidade*, já que na nossa compreensão trata-se de um princípio fundamental para pensar nosso trabalho.

Para a elaboração deste princípio a autora utiliza como fonte os autores chilenos Maturana e Varela (2001)³³, sendo que a base de sua formulação está no encontro entre a biologia e a relação social, como constituintes da parte fundamental do desenvolvimento humano. Tal princípio foi publicado recentemente junto ao CREA (FERRADA & FLECHA, 2008).

A formulação deste conceito por Ferrada (2008) envolve aprendizagens em sua dimensão social, daí que reconhece a grande contribuição dos sete princípios formulados por Flecha (1997) através dos quais se gera um ambiente mais favorável à aprendizagem. Porém, ela parte da necessidade de pensarmos que o processo permanente de aprendizagem e construção do sujeito se dá também em sua dimensão corpórea, ou seja, chama a atenção para acrescentarmos ao debate que entre as interações sociais está a emocionalidade e a corporeidade biológica do sujeito.

Partindo dessa ideia central, Ferrada (2008) afirma que a dependência dos âmbitos sociais e corpóreos do sujeito é cada dia mais aceita. Cita como exemplo, o campo da medicina em que pesquisas já indicam que os doentes melhoram mais rapidamente quando as terapias abordam, complementariamente, tanto a dimensão orgânica quanto a dimensão afetivo-social, ou seja, quando eles estão em ambientes carregados de afetos, expectativas de recuperação e acompanhamento de outros nos processos de recuperação, se recuperam mais rapidamente ou enfrentam de melhor maneira suas enfermidades. (p. 34)

Ferrada (ibid) destaca a proposta de Maturana (1992) e seu conceito de “biologia do amor”, posicionamento este que está entre os mais radicais entre biologia e interação sócio-afetiva na construção do sujeito humano. A autora afirma que, para Maturana, o amor é prévio ao social e aos atos de fala, isso se pode observar nos animais que são

³³ Para melhor compreensão deste princípio realizamos a leitura da obra: “A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana”, de autoria de Humberto Maturana e Francisco Varela. A primeira publicação consta do ano de 1987, porém neste trabalho utilizamos a versão publicada no ano de 2001.

amorosos em suas relações de filiação e que a própria evolução tem demonstrado que muitos deles têm evoluído graças á colaboração, aos vínculos afetivos que mantém e não graças à competência entre eles, como se pensou durante tanto tempo. Ou seja, nas palavras de Ferrada:

O amor é primeiro biológico, logo social. Assim, a negação desta parte da biologia produziria uma descontinuidade que tem a ver basicamente com uma ruptura do próprio funcionamento biológico, daí então, as enfermidades físicas, psíquicas, psicológicas e sociais. Seria este amor biológico o que tem determinado a necessidade do amor social e o que se tem aprofundado por meio da linguagem afetiva. (ibid, p. 35)

Buscando conhecer um pouco mais as fontes usadas pela autora encontramos nos estudos de Maturana & Varela (2001) afirmações de que o aparecimento da linguagem no ser humano gera o fenômeno inédito do mental e da autoconsciência como a experiência mais íntima do ser humano e é no domínio do social que a linguagem e esta consciência funcionam. Esclarecem ainda que a linguagem não foi inventada por um indivíduo sozinho na apreensão de um mundo externo e por isso ela não pode ser usada como ferramenta para a revelação desse mundo. Por isso somos na linguagem e o nosso mundo é um mundo que construímos com os outros. (p. 256, 257, 267).

E esta aceitação do outro junto a nós na convivência, o enxergar o outro como um igual, construir um mundo em comum com eles, constitui o que os autores chamam de ato de amor e este é o fundamento biológico do fenômeno social, “*sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade*” (ibid, p. 269). Os autores alertam que caso consiga-se viver sem este fundamento (o amor), gera-se a hipocrisia, a indiferença, a negação ativa, a competição, a posse da verdade e nesse caso destrói-se ou limita o fundamento do fenômeno social.

Descartar o amor como fundamento biológico do social, bem como as implicações éticas dessa dinâmica, seria desconhecer tudo o que nossa história de seres vivos de mais de três bilhões e meio de anos nos diz e nos legou. Não prestar atenção ao fato e que todo conhecer é um fazer, não perceber a identidade entre ação e conhecimento, não ver que todo ato humano, ao construir um mundo na linguagem, tem um caráter ético porque ocorre no domínio do social- tudo isso é igual a não

permitir-se ver que as maçãs caem para baixo. (MATURANA & VARELLA, 2001, p. 270)

Partindo de um ponto da sociologia, encontramos em Gómez (2004) uma abordagem distinta desta planejada pelos autores citados no campo da biologia. Segundo este autor: *“falar de biologia, instinto ou química, em vez de questão social, é um erro de grandes dimensões que arrasta como primeira (e grave) consequência justificar as piores relações afetivo-sexuais”* (ibid, p. 23).

O autor aborda a debilidade de pesquisas que focam apenas aspectos psicológicos ou biológicos, em que estas afirmam que as paixões duram somente um determinado tempo (18 a 36 meses), se deduz que se agregam dados biológicos, como substâncias produzidas pelo corpo e que a paixão vai desaparecer de nosso corpo, pois é um assunto inevitável. No entanto, se estas pesquisas tivessem em conta a origem das desmotivações (rotinas e costumes, perda de comunicação, falta de liberdade e fundamentalmente, nos meninos ser bom equivale a ser frágeis e nas meninas perder beleza) as conclusões seriam bem diferentes e achariam os resultados a questões sociais que poderiam transformar a perda da paixão e conseguir que as relações mantivessem e/ou aumentassem a paixão com o decorrer do tempo (GÓMEZ, 2004, p. 27).

Isto significa que para Gómez (ibid.) o amor é uma construção social e por este motivo temos amado de uma maneira que nos é prejudicial, daí ser necessário estudarmos os processos de atração e os de eleição e entender como nos socializamos nas relações e que valores interiorizamos.

Trata-se, portanto de desmistificar e colocar menos importância às questões biológicas e químicas e centrar nas relações sociais, que apoiam as escolhas, as boas escolhas e não aquelas machistas, por exemplo. Quando escolhemos pela atração, estamos longe da eleição racional, que vem guiada pela racionalidade instrumental (HABERMAS, 1987), às vezes, nos faz tão mal esta eleição que nos assemelhamos a seres irracionais.

Gómez (2004) vê a possibilidade da teoria da ação comunicativa aplicada à eleição, pois Habermas defende a racionalidade comunicativa, que permite a eleição recorrendo aos ditames do mundo objetivo conforme as diretrizes da intersubjetividade do contexto em questão: para que uma eleição seja boa, não se pode impor pela força, senão entrar em um diálogo em que a força dos argumentos sobressaia diante do

argumento da força. Assim, de acordo com Habermas (1987), existem certas pretensões que devem ser seguidas, são elas:

- Pretensões de verdade (verdadeiro ou falso): campo da ciência. Há que se ter argumentos para convencer universalmente que um determinado tipo de pessoa, que sempre esteve apaixonada pela outra, uma vez casada, passa a desprezá-la;
- Pretensões de retitude (bom ou mau): campo da moral. Argumentos em que se possam demonstrar que esse tipo de comportamento (galanteador, conquistador) é inadmissível;
- Pretensões de valor (bonito ou feio): campo da estética. Intercambiar impressões e debater, não necessariamente chegar a acordos, “*porque para gustos estan los colores*”. (expressão extraída do original da obra)

O que de fato deve ser considerado é que não devemos justificar nossos atos, nossas escolhas, em nome do “inevitável”, aquilo que faz da biologia um determinante a mais, incluindo relação de paixão com o necessário sofrimento. Para o autor, os valores e as atitudes estão claras desde o primeiro momento e assim deveríamos perceber, de maneira que é imprescindível incorporá-las ao nível de atração, porque no olhar vemos tudo, só nos falta saber (e querer) lê-los.

Assim, não saber por que nos apaixonamos por alguém nos traz duríssimas consequências, as mesmas que têm entre as pessoas conquistadoras que depois nos humilham. De acordo com o autor:

(...) se sabemos por que nos atrai determinados tipos de pessoas, serão o diálogo, os debates e a comunicação quem conseguem mudar a socialização porque é assim que podemos realizar o processo de interiorização e mantermos dentro tudo aquilo que mais tarde nos sairá tão de dentro que não possamos evitar (ibid, p. 38)

Diante do exposto, Gómez (2004) afirma a necessidade de nos transformarmos para não sermos atraídos (as) por pessoas mal tratadoras para, dessa maneira, acabar com os maus tratos. Se as pessoas mal tratadoras e machistas continuarem tendo êxito em relação com as pessoas igualitárias e boas, nunca desaparecerá quem maltrata. E nos

transformar significa transformar, também, as relações que estabelecemos nos diferentes contextos, entre eles na escola.

É importante destacar que neste momento não pretendemos realizar um estudo mais aprofundado das diferenças entre as duas abordagens: a que parte da biologia e a que parte da sociologia. Entendemos, no entanto que os estudos de Ferrada (2008) e os de Gómez (2004) nos ajudam a pensar e ampliar a discussão no campo educativo, no sentido de construir uma educação mais dialógica, transformadora e ao mesmo tempo amorosa, no sentido de Freire, em que este autor vai afirmar a necessidade da ética e também do amor, nas interações de maneira geral.

Quando pensamos o âmbito educativo e todas as relações e interações que são estabelecidas neste espaço, queremos concordar com Freire (2004) sobre ser falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade, em suas palavras constatamos que:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (ibid, p. 141).

A constatação de que a aprendizagem humana implica uma educação mais transformadora nos desafia e nos coloca, mais uma vez, diante de nosso papel no mundo, diante de um compromisso, de uma ação no mundo, com o corpo todo no mundo: nosso olhar nos olhos, tocar o corpo, deve ser a expressão da crença, do entendimento da emocionalidade da criança, entender que ao mesmo tempo em que ensinamos, somos tocados pelo outro e por isso também podemos aprender.

O entendimento de que são os acúmulos dinâmicos de aprendizagem que vão formar o indivíduo nos ajuda a pensar não apenas num currículo mais igualitário para todas as crianças, mas também em posturas que apostem, desafiem e auxiliem na formação e na transformação de um indivíduo.

Acreditamos que é no trabalho pedagógico dialógico, que acontece através das interações sociais, que são realizadas transformações não somente no contexto, mas também na expressão gênica do ser humano.

A partir da explanação sobre o conceito de aprendizagem dialógica vamos, a seguir, discorrer sobre a proposta educativa das Comunidades de Aprendizagem, um modelo de escola que trabalha pautada nestes princípios.

1.2. Comunidades de Aprendizagem

Elboj & Oliver (2003) referem-se às Comunidades de Aprendizagem como um projeto de mudança da prática educativa que tem como objetivo central responder, de forma igualitária, as necessidades da atual sociedade e atuar em direção às transformações sociais que se estão produzindo (p. 95).

As Comunidades de Aprendizagem podem ser definidas como uma experiência educativa inovadora, resultado de uma linha de investigação desenvolvida ao largo de vários anos pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona. Segundo Valls (1999) esta linha parte da intenção de investigar, analisar e atuar para favorecer a igualdade educativa e social através, especialmente de mudanças nos processos educativos.

Pode-se afirmar que as Comunidades de Aprendizagem referem-se a uma proposta educativa que nasceu na Escola de Educação de Adultos da Verneda de Sant-Martí, (SANCHEZ- AROCA, M. 1999)³⁴ e o êxito educativo desta Comunidade de Aprendizagem estimulou o Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona a desenvolver um projeto de transformação educativa e social em parceria com outros centros educativos, com o objetivo de melhorar a convivência e superar situações de fracasso escolar.

A partir desta linha de investigação, o CREA vem disseminando a proposta de Comunidades de Aprendizagem não somente na Europa, mas também vem auxiliando a formação em outros países, como por exemplo, no Brasil e no Chile. No Brasil, elas

³⁴ Este centro entrou em funcionamento no ano de 1978 com um projeto de trabalho coordenado entre bairro e escola e hoje é um referente educativo a nível internacional e foi considerada a primeira experiência educativa espanhola publicada em Harvard Educational Review.

vêm sendo desenvolvidas a partir do trabalho realizado pelo NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa), da Universidade Federal de São Carlos/Brasil e no Chile vem sendo difundida pelo trabalho realizado pelo grupo de investigação *Enlazando Mundos*.

As Comunidades de Aprendizagem apostam na democratização da escola por meio da participação e do diálogo (VALLS, 2000) e, objetiva a articulação dos diferentes agentes educativos de uma escola (professores/as, funcionários, familiares, estudantes, entorno da escola - voluntários), na busca de uma educação de qualidade para todos e todas. Em suas formulações teóricas e práticas, podemos dizer que pauta-se nos princípios da Aprendizagem Dialógica, delineados anteriormente.

O projeto Comunidades de Aprendizagem, em sua vertente prática, começou em nível de educação obrigatória em 1995, em uma escola de educação primária do País Basco. Desde então, o número de escolas que tem decidido seguir este modelo de educação inclusiva não tem parado de aumentar e hoje são ao redor de 70 escolas de educação infantil e primária e institutos de educação secundária que funcionam como comunidades de aprendizagem em oito comunidades autônomas diferentes. (VALLS & MUNTÉ, 2010)

Para garantir sua funcionalidade em consonância com os princípios da aprendizagem dialógica, podemos afirmar que as Comunidades de Aprendizagem possuem alguns conceitos e princípios básicos, que as orientam, são eles: a Comunidade de Aprendizagem é um projeto de transformação social e cultural; é um projeto de centro educativo; é um projeto de entorno; tem como objetivo conseguir uma sociedade da informação para todas as pessoas; desenvolvem-se mediante uma educação participativa da comunidade.

Nessa linha, destacamos que o processo de transformação de uma escola em uma Comunidade de Aprendizagem segue oito passos: fase de sensibilização, tomada de decisão, fase dos sonhos, seleção de prioridades, planejamento, investigação, formação e avaliação. Ressaltamos que não se trata de um modelo prescritivo e, pode ser repensado a partir da realidade de cada escola, porém o que é essencial é que a transformação seja desejada por todas as pessoas envolvidas (professorado, direção e familiares) e que entendam os objetivos do projeto e estejam em acordo para sua realização.

Nas comunidades de aprendizagem a participação ativa na elaboração do projeto educativo se abre a toda a comunidade e, especialmente, às famílias que são protagonistas e, nesse sentido, responsáveis pela educação de seus filhos e filhas. Rompe-se com a visão tradicional, segundo a qual a transmissão do conhecimento se concebe exclusivamente desde a figura do professorado e se incorpora o saber do resto das pessoas implicadas no projeto (ELBOJ et al., 2002, p. 29)

Nesse sentido, é possível perceber que o projeto não é do (a) pesquisador (a), nem mesmo da escola, ele deve ser encarado como uma ação coordenada entre todos aqueles que compõem a escola e, caso não se chegue a um acordo entre todas as partes, ele não acontece. Baseadas em Elboj et al. (2002) descreveremos sucintamente as fases desse processo de transformação da seguinte forma:

- Fase de sensibilização: esta fase consiste na apresentação das bases teóricas do projeto para o professorado e à comunidade do entorno. Tem a duração de aproximadamente um mês;
- Tomada de decisão: aqui se decide iniciar as atividades referentes ao projeto, caso todos tenham decidido pela transformação do centro educativo em uma Comunidade de Aprendizagem. Este processo demora em média um mês;
- Fase dos sonhos: esta pode ser considerada a fase mais bonita de todo o processo, pois todas as pessoas podem sonhar a escola que gostariam de construir. Sonham as famílias, sonham as crianças, as professoras, no intuito de compartilharem o modelo de escola que gostariam de viver. Esta fase varia de um a três meses;
- Seleção de prioridades: escola e comunidade selecionam as prioridades para a realização dos sonhos buscando informações sobre o bairro, sobre os recursos já existentes na escola e estabelecendo metas para a concretização destes sonhos. Também varia de um a três meses;
- Planejamento: nesta fase formam-se comissões heterogêneas (denominadas comissões mistas) composta por familiares, alunos (as), professoras, equipe da Universidade com o objetivo de levar adiante o plano de ação de cada prioridade. Dura em torno de um ou dois meses;

- Investigação: é um processo de reflexão sobre a ação empreendida e de melhorias dessas mudanças, portanto é um processo constante em uma Comunidade de Aprendizagem;
- Formação: é solicitada pelas comissões de trabalho em função dos requerimentos do processo de transformação. Consiste na formação de toda Comunidade de Aprendizagem em núcleos de interesses concretos, sendo constante;
- Avaliação: é contínua durante todo o processo e deve ser feita por todas as pessoas envolvidas na escola e em sua transformação.

A partir do que apresentamos é coerente afirmar que a prática de leitura dialógica pode ser desenvolvida em uma Comunidade de Aprendizagem, que é um espaço educativo organizado em consonância com os princípios da aprendizagem dialógica.

Percebemos assim, um ponto comum entre a perspectiva em que se baseiam as Comunidades de Aprendizagem e o projeto de contribuição para a superação das práticas os contextos desiguais relacionados à leitura. Nesse espaço, concretizam-se várias ações possíveis: aumentar as horas de leitura, favorecer a formação básica dos familiares e incrementar a informação, a participação e a correspondência das famílias, coordenar a escola com o resto de agentes educativos da comunidade, além de possibilitar uma re-significação de algumas práticas pedagógicas.

Além disso, as Comunidades de Aprendizagem podem ser consideradas um modelo de ensino democrático que agrega o *mundo da vida* à organização escolar, pois toda a comunidade (professores (as), alunos (as), agentes comunitários, famílias) sonha com o tipo de escola que gostaria de ter.

Numa Comunidade de Aprendizagem já estabelecida, as práticas de gestão e de aprendizagem passam a se dar com base na Aprendizagem Dialógica e em seus princípios. Enquanto realização cotidiana, algumas atividades auxiliam no estabelecimento dos princípios.

Na gestão, são atividades básicas de Comunidades de Aprendizagem:

- Comissões mistas: as comissões mistas são formadas pelas diferentes comissões existentes na escola, em função das prioridades: comissão da biblioteca, de voluntariado, de formação de familiares etc. Estas comissões devem ser heterogêneas, ou seja, devem contar com a presença do professorado, familiares, alunos (as), direção e demais membros da escola, associações locais, com o objetivo de trabalhar em determinada prioridade. As prioridades podem ser de vários tipos, em função da proposta e do sonho da escola, por exemplo: biblioteca, problemas do entorno, aproximação da família na escola, situações conflituosas na escola etc.
- Comissão gestora: a comissão gestora reúne a direção da escola e pelo menos, um membro de cada comissão mista, no intuito de dialogar e trocar informações sobre a organização, o andamento e o encaminhamento das atividades na escola. As reuniões acontecem, de acordo com a necessidade de cada escola e pode ser semanal, quinzenal ou mensal.

Na organização das aprendizagens em todos os espaços da escola, são atividades básicas:

- Biblioteca Tutorada: abertura da biblioteca em horário contrário ao período da aula para atendimento de estudantes e moradores do bairro, na realização de tarefas, pesquisas, leituras, contação de histórias etc. Todo o trabalho é feito com a colaboração de voluntários (as), desde pessoas da Universidade, professoras da escola e familiares moradores do bairro³⁵.
- Grupo Interativo: é uma atividade realizada em sala de aula, uma vez na semana, com a duração de em média 1:30h, coordenada pela professora e conta com apoio de pessoas voluntárias. O objetivo é reforçar o conteúdo e acelerar a aprendizagem³⁶.

³⁵ FRANCO, GABASSA, GIROTTO, MARINI, MELLO, PASCHOALINO. **Biblioteca tutorada: democratização do conhecimento e da informação em comunidades de aprendizagem.** In <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/316.pdf>

³⁶ RODRIGUES, E.S.P. **Grupos interativos: uma proposta educativa.** Tese de doutorado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009. Em: http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3377

- Formação de familiares: trata-se de uma abordagem das comunidades de aprendizagem que tem como proposta trabalhar com a formação instrumental das pessoas do entorno (cursos de informática, costura, línguas, alfabetização etc.) Formação e o trabalho conjunto nas escolas, de todas as pessoas interessadas em tomar parte nos processos formativos de cada grupo e deve estar conectada com os objetivos desta proposta educativa do centro.
- Tertúlias Literárias Dialógicas: leitura dialógica de livros da literatura consagrada (geralmente intitulada de literatura clássica universal), com a mediação de uma pessoa, apoiada por outra, cuja função é garantir que as relações se estabeleçam com base na aprendizagem dialógica. Voltaremos a ela no próximo capítulo, já que se trata de objeto central de nossa pesquisa.
- Tertúlias Musicais Dialógicas: audição e diálogo de peças musicais clássicas, de diferentes gêneros. Criadas a partir da dinâmica das Tertúlias Literárias Dialógicas³⁷.
- Tertúlias Dialógicas de Artes Plásticas: apreciação e recriação de obras de arte consideradas consagradas, de diferentes momentos, lugares e culturas. Criadas a partir da dinâmica das Tertúlias Literárias Dialógicas.³⁸

Importante ressaltar que uma Comunidade de Aprendizagem pressupõe que a escola se constitui conjuntamente e dialogicamente entre profissionais que ali trabalham, familiares dos que ali estudam, estudantes, comunidade de entorno e pessoas voluntárias que queiram contribuir para o desenvolvimento de máxima aprendizagem para todos. Importante que todas as relações se baseiem na Aprendizagem Dialógica.

³⁷ SILVA, S. R. **Processos educativos e memórias de mulheres em processo de envelhecimento que vivem em um abrigo e participam de uma tertúlia musical dialógica.** Dissertação de Mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007. Disponível em: <http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/108643/processos-educativos-e-memorias-de-mulheres-em-processo-de-envelhecimento-que-vivem-em-um-abrigo-e-participam-de-uma-tertulua-musical-dialogica.html>

³⁸ MARIGO, A. C. **Roda com arte: aprendizagem dialógica em comunidades de aprendizagem.** Dissertação de Mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

As atividades acima descritas podem apoiar sua efetivação, mas seu uso isolado, desconectado da presença de pessoas do entorno e das famílias na escola, não configuram, por si, uma Comunidade de Aprendizagem.

Apresentadas a Aprendizagem Dialógica como base teórica da leitura dialógica, e Comunidades de Aprendizagem como organização dialógica de escolas que buscam o desenvolvimento de máxima aprendizagem para todas as pessoas que nela se encontram passamos, a seguir, ao objeto de nossa pesquisa: a leitura dialógica materializada na prática de Tertúlia Literária Dialógica.

CAPÍTULO 2

LEITURA DIALÓGICA NA ESCOLA: TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA.

Durante muito tempo Cervantes, Tolstoi, Kafka, continuarão nos dizendo sobre o homem, coisas que a sociologia e a psicologia científica não nos podem dizer. Durante muito tempo os poetas nos dirão coisas sobre a língua e suas possibilidades de expressão, de comunicação e de criação, coisas que não poderemos pedir aos lingüistas.

Gianni Rodari

A relevância social e a relevância acadêmica do tema e do objeto investigado na presente pesquisa dizem respeito à estreita relação que se estabelece entre leitura e escola em nossa sociedade, e às necessidades postas aos sujeitos desta sociedade no atual contexto da sociedade da informação.

Analfabetismo e iletrismo são termos que surgem na mídia, na literatura acadêmica e nas políticas públicas, referindo-se ao insucesso da tarefa escolar de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita aos que nela ingressam (hoje, a quase totalidade das crianças e jovens). Se o acesso à escola e às práticas escolares de escrita e de leitura quase se universalizou, a garantia da apropriação dos instrumentos ainda não se efetivou para parte significativa da população.

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2007, a quase totalidade de crianças e jovens frequentou a escola. Das crianças com idade entre 10 e 14 anos, 97,32% estão na escola; e dos jovens que têm entre 15 a 17, 82,14% estão na escola. Embora o dado de atendimento escolar seja positivo, observa-se que, nesse universo de crianças e jovens que estão na escola, nem todos declaram que sabem 'ler e escrever', ou seja, existe uma parcela desse grupo que ainda está em processo de alfabetização. Das crianças de 10 a 14 anos que frequentam a escola, 2,37% (411.467) não sabem ler e escrever; e dos jovens de 15 a 17 anos, 0,54% (45.216) não sabem ler e escrever. A maior parte desse grupo de crianças e jovens que não sabem ler e escrever está no ensino regular (97,62%), distribuída nas séries do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Esses números não são irrelevantes e não podemos desconsiderar sua existência. Parte dos jovens e das crianças está ainda nos anos iniciais do ensino fundamental (69% estão na 1ª ou 2ª série), portanto, em processo de alfabetização, mas já com certa defasagem. De qualquer forma, segundo esta fonte, o dado positivo é que estão na escola. Outro lado da história consiste em analisar a condição de alfabetização das crianças que estão fora da escola, o que certamente é mais preocupante. Das crianças de 10 a 14 anos que estão fora da escola, 29,23% não sabem ler e escrever; e dos jovens de 15 a 17 anos, 6,94% não sabem ler e escrever. Além disso, do percentual de analfabetos, uma boa parte já freqüentou a escola: 44,6% e 56,30% de crianças de 10 a 14 anos e de jovens de 15 a 17 anos, respectivamente.

De acordo com este relatório redigido pelo INEP³⁹ “esses dados, de fato, evidenciam que, para essas crianças, o sistema educacional fracassou e está construindo uma demanda para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no futuro.”

Buscando descrever, analisar, interpretar e interferir nesse quadro, pesquisadores nacionais e de outros países foram redefinindo alfabetização e domínio mais elaborado do código escrito, gerando conceitos como o de letramento, amplamente difundido no debate nacional e internacional⁴⁰. Tal conceito já penetrou as políticas públicas e, portanto, tem atuado nas práticas educacionais, pressionando-as ou modificando-as, desde a década de 1990.

Soares (2003) indica que em nível internacional, pode-se falar da proposta de reformulação, pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), “*da ampliação do conceito de literate para functionally literate, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre o domínio de*

³⁹ Dados acessados na página: http://www.inep.gov.br/download/na_medida/BNMedida-ano1-N2-1Jul2009.pdf, na data de 09 de agosto de 2009.

⁴⁰ Soares (2003) indica que a invenção do termo *letramento*, no Brasil, se deu em meados dos anos de 1980, ao mesmo tempo em que na França se falava em *illettrisme*, e de *literacia* em Portugal, para denominar fenômenos distintos daquele denominado alfabetização. Nos Estados Unidos e na Inglaterra o termo *literacy* tornou-se foco de discussão e de atenção nas áreas de educação e linguagem, também nessa mesma década. A autora afirma ainda que mesmo em sociedades tão distantes geográfica, social e culturalmente pode ser que se tenha tido, por um lado, uma coincidência quanto ao momento histórico em que as práticas sociais de leitura e de escrita emergem como questão fundamental, porém o contexto e as causas são diferentes, especialmente em relação a países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Mas, no que é próprio do Brasil, aponta a autora, a discussão sobre letramento surgiu enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inconveniente fusão dos dois processos, com a prevalência do conceito de letramento, conduzindo, segundo ela, a um apagamento da alfabetização.

competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever” (p. 6).

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo, ao abordarem o compromisso da escola com um projeto educativo de democratização social e cultural, atribuindo a ela a função e responsabilidade de garantir a todos os seus alunos (as) o acesso aos *saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania*, afirma que a responsabilidade tem de considerar o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Em nota de rodapé, está explicado:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que, às vezes, não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (PCN, 2001, p. 23)

De acordo com o PCN, a aptidão para ler e produzir textos - dos mais variados gêneros e temas - com proficiência é o mais significativo indicador de um bom desempenho linguístico e, conseqüentemente, de letramento. Afirma-se, ainda, que um escritor competente deve saber selecionar o gênero apropriado aos seus objetivos e à circunstância em que realizará seu discurso.

Conceito bastante polêmico, o letramento tem, na linha dos documentos governamentais, quem o defenda como parâmetro a tomar para se avaliar o quanto de trabalho há de ser feito pela escola com cada estudante; há as autoras e autores que tomam o conceito para criticar as reduções e relações de poder que a escola pode realizar em torno da língua escrita, anunciando outras possibilidades de trabalho, e há quem apenas denuncia o estabelecimento da cultura letrada como parâmetro social, como estratégia de desqualificação, de subjugo e de dominação das culturas iletradas.

Das autoras que se utilizam do conceito de letramento para denunciar as práticas realizadas pela escola e anunciar algumas alternativas, destacamos aqui duas delas: Tfouni (2006) e Kleiman (1995 e 2007).

Tfouni (2006) aponta que os estudos sobre letramento focalizam os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, procuram estudar e descrever o que ocorre nas

sociedades que adotam o sistema da escrita e estudam também quais as práticas psicossociais que substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas. O letramento procura centrar-se no social, investigando não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é e quais são as consequências da ausência da escrita a nível individual, porém sempre remetendo ao aspecto social.

A autora defende que nas sociedades modernas não existe o letramento grau zero, que equivaleria ao iletramento, o que existe, segundo ela, são “graus de letramentos”. Denuncia o uso que se faz do domínio ou não da língua escrita para categorizar os sujeitos em mais ou menos inteligentes:

Segundo a perspectiva etnocêntrica somente com a aquisição da escrita as pessoas conseguem desenvolver raciocínio lógico-dedutivo, a capacidade para fazer inferências, para a solução de problemas etc. Afirmo ainda que o pensamento dos alfabetizados é “racional”, e por um deslizamento preconceituoso coloca também que os indivíduos não-alfabetizados são incapazes de raciocinar logicamente, de fazer inferências, de efetuar descentrações cognitivas etc., bem como que seu pensamento é “emocional”, “sem contradições”, “pré-operatório” etc. (TFOUNI, p. 24)

Como podemos constatar, tradicionalmente, tem-se afirmado que a aquisição da escrita leva ao raciocínio lógico, o que significa que quem não souber ler nem escrever seria incapaz de raciocinar logicamente, e, portanto, de compreender um raciocínio dedutivo do tipo lógico-verbal. E uma maneira de eliminar teorias preconceituosas como esta, segundo a autora, seria considerar alfabetização e letramento como processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza, além disso, pode-se considerar o letramento como um “continuum”.

Importante considerar o alerta feito pela autora, e nos atentarmos para o fato de que “existe um processo de distribuição não homogêneo do conhecimento, o qual produz tanto a participação quanto a exclusão” (TFOUNI, *ibid*, p. 87) e denunciar este fato significa romper com a justificativa que procura manter os grupos populares sem a apropriação da leitura e da escrita, como instrumentos fundamentais de luta e vida no atual contexto: sociedade moderna, capitalista e informacional em que vivemos.

Outra autora que nos ajuda a entender o debate em torno do letramento é **Ângela Kleiman**. Segundo Kleiman (1995) o letramento pode ser definido como:

(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (Scribner e Cole, 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido e, segundo a qual os objetivos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, p. 19)

Nesse sentido, ela critica a escola, ao afirmar que esta instituição, como sendo uma das mais importantes agências de letramento em quase todas as sociedades, ao se preocupar apenas com um tipo de prática de letramento, que é a alfabetização, ou seja, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processos concebidos a partir de uma competência individual (necessária à promoção e ao sucesso escolar), ignora a prática social de letramento, já que, segundo a autora, o letramento extrapola os mundos da escrita e instituições como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram diferentes orientações de letramento⁴¹. Utiliza-se dos escritos de Bakhtin, e de suas reflexões sobre a linguagem, para argumentar que a redução da dimensão interpessoal na escrita fica difícil de ser sustentada, pois “*a linguagem seja qual for sua modalidade de comunicação é, por natureza, polifônica, incorporando o diálogo com vozes outras que as do enunciador*” (ibid., p. 29).

A autora argumenta sobre a importância do suporte adulto nos eventos de letramento e enfatiza a riqueza das práticas letradas na família, por exemplo. Afirma que são práticas coletivas, em que o conhecimento sobre a escrita pode ser construído através da colaboração ou ainda através da participação em pequenos grupos que decidem as melhores maneiras de efetivarem determinadas tarefas, como por exemplo, redigir e ou interpretar uma carta. Assim como ela, entendemos também que o livro, a escrita, o suporte do adulto são elementos importantes nos eventos de letramento bem como no processo de aquisição da oralidade e da escrita.

⁴¹ Os exemplos da autora podem ser facilmente identificados nas dificuldades de relações que os adultos não alfabetizados ao entrarem na escola, estabelecem com a matemática, situação essa superada ao levar-se em conta a relação que estabelecem com o sistema de dinheiro, com que trabalham no dia a dia. Os sistemas de cálculo que utilizam são extremamente eficientes, porém muito diferentes dos utilizados na escola.

Em outro momento, Kleiman (2007)⁴² afirma que, “*a perspectiva social não pode eximir-se de focalizar o impacto social da escrita, particularmente as mudanças e transformações sociais decorrentes das novas tecnologias e novos usos da escrita, com seus reflexos no homem comum*”. Afirma ainda que:

Se, na prática social, o aluno se depara com textos não simplificados, numa sala de aula em que a prática social é estruturante, o aluno deveria também se deparar com os textos que circulam na vida social: a facilitação, para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura de tais textos pode apresentar é o trabalho coletivo: no trabalho com seus colegas, com diferentes saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação do docente. (KLEIMAN, 2007, p. 11)

Nesse sentido, os estudos desta autora nos ajudam a entender a importância deste debate no âmbito escolar, já que os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades. Isso significa que alguns eventos de letramento voltados para a resolução de alguma meta da vida social criarão, sem dúvida alguma, inúmeras oportunidades de aprendizagem para os participantes, todas elas diferentes entre si, segundo as diferenças existentes entre os indivíduos. Diferenças estas que não devem ser encaradas como limites para o ensino de conteúdo.

São contribuições importantes para se pensar e se atuar nas escolas. A perspectiva da leitura dialógica, além de levar em conta tais preocupações, oferece ferramentas efetivas para lidar com os elementos que são objetos da denúncia ou do anúncio que o letramento faz. Dedicamo-nos primeiro à leitura dialógica de maneira geral, para depois passarmos à descrição e considerações sobre as Tertúlias Literárias Dialógicas, como práticas de leitura dialógica.

2.1 A leitura dialógica: surgimento e postulados teóricos

A perspectiva dialógica da aprendizagem da leitura foi elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA),

⁴² Este texto apresenta uma versão ampliada, revisada de uma apostila para professores de Educação Infantil preparada atendendo solicitação do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, em fevereiro de 2007.

da Universidade de Barcelona e pode ser definida pela interação social entre as pessoas, mediada pela linguagem. É um processo não apenas de leitura, mas também de diálogo, por meio do qual as pessoas podem intercambiar ideias, aprender conjuntamente e produzir mais conhecimento, encontrando, assim, novos significados que transformam a linguagem e o conteúdo de suas vidas.

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

De acordo com Valls, Soler e Flecha (2008):

A leitura dialógica é o processo intersubjetivo de ler e compreender um texto sobre o que as pessoas aprofundam em suas interpretações, refletem criticamente sobre o mesmo e o contexto, e intensificam sua compreensão leitora através da interação com outros agentes, abrindo assim possibilidades de transformação como pessoa leitora e como pessoa no mundo (ibid., p.3).

O ler dialogicamente implica mover o centro do ato de significado de uma interação subjetiva entre a pessoa e o texto, em nível individual, para uma interação intersubjetiva entre crianças e ou pessoas jovens e adultas em relação a este mesmo texto.

As contribuições dos estudos de Soler (2001, 2003, 2008) para as investigações nesse campo são essenciais, pois evidenciam que a aprendizagem, especialmente da leitura, depende de muitos elementos que vão além das abordagens metodológicas de ensino de leitura na escola, que prezam desde o processo cognitivo de decodificação, passando pela experiência subjetiva do (a) leitor (a), ou ainda o apoio por parte do (a) professor (a).

A partir destes apontamentos, podemos levantar, de acordo com Elboj et al. (2002), três fatores essenciais para a aceleração da aprendizagem da leitura e da escrita desde um enfoque dialógico, lembrando que o principal objetivo da aprendizagem dialógica, conceito no qual se insere a leitura dialógica, propõe o desenvolvimento de

máxima aprendizagem dos conteúdos letrados como instrumentos fundamentais de emancipação na sociedade da informação. São os três fatores: superação do binômio tradicional educador/ educadora- aluno/aluna; aumento das interações e fomento da aprendizagem instrumental.

As autoras ainda afirmam que a leitura dialógica não consiste simplesmente em dialogar sobre os textos que lemos; é, também, considerar e efetivar as aprendizagens e assimilação de processos arbitrários de atribuição de valor sonoro convencional a umas letras que representam graficamente nossa linguagem. Ainda que vivamos em um mundo letrado, em um entorno cheio de letras e símbolos, aos quais atribuímos significados, isso não implica que a leitura possa ser aprendida espontaneamente. As crianças, os jovens e as pessoas adultas que aprendem o processo de leitura e escrita, o fazem a partir de interações e de compreensões sistematizadas.

Nesse sentido, o apoio na obra de Vygotsky (2009) e sua abordagem de que a aprendizagem não é desenvolvimento, mas sim um aspecto universal e necessário do processo de desenvolvimento culturalmente organizado, e especificamente humano das funções psicológicas, nos auxilia nessa tarefa de compreensão e reforça a ideia da leitura dialógica. A aprendizagem organizada se converte, para este autor, em desenvolvimento mental e começa uma série de processos evolutivos que não poderiam se dar fora da aprendizagem (p. 137- 139).

Estamos em pleno acordo com Vygotsky, de que a educação entendida dessa maneira passa a ser uma das ferramentas para a transformação da sociedade, já que este autor acredita na mudança dos processos psicológicos através da transformação das interações do contexto e não da sua adaptação a ele: a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar somente quando a criança está em interação com pessoas de seu entorno e em cooperação com algum semelhante (mais capaz, ou seja, aquele mais experiente na cultura em que se está inserido).

Nessa mesma linha de pensamento, temos as contribuições de Freire (1982, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 a,b,) que assume a postura ética e política de entender os seres humanos como seres de transformação e não de adaptação. Este autor confia na capacidade de todas as pessoas em transformar a realidade, entendendo que a história é possibilidade e não determinação e também na necessidade de se ter uma educação que ofereça também instrumentos para aprofundar a técnica do ler e do escrever.

Em concordância com este autor, evidenciamos que a leitura dialógica, ao se centrar na prática da leitura, “*prevê a necessidade de se dedicar um tempo considerável para repassar palavras, letras, sons, praticar diversos exercícios que reforcem aquilo no que a criança apresenta maior dificuldade*” (ELBOJ, et al., 2002, p. 115). No mesmo sentido das elaborações de Vygotsky (2009), as autoras ressaltam que a tutorização feita por diferentes pessoas adultas e o grupo de iguais auxilia nesse processo.

Este é o papel da educação emancipadora para Freire, uma educação que transforma o indivíduo e o mundo; é uma educação da pergunta, que conscientiza e liberta, diferentemente daquela educação bancária, tão enfaticamente criticada por ele, em que o professor é o depositário de conteúdo e o (a) aluno (a) seu receptor. Para “manter a contradição, a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica- afirma a dialogicidade e se faz dialógica”. (FREIRE, 2005, p, 78)

Ao apontar a possibilidade de transformação, o autor indica que são determinadas práticas culturais, no caso, uma educação opressora e que coloca limites à curiosidade epistemológica do sujeito, as responsáveis pela adaptação do sujeito e não a sua natureza, que é dialógica e transformadora.

E a libertação do homem é possível também de ser realizada através do pronunciamento da palavra verdadeira. Palavra que tem vida, que liberta, que transforma.⁴³ Segundo Freire (1996) “*pronunciar a palavra verdadeira, aquela que atua, que transforma, já é começar a transformar*”. Neste sentido, no entendimento de Freire, a transformação e a comunicação estão unidas. É isso que dá sentido à vida humana.

Seu conceito de diálogo é central na elaboração do conceito de leitura dialógica. Em uma concepção de interação dialógica, Freire (2005, 2007) anuncia o diálogo como o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (p.91). Essa pronúncia do mundo pelo homem

⁴³ Citação retirada do vídeo: “O Simbólico e o Diabólico”, produzido no seminário internacional em comemoração aos 50 anos de PUC/SP com a participação de Paulo Freire, na data de 1996. Maiores detalhes: <http://www.ceab.pro.br/blog/padrao/paulo-freire-o-simbolico-e-o-diabolico>. Acessado em agosto de 2010.

significa sua libertação, sendo assim, alguns elementos se tornam essenciais para o estabelecimento deste diálogo:

1. *Amor ao mundo e aos homens*: Freire (ibid) afirma que não há diálogo se não houver profundo amor ao mundo e aos homens. O amor é um ato de coragem, de compromisso com os homens, com a causa dos oprimidos, com a humanidade, pois “*se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo*” (p. 92)
2. *Humildade*: o autor afirma que a pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. Assim, é impossível o diálogo entre as pessoas que se consideram autossuficientes, porque o diálogo é um encontro entre as pessoas, que em comunhão buscam saber mais (p. 93).
3. *Fé nos homens e nas mulheres*: para Freire (2005) a fé é um dado a priori do diálogo, por isso existe antes mesmo que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. É a fé no seu poder de fazer e de refazer e no mesmo sentido, afirma que não é uma fé ingênua, é crítica, reconhecendo que em uma situação de alienação, os homens possam ter esse poder de transformação, de criação, prejudicados.
4. *Confiança*: Freire (2005) afirma que a partir do momento em que a confiança se instaura no diálogo, ela vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções, não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Não existe confiança na educação bancária: “*seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos*”. (p. 94)
5. *Esperança*: de acordo com Freire (2005) se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança. Esperança esta que está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca, uma busca que se faz na comunicação entre os homens, *não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.* (p. 95). É impossível o diálogo se os sujeitos não esperam nada de seu quefazer.

6. *Pensar verdadeiro*: este é um pensar crítico para Freire (2005), que se opõe ao pensar ingênuo. É um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático e, este pensador crítico percebe a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens. Sendo assim, não há o diálogo verdadeiro se na há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro e sem este diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. (p. 96)

E o que é o diálogo? O que significa ser dialógico na teoria freireana? O próprio Freire responde à questão:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jasper). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos, só ai há comunicação. (FREIRE, 1978, p. 107)

Ser dialógico, no sentido de Freire (2006 a) é vivenciar o diálogo, é empenhar-se na transformação constante da realidade, sem, para isso, manipular os sujeitos. O diálogo não pode travar-se numa relação antagonica, ele tem que ser o conteúdo da forma de ser própria à existência humana. “*O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos*”. (ibid., p. 43)

Segundo o autor (2007) é no diálogo que nos opomos ao antidiálogo, este último é desamoroso e não é humilde, “*quebra a relação de empatia entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados*”. (ibid. p. 69)

O autor afirma a necessidade de uma Pedagogia da Comunicação, do diálogo, que insira o homem no mundo da cultura, cultura essa como resultado do seu trabalho, como resultado de toda a criação e experiência humana. A partir do reconhecimento do papel do homem no mundo da natureza e no da cultura⁴⁴, o autor afirma a importância

⁴⁴ Para maior aprofundamento do termo cultura, ver apêndice do livro “Educação como prática da liberdade” em que o autor retrata inúmeros exemplos das experiências trabalhadas por ele com os educandos, nos círculos de cultura.

da alfabetização, da aprendizagem do ler e escrever para inserção das pessoas no mundo da cultura letrada, para que possam, dessa maneira, se inserir no mundo da comunicação escrita.

Para Freire, a Alfabetização é entendida como:

(...) mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. (FREIRE, 1978, p. 111).

Nesse sentido, temos a importância do diálogo com os (as) educandos (as) sobre situações concretas, oferecimento de instrumentos para que eles possam se alfabetizar. Não pode ser feita no sentido de imposição e de doação, *mas sim de dentro para fora*, pelo próprio analfabeto, com a colaboração do (a) educador (a).

O conhecimento, para Freire, requer uma presença curiosa do sujeito diante do mundo, e uma ação transformadora sobre a realidade, somente dessa maneira que a alfabetização tem sentido:

É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. (FREIRE, 1978, p. 142)

E nesse processo de aprendizagem, Freire nos ensina que só aprende aquele que, desafiado, se apropria do conteúdo aprendido e transforma-o em apreendido e reinventa-o, aplicando o aprendido-apreendido às situações existenciais concretas.

Entendemos e concordamos com a concepção do autor, sobre alfabetização, percebendo que ela só faz sentido se ajudar o homem a compreender a palavra na sua justa significação, se ajudá-lo a descobrir que o mundo é seu também e, conseqüentemente, ajudar esse mundo a ser um lugar melhor.

Freire acrescenta, ainda, a necessidade de entender a educação como também um educar-se; na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância”, para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Para o autor:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais- em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2006 a⁴⁵, p. 25)

Pode-se afirmar que, coincidindo com o já abordado sobre as elaborações de Vygostky (2009), Freire (2006 b) aborda a linguagem e o pensamento como processos simultâneos, ou seja, dizemos e significamos ao mesmo tempo.

Contemporânea à conceituação de letramento, a produção de Freire e Macedo (2006 b) traz importante contribuição na denúncia e no anúncio dos processos de apropriação e de ensino da leitura e da escrita. Afirmam que todas as línguas são válidas e que a distinção inferioridade/superioridade constitui um fenômeno social. Segundo estes autores: *“uma língua se desenvolve até o ponto em que atinge determinada estabilidade em determinada área e na medida em que é utilizada para a compreensão e expressão do mundo pelos grupos que a usam”* (ibid,p. 34).

Ao afirmar que a língua também é cultura, os autores reconhecem que ela é a força mediadora do conhecimento; mas é, também, ela mesma, conhecimento. Deixam claro que todos nós falamos a mesma linguagem, porém nos expressamos de maneiras distintas, ou seja, há diferentes variedades da linguagem, dependendo dos diferentes grupos; como forma de exemplo, pode-se falar da linguagem expressa pela classe dominante e os outros variantes falados pelos operários, camponeses e grupos semelhantes. Estas são as diversas gramáticas e representações sintáticas e semânticas, segundo os autores, condicionadas e explicadas pelas pessoas em posições diferenciadas em relação às forças de produção. Nesse sentido, afirmam os autores que não se pode compreender, nem mesmo analisar, uma linguagem sem uma análise de classe, de grupo de origem e de grupo de inserção.

⁴⁵ A primeira publicação do livro extensão ou comunicação data do ano de 1969, em Santiago, Chile.

Os autores abordam que toda experiência pedagógica é política por natureza, o que significa que o domínio de uma língua deve servir para colaborar com a reinvenção da sociedade, ultrapassando os limites do “ba-be-bi-bo-bu”, surgindo, assim, o sentido de uma reapropriação da própria cultura e da própria história pelo sujeito que lê e que escreve. (ibid, p. 64)

A linguagem, de acordo com Freire e Macedo (2006 b), jamais deve ser compreendida como mera ferramenta de comunicação, uma vez que vem envolta com a ideologia. Por isso mesmo, em determinados momentos, ela pode estar a serviço da resistência, tornando explícitos os modos pelos quais as pessoas vêm resistindo à opressão. (ver p. 76 e 84)

Ao reconhecer que a espécie humana vive não só do momento presente, mas também da história, a visão freiriana nos ajuda a entender que através da linguagem as pessoas podem recordar significados, interpretar suas próprias interpretações. Esse é um dos elementos que nos difere dos animais, que vivem o mundo apenas como suporte, substrato. De acordo com Berthoff (2006 b⁴⁶):

(...) é esse saber do humano que sabe que nos desloca do comportamento instintivo, não mediado, do tipo estímulo-resposta, dos outros animais, para a construção de significados para a atividade mediada, para a construção da cultura. (ibid., p. XVI)

Freire e Macedo (2006 b) estabelecem uma relação entre linguagem e pensamento, afirmando que ambos estão enraizados em um contexto e, que, se houver mudança de contexto, não bastará difundir mecanicamente uma forma distinta de pensar-falar; segundo os autores, ela deve surgir como necessidade, recriada no seu contexto. (p. 123)

Entendemos que a linguagem, na visão freiriana, não pode ser dissociada de seu aspecto social e político; para este autor as duas dimensões da linguagem são a ação e a reflexão, utilização desta linguagem, que ele denomina linguagem real, pois envolve a práxis e significa mudar o mundo.

Dessa forma, a conscientização, para ele significa a reconquista da própria linguagem, pois através dela as pessoas podem nomear o mundo para controlá-lo e

⁴⁶ Citação esta que pode ser encontrada no prefácio da 4ª edição da obra: “Alfabetização, leitura do mundo e leitura da palavra”, de Freire e Macedo (2006 b)

assim transformá-lo. O significado de uma palavra só pode existir em uma situação concreta, na relação do homem com o mundo; o significado não é inerente à palavra. Esta expressão de Freire (1978) se concretiza nas experiências com as palavras ou temas geradores dentro dos **círculos de cultura**, em que alfabetizava, sendo que o valor semântico das palavras tinha sua origem nas condições locais e temporais específicas daquela comunidade ou grupo. Esta é a íntima relação entre linguagem e realidade tão amplamente conectadas na teoria de Freire.

A linguagem, na teoria freireana, pode ser utilizada tanto para aumentar quanto para diminuir a consciência social e tem relação com a interação e com a realidade. Interação esta que pode ser dialógica ou antidialógica; realidade que pode humanizar ou alienar.

Freire estabelece a diferença entre comunicação crítica e comunicação lingüística. Afirma que a **comunicação crítica** é intersubjetiva e se faz na medida em que não é transferência de saber, mas sim uma coparticipação, um encontro de sujeitos interlocutores que buscam compreender a significação dos significados, enquanto que a **comunicação lingüística** é acrítica e pode se realizar entre um sujeito A e um sujeito B, na qual um dos sujeitos suscita certo estado emocional no outro. (FREIRE, 2006 a, p. 69)

Além de Freire e Macedo, outro autor também fundamental na elaboração do conceito de leitura dialógica tem sido Bakhtin e seus conceitos de dialogismo e polifonia. Partimos da compreensão de um de seus trabalhos, tido como um dos mais importantes: “Problemas da poética de Dostoiévski”⁴⁷, em que este autor se dedica a refletir sobre o dialogismo e a polifonia (múltiplas vozes) na leitura de novelas e textos literários.

O enfoque polifônico de Bakhtin (2008), estudado nas obras de Dostoiévski pressupõe uma posição nova do autor na representação da personagem, ou seja, a autoconsciência da personagem é o traço dominante na construção de sua imagem. Segundo Bezerra (2008), Bakhtin parte da hipótese segundo a qual

⁴⁷ Em nossas pesquisas sobre o autor, esta obra, foi citada em muitos momentos como uma das mais importantes.

(...) as personagens de Dostoievski revelam independência interior em relação ao autor na estrutura do romance, independência essa que, em certos momentos, permite-lhes até se rebelar contra seu criador (p. X).

Apesar da liberdade e independência das personagens em relação ao autor, Bakhtin vê em Dostoievski a representação dos personagens como a representação de consciências plurais e nunca de consciência de um eu único e indiviso, “*mas da interação de muitas consciências, de consciências unas, dotadas de valores próprios, que dialogam entre si, interagem, preenchem com suas vozes as lacunas e evasivas deixadas por seus interlocutores*” (ibid, p. X). Aqui o autor também participa do diálogo e é ao mesmo tempo seu organizador.

Nessa direção, o autor concebe a vida humana como um processo dialógico em que encontramos significados somente através de nossas interações com as demais pessoas e ao realizar essa orientação, ele critica a filosofia racionalista da modernidade tradicional por ser especificamente monológica e considerar uma única forma de perceber o desenvolvimento cognitivo e a verdade. Concede a Dostoievski o dom especial de ouvir e entender todas as vozes de uma vez e simultaneamente e, graças a essa capacidade, Dostoievski cria o romance polifônico:

A complexidade objetiva, o caráter contraditório e a polifonia da sua época, a condição de *raznotchinets* e peregrino social, a participação biográfica sumamente profunda e interna da multiplanaridade objetiva da vida e, por último, o dom de ver o mundo em interação e coexistência foram fatores que criaram o terreno no qual medrou o romance polifônico de Dostoievski. (BAKHTIN, 2008, p. 34)

Ressalta que o romance polifônico é inteiramente dialógico, já que Dostoievski teve a capacidade de auscultar relações dialógicas em toda a parte, em todas as manifestações da vida humana consciente e racional, para ele no momento em que começa a consciência, começa o diálogo, segundo Bakhtin:

As relações dialógicas- fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente- são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância. (ibid, 2008, p. 47)

Ao afirmar que as relações puramente mecânicas não são dialógicas e por esse sentido não podem compreender e interpretar a vida e os atos das pessoas é que Dostoievski, segundo Bakhtin, estabelece o caráter dialógico na relação entre as partes externas e internas e os elementos do romance.

No interior desse “grande diálogo” ecoam, iluminando-o e condensando-o, os diálogos composicionalmente expressos das personagens; por último, o diálogo se adentra no interior, em cada palavra do romance, tornando-o bivocal, penetrando em cada gesto, e cada movimento mímico da face do herói, tornando-o intermitente e convulso; isto já é o “micro-diálogo” que determina as particularidades do estilo literário de Dostoievski. (ibid, 2008, p. 47)

Bakhtin (2008) afirma que as relações lógicas e concreto-semânticas para tornarem-se dialógicas devem tornar-se discurso, enunciado e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa.

As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas. (ibid., 2008, p. 209)

Segundo este autor, o nascimento desse novo tipo de romance, denominado polifônico atinge a consciência pensante do homem e o campo dialógico do ser, que não prestam ao domínio artístico se enfocados de posições monológicas. Assim, essa visão tende a influenciar não somente o campo da literatura, mas também o da educação, por perceber a importância de um universo mais complexo de ações e de pensamentos, ampliando, assim, a concepção do que é ser humano.

Bakhtin (ibid.) parte de um problema complexo estudado na filosofia da linguagem, sinalizando que a linguagem tem certa ambigüidade, porque as pessoas falam desde diferentes visões de mundo. Nesse sentido, o termo dialogicidade, para Bakhtin (2008), significa o ato de diálogo, de intercâmbio lingüístico entre as pessoas, entre os gêneros literários, entre culturas, e que, segundo o autor, gera mais profundidade nos significados de cada pessoa a partir dos pontos de vista implicados.

De acordo com Aubert et al. (2008), o conceito de dialogismo formulado por Bakhtin estabelece uma relação entre linguagem, a interação e a transformação social, as autoras afirmam que:

Bakhtin acredita que na vida humana se podem encontrar múltiplos dialogismos. Desde sua teoria, o indivíduo não existe fora do diálogo. No diálogo, a consciência de um falante se encontra com a consciência de outro falante, de forma que para Bakhtin (1989) o próprio indivíduo e a outra pessoa existem de forma simultânea, trata-se de uma existência dialógica. O conceito mesmo de diálogo torna presente a outra pessoa. Através do diálogo esta outra pessoa não pode ser silenciada nem mesmo excluída. (ibid, p. 127)

A palavra, na concepção bakhtiniana, vai além de uma significação semiótica, ela reflete uma relação de ubiqüidade social, ou seja, está presente em todas as interações sociais, penetra em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político.

Sobre isto, pode-se destacar diretamente de Bakhtin:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 1988/1929-1930, p. 41) ⁴⁸

Em “Marxismo e Filosofia da linguagem⁴⁹”, Bakhtin trata das relações entre linguagem e sociedade e expõe a necessidade de uma abordagem marxista da filosofia

⁴⁸ Citação retirada da 11ª edição, publicada no ano de 2004

⁴⁹ A obra Marxismo e filosofia da linguagem (Leningrado, 1929) saiu sob o nome de Volochinov, porém seu conteúdo, segundo especialistas, é de autoria de Bakhtin e não se sabe exatamente porquê o autor não publicou com seu próprio nome, o que se argumenta é que talvez os motivos seriam dois: primeiro refere-

da linguagem, tendo como base de sua teoria a enunciação como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica. Cabe destacar que a enunciação, para o autor, é de natureza social, pois não existe fora de seu contexto, portanto ideológica, e é a unidade de base da língua, trata-se do discurso interior ou exterior, é assim compreendida como uma réplica do diálogo social.

Afirma, ainda, que a língua é um fato social, exatamente por estar ligado às estruturas sociais e é essencial para a comunicação, pois, através da palavra, que é o fenômeno ideológico por excelência, podem-se confrontar os valores sociais que, muitas vezes, são contraditórios. É na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia (BAKHTIN, 2004, p. 31)

Como vimos, segundo **Bakhtin** (ibid.), a língua é expressão das relações e lutas sociais, na medida em que sofre e veicula os efeitos dessa luta, serve ao mesmo tempo de instrumento e de material. Para ele, a ideologia é uma superestrutura e a palavra veicula a ideologia, de maneira privilegiada; as **transformações** sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula, nesse sentido, a palavra serve como indicador das mudanças.

Ao abordar que todo signo está sujeito a critérios de avaliação ideológica (verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.) e não existe apenas como parte de uma realidade, ou seja, reflete e refrata uma outra, o autor suscita que uma mudança na ideologia produz também uma mudança na língua. E para explicar a comunicação, Bakhtin esboça o conceito de consciência, afirma que ela somente pode ser explicada a partir do meio ideológico e social, ou seja, a existência do signo é a materialização da comunicação:

se à recusa de Bakhtin em realizar as modificações impostas pelo editor; o segundo seria mais ligado a motivos pessoais.

(...) não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. (...) É assim que a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. (BAKHTIN. 2004 p. 35).

Dessa maneira, o autor afirma que todo signo resulta da interação de um processo de consenso entre os indivíduos socialmente organizados, o que significa que *“as formas dos signos são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece”* (ibid, p. 44).

Além da abordagem do signo enquanto determinado pelas formas de interação social, o autor trata também do conteúdo do signo e do valor que afeta todo conteúdo. A exteriorização do signo com valor ideológico só é possível de se realizar enquanto consenso, ou seja, na aquisição de valor social, criado entre os indivíduos num meio social.

A palavra, para este autor, é de extrema importância, pois está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. Ela é de natureza neutra⁵⁰, em relação a qualquer função ideológica, porém quando se materializa na comunicação se reveste de significado e passa a ser um material flexível, responsável por veicular a consciência.

O autor trata as relações entre a manutenção da ideologia dominante através da deformação do signo no sentido de atender aos interesses dessa classe. Na tentativa de tornar esse signo monovalente, ela (a classe dominante) abafa as diferenças de classes sociais. Chama a atenção para a necessidade de se manter a dialética interna do signo, ou seja, essa contradição oculta, caráter esse que se manifesta em épocas de crise social e de comoção revolucionária.

Nas condições habituais da vida social, esta condição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da

⁵⁰ Sobre essa condição neutra, ver maiores detalhes no capítulo 2 de marxismo e filosofia da linguagem.

corrente dialética da evolução social e valorizara a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. (BAKHTIN, 2004, p. 47)

Ainda com relação aos estudos de Bakhtin entendemos que suas formulações trazem contribuições importantes para o âmbito da leitura dialógica aqui apresentada. Leitura esta em que a interpretação individual torna-se intersubjetiva, já que a compreensão de um texto deixa de ser realizada individualmente, tampouco é a professora ou o professor quem tem a melhor interpretação. Todas as interpretações, emoções advindas da leitura, diferentes significados podem ser compartilhados e interpretados a partir de uma reflexão conjunta, em que cada pessoa pode expressar igualmente o entendimento acerca de determinada obra e, conseqüentemente, quanto mais interação advinda de diferentes experiências, mais aprendizagem. Gera-se, aí, uma ampliação da compreensão que se faria individualmente de um texto.

Já que o homem é o animal de linguagem, nosso entendimento é o de que a melhoria da leitura se faz a partir de um processo que só se pode concretizar em uma situação social e através da linguagem que se torna o meio de construir aqueles significados que comunicamos.

Os estudos elaborados por Habermas (1987) a partir da sua teoria da ação comunicativa, também, compõem o conceito de leitura dialógica. Ajudam-nos a entender que o pensamento ou a consciência de uma pessoa provém das interações sociais que ela teve com outras pessoas. Aubert et al. (2008) afirmam que, segundo Habermas:

A subjetividade se conforma como produto de um processo de interiorização das regulações sociais que tiveram lugar no mundo externo. O pensamento subjetivo está intimamente relacionado com o pensamento social, intersubjetivo e se produz nas múltiplas socializações que temos com as pessoas em diferentes contextos, com diferentes pessoas no decorrer de toda a vida (p. 125).

Para Habermas, é na interação, no diálogo intersubjetivo, que se criam os significados. Nesse sentido, o autor afirma que, qualquer que seja o sistema de linguagem que escolhermos, sempre partimos intuitivamente da pressuposição de que a

verdade é uma pretensão universal de validade⁵¹. Se um enunciado é verdadeiro, é merecedor de um assentimento universal, qualquer que seja a linguagem em que esteja formulado. (HABERMAS, 1987 a, p. 90).

Assim, o conceito de ação comunicativa deste autor supõe o meio linguístico em que reflete as relações do sujeito no mundo, ou seja, o entendimento linguístico passa a ser o mecanismo de coordenação da ação⁵². Nas palavras de Habermas (ibid): “o entendimento linguístico é somente o mecanismo de coordenação da ação, que ajusta os planos de ação e as atividades teleológicas dos participantes para que possam constituir uma interação” (p. 138).

Em síntese, com base nos teóricos aqui apresentados, pode-se afirmar que a discussão centrada no foco da leitura dialógica deixa claro que o que está em pauta não é a existência de um método concreto e correto de se fazer leitura, mas sim uma perspectiva que insista em assegurar uma organização das aprendizagens que intensifiquem qualitativamente e quantitativamente as ocasiões de aprendizagem dos mecanismos de leitura.

A partir desta introdução sobre a leitura dialógica, iremos descrever, a seguir, uma forma de organização e criação de espaços dialógicos de leitura a partir de uma atuação concreta de êxito no âmbito da língua, da leitura e da literatura, que nos revela um aumento do sentido da leitura e das aprendizagens instrumentais, tão necessárias para se viver, se defender e se criar na sociedade da informação: as Tertúlias Literárias Dialógicas.

⁵¹ Como já exposto anteriormente, para Habermas, a pretensão de validade deve abarcar a verdade proposicional, a retitude normativa e a veracidade expressiva.

⁵² Como já abordamos anteriormente, o modelo de ação comunicativa atribui à linguagem um papel diferenciado aos modelos: teleológico, normativo e dramaturgico. Vale ressaltar que no modelo de ação comunicativa, a linguagem é meio de entendimento.

2.2 Práticas de leitura dialógica: as tertúlias literárias dialógicas⁵³

A Tertúlia Literária Dialógica nasceu no ano de 1978, na Espanha, como uma atividade cultural e educativa não formal, na escola de Pessoas Adultas “La Verneda de Saint Marti⁵⁴”. O nascimento desta escola se concretizou em pleno processo de autoritarismo vivido durante a ditadura de Franco (1936-1975), período este marcado por 3 décadas de negação e privação de muitos direitos. De acordo com Soler (2001), após a morte de Franco no ano de 1975, foi aprovada em 6 de dezembro de 1978 a constituição democrática e a primeira eleição democrática do país. Esta autora ainda ressalta que nesse período a educação de pessoas adultas passou por uma grande mudança, saindo do modelo compensatório, imposto pelo regime ditatorial, passando a outro mais democrático e alternativo.

Flecha e Mello (2005) nos contam que, aproveitando este movimento de maior liberdade política, a criação desta escola de adultos surgiu a partir do movimento de invasão de um antigo prédio⁵⁵ por moradores do bairro e ali fundaram a escola que, com educadores (as) progressistas, constitui-se num espaço de democracia deliberativa.

O centro se define como um centro educativo plural, participativo, democrático, integrado no bairro, gratuito, que trabalha pela igualdade no campo educativo e cultural das pessoas adultas. A pluralidade se entende em uma dupla vertente de pluralidade de opções políticas, sociais etc. e de não pretender uma educação homogeneizadora com relação a conhecimentos ou atitudes perante a vida. (VALLS, 1999. p. 181)

Todas as atividades desta escola derivam da pedagogia de Paulo Freire, dessa forma, o diálogo está presente em todos os espaços, desde uma pequena atividade, até a tomada de decisões coletivas o que significa dizer que a educação deve colaborar para a formação de pessoas livres, democráticas, participantes e solidárias.

⁵³ O termo tertúlia é de uso comum na Espanha para designar diversas atividades realizadas em diferentes espaços. No dicionário de língua portuguesa tal termo designa uma reunião de parentes e amigos ou ainda uma assembléia literária e é pouco usado no nosso cotidiano. Neste trabalho, optamos por manter o termo, respeitando a origem de surgimento, visando a prática de leitura aqui referenciada.

⁵⁴ Esta escola foi a primeira Comunidade de Aprendizagem concretizada, proposta educativa esta descrita no capítulo primeiro.

⁵⁵ O prédio é composto por 5 andares, com diferentes atividades. O último andar é destinado à escola de educação de pessoas adultas. Maiores informações, consultar o site: www.edaverneda.org

Conforme indicado no primeiro capítulo, a Tertúlia Literária Dialógica está pautada na aprendizagem dialógica. Ela é uma das atividades mais antigas e mais freqüentadas desta escola e iniciou-se há 32 anos (exatamente no ano de 1978) por “*peças do grupo de alfabetização e neoleitores, para ler obras clássicas de autores como Frederico Garcia Lorca, Antonio Machado, James Joyce, Franz Kafka e tantos outros*” (SANCHEZ- AROCA, M. 1999, 1999).

Através da atividade de tertúlia literária dialógica, muitas pessoas concretizaram e continuam realizando até os dias de hoje seus sonhos de aprender a ler e escrever, porém uma leitura em que impera o sentido, o diálogo. Nas palavras de Aroca (ibid):

Na tertúlia literária, o sonho que têm muitas pessoas de poder ler literatura se torna realidade através de um diálogo igualitário. Nestas tertúlias, as opiniões se valorizam sem etiquetar-se, independentemente do status ou da bagagem educativa que cada pessoa traz e todas as pessoas são livres para falar a língua em que melhor se expressam. (ibid, p. 10)

Fica claro, dessa maneira, que o desejo de conhecer, ler e compartilhar a literatura na escola La Verneda de Saint Martí “*não vinha da autoridade do professor ou do currículo, mas de sentimentos humanos muito intensos. Não era para ser individualmente estudada, mas sim coletivamente compartilhada*” (FLECHA⁵⁶, 1997, p. 50).

A tertúlia é uma atividade que se diferencia das demais não apenas pelo seu caráter dialógico, mas também pela sua organização e funcionamento. Uma definição bem clara de seu funcionamento pode ser encontrada nas palavras de Flecha (ibid):

A Tertúlia Literária se reúne em sessão semanal de duas horas. Decide-se conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ler em voz alta e explicar o significado atribuído aquele parágrafo. O diálogo vai sendo construído a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, ele se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não se chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua

⁵⁶ Ramón Flecha foi o idealizador desta atividade, na época em que lecionava nesta escola.

própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa e a errônea. (FLECHA, 1997, p. 17 e 18)

A atividade se organiza de maneira que o grupo possa selecionar o livro de literatura clássica que deseja ler. Esta leitura geralmente se faz em casa⁵⁷ e depois os participantes se encontram uma vez na semana, em horário fixo e acordado por todos, para discutir aquilo que tenha impactado mais. Mais uma vez, está presente a solidariedade do grupo, já que todos os membros podem compartilhar seus sentimentos e reações com os demais participantes.

Quando todas as ideias foram expressas, discutem e chegam a interpretações coletivas da leitura, em vez de chegar a uma interpretação correta, explicada pelo professor. É desta maneira que a aprendizagem dialógica, o que surge de um diálogo igualitário, se torna possível (AROCA, 1999, p. 10)

Esclarecemos ainda que a dinâmica da tertúlia segue a orientação dialógica, ou seja, é uma atividade pautada nos princípios da aprendizagem dialógica, como descritos anteriormente, em que prevalece o diálogo, a comunicação e o consenso igualitário.

A ideia de se realizar a leitura em casa é com o intuito de que as pessoas possam compartilhar os comentários, destaques com membros da sua família, entendendo que este compartilhar sobre as obras clássicas geram novas expectativas educativas que influem diretamente nas expectativas de aprendizagens por todos os membros da família e também por parte dos (as) participantes.

Após sua criação na escola de pessoas adultas La Verneda de Saint Martí, pode-se afirmar que a atividade de Tertúlia Literária Dialógica vem acontecendo em diferentes países, tanto na Europa (Barcelona, País Basco) quanto em países da América Latina: Brasil (São Carlos, SP; Porto Alegre, RS; Roraima, Maranhão), Chile e Paraguai.

⁵⁷ Destacamos que os (as) participantes desta escola adquirem os livros ou por compras pessoais, ou por aquisição da própria escola, que compra algumas obras com recursos advindos de entidades, ou ainda conta com a solidariedade de pessoas que depois de lerem a obra, a doam para a escola, para que mais pessoas possam desfrutar desta literatura.

Vale indicar que, no Brasil, a Tertúlia Literária Dialógica chegou, primeiro, pelo NIASE, a partir da realização do pós-doutorado⁵⁸ de sua coordenadora junto ao CREA, nos anos de 2001 e 2002. No mesmo ano de 2002, o NIASE divulgou e estabeleceu uma Tertúlia Literária Dialógica na Universidade da Terceira Idade (UATI)⁵⁹. Logo depois, uma segunda Tertúlia Literária Dialógica foi aberta na UATI (BENTO et al., 2004). Em anos subsequentes, o NIASE expandiu a realização de Tertúlias Literárias Dialógicas para salas EJA e para centros comunitários⁶⁰. Em 2005, tem início a Tertúlia Literária Dialógica com crianças e adolescentes (GIROTTI, 2007).

O NIASE passou também a difundir a Tertúlia Literária Dialógica em outras cidades e estados do país, fazendo formação de mediadores e lhes dando assessoria. Foi o caso de Boa Vista, em Roraima, de São Luis, no Maranhão e da cidade de Garça no interior de São Paulo. Também difundiu e vem acompanhando grupos no Paraguai: Assunção e Katuetê, onde fez formação de mediadores.

Além de acompanhar os grupos em outras localidades, formar mediadores em escolas de São Carlos e mediar algumas das Tertúlias, expandido-as⁶¹, o NIASE conta hoje com a parceria da Escola de EJA “Educador Paulo Freire”, espaço em que Silva⁶² difunde e acompanha grupos.

Mello et al., (2006) indicam que os principais objetivos da atividade de tertúlia literária dialógica difundidas pelo NIASE são: o desenvolvimento de processos de transformação pessoal e do entorno próximo para superar situações de exclusão social,

⁵⁸ MELLO, Roseli R. de. **Comunidades de Aprendizagem: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana**. Barcelona, Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), Universidade de Barcelona. Relatório de Pós-Doutorado, FAPESP, 2002.

⁵⁹ Mello, Roseli R. **Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica**. *Revista Contrapontos* – Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, vol. 3, n. 3, p. 449 – 457, set/dez. 2003.

⁶⁰ MELLO, R. R. de et al.. **Tertúlia Literária Dialógica**. In: Corrêa, E.; Cunha, E. & Carvalho, A. *(Re)conhecer diferenças, construir resultados*, pp. 129-138. Brasília: UNESCO, 2004

⁶¹ CORREIA, R.S. ; MELLO, R. R. ; GALI, E. F. ; GAVIOLLI, A. V. ; OLIVEIRA, A.C. ; PALMEIRA, C.M. ; RIBEIRO, C. L. . **As tertúlias Literárias Dialógicas: no Brasil e no mundo**. In: XVIII Congresso de Iniciação Científica, 2010, São Carlos. XVIII Congresso de Iniciação Científica. v. 6

⁶² Roselaine Aquino da Silva é doutora em sociologia, professora e trabalha na secretaria municipal de educação de Porto Alegre. Colabora com os trabalhos desenvolvidos pelo NIASE. Maiores detalhes ver: <http://www.ceeja.ufscar.br/docentes-1>

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

É importante destacar também o papel da pessoa moderadora nessa atividade, que é uma pessoa a mais no grupo, que aprende tanto ou mais que as pessoas participantes e é a encarregada de organizar as falas, garantindo os princípios da aprendizagem dialógica. Seguindo esses princípios, a pessoa mediadora não pode impor a sua palavra como verdadeira, mas permitir que todas as pessoas possam colocar seus argumentos, refletir e discutir com a intenção de se chegar ou não a um consenso sobre o argumento provisoriamente válido. Na atividade, nenhum argumento está posto como concluído, pois as afirmações feitas em cada encontro podem ser questionadas em outros momentos. (GIROTTO, 2007)

A autora ainda afirma que no papel de moderadora, a pessoa deve dar a prioridade de fala a pessoas e grupos que vivem processos de exclusão social: mulheres, pessoas pertencentes a minorias e grupos discriminados, pessoas com menos escolaridade, de forma que se garanta uma participação mais igualitária. Essa distribuição de fala fica facilitada ao se perceber que deve ter prioridade quem menos falou, já que frequentemente o silenciamento das pessoas, quando estão em grupo, se dá pelas pressões das desigualdades vividas na sociedade.

A partir de toda essa exposição é possível enxergar a Tertúlia Literária Dialógica como uma atividade cultural, social e educativa que auxilia na criação de diálogo igualitário e de transformação (pessoal e do entorno social mais próximo), na medida em que se realiza leitura de obras de literatura clássica universal.

Afirmamos ainda que a experiência realizada nas tertúlias e algumas compreensões teóricas expostas anteriormente nos permitem encontrar evidências em estudos recentes orientados desde uma perspectiva dialógica, que vem indicando a participação das famílias nas atividades tanto acadêmica como cotidianas em que se tenha oportunidade de vivenciar práticas de leitura e escrita, dentro e fora da aula ou do

centro educativo, como essenciais para gerar o aumento da aprendizagem do código escrito e ampliação do domínio das competências leitoras por parte das crianças. (VALLS, SOLER y FLECHA, 2008).

Tais processos são possíveis, pela possibilidade da leitura se apresentar de forma contextualizada, supondo uma compreensão compartilhada e ainda promovendo a reflexão crítica, facilitando maior aquisição desta competência. A leitura torna-se, também, mais motivadora e tem sentido para as pessoas que estão em interação no marco de um diálogo que se propõe igualitário. (AGUILAR, et al., 2008).

Com base nesses argumentos entendemos que a leitura dialógica promovida pela prática da tertúlia pode ser realizada em sala de aula, mas que não se esgota nesse espaço, vai mais além, adentrando os espaços da escola, da família, do bairro. As crianças, ao observarem as muitas coisas escritas em seu entorno, vão assimilando com as pessoas adultas que lhes são próximas, e seus companheiros enquanto perguntam, respondem e repetem. Experiências dialógicas são essenciais para a construção da curiosidade epistemológica, no sentido já abordado por Freire (2004), consequentemente a criação de espaços dialógicos que favorecem a aprendizagem.

Além disso, a leitura dialógica realizada na escola cria pontes e ações coordenadas entre escola e outros espaços que além de multiplicar as interações e os momentos de aprendizagem, aumentam as experiências de leitura para todas as crianças (ELBOJ et al., 2002, p. 117)

Por esse motivo, acreditamos que a realização desta atividade em sala de aula de diferentes escolas potencializa e abre novos horizontes para a prática da leitura no âmbito escolar. Algumas experiências já têm sido realizadas em escolas da Europa e do Brasil, é o que vamos explicar no próximo item.

2.3. As práticas de Tertúlia Literária Dialógica na sala de aula

Após ter centrado nossa discussão em torno da realização da leitura dialógica com pessoas adultas, queremos aqui destacar que as experiências pioneiras com leitura dialógica na educação básica foram realizadas pelo professor basco Miguel Loza partindo de uma inquietação em relação à constatação sobre a maneira com que os adolescentes liam os livros na escola: de forma individual, sem diálogo igualitário, sem

intervenção do aluno(a) na eleição dos livros e com a obrigatoriedade de fazer uma ficha ao final do livro.

Esta forma da escola lidar com a leitura, segundo este professor, não dá nenhuma informação ao professor(a) nem sobre a leitura realizada nem sobre como modificar as atitudes e a competência diante desta situação. Além disso, Loza (2004) afirma que a leitura em sala de aula “*não motivava os(as) alunos(as), e despertava atitudes negativas e imagens e auto-imagens de déficit, conseqüentemente alimentava as premissas exclusoras*”: Concordamos com este autor, quando ele coloca que:

- O aluno atual não gosta de ler e a leitura não se torna atrativa (colocam como desculpa os meios de comunicação e a informática);
- A leitura para o aluno com mais dificuldade se torna ainda mais difícil, ou até mesmo impossível, pois além do que já foi assinalado, ele carece das competências leitoras para enfrentar-se com a leitura.

E diante de todas estas inquietações, o autor decidiu planejar a leitura a partir dos princípios da aprendizagem dialógica, ou seja, estava decidido a conduzir uma leitura dialógica. Ele nos conta que:

Há dois cursos comecei a moderar uma tertúlia em educação secundária, no Instituto Miguel de Unamuno de Vitoria-Gasteiz em um grupo de diversificação Curricular. O fato de iniciar as tertúlias no ensino secundário respondia a um fato e a uma inquietação: se as tertúlias davam tão bom resultado com as pessoas adultas, por que não iam dar também bons resultados com adolescentes? Seguro que teriam que ser realizadas adaptações, também poderiam fracassar, mas nem por isso havia que deixar de tentar. (LOZA, 2004, p.67)

Não somente deu resultado positivo, como a melhoria nos resultados de leitura nesse centro educativo, como também se espalhou por diversas escolas européias e serviu de referência para iniciarmos as tertúlias literárias dialógicas em escolas brasileiras.

A primeira escola brasileira a realizar a experiência de tertúlia literária dialógica em sala de aula foi a escola *Mundo Encantado*, a qual nos dedicaremos a investigar neste trabalho.

Partindo das mesmas inquietações deste professor, percebemos a partir dos índices de avaliações do governo que a leitura nas escolas brasileiras tem gerado não somente a desmotivação, mas também altos índices de fracasso. Nesse sentido, nos deparamos com professoras desencantadas e alunos(as) com dificuldades de ler e entender o escrito⁶³.

Primeiramente, a partir de nossa experiência com crianças e adolescentes e depois com o pedido das professoras de realizar a atividade de tertúlia literária dialógica em sala de aula, como já sinalizado na introdução desta tese, decidimos nos aventurar rumo a mais este desafio que, como já sinalizava Loza (2004), poderia ter êxito, mas também poderia fracassar.

Assim, no primeiro semestre de 2008, iniciamos a atividade de tertúlia literária dialógica em sala de aula⁶⁴ e fomos desenvolvendo, em conjunto com as professoras, uma metodologia própria para a sala de aula, que nos era até então desconhecida, porém, sempre tendo como foco o processo de ler, entender e criar sentido desde um texto.

Desejávamos que as crianças ampliassem sua compreensão leitora e também as interpretações em torno de uma obra da literatura clássica, ao mesmo tempo em que pudessem refletir criticamente sobre suas vidas e a sociedade através do **diálogo igualitário** com outros leitores(as).

Tínhamos uma intuição de que, a partir dos diferentes conhecimentos de mundo da vida que abarcam as diferentes **inteligências culturais**, as crianças pudessem **criar mais sentido** em suas relações e promover processos internos e externos de **transformação**.

Além disso, o livro de literatura clássica em sua **dimensão instrumental**, usado por muitas décadas para promover a seleção dos “mais capazes”, poderia ser lido agora de maneira prazerosa, dialogada, compartilhada e instigante, quebrando assim o mito da impossibilidade de compreensão.

A **solidariedade** abriria o caminho para a contemplação da **unidade na diversidade**, cabendo as diferentes opiniões e maneiras de falar. Esperávamos entender

⁶³ Tais índices já foram discutidos anteriormente

⁶⁴ As explicações referentes a esta dinâmica em sala de aula, realizadas nesse item, fazem parte da composição de um material elaborado pela pesquisadora e oferecido para as professoras de forma a orientar o trabalho em sala de aula. Tal material poderá ser consultado em anexo.

também o processo de uma aprendizagem que abarcasse toda a **dimensão corpórea** de cada criança, através de suas expressões e relações diante do outro.

Assim, a realização de uma leitura dialógica só pode acontecer a partir do entendimento de que todos estes princípios não são apenas uma simples metodologia, mas uma necessidade para o estabelecimento da dinâmica em sala de aula.

O primeiro passo é a eleição dialogada entre professora e crianças sobre o livro a ser escolhido para a leitura. A professora, na função de moderadora da atividade, leva para toda sua turma um pequeno resumo contendo mais ou menos 4 títulos de obras de literatura. Esta seleção é orientada pela professora, a partir do diálogo com as crianças sobre as possíveis leituras que gostariam de realizar, ou ainda temas relacionados com outros assuntos que esteja trabalhando na sala de aula.

Na sala de aula, a professora pede para alguma ou todas as crianças lerem o resumo referente à obra e, a partir daí, iniciam os argumentos para a decisão conjunta. É importante destacar que nem sempre esta escolha se efetiva em um dia. Há casos em que os argumentos são dialogados em dois ou três encontros. Cabe à professora e ao grupo ouvir cada argumento e decidir a partir do argumento que for beneficiar a todos (as). Dessa forma, entende-se que a escolha deve ser feita por consenso e não por votação, pois avalia-se que a escolha não deve ser disputada, mas que cada participante tem o direito de dizer o porquê da escolha de determinado livro, sem precisar convencer a outra pessoa. O que de fato deve acontecer é o respeito pelo seu argumento.

É preciso deixar claro que o que prevalece é o melhor argumento em torno da obra citada: não faz diferença quem fala, mas o que se fala. Apesar de o(a) professor(a) continuar sendo a autoridade da sala de aula, ele não precisa usar de autoritarismo, no sentido de Freire, pois deve entender que os argumentos das crianças são tão válidos quanto os dele(a).

É evidente que as crianças muito pequenas não conseguem manter um argumento, porém, insistimos nessa dinâmica por entender que as interações dialógicas não estão dadas na sociedade, mas podem ser aprendidas a partir das interações com pessoas mais experientes, como já salientava Vygotsky (2009).

A proposta original da tertúlia, realizada com pessoas adultas, é de que cada participante possa levar o livro para fazer a leitura em casa. Portanto, na sala de aula, nos deparamos com dois desafios: há poucos exemplares de um mesmo título, e por esse

motivo as crianças não poderiam levá-los para casa, já que esses mesmos livros poderiam ser utilizados por outra sala de aula; foi presenciado também a quase inexistência de obras da literatura clássica universal, nem mesmo adaptadas para as crianças nas prateleiras das escolas públicas da cidade onde foi realizada a pesquisa. Assim, como indicado por Loza (2004), nós também iniciávamos o processo das adaptações desta dinâmica para o contexto da sala de aula brasileira.

A partir da escolha do livro, a leitura é iniciada na própria sala. A professora organiza a sala em círculo, já que esta disposição garante a maior interlocução entre todos os participantes, pois estando sentados uns ao lado dos outros, podem se ajudar no processo da leitura. Por outro lado, temos constatado que esta também não é uma regra, pois algumas professoras argumentam que preferem manter a orientação de fileira, para que as crianças se dispersem menos.

A professora combina com a sala como será realizada a leitura, define em conjunto com a sala a quantidade de páginas para a leitura do dia e pede para que cada aluno(a) leia em voz alta um parágrafo, ou uma página, ou ainda “até o ponto final”. Esse critério também varia de acordo com a orientação e necessidade da turma. A combinação de por onde iniciar a leitura é feita a critério do(a) professor(a), que estabelece um ponto fixo, geralmente a partir de onde está sentado, e inicia a leitura em sentido horário, alternando para o sentido anti-horário na semana seguinte.

Destacamos, ainda, que nesta dinâmica de leitura dialógica não se obriga nenhuma criança a ler, porém, é essencial que se estimule a leitura a cada encontro, até que a criança possa adquirir coragem e fazer as primeiras leituras. Para isso, é necessário um ambiente de respeito e diálogo, pois todas as crianças têm o mesmo direito de ler, incluindo aquelas em fase inicial de alfabetização. As crianças se encorajam, na medida em que percebem na turma uma força e apoio para sua aprendizagem.

Após a leitura, as crianças elegem um parágrafo que tenha chamado sua atenção e o leem em voz alta, comentando entre todas as pessoas participantes as questões sobre entendimento, ou ainda, dúvidas, além de fazerem conexões com as questões referentes aos seus âmbitos da vida. Os temas variam desde aventuras, amor, saúde, ecologia, família, animais etc. É importante que digam por que gostaram daquele parágrafo, ou por que não gostaram (a partir um ponto de vista estético), em

que recordam momentos da vida ou da atualidade, no caso daquele parágrafo estar relacionado à alguma problemática social etc.

Cabe destacar que cada criança tem seu pedido de fala anotado pela pessoa moderadora, que é a responsável por conceder a palavra e organizar a dinâmica. Esta pessoa pode ser a professora, um familiar que entra para colaborar na aula, ou ainda uma criança mais experiente na temática. É essencial que a moderadora conheça bem a dinâmica e os princípios da aprendizagem dialógica, para que a leitura se faça dialógica e não se priorize umas falas em relação às outras, nem mesmo umas pessoas em relação às outras.

No caso da tertúlia com as crianças, a prioridade de fala é dada em função da criança que menos falou até o momento, ou ainda, da quantidade de fala e argumento exposto por determinada criança, sendo que não são utilizados os critérios de valorização social, pois entende-se que nesse espaço a ênfase na cor, na idade, no gênero, poderia fomentar ainda mais as discriminações já tão presentes no contexto escolar.

A pessoa moderadora, vai sucessivamente dando a palavra à pessoa seguinte que estava inscrita para falar, nunca se esquecendo de que é uma participante no grupo como as demais, devendo se portar dessa forma e, portanto não impondo a sua palavra como a certa, mas garantindo um clima de respeito e diálogo. O papel da professora, aquela que tem maior conhecimento instrumental com relação às crianças, não pode ser omitido, que significa que ser dialógica é também esclarecer conteúdos equivocados que, às vezes, são gerados em função de um destaque.

Ela tem o papel também de estimular as crianças para que pensem nas questões postas pelos livros e, somando-se a isso, busca gerar inquietações e lançar perguntas para a turma, ou seja, além de estar o tempo todo inteirada da história, a professora moderadora tem como objetivo fazer com que as crianças alcancem o máximo possível de conhecimentos instrumentais e relações com a vida. Todas as falas são registradas em um diário, que chamamos “memórias” e, no final de cada turno, são lidos tais registros, mas sem identificar a pessoa que proferiu determinada fala ou comentário, pois a ideia é que sejam contempladas todas as aprendizagens daquele dia, independente de quem realizou o destaque.

Na tertúlia literária dialógica podemos comentar tudo o que pensamos durante a semana: coisas que pesquisamos sobre o assunto; compartilhar as conversas com nossos familiares e amigos sobre a leitura realizada em sala; recordar momentos ou situações, já que o mesmo livro pode despertar diferentes sensações em cada pessoa que o lê.

Nas escolas em que estão sendo realizadas as tertúlias literárias dialógicas, tem-se utilizado não apenas os clássicos universais, mas também todos os livros disponíveis em quantidade suficiente para uma sala que comporta, em média, 30 crianças. A diretora da escola investigada, denominada aqui *Mundo Encantado*, ressalta a importância de estarmos lendo tais livros de literatura, aqueles disponíveis na escola, pois em outros lugares, onde não se realiza a tertúlia, eles estão sem utilização.⁶⁵

Na tertúlia, como já salientamos, damos preferência à leitura de literatura clássica, por entender que tais obras possibilitam maior profundidade em relação aos temas atuais, essenciais na atividade da tertúlia. A seguir, discorreremos um pouco sobre esta questão.

2.4. Ler os clássicos e compartilhar palavras

O nascimento da literatura como área de conhecimento vem sendo estudado há muito tempo, por inúmeros especialistas, porém, não nos cabe aqui fazer um panorama completo a esse respeito e, sim, apenas voltar o nosso olhar para o aparecimento de tal termo e a sua relação com o espaço educativo, na busca de melhor compreensão dos objetivos aqui propostos.

Para iniciar esta conversa, fomos buscar em Lajolo (1982) alguns conceitos que apoiam a nossa compreensão. Segundo ela, antes de significar o que significa hoje, o termo *literatura* recobria outros significados: o de erudição, de conhecimentos gramaticais, de domínio de línguas clássicas etc., e foi só a partir dos meados do século XVIII que a palavra *literatura* foi tendo atenuado seu significado de atividade

⁶⁵ Esta fala foi resultado de uma interlocução entre diretora e pesquisadora, quando estavam escrevendo uma lista de livros para enviar à secretaria de educação, pedindo a compra de mais exemplares. A diretora deixou claro que era para eu enfatizar este argumento em meu trabalho, no sentido de fortalecer a importância desta atividade na escola.

intelectual superior mais generalizada, e fortalecido o significado mais próximo do que hoje ela nos sugere. (LAJOLO, *ibid*, p.30).

A autora indica, ainda, que a forma latina *litteratura* possa ter nascido de outra palavra igualmente latina: *littera*, que significa letra, isto é, sinal gráfico que representa por escrito os sons da linguagem. Pode ser que daí tenha nascido a estreita relação entre a palavra *litteratura* e a noção de língua escrita, pergaminho com iluminuras, papel impresso etc.

Com base nesta autora, Girotto (2007)⁶⁶ sinaliza que a literatura sempre teceu o relacionamento do ser humano com o mundo, que se serviu do uso das palavras nas mais diferentes formas. Por um momento, na expressão de seu poder supremo, por exemplo, retratado nas lendas e histórias do tempo das Cavernas de Ali Baba⁶⁷, com a abertura das portas diante do pronunciamento da palavra: abre-te sésamo. Mesmo com o avanço da ciência, podemos presenciar ainda nos dias de hoje a mitificação de algumas palavras, como “câncer”, por exemplo, cujo simples pronunciamento reporta a sentimentos pessoais indesejados, o que leva a uma substituição de tal termo por outros termos: “aquela doença”, por exemplo, como se o simples pronunciamento da palavra retomasse um fio de tragédias e sentimentos negativos.

Lajolo (1982) chama a atenção para a discussão em torno da obra literária enquanto objeto social, ou seja, afirmando que para que ela exista é necessário que alguém escreva e, conseqüentemente, que alguém a leia. Nesse mesmo sentido, aponta alguns caminhos que indicam o quanto uma obra pode ser considerada de boa qualidade ou não, como é o que se comprova através da triagem por setores mais especializados, ou então a consideração dos estudos realizados por intelectuais sobre o tema, além das investigações realizadas nas universidades e, acima de tudo, pela academia, no nosso caso, a Brasileira de Letras.

Os critérios utilizados para identificar o que torna um texto literário ou não, segundo a autora, podem ser descritos no tipo de linguagem empregada, nas intenções

⁶⁶ Para maiores detalhes acerca dessa temática, consultar “Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida”, GIROTTO, Vanessa, C. Dissertação de mestrado defendida em fevereiro de 2007, no Programa de Pós- graduação em Educação da UFSCar, sob orientação da profa. Dra Roseli Rodrigues de Mello.

⁶⁷ Além dos contos presentes nos livros, é possível encontrar algumas fábulas em sites da internet, como por exemplo: www.contandohistoria.com

do escritor, nos temas e assuntos de que trata a obra e a natureza do projeto do escritor. Ela afirma, ainda, que todas essas definições se complementam e encaminham para o pensar sobre o que é literatura num determinado contexto da vida humana.

Pode-se afirmar que a literatura sempre esteve atrelada às formas de expressão e comunicação. Desde sua origem e nascimento até os dias de hoje, pode-se constatar que ela guarda aspectos concretos, ora de expressão literária e humana, ora de ausência e inacessibilidade. Temos, por exemplo, a literatura como artigo de luxo, como pode ser analisada no longo percurso da história, em que os escritores da Idade Média eram pessoas patrocinadas por alguém rico e poderoso. Dessa forma, seus escritos precisavam agradar somente esse patrono, que em troca lhes financiava o trabalho, dando-lhes roupa e comida, além do papel ocupado pelos poetas, considerados cidadãos ociosos e improdutivos.

Zilberman & Silva (2004) nos revelam também que, desde a antiguidade, os escribas eram sujeitos privilegiados, pois ainda que proviessem das massas populares livres ou escravas, tinham acesso à vida palaciana, circulavam entre a aristocracia e estavam próximos à realeza. Posteriormente, no século IV a.C., o emprego da escrita vai se ampliando e tem-se início a fixação da literatura produzida pelos poetas e pensadores gregos.

Os estudos de Aguiar (2007), no que se refere à origem do termo *literatura*, afirmam que a palavra *literatura* vem de *littera,ae*, que significa “letra” em latim e dá origem à palavra “literatura”, ciência relativa às letras, arte de ler e escrever. Daí sua relação desde os clássicos com a cultura letrada, portanto, limitada somente aos segmentos da sociedade, que, por suas condições econômicas privilegiadas, têm acesso à escrita. Nesse sentido, literatura está ligada ao poder e ao prestígio das classes dominantes e é conservada na medida em que expressa a visão do mundo e os interesses dessas camadas. (p.17).

Além da presença e relação com aspectos educativos, a literatura pode ser considerada também uma arte: a arte da imaginação, do lúdico e da liberdade - espaço tênue entre a linha da fantasia e da realidade. A imaginação ganha espaço na medida em que gera no indivíduo a possibilidade de conhecer a história e colocar-se no papel de personagem; brincar com a fantasia, inventar novos mundos e reconhecer o seu próprio mundo. Segundo Aguiar (ibid):

(...) aquilo que vivo na fantasia adquire, para mim, uma concretude existencial, isto é, as experiências imaginadas acionam sentimentos reais que, por sua vez, vão mobilizar novos comportamentos. Assim, se descubro a coragem, o amor, a liberdade, a capacidade de enfrentar a dor, por exemplo, vou poder transferir para o meu cotidiano tais achados e ir transformando minha vida. (p.19)

Nessa mesma linha, seguimos com nossos estudos e, ao aprofundarmos o conceito de “clássico”, nos apoiamos na argumentação de Lajolo (1982) ao revelar que a origem de tal termo é derivada de *classis*, palavra latina que significa “classe de escola”. Os clássicos eram assim denominados por serem julgados adequados à leitura dos estudantes, úteis na consecução dos objetivos escolares.

Sabe-se também que a palavra “clássico/a” veio das tradições literárias dos autores da Grécia e, com o passar do tempo, passou a indicar juízo de valor, ou seja, muitos estudiosos do tema concordam em utilizar o termo “clássico” para identificar se uma obra apresenta ou não bom conteúdo literário, fato este que desdobra um posicionamento da autora. Em concordância, ela afirma: *“uma obra para ser considerada clássica é preciso que o escritor ou o texto sejam reconhecidos como excelentes, acima de qualquer suspeita”* (ibid, p.20).

Machado (2002), em seu compromisso com a literatura na formação infantil, vai nos ajudar a entender a grande qualidade e força cultural que garantem aos clássicos sua universalidade e seu atestado de permanência. Em um de seus escritos, ela vai afirmar que, inicialmente, a literatura popular era oral e sobreviveu e se espalhou coletivamente por muitos séculos *“graças à memória e à habilidade narrativa de gerações de contadores variados, que dedicaram parte das longas noites do tempo em que não havia eletricidade, para entreter a si mesmos e aos outros contando e ouvindo suas histórias”*. (ibid., p.69)

A autora vai apontar que essa literatura iniciou-se com as diferentes histórias que compunham um rico mosaico das relações sociais que, através da contação oral, mostravam a preocupação popular com as condições de vida duras e difíceis.

Giroto (2007) entende que tais estudos ajudam a pensar os clássicos como livros que conseguem ser eternos e sempre novos, pois permitem o contar as histórias de um povo, de seu folclore, de suas origens, sem mesmo terminar de dizer o que pretendia

dizer, porque as palavras ficam marcadas no tempo e na história, fazendo com que os povos conheçam as histórias de outros povos, reinvente-as nas próprias culturas, assegurando, assim, a sua integridade original. Entende-se, portanto, que a troca de conhecimento, possibilitada através dos livros, enriquece a cultura geral de cada pessoa ou grupo.

Acreditamos que *os medos, desejos e anseios do ser humano em geral, independente da época, classe social e nacionalidade*, são reconhecidos em sua linguagem simbólica e, tomando emprestadas as palavras de Machado, ressaltamos que tais livros, os denominados clássicos “*não saíram de moda, continuam a ter muito que dizer a cada geração, porque falam de verdades profundas, inerentes ao ser humano*”, o que significa que uma literatura lida aos 10 anos, por exemplo, poderá ter muito que dizer para quem a reler aos 50 anos, sempre com a possibilidade de novas descobertas.

Entendemos que a leitura de um clássico deve estar ao alcance de todas as pessoas, exatamente por ser considerada uma obra de ótima qualidade segundo os especialistas, para que o acesso a tais obras possa auxiliar no processo de multiplicação de novos leitores(as) que, à medida que fazem a leitura, passam a incorporar novas leituras, novas histórias, enriquecendo, assim, o diversificado mosaico delineado por este tipo de literatura.

Apoiamo-nos nas palavras de Machado (2002) para identificar a necessidade de se ler uma obra literária de boa qualidade, aqui denominada clássica. Segundo a autora:

Não há ordem cronológica. A leitura que fazemos de um livro escrito há séculos pode ser influenciada pela lembrança nossa de um texto atual que lemos antes. Ora lemos mais de um livro ao mesmo tempo (e eles inevitavelmente se contaminam nesse momento), ora somos obsessivamente possuídos por um único texto que não conseguimos largar, ora passamos um tempo sem ler, apenas remoendo o que foi lido antes. (ibid., p.130)

É esta formação de leitores que assumimos, ou seja, uma postura de real necessidade de leitura de um clássico já iniciada desde cedo, pois acreditamos, conforme nos assinala Lewis citado por Machado que: *um clássico da literatura infantil é aquele cuja primeira leitura pode ser feita na infância.*

É a excelência de um texto que o faz transcender seu espaço e tempo. Esta noção de leitura nos remete ao conceito de incompletude e dialogicidade de Freire (2001). Apostamos na garantia da historicidade de um texto e no papel do leitor(a) como o de garantir a reinvenção contínua do texto no contexto cultural e histórico próprio dele ou dela. De acordo com o autor: *“Um texto está completo em um determinado momento histórico no qual garante certezas. Quando se troca o momento, pode-se começar a ver sua incompletude. Então, o leitor tem a responsabilidade de envolver-se na incompletude”*.(ibid., p.73)

Concordamos com este autor quanto ao fato de que alguns textos, ao assumirem sua postura de mobilidade no tempo e no espaço, tornam-se dialógicos, pois permitem que as pessoas não somente os conheçam, mas também passem a interpretá-los e reinterpretá-los enquanto movimento na história.

Ao assumir este postulado estamos assumindo uma postura mais que simplesmente estética e/ou de qualidade - estamos assumindo uma postura política que entende a literatura como direito humano e universal para todas as pessoas, num processo de dialogicidade e ampliação da democratização das obras literárias, e que, conseqüentemente, ao entrar na escola, seja um auxílio no processo de referência a um ensino de boa qualidade.

Camões, Vitor Hugo, Shakespeare, Clarice Lispector, Machado de Assis, Pablo Neruda, Miguel de Cervantes, Gabriel García Márquez, Frederico Lorca, Júlio Cortazar, Juan Rulfo, Jorge Luis Borges, Mario Benedetti, Graciliano Ramos, Mário de Andrade, Aluizio Azevedo, Erico Veríssimo, Jorge Amado, João Cabral de Mello Neto, Lygia Bojunga Nunes, Raquel de Queiroz, Ana Maria Machado, João Guimarães Rosa, Ligia Fagundes Telles, Ruth Rocha, José Mauro de Vasconcelos, Julio Verne, Hans Christian Andersen, Alexandre Dumas, Franz Kafka, Vinícius de Moraes, Carlos Drumond Andrade, George Orwell, Dostoievski, Marcel Proust, Antoine De Saint-Exupéry, Paulo Freire, Chico Buarque, Homero, etc., etc., etc.

Esses são alguns dos inúmeros homens e mulheres que diariamente são interpretados e reinterpretados por diferentes povos, em diferentes momentos, em diversas culturas. Este movimento na história, arraigado de poesia e vida, chamaremos aqui de arte. É arte que se tornou eterna. Arte de reencontrar a vida, reviver a história, nos transportar para outros mundos, resgatar experiências, revelar desigualdades e

injustiças, repensar possibilidades a partir do relido e do revivido, enfim, homens e mulheres que nos permitem, a cada dia, que nossos sentimentos transbordem ideias, sensações que fazem parte de nosso ser, ou melhor, nosso “estar sendo” no mundo!

E, como direito a esta arte literária, vamos aqui concordar com Antonio Cândido (1995) ao discorrer sobre o acesso à literatura como direito humano indispensável igualmente a todas as pessoas. Ele o compara ao igual direito à saúde, à educação, à moradia, à escola, à alimentação, ao lazer, à liberdade individual etc., e afirma que, muitas vezes, esses direitos são vistos como essenciais, porém se questiona: “*será que pensam que o seu semelhante pobre teria o direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?*” (p.239).

Todos esses direitos seriam, segundo o autor, bens incompressíveis, ou seja, que não podem ser negados a ninguém (p.240), sob pena de mutilação e privação. Sabemos que a divisão da sociedade em classes determina os critérios sobre a quais bens as pessoas têm direito e a quais elas não têm. Historicamente, temos presenciado que o acesso a um determinado conhecimento, como por exemplo, a literatura, sempre foi voltado a atender uma determinada classe social, considerada a elite dentro de um segmento, enquanto outros segmentos, tidos como marginalizados, tiveram e ainda tem que satisfazer-se com o pouco que lhes é oferecido em qualquer um dos setores assinalados.

No decorrer da nossa história, é possível nos depararmos com as constantes desigualdades de oportunidades, bem como retratadas nos séculos XII e XIII, por exemplo, em que o acesso ao conhecimento era privilégio do clero⁶⁸. As bibliotecas eram essenciais nos mosteiros e a leitura, especialmente reservada aos domingos e à Quaresma, era considerada ocupação normal para os monges, exceto os “preguiçosos e negligentes”, que eram punidos por isso. (MANACORDA, 2000).

Ao acompanhar o movimento na história, percebe-se a repercussão de uma luta pelo acesso à educação para todas as pessoas. Nesse mesmo sentido, enfatizamos a necessidade de uma busca de literatura de boa qualidade para todas as pessoas, movimento este retratado nas palavras de Antônio Cândido (1995), através das quais aborda não apenas o acesso, mas foca a literatura como instrumento composto por todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma

⁶⁸ Sobre este assunto, dedicaremos maiores detalhes no item que se segue.

sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o folclore, lendas, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Segundo este autor, as pessoas do mundo, os ricos, os pobres, as crianças, os adultos, os homens, as mulheres, os instruídos e os analfabetos não são capazes de viver sem a possibilidade de, em algum momento, poder mergulhar no universo da poesia e da ficção, mesmo que seja em sonho.

E acrescenta que, todos os dias, as pessoas entram em contato visual ou oralmente com formas ficcionais que se referem a alguma realidade como sentimentos, problemas humanos etc. Ora são os mitos que explicam o surgimento da humanidade, ora são os poemas que retratam os sentimentos humanos. Assim, devido ao vínculo entre fantasia e realidade, a literatura é vista como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, e não há povo e nem civilização que possa viver sem ela, ou seja, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.

E é por esse poder de cumplicidade com o pessoal, com a vida, que por muitos e muitos anos as pessoas ouvem histórias, recontam, recriam, transmitem, fortalecem seus costumes, tradições, gostos, festas, fantasias - histórias estas recontadas e eternizadas nas páginas dos livros. O contar é algo universal e necessário a qualquer cultura e que percorre enormes distâncias como prova da necessidade de interlocução entre as pessoas, entre suas histórias de vida.

Segundo Candido (1972), ao lermos as obras literárias, nossa personalidade pode sofrer um bombardeio de informação e formação, que atua de maneira que não podemos avaliar. Assim, por serem capazes de atuar no consciente e no subconsciente, trazendo um equilíbrio indispensável, concordamos com o autor de que a arte e a literatura entram nessa categoria, ou seja, bens que não podem ser negados a ninguém.

E é por esses motivos que, em todas as culturas, a literatura entra para apoiar o processo de instrução e educação, preconizando os valores que aquela sociedade considera relevantes ou prejudiciais: ela confirma, nega, propõe, anuncia, denuncia - pois é uma forma de manifestação das emoções e da visão de mundo dos indivíduos e grupos. Daí a necessidade e presença do livro nas mãos do leitor (a), seja na escola, seja na vida individual, como forma de conhecimento e de reflexão sobre as histórias de diferentes pessoas, escritas em diferentes momentos, impressas em diferentes materiais.

A forma e o conteúdo presentes na obra literária, ou seja, sua estrutura e significado⁶⁹, a maneira como a mensagem é construída e organizada, propõem um modelo de coerência e organização também sobre nossa mente e sentimentos, pois as palavras comunicam algo que nos toca, porque obedecem a certa ordem. Ao mesmo tempo em que o(a) autor(a) pressupõe e sugere, o(a) leitor(a) se impressiona, e isso se dá pelo conteúdo e pela forma que reorganiza seu interior.

Afirmamos, dessa maneira, que os denominados clássicos da literatura universal possuem essa capacidade de reorganização mental e, conseqüentemente, social, pela capacidade de reorganizar em nós mesmos os sentimentos geralmente “vagos ou informulos” internamente, ou seja, os versos, as palavras dessa literatura. Segundo Candido (1995), “*a todos humaniza, isto é, permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, que assegura a generalidade e a permanência*” (p.247).

E é por esse motivo que apostamos na ideia da leitura dos clássicos da literatura não somente pela qualidade literária e estética, mas também por sua capacidade de (re)formular o pensamento rumo à construção de maiores aprendizagens!

Nesse sentido, o processo de leitura da literatura permite a construção no texto da relação entre leitura e humanização já que, como vimos, toda produção literária satisfaz as necessidades básicas do ser humano, daí que ela humaniza. Antonio Candido (1995) afirma que a humanização é:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos como essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do amor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante (ibid., p.249).

Ainda sobre o sentido de humanizar, temos a afirmação de Daniel Pennac (1994), colocando a humanização como a capacidade de “*tornarmo-nos, pelo menos,*

⁶⁹ Por significado, conduzimos o nosso entendimento baseando-se na abordagem da linguística, que assinala “significado” como o conceito daquilo que lemos ou vemos.

um pouco mais solidários com a espécie (um pouco menos “animais”), depois de ter lido Tchekhov”, por exemplo.

Sabemos que os autores de literatura também assumem posição política e social diante de suas produções, ou seja, além desse sentido de organização mental, emocional, de que falamos anteriormente, existe o sentido intencional, aquele que o(a) escritor(a) assume diante das situações, injetando suas idéias, visão de mundo e posição. Nesse mesmo sentido, as pessoas em diferentes momentos, ao escolher que tipo de posição agrada mais e que tipo de literatura vai a favor ou contra as suas próprias escolhas, estão decidindo eticamente por uma postura política que, como nos ensina Freire, reflete a *favor de quem e contra quem* queremos estar.

Daí que encontramos na literatura alguns escritos que descreveram e assumiram posições contra as iniquidades sociais, colocando os excluídos numa posição de sujeitos do processo, ao mesmo tempo em que existem aquelas obras que, historicamente, colocaram os negros em posições inferiores, bem como as mulheres e os pobres, tornando-os objetos da sociedade. Temos a denúncia da miséria nas mãos de Graciliano Ramos, ao retratar “Vidas Secas”, mas também temos os pobres condenados nos versos de “O Cortiço”, de Aluísio de Azevedo, assim como o sertanejo nas mãos estigmatizadas de Lobato⁷⁰, ou seja, o Jeca, ou mesmo a “negra beijuda” (expressão do próprio autor) D. Benta. De qualquer forma, é o acesso a esses textos e uma leitura crítica e reflexiva que possibilitam o pensar acerca da posição que queremos assumir no mundo.

É verdade que a situação de opressão do pobre e dos marginalizados ainda não mudou completamente na nossa sociedade, nem mesmo sua participação na cultura letrada, valorizada socialmente. Por isso, no processo de superação das injustiças, é necessário que a sociedade se organize de uma maneira mais igualitária, no sentido de

⁷⁰ Destacamos que, apesar das leituras desse autor ainda serem predominância nas escolas brasileiras, consideramos que este autor se apropriou da literatura para ocultar sua posição socialmente racista. Entendemos que a leitura de Lobato na escola, especialmente do livro: “Caçadas de Pedrinho” deve ser realizada, porém repensada criticamente. Posicionamo-nos a favor da inclusão de temas que defendam o direito e a dignidade e reconheçam os inúmeros clássicos que abordem a luta dos negros e também dos indígenas no Brasil e a importância destas culturas para a formação do povo brasileiro. Assim, entendemos que as obras clássicas devam servir para refletirmos a problemática da vida humana, o que equivale dizer que elas também devam sofrer críticas ou até mesmo revisões. Para quem deseja debater mais sobre os escritos de Lobato, favor consultar a matéria “Não é sobre você que devemos falar”, publicada por Ana Maria Gonçalves no seguinte endereço: <http://www.idelberavelar.com>, na data de 20 de novembro de 2010.

oferecer a todas as pessoas o direito à distribuição equitativa das riquezas, sendo que quanto maior o seu desejo de igualdade, maior a difusão da literatura como bem cultural e humanizador. Entende-se que falta de oportunidade é extremamente diferente e contrária ao conceito de incapacidade, e igualar os contextos não significa adaptá-los à ausência, mas sim oferecer mais a quem, historicamente, vêm recebendo menos: menos oportunidades, menos saúde, menos educação, menos oportunidade de viver democraticamente a igualdade de direitos.

Diante do que foi exposto até o momento, é possível perceber a influência educativa das obras de literatura, em sentido mais amplo que o pedagógico, na palavra educação. Assim, sua introdução na escola gera inúmeros conflitos, pois traz para a sala de aula os denominados bem e mal: não corrompe nem edifica, apenas faz viver e viver traz consigo muitos paradoxos.

E para as crianças? O que poderíamos considerar literatura clássica?

Considerando a história social da criança, o nascimento da idéia de infância no curso do século XIX colocou a criança no centro das atenções atribuídas ora às ciências humanas, ora às instituições educativas burguesas, assumidas na sua especificidade psicológica e função social. A infância foi vista como idade radicalmente diferente em relação à adulta, submetida a um processo evolutivo complexo e conflituoso, emotivo, cognitivo, portadora de valores próprios e exemplares: da fantasia à igualdade, à comunicação. (CAMBI, 1999, p.387)

Junto com esta descoberta da infância, surge uma preocupação com a literatura que lhe serviria de leitura, no sentido de contribuir para sua formação e desenvolvimento da personalidade. A partir de adaptações de obras feitas para adultos, o universo infantil vai tendo cada vez mais acesso ao mundo literário, culminando para o que denominamos hoje clássicos infantis ou juvenis.

Com base nos estudos de Coelho (1991), elaboramos resumidamente e de forma a exemplificar algumas leituras adaptadas para este público. Segue o panorama, apenas para cumprir uma finalidade didática, que evidencia algumas tendências literárias (GIROTTO, 2007): **as narrativas fantástico-maravilhosas**, de fundo folclórico recolhidas pelos irmãos Grimm (1785/1863), as obras de Hans Christian Andersen (1805/1875); **as narrativas do realismo maravilhoso ou mágico** com destaque para: Lewis Carroll (1832/1898), James M. Barrie (1860/1937), Collodi

(1826/1890), Barão Munchhausen (1720/1797); a **novelística de aventura** presente nas histórias de Walter Scott (1771/1832), Vitor Hugo (1802/1885), Eugène Sue (1804/1857), Alexandre Dumas (1803/1870), Fenimore Cooper (1789/1851), Frederick Marryat (1780/1848), Júlio Verne (1828/1905), Maine Reid (1818/1883), Robert Louis Stevenson (1850/1864), Emilio Salgari (1862/1911), Jack London (1876/1916), Rudyard Kipling (1865/1936), Edgard Rice Burroughs (1875/1950); as **narrativas do realismo humanitário**, cujos grandes nomes dessa tendência foram: Charles Dickens (1812/1870), Condessa de Ségur (1799/1874), Louise Mary Alcott (1832/1888), Edmundo de Amicis (1846/1908), Eleanor H. Porter (1868/1920).

No caso brasileiro, a partir da primeira metade do século XIX, desenvolve-se a produção literária destinada às crianças: primeiro, o que se observa é a quase inexistência de uma literatura infantil específica ao lado de traduções e adaptações de livros literários para o público adulto; mais tarde, observamos um movimento de valorização nacional de uma literatura própria para as crianças e jovens brasileiros – com o objetivo de criar e divulgar o discurso, os símbolos e as metáforas da nova imagem do país republicano, embora evidenciava-se, também, a influência de autores europeus no processo de criação literária (LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. 1986). No século XX, na década de 20, surgem nomes como o de Lobato que se dedicava a recriar contos que pudessem ser lembrados por toda a eternidade (COELHO 1991, p.228); as lições de moral e civismo aparecem, naquele momento, nos livros didáticos dirigidos às crianças e à juventude, sobretudo os de autoria de Olavo Bilac e Coelho Neto (FREIRE, A. 1989, p.196).

A literatura infantil brasileira, após passar pelas primeiras décadas da república, experimentava o governo revolucionário de 1930, representado pelos grandes latifundiários que dominavam a economia vigente. Posteriormente, houve a eclosão da Segunda Guerra Mundial e, no Brasil, esse período coincidia com a ditadura implantada por Vargas. A literatura encontra sua expressão no Romance Regionalista, que denunciava as degradantes condições em que estava vivendo grande parte da população brasileira, especialmente no Norte e Nordeste. Na literatura infantil, não se nota produção específica.

Segundo Coelho (1991), nos anos 50, tem-se um movimento de divulgação da literatura como forma de entretenimento e não mais apenas leitura escolar. Registra-se

grande circulação das revistas em quadrinhos do mercado de Walt Disney, que sofriam duras críticas por serem entendidas como responsáveis pela “preguiça da leitura” e, dessa maneira, sendo duramente proibidas. Porém, esse fato não diminuiu seu crescimento, por ser defendida por muitos nos anos 50, tem-se o aumento da circulação e produção dessas histórias quadrinizadas.

Na década de 70, a leitura de literatura passa a ser bastante fomentada nas escolas, em consequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 5692/71. O mercado editorial passa a publicar livros com fichas anexas para exploração da compreensão do aluno leitor.

Muitos autores(as) brasileiros(as) se destacam tanto pelas produções como pelas adaptações da literatura mundial e, em 1983, o Prêmio Hans Christian Andersen (“Nobel” da Literatura Infantil) é concedido à brasileira Lygia Bojunga Nunes pelo conjunto de sua obra.

Coelho (1991) nos explica que, entre o surgimento de inúmeros escritores(as), a grande revelação nacional dos anos 70 foi Mauricio de Souza, com seus quadrinhos, especialmente com a criação da Turma da Mônica, que ganha espaço no mercado nacional e também no mercado internacional.

Tivemos também, o ganho na nossa literatura com o surgimento de escritores(as) nos anos 70 e 80 que começam a produzir seus textos estimulando a criatividade das crianças, incluindo em suas produções uma consciência crítica e inovadora. O Brasil encontrava-se com nomes próprios e intensamente profundos que nos permitem o pensar também os problemas da humanidade, questões estas que tranquilamente podem ser transformadas em arte. Entre os tantos e tantas, assumindo o risco de que podemos estar sendo injustas, vamos destacar alguns e algumas: Ana Maria Machado, Aroldo Macedo, Bartolomeu Campos Queiróz, Daniel Munduruku, Edy Lima, Heloísa Pires de Lima, Ignácio de Loyola Brandão, José Mauro de Vasconcelos, Júlio Emilio Braz, Luis Puntel, Lygia Bojunga Nunes, Marina Colasanti, Pedro Bandeira, Rachel de Queiroz, Ricardo Azevedo, Ruth Rocha, Tatiana Belinky...⁷¹

São nomes que permanecem no quadro nacional e que as crianças, principalmente as de classe média, continuam lendo, nas escolas, ou em casa. A questão

⁷¹ A maior parte dos nomes presentes nesta lista foi retirada dos resumos elaborados pela pesquisadora como parte do material elaborado a pedido da escola pesquisada para a compra de livros de literatura.

que se coloca, de qualquer maneira, é como a escola, na estreita relação com a literatura ou a literatura infantil, propõe o desenvolvimento da leitura.

Na perspectiva já apresentada, reafirmamos que a leitura dialógica pode promover encontros, diálogos e interpretações que extrapolam a leitura unívoca e linear. O texto não é pretexto para lições.

2.5. Encerrando o capítulo para iniciar o relato da pesquisa

Pensando sobre a reinvenção da leitura e da escrita e, conseqüentemente, sua relação com a vida, podemos ressaltar, de forma a encerrar o capítulo, a importância da literatura como representação e reinterpretação da realidade. No mesmo sentido do exposto até agora, podemos afirmar que essa também não foi igualmente distribuída. Sendo assim, o acesso aos denominados clássicos da literatura universal⁷² sempre estiveram atrelados às pessoas com alta escolaridade, determinando *quem pode ler o quê*. Assim, o que sempre se leu na escola foi determinado por uma classe privilegiada: branca, masculina, com descendência da cultura européia, e de acordo com esse padrão.

Como consequência desse processo, observamos, refletidas na escola, as crenças arraigadas, como por exemplo, a leitura abordada sugere que esta seja individual, silenciosa, dotada de formas acadêmicas de ler, centrada no significado literal, no conteúdo pedagógico e ideológico dos textos, discriminando qualquer outra forma de se realizar, negando esse processo como uma prática cultural⁷³, tal qual como colocada por Chartier (1993, 1999), citado por Rockwell, 2001, p.14, que concebe a leitura como “(...) *uma prática cultural realizada em um espaço intersubjetivo, conformado historicamente, em que os leitores compartilham dispositivos, comportamentos, atitudes e significados culturais em torno do ato de ler(...)*”⁷⁴, o que possibilita outra forma de entendimento e sentido ao texto.

⁷² Pensamos que os livros de literatura clássica, que transpassam tempo e espaço, podem oferecer muito mais instrumento para se pensar a vida. Entende-se por clássicas as obras de literatura nacional e estrangeira, que por mais que tenham sido escritas há décadas, permitem discutir questões da atualidade.

⁷³ Rockwell nos afirma que o conceito de prática cultural aqui abordado serve de ponte entre os recursos culturais e a evidência observável dos atos de ler em certo contexto (2001, p.14)

⁷⁴ Tradução da própria autora

Essa autora nos afirma que são muitas as maneiras de ler, ou seja, há diferentes tipos de relações com os textos, já que é uma atividade social que se realiza num espaço intersubjetivo, durante a qual os leitores realizam práticas comuns. E sobre essas práticas comuns podemos falar das inúmeras crenças sobre o ato de ler, que se volta para o valor potencial da letra impressa até os dias de hoje.

Entendemos que, apesar de todos os avanços que pudemos acompanhar no decorrer dos séculos, ainda vivemos numa sociedade excludente e opressora e reconhecemos que a aquisição da leitura e da língua escrita deve servir de instrumento de transformação tanto pessoal quanto social, já que o pensamento transformado pela escrita é o socialmente valorizado, portanto, ela deve ser oferecida a todas as pessoas sem discriminação por classe social, cor, idade e religião.

Daí o papel essencial da escola, como estamos abordando nesse item. E nesse sentido, conhecer a diversidade de práticas escolares permite, também, entender os processos de inclusão e exclusão que ocorrem na educação formal, pois sabemos que a cultura escolar está atravessada por processos sociais e políticos originados fora da escola. (ROCKWELL, 2001, p.24).

Ainda pensando no papel da escola, nos questionamos: o que fazer quando a escola deixa de cultivar o gosto pela leitura e, além disso, deixa de produzir leitores? De acordo com os índices de fracasso do sistema educacional brasileiro, que vimos apontados no capítulo anterior, referente ao processo de leitura e escrita, especialmente, é possível verificar que é exatamente isso o que vem acontecendo: distanciamento entre o mundo da escola e do mundo da vida do estudante, apesar da preocupação de inúmeros educadores na área.

Os índices mostram que, além do distanciamento entre livros e leitores, a escola também tem causado a aversão pelos textos literários. Trata-se aqui apenas de vivências escolares, e Kramer (2000) nos faz pensar na leitura e escrita como experiência, que é diferente desta vivência. Segundo esta autora:

(...) na vivência, a ação se esgota no momento da sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência. (ibid, p.106)

Apoiamos os escritos desta autora, em que ela vai assinalar a importância de, por um lado, se instrumentalizar a pessoa para que ela possa se transformar em boa leitora e escritora, e da mesma maneira aborda que a leitura pode ser fruição, divertimento, prática que informa, comunica e avisa. E só podemos transformar a vivência leitora em experiência através do relato para o outro, que é contrária àquela leitura praticada apenas como passatempo.

O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato- isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato, permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar. (ibid, p.107)

Este pode ser entendido como o **âmbito** da leitura compartilhada, com o outro, ou apenas com o próprio autor, um compartilhar aquilo que pensamos, sentimos ou vivemos, coisas da vida e da morte, dos medos, dos sonhos, ou seja, relações intrínsecas ao ser humano. É o reconhecimento destes valores presentes nas obras literárias que transcende o momento em que a leitura é realizada - a vivência compartilhada passa a ser experiência enriquecida com a experiência do outro.

Outro autor que nos ajuda a pensar a relação do leitor com a obra lida, processos tão intimamente necessários na instituição escolar, é Quintáz. Este autor refere-se ao conhecimento como “encontro”. A noção de *encuentro* é fundamental para compreender o pensamento deste autor, que se aproxima das formulações aqui expostas por nós. O autor afirma que o encontro do aluno(a) com o conhecimento, com o(a) professor (a) não deve se dar numa relação unidirecional, em que um ensina e o outro aprende. Ele afirma a necessidade de se “*manter uma relação de diálogo e encontro, num âmbito em que o poder humano reside, sobretudo, em experimentar a força do ser, e não forçá-lo a ser, autoritariamente, o que o homem queira*”. (QUINTÁZ, 2004, p. 27).⁷⁵

⁷⁵ Os conceitos de Quintáz trazidos por nós neste texto foram retirados da obra “Filosofia, ética e literatura: uma proposta pedagógica”, de autoria de Gabriel Perissé.

Quintáz (ibid) vai se aproximar das elaborações de Freire, no momento em que este autor afirma que há no ser humano uma abertura criadora, uma capacidade de interagir e de fundar relações, capacidade que se expressa sobretudo na linguagem.

A linguagem como expressão do diálogo, do amor que conhece, e que faz surgir campos de realidade, cria âmbitos, levando as pessoas envolvidas nesse diálogo - o professor e os alunos envolvidos nesse diálogo vivo – a tomar consciência do seu valor como seres inteligentes, criativos, livres, convocados à plena realização. (ibid., p.27).

O autor aborda a necessidade do diálogo para a compreensão real de todos os conteúdos, ou seja, o(a) estudante deve ser levado a dialogar com a realidade num sentido amplo e integrador, realidade esta que deve ser viva, na qual estamos implicados, inseridos e relacionados. O projeto de educação deste autor é o de formação integral, em que o diálogo seja o mediador não somente da aprendizagem, mas de todos os conflitos e que ajude as pessoas a contribuir ativamente, solidariamente para a construção de uma sociedade mais justa.

Notamos aqui que este autor, no mesmo sentido de Freire, propõe que o conteúdo não seja distante da vida e, assim, cabe ao professor(a) ser o mediador desta aprendizagem para ajudar o(a) aluno(a) a criar um clima de *lucidez*, lucidez esta, nas palavras do autor, *imprescindível para uma vida social equilibrada*.

Concordamos no que se refere à necessidade fundamental de se aprender para a vida, já que significa “*antes de tudo, da criação de novas formas de compreensão, de unidade entre o ser humano e o mundo, entre os seres humanos entre si, entre o que se aprende na sala de aula e o que se vive e se viverá fora da escola*” (ibid, p.33).

Outro conceito trazido por este autor é o conceito de âmbito, que nos auxilia a pensar na dinamicidade da realidade e no estabelecimento de diálogo com outras realidades. De acordo com este autor:

O ser humano é realidade ambital por excelência, por seu dinamismo, por sua irredutibilidade, por sua condição inteligente e por sua condição de ser livre, capacitado a oferecer respostas criativas e inesperadas aos estímulos que recebe cotidianamente, capacitado a gerar vínculos significativos com outras pessoas e com seu entorno. (QUINTÁZ, 2004 p.36)

Entender o ser humano como uma realidade ambital é enxergar que cada pessoa no encontro com uma dada realidade torna-se fonte de inúmeras possibilidades de ação. O âmbito é este lugar de encontro entre as diferentes realidades, por isso na educação entender esse conceito nos aproxima de uma concepção de ensino criativo, em que as pessoas possam desenvolver suas máximas possibilidades de aprendizagem a partir dos vínculos estabelecidos com a realidade.

Nesse sentido, amplia-se a relação com a aprendizagem e o conhecer e aprender transpassa o simples acúmulo de informações para uma relação fecunda com a realidade. E o livro passa a ser um âmbito e a relação do leitor com o texto pode ampliar os diferentes *encuentros*, na medida em que o texto passa a estabelecer um encontro permanente com o leitor e o enche de sentido e esta leitura passa a ser vivida, sentida e não somente lida.

O autor afirma ainda que é a maneira com que nos posicionamos no mundo, com que enxergamos a realidade que nos enriquece. É quando o objeto se torna um âmbito que ele pode estabelecer esta relação com a pessoa. Porém, para que esta relação seja de efetiva aprendizagem, tem que ser dialógica e de respeito, atitude esta que o autor denomina de experiência reversível.

As experiências reversíveis pressupõem um encontro vivo, e um encontro vivo é uma experiência com mão dupla: a realidade deixa de ser estranha, distante, alheia, e quem a encontra nunca mais será o mesmo. Ou melhor, quem a encontra também se encontra como ser humano, e passa a ser aquilo que estava chamado a ser como pessoa livre e criativa, chamada a amar a verdade e ser por ela vivificado. (ibid, p. 59)

Este conceito de experiência reversível pode ser trazido na relação direta entre o leitor e a obra lida, aqui tratado por nós, pois nos ajuda a entender a relação de união entre ambos, em que o texto ganha ao ser enriquecido e incorporado à vida do leitor, e este leitor, ao descobrir o sentido que ele quer dar ao texto, de acordo com suas experiências pessoais, também se enriquece.

Concordamos aqui com o autor quando ele afirma que ensinar é uma ação dupla. Cabe ao professor(a) criar condições para que suas aulas enriqueçam seus alunos

e alunas. No mesmo sentido, cabe ao aluno(a) ao aprender, devolver ao professor(a) aquilo que aprendeu e, assim, cria-se um âmbito de participação, em que cada um, cumprindo a sua função, colabora para o *mútuo crescimento humano das pessoas envolvidas*.

Por mais que nos deparemos com escritos de autores e autoras compromissadas com uma nova abordagem dos papéis da escola, sabemos que este sistema ainda trabalha em outra lógica, uma lógica que ainda não é igualitária e, por esse motivo, Freire (2005) vem **denunciar** a relação que se tem estabelecido na escola entre professor(a) e aluno(a), afirmando que tais relações, muitas vezes, são marcadas por narrações e não por diálogo. Narração de conteúdos, não como algo vivo, real, compartilhado, mas como algo petrificado e sem possibilidade de mudança ou mesmo interação. Assim, os(as) alunos(as) tornam-se objetos ouvintes e o(a) professor(a) o narrador(a).

Queremos aqui apenas retomar o que este autor pode nos ensinar sobre esta concepção que ele vai denominar de educação bancária, cuja tarefa do(a) educador(a) vai ser a de “encher” os(as) educandos(as) de seu conteúdo narrado - eles recebem, guardam as informações e arquivam-nas. A palavra torna-se oca, alienada, *torna-se mais som que significado e, assim, melhor seria não dizê-la*. Por isso mesmo é que, segundo ele, uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora e essa narração do(a) educador(a) conduz o(a) educando(a) à memorização mecânica de tal conteúdo narrado.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação bancária” mantém e estimula a contradição (ibid p.67)

Optamos por Freire não somente porque ele vem denunciar as estruturas e as situações de poder, existentes especialmente nos sistema educativo, mas também porque este autor nos dá instrumentos de **anúncio** da possibilidade de mudança.

Freire reconhece a natureza política da educação e afirma que esta independe da subjetividade do educador(a), ou seja, independe de que o(a) educador(a) tenha ou

não consciência dessa feição política, que, segundo o autor, nunca é neutra. A partir do momento em que o(a) educador(a) reconhece isso, ele ou ela nunca mais podem fugir às ramificações políticas. Muitas questões quando entram no *âmbito* educativo se disfarçam de pedagógicas para serem aceitáveis dentro da estrutura vigente. No entanto, o que Freire indica é a postura do(a) educador(a), que tem que se questionar a respeito de opções que são intrinsecamente políticas, posicionar-se a favor de quem e contra quem está trabalhando. E essa tomada de consciência e de posicionamento, muitas vezes, significa correr riscos! (FREIRE & MACEDO, 2006, p.114).

CAPÍTULO 3

A METODOLOGIA COMUNICATIVO-CRÍTICA E O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Nada sobre a sociedade, a língua, a cultura ou a alma humana é simples: onde quer que haja seres humanos, há atividade; e os atos humanos são processos e os processos são dialéticos. Nada simplesmente se desenrola, quer na natureza, quer na história; a obstinação das ambiências e estruturas de toda espécie é necessária ao crescimento e ao desenvolvimento, à mudança e à transformação. Isso é uma coisa óbvia, e temos que fazer uma grande caminhada antes que possamos pretender compreender.

Ann E. Berthoff

Como já anuncia esta epígrafe nada é simples. E por esse motivo já indicamos logo nas primeiras linhas a longa caminhada que tivemos que fazer em busca de algumas compreensões, porém que ainda não se esgotam neste trabalho.

Como nos foi possível acompanhar ao longo deste trabalho, vivemos hoje o século XXI, a era da informação, e com base em todas as mudanças pelas quais a sociedade vem passando, é bem possível que nos deparemos com inúmeras transformações também no campo das investigações e é nosso dever, como pesquisadoras, incorporar todos os conhecimentos mais renomados da comunidade científica nacional e internacional.

Assumimos, também, uma postura de busca por uma metodologia que trouxesse contribuições a partir dos melhores resultados das investigações. E dentre as inúmeras metodologias apresentadas no decorrer dos anos abordaremos aqui a metodologia comunicativo- crítica⁷⁶ que vem sinalizando, na atualidade, resultados positivos de investigação teórica e de resultados práticos⁷⁷ na superação de desigualdades educativas

⁷⁶ Foi possível realizar um aperfeiçoamento teórico e metodológico durante os meses de janeiro a abril em que a pesquisadora realizou prática de estágio, referente ao doutorado sanduíche concedido pelo CNPQ no Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), grupo responsável pela formulação desta metodologia de investigação.

⁷⁷ Pode-se relatar os dados do projeto INCLUD_ED, responsável por analisar as estratégias educativas que contribuem para a superação das desigualdades e que fomentam a coesão social e as estratégias educativas que geram exclusão social, centrando-se especialmente nos grupos vulneráveis e

nessa sociedade da informação e do conhecimento e está de acordo com o que vimos evidenciando ao longo deste trabalho.

No nosso entendimento, fazer ciência é também compromisso com a esfera social, compromisso de entender a realidade e transformar as desigualdades em possibilidades. Assim, a partir de teorias desenvolvidas ao longo desta investigação, torna-se coerente utilizar uma metodologia de pesquisa que, em suas reformulações, deixe claro o seu compromisso com a superação das desigualdades sociais e conseqüentemente com a transformação social.

Tal metodologia foi elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona/Espanha, com a justificativa de que esse é um dos modos de se investigar a realidade, baseado no diálogo e na transformação social. Essa metodologia possibilita a sustentação tanto do trabalho teórico quanto do trabalho de campo. Foi elaborada a partir das contribuições de inúmeros autores, especialmente da teoria da ação comunicativa de Habermas (1987) na área da filosofia e sociologia, e de Freire (1982, 2003, 2004, 2005) na área da educação.

Ela vem sendo desenvolvida pelo CREA há 10 anos e é reconhecida em âmbito internacional por centros de investigação renomados no campo da pesquisa, como a Universidade de Harvard, devido ao impacto sócio-político que esta metodologia traz para a transformação da sociedade. (GÓMEZ, RACIONERO, SORDÉ, 2010). No Brasil, esta metodologia vem sendo empregada pelo NIASE⁷⁸, embasando os trabalhos teóricos e práticos desde o ano de 2003. No Chile, tal abordagem também compõe os trabalhos coordenados pelo projeto enlaçando mundos, coordenado pela Profa. Dra. Donatila Ferrada.

marginalizados. Para maiores informações consultar a página <http://www..ub.es/includ-ed>. É um dos projetos de maior nível científico e dotado de maior recurso econômico, em nível europeu. Está centrado na educação do sistema escolar e é analisado na perspectiva da teoria comunicativo- crítica.

⁷⁸ Ver especialmente dois textos sobre esta metodologia sob o desenvolvimento também do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa:

- MELLO, R. R.. Metodologia Comunicativo-Crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária.. In: Araújo Filho, Targino; Thiollent, Muchael. (Org.). Metodologia para projetos de extensão: apresentação e discussão.. 1 ed. São Carlos: Cubo Multimídia, 2008, v. 1, p. 8-39.

- MELLO, R. R. . Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. In: 29ª Reunião da ANPED, 2006, Caxambu. 29ª . Reunião da ANPED. Rio de Janeiro : ANPED, 2006. v. 1. p. 1-17.

Dessa forma, iremos agora mostrar aqui um pouco dessa nossa caminhada, iniciando pelo caminho teórico- metodológico com base especialmente nos estudos de Gómez et al. (2006) e evidenciando também a utilização de técnicas de coleta e análise da informação de acordo com esta metodologia, orientada por seus próprios postulados.

Num segundo momento trataremos de abordar o desenvolvimento da pesquisa, o percurso da investigadora, as participantes e a escola pesquisada. Tudo isso será retratado a partir do olhar da investigadora, que no processo de conhecer a realidade pode se servir e aprender a partir da leitura de mundo que fizeram as crianças e as professoras participantes desse processo de leitura dialógica em sala de aula. Temos também a pretensão de compartilhar com o (a) leitor (a) as construções, as aprendizagens e os limites percorridos nesse campo teórico - metodológico.

3.1 A metodologia comunicativo-crítica e suas concepções teóricas

Podemos afirmar que o século XXI tem se apresentado por diferentes autores da atualidade com a denominação de sociedade da informação, do conhecimento e do risco. O que elas têm em comum? Gómez et al. (2006) nos indicam que em todas elas, o diálogo se constitui como uma nova categoria social inerente às relações sociais, influenciando em todos os âmbitos: econômico, político, pessoal, familiar e social.

As autoridades antes inquestionáveis agora se abrem ao diálogo, mostrando uma significativa mudança em todas as esferas citadas. De acordo com Aubert et al. (2008): *“as relações de poder baseadas na autoridade da sociedade patriarcal estão dando espaço para as relações dialógicas onde ou se consensuam as coisas ou há um conflito permanente quando não se chega a nenhum acordo”*.(p.29)

Nesse sentido, dentro de uma perspectiva de sociedade dialógica, Gómez et al. (ibid) indicam a possibilidade das investigações em se abrirem às metodologias em torno do diálogo, capazes de dar respostas às novas orientações da sociedade. Afirmam que, hoje em dia, o processo de investigação em Ciências Sociais também pode ser organizado a partir de uma ação comunicativa, o que implica construir conhecimento desde a intersubjetividade e da reflexão. Deste modo, a metodologia comunicativa crítica aqui abordada é:

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

Tendo como base o estudo do mundo social, tais autores indicam que há diferentes métodos de investigação e possibilidades de se estudar a realidade, de forma que se torna difícil pensar em uma única maneira de se estudá-la. Por outro lado, afirmam que as investigações têm que responder aos seus objetivos e possibilidades, utilizando métodos e técnicas que sejam coerentes entre si.

É partindo desse pressuposto que se apresenta a metodologia comunicativo-crítica, centra-se na superação de desigualdades sociais a partir da reflexão crítica e da intersubjetividade. Gomez et al. (ibid) esclarecem que esta orientação comunicativo-crítica recolhe diversas abordagens, desde a fenomenologia, construtivismo, da etnometodologia, da dramaturgia, entre tantas outras, incorporando algumas idéias e criticando outras, organizando assim seus próprios postulados. Ao ter em conta seu objetivo chave, que é a transformação da realidade social, esta metodologia coloca especial ênfase nas interações que tem lugar a vida social, centrando-se nas dimensões sociais que provocam a exclusão e naquelas que levam à inclusão. *“Daí que se vincule à utilidade social e defenda uma ciência social democrática que não seja somente patrimônio de especialistas”* (ibid, p. 13).

Assim, as metodologias, segundo os autores, que se centram no conhecimento da realidade social, devem responder, segundo seus postulados, às seguintes questões: Como a conhecemos? De que maneira deve-se atuar para descobri-la, construí-la, transformá-la ou acordá-la? Cada teoria social responde de maneira distinta, sempre de acordo com suas proposições e sua maneira de ver o mundo social (ibid, p. 17).

Os autores consideram a existência de quatro concepções teóricas diferentes: objetivista, construtivista, sócio-crítica e comunicativo-crítica. Gómez et al. (ibid) enfatizam que para analisar a metodologia comunicativo-crítica não é conveniente apenas analisar a própria concepção comunicativo-crítica, mas estas outras três concepções consideradas⁷⁹. Para esta análise, farão referência a três dimensões que eles consideram essenciais: dimensão ontológica, que é como se concebe a realidade, a

⁷⁹ Destacamos que neste trabalho não nos dedicaremos a uma explanação das demais concepções e centraremos nosso foco nos fundamentos que regem a metodologia comunicativo-crítica

epistemológica, que é como se conhece a realidade, e metodológica, que faz referência a como se procede quando se investiga e como se justificam e legitimam os métodos e técnicas da investigação.

Descreveremos, a seguir, as três dimensões na perspectiva da metodologia comunicativo-crítica, tendo como base especificamente as elaborações de Gómez et al. (2006) e, também as contribuições de alguns autores da teoria dialógica (FLECHA, et al., 2001; AUBERT, et al., 2008).

1. Dimensão ontológica: existe a realidade social? Qual é a natureza desta realidade?

Na Concepção comunicativo-crítica a realidade natural existe no mundo externo independentemente da vontade dos sujeitos. As rochas, as montanhas, os mares existem independente do pensamento, da construção de significados ou da intersubjetividade. A realidade social se constrói através das definições que os autores se dão e mediante suas interações, já que se parte da capacidade que as pessoas têm em interpretar e da auto-compreensão que os indivíduos e a sociedade têm. Esta concepção se afasta da postura estruturalista, da pós-moderna, pós-estruturalista, por desconstruírem a ciência e por afirmarem que as ações das pessoas sempre vêm acompanhadas de poder e não de solidariedade. Por outro lado, está de acordo com a concepção construtivista no que diz respeito à construção da realidade que se faz socialmente e que depende dos significados que os sujeitos lhes atribuem. Afirma ainda, que os significados se dão através do consenso, na construção intersubjetiva, portanto a chave para a compreensão e atuação na realidade é o diálogo e a interação.

2. Dimensão epistemológica: como se conhece a realidade social?

Nesta concepção defende-se uma epistemologia centrada na intersubjetividade e no diálogo. É baseada na verdade do consenso permanente, e não imposto, mas em acordos comunicativamente alcançados. Nesta concepção, a ciência é um conjunto de afirmações e enunciados aceitados provisoriamente sobre a realidade. Acredita na não neutralidade da ciência e na impossibilidade desta ser mediada pelo poder. A base desta concepção é o estabelecimento de critérios que levem a uma investigação ética da

realidade, que defendam pretensões de verdade, de retitude moral e veracidade. A construção científica é feita através de um diálogo intersubjetivo com pretensão de validade sobre situações problemáticas do mundo social (GÓMEZ, et al., *ibid.*, p.27). Busca compreender e interpretar a realidade e transformá-la mediante a intersubjetividade, reflexão e auto-reflexão, interação e comunicação. A interpretação conjunta da realidade é feita em base de igualdade entre as pessoas investigadas e a pessoa investigadora, considerando as especificidades de cada grupo.

3. Dimensão metodológica: quais metodologias são utilizadas na investigação social?

Trata-se de uma metodologia que pretende não somente descrever e explicar a realidade, mas também compreendê-la e interpretá-la, com o objetivo de estudá-la para transformá-la, dando ênfase em como os significados se constroem comunicativamente, mediante a interação entre as pessoas. Dessa forma, o objeto de estudo somente pode se dar através das interpretações, reflexões e teorias das próprias pessoas participantes de realidade que desejam transformar. Aqui investigador (a) incorpora teorias e base científica que se complementam e contrastam com os conhecimentos e a prática do mundo da vida das pessoas investigadas, num plano comunicativo de igualdade e não superior. As técnicas de coleta de dados podem ser tanto qualitativas quanto quantitativas, desde que sigam uma orientação comunicativa, como veremos nos próximos itens deste trabalho. A responsabilidade do (a) investigador (a) é criar uma situação ideal de diálogo que possibilite uma comunicação intersubjetiva, a partir da qual investigadores e investigadoras possam falar da comunidade científica sem se apresentarem superiores e, da mesma maneira, os sujeitos possam falar de seus mundos da vida sem se sentirem inferiores, pois foi estabelecida a confiança e o entendimento com pretensão de validez. Entende-se aqui que a transformação não se faz pelas pessoas, mas sim junto com elas, a partir de um diálogo igualitário, em que o pesquisador não é a autoridade que dita que transformação deve acontecer. Nesse sentido a investigação se torna um processo de busca, de conhecimento e de criação:

Por isto é que para nós, o risco da investigação não está em que os supostos investigados se descubram investigadores, e, desta forma, “corrompam” os resultados da análise. O risco está exatamente no

contrário. Em deslocar o centro da investigação, que é a temática significativa, a ser objeto da análise, para os homens mesmos, como se fossem coisas, fazendo-os assim objetos da investigação. Esta, à base da qual se pretende elaborar o programa educativo (...) tem de fundar-se igualmente, na reciprocidade da ação. E agora, da ação mesma de investigar. (FREIRE, 2005, p. 116)

Após apresentar brevemente as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica da metodologia comunicativo-crítica, com base nas formulações de Gómez et al. (2006), podemos dizer que ela é **ontologicamente** comunicativa, porque concebe a realidade como uma construção humana, que carrega significados construídos intersubjetivamente a partir da comunicação. Entendemos que ela é **epistemologicamente** dialógica, pois a realidade social é conhecida através do diálogo e da interação e por esses motivos sua metodologia é comunicativo-crítica, pois permite às pessoas investigadas participarem em pé de igualdade com as pessoas pesquisadoras, com o objetivo maior de transformação da realidade social.

Esta metodologia comunicativo-crítica entende que todas as pessoas são capazes de transformar a realidade em que vivem, através de um processo constante de ação e reflexão. Reflexão esta que não pode ser feita em nível puramente intelectual, como já nos alertava Freire (2005), mas de ação, pois:

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (ibid, p. 59)

Quando nos referimos que as pessoas analisam a realidade em pé de igualdade com o (a) pesquisador (a) estamos optando mais uma vez pelas ideias escritas de Freire, que nos fala de “*uma opção política junto aos oprimidos, no fundo, ação cultural para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles*” e não para eles.

Da mesma maneira que a educação, nós entendemos que a investigação que a ela serve tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da palavra, ou seja, tem que se constituir na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicamente. É isso que nos instiga a investigar, pois entendemos que “*quanto*

mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando”. (FREIRE, *ibid*, p. 118)

Assumir uma metodologia comunicativo-crítica significa que não podemos pensar pelos outros, nem mesmo sem os outros, como nos adverte novamente este autor: *a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar.* É na ação e na comunicação que este mesmo povo pensará o seu pensar, produzindo novas ideias e através da ação vir a entendê-las e poder transformá-las.

Seguindo este raciocínio, fomos encontrar em Habermas (1987a) argumentos que apoiam nosso pensar sobre a investigação. Segundo este autor, tanto pesquisadores (as) quanto sujeitos investigados possuem a capacidade de entender e refletir acerca da realidade em que estão inseridos. Ele afirma que:

(...) quando descrevemos um comportamento em termos de ação comunicativa, nossos próprios pressupostos ontológicos não são mais complexos que aqueles que temos que atribuir ao ator. A diferença entre o plano conceitual da coordenação linguística da ação e o plano conceitual da interpretação que como observadores fazemos desta ação, deixa de funcionar como filtro protetor. Pois de acordo com os pressupostos do modelo comunicativo de ação, o agente dispõe de uma competência de interpretação tão complexa quanto do observador. (HABERMAS, 1987a p. 167)

Nesse sentido, a ação comunicativa, que orienta esta metodologia depende de um processo de interpretação em que os participantes cheguem, com base nos três mundos (objetivo, subjetivo e social), a uma definição comum da situação. O consenso se baseia em um reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade suscetíveis de crítica, tem-se que supor também que os sujeitos que atuam comunicativamente são capazes de criticar-se reciprocamente. Dessa forma, tanto investigadores quanto sujeitos investigados dizem o que pensam e a partir daí tentam chegar a uma compreensão a mais próxima possível da realidade investigada.

Somente quando nós pesquisadores (as) entendemos os atores desta maneira é que perdemos como observadores nossa posição privilegiada frente ao âmbito objetivo. De acordo com Habermas (*ibid*) já não temos a opção de dar nem uma interpretação descritiva nem mesmo uma interpretação racional à situação observada, pois as pessoas

envolvidas na investigação agem diretamente na transformação dos aspectos da realidade que consideram importantes, enquanto que ao pesquisador (a) cabe o papel de agir na produção de conhecimento. Nesse sentido:

Quando atribuímos aos atores a mesma competência de julgamento da que nos fazemos uso como interpretes, renunciamos à imunidade que até este momento nos vinha metodologicamente assegurada. Vemo-nos forçados a participar em atitude realizativa (mesmo sem propósito de ação própria) no processo de entendimento que tratamos de descrever. (HABERMAS, *ibid*, p. 168)

Consideramos que a adoção desta perspectiva de pesquisa traz a metodologia comunicativo – crítica como uma forma de se investigar a realidade que se distancia em aspectos essenciais das demais investigações presentes nas abordagens das ciências: é o colocarmo-nos em diálogo com as pessoas investigadas por considerar que tais pessoas são capazes de interpretar a realidade tanto quanto nós.

A metodologia comunicativo- crítica recorre a alguns postulados para analisar e interpretar a realidade. Com base nas elaborações de Gómez et al. (*ibid*) podemos elencar as contribuições de Chomsky (1988) e Searle (1998/2001) com relação às análises das competências linguísticas; Mead (1990/1934) com relação ao interacionismo; Habermas e Beck (1998/1986) sobre a análise social e a criação do conhecimento dialógico. Cabe destacar que Habermas defende a descolonização do mundo da vida, por acreditar que este mundo é colonizado pelos sistemas⁸⁰. De acordo com Gómez et al. (2006) os postulados são:

- **Universalidade de linguagem e ação:** partindo da concepção de Habermas (1987a), de que todos os sujeitos são capazes de linguagem e ação, este postulado orienta a postura do (a) investigador (a), de que o conhecimento deve ser construído em conjunto com as pessoas participantes da investigação, entendendo que todas podem se

⁸⁰ Em sua teoria da ação comunicativa, Habermas (1987) faz uma diferenciação entre sistema e mundo da vida, indicando o primeiro como as instituições e organizações sociais baseadas no poder, comumente o dinheiro; e o segundo como o mundo de cada pessoa, formado pela cultura, pelas relações interpessoais e pelo modo de organização da vida cotidiana. Habermas (*ibid.*) ressalta o crescente processo de colonização do mundo da vida pelo sistema, que pode ser exemplificado pela burocratização cada vez maior das esferas sociais, e a urgência pela sua descolonização, em defesa de uma ação comunicativa mais efetiva e mais constante na sociedade

comunicar e interagir com os demais. Nesse sentido, o foco deste postulado não é a construção conjunta do conhecimento, mas sim a capacidade que todas as pessoas têm de compreender, se comunicar e agir no mundo.

- **Pessoas como agentes sociais transformadores:** este postulado parte do pressuposto da transformação da sociedade, na qual o sujeito é participante da investigação e da transformação. Assim, todas as pessoas têm capacidade para refletir, interpretar a realidade social, criar conhecimento e estabelecer processos de diálogo intersubjetivo, o que permite que elas atuem sobre as estruturas sociais, podendo ser agentes transformadores de seus contextos. Desta forma, não se atribui ao investigador (a) o papel de conhecedor (a) do mundo, mas sim o de quem aborda as pessoas como agentes sociais de suas vidas e contextos.

- **Racionalidade comunicativa:** para ser comunicativa, uma ação deve ser decidida comunicativamente, ou seja, através de uma teoria da argumentação. Argumentação no sentido de Habermas (ibid) refere-se ao *“tipo de fala em que os participantes tematizam as pretensões de validade que se tornaram duvidosas e tratam de realizá-las ou de recusá-las por meio de argumentos”* (p. 37). Este autor afirma, ainda, que a prática comunicativa cotidiana remete a uma prática de argumentação como instância de apelação, que permite prosseguir a ação comunicativa com outros meios quando se produz um desacordo, assim a racionalidade comunicativa aumenta quanto maior for o dissenso, pois é a oportunidade de construir novos sentidos através do diálogo e da comunicação. Aqui a linguagem não é apenas um meio para se chegar a um determinado fim, mas é abordada como meio de diálogo e entendimento. Nesse sentido, o dissenso é o ponto inicial para se chegar ao consenso.

- **Sentido comum:** é produzido na experiência dos sujeitos e o que a experiência científica tem ignorado. Este sentido se forma dependendo da experiência de vida de cada pessoa, geralmente dentro do próprio contexto cultural em que vivem. Daí a importância de se considerar o contexto em que são produzidas as interações e a geração de conhecimento.

- **Sem hierarquia interpretativa:** aqui há um rompimento de hierarquias interpretativas, o que significa que todas as pessoas têm a capacidade de interpretar e compreender o mundo social. Para que aconteça uma compreensão mais detalhada é necessário o contato direto, a escuta, a coleta de opiniões e relatos das pessoas

participantes, em que investigador (a) e investigado interpretam conjuntamente os dados, ou seja, as interpretações são compartilhadas e, por meio do diálogo, consensuadas. De acordo com Habermas (1987a): “(...) *também o intérprete tem que penetrar nesse plexo de referências como participante na interação. O momento exploratório, orientado ao conhecimento, não pode se separar do momento criativo, construtivo, orientado para produzir um consenso*”. (p. 175).

- **Igual nível epistemológico:** este postulado é continuação do anterior e refere-se à eliminação de desnível epistemológico na investigação social, já que tanto investigadoras e investigadores quanto pessoas investigadas devem participar no processo comunicativo em plano de igualdade, tanto em relação ao processo de investigação quanto ao processo de interpretação das ações. O investigador, além de incorporar o conhecimento da comunidade científica internacional, deve entender ou explicar um fenômeno investigado e ao mesmo tempo incorporar ao diálogo os saberes e vivências das pessoas investigadas.
- **Conhecimento dialógico:** os conhecimentos se constroem através da interação com o entorno, que é resultado entre ciência e sociedade. A perspectiva comunicativo-crítica integra a dualidade sujeito-objeto através da intersubjetividade e da capacidade de reflexão e auto-reflexão, tendo a base do conhecimento na interação entre as pessoas e grupos e na comunicação que se estabelece. Este conhecimento dialógico de acordo com Habermas (ibidi, p. 180) é construído “*a partir das pretensões de validade cujo reconhecimento intersubjetivo se baseia em um acordo alcançado comunicativamente*”.

Vale destacar que em uma metodologia comunicativo-crítica não se impõe algo como bom e verdadeiro aos contextos investigados, pois parte-se do pressuposto que através do diálogo e da interação com pretensão de validade e não de poder, as pessoas podem criar conhecimento, compartilhar experiências e transformar a realidade. Ao ter em conta isto, está se considerando o mundo da vida e não os sistemas, os agentes e não apenas as estruturas, os sujeitos e não apenas a comunidade científica.

Gómez et al. (2006) afirmam que para implementar tais postulados descritos anteriormente, a metodologia comunicativo-crítica conta com uma situação real: quem somos e como nos relacionamos, e busca uma situação ideal: quem queremos ser e como queremos nos relacionar (p. 45). Isto significa que há de se formar diferentes

grupos de trabalhos, com pessoas, grupos e organizações que formem parte ou tenham a ver com os coletivos a quem se destinará o trabalho. Este é um dos contextos favoráveis ao seu desenvolvimento, o que aproxima o trabalho o máximo possível da realidade desejada.

Abordaremos melhor a partir da análise dos dados nos capítulos que se seguem as muitas barreiras exclusoras que impedem as pessoas de participarem ativamente do mundo da cultura, por exemplo. Entendemos que esta metodologia comunicativo-crítica vem ao encontro do que propusemos ao longo do nosso referencial teórico, ou seja, o entendimento de que as pessoas podem expor seus conhecimentos e interpretações sobre a arte e a literatura, rompendo assim com os mitos socialmente colocados a respeito de suas incapacidades para interpretar produções artísticas e literárias.

De acordo com Gómez et al. (2006, p.60), caso não se faça esse tipo de proposta, e de refazer os discursos das classes dominadas, é bem provável que tais obras continuem pertencendo, ou melhor, sendo dirigidas às camadas mais altas da sociedade.

Assim como nos demais tipos de pesquisas, a metodologia comunicativo-crítica também segue alguns passos, porém seu diferencial é a pretensão de contribuir para a superação das desigualdades sociais, passos estes que podem começar pela: delimitação do tema a ser pesquisado; a revisão documental; formulação de objetivos e ou hipóteses e seleção da população a ser investigada.

Cabe destacar que a revisão documental se faz necessária para contextualizar o trabalho no marco teórico dos estudos mais atuais sobre o tema; referenciar os trabalhos que coincidem sobre o mesmo assunto para estabelecer a solução de continuidade que supõe a abordagem que se realiza; descobrir se há alguma polêmica importante ao redor do problema que se pretende investigar.

A coleta de dados pode ser tanto de caráter quantitativo como qualitativo (transcrição, codificação, agrupação, descrição e interpretação da informação), desde que tenha orientação comunicativa. No primeiro caso, podem ser usados testes, provas objetivas, escalas, questionários fechados, observação sistemática, entre outros. E a informação de natureza qualitativa pode ser realizada mediante estratégias como a entrevista, o grupo de discussão, a observação não sistemática, o relato de vida, a história de vida e a análise documental (ibid. p. 67).

Os resultados levam em consideração as dimensões exclusoras, transformadoras e os diferentes tipos de manifestação do discurso, como abordaremos sinteticamente, na seqüência dos capítulos.

Na organização comunicativa crítica, de acordo com Gómez et al. (ibid) deve-se levar em conta:

- **Criação de um conselho assessor:** formado por pessoas representantes de coletivos, grupos ou comunidade que participam da investigação, recolhendo a contribuição advinda de suas maneiras de entender e transformar a realidade. Segundo Gómez et al. (2006), entre as funções deste órgão assessor, podemos destacar: a contribuição de seus conhecimentos, revisão crítica dos documentos, orientação sobre o desenvolvimento e processo do projeto, o controle de que este seja comunicativo, avaliação de toda investigação, incluindo suas conclusões, e, especialmente que os resultados obtidos contribuam para melhorar a realidade daqueles coletivos, a quem se dirige a investigação (ibid, p. 48);
- **Constituição de um grupo de investigação multicultural:** entendemos que o grupo de investigação é reflexo da atual sociedade heterogênea e multicultural, nesse sentido, o avanço de qualquer investigação se dá quanto maior é a diversidade, pois de acordo com Gómez et al. (ibid.) entende-se a importância de incorporar mais vozes de pessoas que pertençam aos diversos coletivos que se orienta o projeto ao trabalho diário de revisão da literatura, estado da questão, busca da informação, uso das diferentes técnicas de coleta e análise, redação de documentos o trabalho de investigação será facilitado.
- **Formação de grupos operativos de trabalho:** tais grupos se constituem de acordo com as necessidades do projeto e devem executar tarefas de trabalho concretas como, por exemplo, elaborar bases teóricas, concretizar a metodologia, preparar o quadro de análise da informação, etc. Após o fornecimento de conhecimentos sobre aspectos concretos, organizando o trabalho e elaborando propostas para ser debatidas em reuniões plenárias e no conselho assessor.
- **Reuniões plenárias:** é recomendável que a equipe de investigação se reúna várias vezes durante todo o processo de estudo para analisar, debater todos os documentos e propostas elaboradas para os distintos grupos de trabalho. Depois disso, levam-se os resultados a um conselho assessor. Os autores Gómez et al. (ibid)

esclarecem que também se pode agregar novas ações, resultantes do próprio desenvolvimento da organização comunicativa.

Além desta organização comunicativo-crítica, esta metodologia pressupõe alguns processos de construção do diálogo entre ciência e sociedade, que podem ser definidos realizando-se:

- **Abordagem do problema:** a metodologia comunicativo-crítica valoriza a importância de se compartilhar o mundo social das pessoas e ou grupos sociais envolvidos na questão da investigação, já que é o uso compartilhado da linguagem o que possibilita sua análise e os acordos a realizar. Um dos critérios para se iniciar um processo de investigação é seu impacto inovador na sociedade de hoje. Uma ideia admitida pela comunidade científica é que existe relação entre o progresso da humanidade e o desenvolvimento da ciência. Uma vez identificado, delimitado e avaliado o tema de investigação, segue-se com as questões, por exemplo, no nosso caso, uma vez entendida a necessidade de se superar a baixa qualidade de ensino da leitura em nossas escolas, pode-se formular, por exemplo, as seguintes perguntas: quais são os tipos de projetos educativos que vem apresentando êxito na superação deste fracasso? De que maneira a história do sistema educativo tem influenciado na concepção de leitura atual?
- **Revisão da literatura:** após o levantamento das questões de estudo, se realiza um exame detalhado dos antecedentes teóricos e práticos da questão em estudo, como também se faz necessário revisar as investigações realizadas e as teorias que tem relação com o problema. Respondem-se questões tais como: O que se encontrou sobre o tema? Existem trabalhos anteriores? Que tipo de informação se necessita para encontrar respostas ao tema? Onde e como encontrar a informação que se precisa. O pesquisador será o responsável por realizar análise e elaboração de referências atuais, pertinentes para a área, procedentes de fontes diversas e de quantidade que seja suficiente para a análise em questão. Após a organização da informação de maneira ordenada, estabelecem-se relações, comparações e classificações. Assume-se também um diálogo com os autores, mas também uma postura própria, posicionando-se em relação ao tema investigado.

- **Formulação de objetivos e hipóteses:** a formulação de hipóteses e objetivos determina a orientação da investigação. As hipóteses são os enunciados que, através do trabalho de campo e da coleta e análise da informação, pretende-se comprovar. Os objetivos fazem referência às conquistas que se quer conseguir mediante a investigação e devem ser coerentes com o marco teórico e de acordo com a revisão documental. As conclusões que se elaboram no final têm que estar relacionadas com os objetivos ou hipóteses formuladas, tendo presente o possível impacto social dos resultados.
- **Marco teórico da investigação:** realizar uma boa revisão documental é a chave para elaborar o marco teórico da investigação. Redefine-se a situação da questão de estudo à luz da informação revisada, abordam-se quais são suas dimensões, informam-se desde que enfoques se contempla, e examinam-se quais são as teorias dominantes. Uma vez anunciados os objetivos e a hipótese, e definido o marco teórico da investigação, o próximo passo é delinear as atividades que devem ser realizadas para dar respostas ao problema ou responder as questões abordadas, ou seja, para contrastar hipóteses e ou conseguir os objetivos estipulados. É o momento em que o marco teórico é descrito, argumentando-se a coerência entre o propósito do estudo e a metodologia utilizada.
- **População e amostra:** o critério de seleção das pessoas ou coletivos participantes se vincula às necessidades de estudo e também a que as pessoas participantes podem incorporar-se ao processo de acordo com os postulados da metodologia comunicativo-crítica. É uma fase em que se descrevem as características dos sujeitos participantes: número, idade, gênero, estudos, etc. e outras mais que se considerem relevantes para a pesquisa. A diferença básica da metodologia comunicativo-crítica e as demais metodologias é que aqui os sujeitos investigados participam do planejamento e realização do estudo.

Esta metodologia comunicativo-crítica concede especial importância aos critérios que deduzem de uma racionalidade comunicativa, abordados anteriormente. E segundo os autores, existem alguns critérios de rigor científico necessários na realização das análises, são eles:

- **Diálogo intersubjetivo:** aqui os critérios de verdade se baseiam na participação de todas as pessoas implicadas na investigação, através de um diálogo intersubjetivo

com a intenção de chegar a entendimento sobre a questão de estudo. É essencial o diálogo entre ciência e sociedade para a construção do conhecimento.

- **Pretensão de validez:** suscetível de crítica. O rigor de uma investigação está relacionado ao conceito de entendimento, que tem como meta o consenso, assim os argumentos melhor fundamentados são garantias frente às pretensões de poder. É importante destacar aqui o que afirma Habermas (1987a): “*as manifestações expressivas somente podem ser julgadas por sua veracidade, em um contexto de comunicação endereçada ao entendimento*” (p. 41).
- **Compromisso:** o compromisso com a busca da verdade através do entendimento intersubjetivo é a garantia do rigor da investigação em metodologia comunicativo-crítica. Entende-se que isto possibilita um melhor entendimento em e com outras áreas científicas, especialmente quando se trabalha de maneira interdisciplinar. O compromisso está em gerar conhecimento sobre aquilo que resulta imprescindível para atuar, e se acredita que o conhecimento não seria completo se não se contemplar também, as ações dos sujeitos no mundo.

A importância desses critérios em uma investigação comunicativa crítica é evidente nas palavras de Habermas (1987a), em que este autor afirma ser racional uma pessoa que se mostra disposta ao entendimento, sujeito este capaz de linguagem e ação. Significa dizer que as emissões ou manifestações racionais são suscetíveis a um julgamento objetivo, possível de crítica. De acordo com este autor, esse é um grande passo para a aprendizagem, “*o aprender com os erros, uma vez que os tenha identificado*”. (ver p. 43)

Cabe destacar que nesse tipo de investigação cujo objetivo é o compromisso da busca da verdade através do entendimento intersubjetivo, quem coloca a questão para o investigador é a própria realidade. No caso a ser estudado nessa investigação, estamos abordando a temática da leitura em uma determinada Comunidade de Aprendizagem, tema este discutido com a Comunidade escolar e a equipe da Universidade, diálogo este possível pela natureza da relação que se estabelece com a escola, por se conhecer o trabalho, as interações que acontecem naquele espaço devido ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão realizada conjuntamente entre equipe da Universidade e comunidade educativa nesse espaço desde o ano 2003.

No mesmo sentido, destacamos que esta relação de compromisso com o coletivo a ser investigado estabelece-se também com a produção científica da Universidade, para promover a produção social de conhecimento, entendendo que são questões relevantes para o coletivo. Sendo assim, entendemos que pesquisadora, a escola, as crianças e as famílias todas fazem parte deste mesmo coletivo. Assim, uma pesquisa dialógica não se pode constituir fora do coletivo.

Justifica-se nesse sentido, a minha intenção de investigar a atividade de leitura dialógica nesse espaço educativo, que se consolida com minha presença no ano de 2008 atuando como formadora de professoras e da direção escolar em leitura dialógica, atendendo ao pedido destas profissionais. Justifico ainda que minha atuação como pesquisadora neste espaço educativo foi possível a partir de uma atuante prática em diferentes atividades, no papel de voluntária desde o ano de 2004, auxiliando de acordo com as necessidades deste centro educativo.

Como veremos na continuidade deste capítulo, em nossa investigação, sobre aquela realidade utilizamos as técnicas de coleta de dados, também de orientação comunicativa. São elas: relatos comunicativos de vida cotidiana, grupos de discussão comunicativos e observação comunicativa, por entender que tais técnicas permitem uma maior aproximação entre pesquisadora e sujeitos investigados, e que tais sujeitos nos ajudam a entender não somente como acontece a leitura dialógica em sala de aula, mas também os impactos desta nova maneira de se estabelecer a leitura, os desafios, os limites e as possibilidades de transformação do contexto leitor da sala de aula.

A seguir, explicaremos cada uma destas técnicas seguindo os estudos de Gómez et al. (2006), para em um segundo momento explicar como se deu a utilização de cada uma dessas técnicas na coleta das informações, junto aos sujeitos investigados.

- **Relato comunicativo:** de acordo com Gómez et al. (2006), trata-se de um diálogo entre a pessoa que investiga e a investigada, com pretensão de refletir e interpretar aspectos da vida cotidiana da pessoa investigada. Através do roteiro que orienta o relato busca-se não fazer uma biografia, mas sim uma narração reflexionada de sua vida cotidiana que serve tanto para detectar aspectos do presente e passado como expectativas de futuro, assim, interessam os pensamentos, as reflexões, as formas de atuar, de viver e resolver situações concretas da vida cotidiana das pessoas com as quais

se dialoga. Orienta-se a transformação, através de uma reflexão e interpretação compartilhada em torno do tema investigado. Nesse sentido, uma vez analisado o relato torna-se conveniente ter um segundo encontro com a pessoa a fim de consensuar os resultados e, ainda, ampliar e aprofundar aspectos que se considerem necessários.

- **Grupo de discussão comunicativo:** segundo Gómez et al. (ibid), o grupo discussão é uma estratégia que vem sendo empregada cada dia mais em ciências sociais e surge para confrontar a subjetividade individual com a grupal, objetiva por em contato diferentes perspectivas, experiências, pontos de vista etc. Pretende-se com os grupos de discussão construir uma interpretação coletiva entre investigador e investigado ao redor de um tema de estudo, através do diálogo e da interpretação conjunta. Busca a transformação sem instrumentalizar o grupo natural (formado por pessoas em comum) e oferece a possibilidade de uma segunda volta para dialogar;
- **Observação comunicativa:** também é uma estratégia de coleta de dados, apontada por Gómez (ibid) que permite ao investigador (a) presenciar diretamente o fenômeno observado, contando com sua versão e a versão das demais pessoas investigadas, em que cada uma aborda seus conhecimentos, em plano de igualdade e diálogo, assim observador e sujeito observado dão formas conjuntamente ao fato observado.

Para análise e tratamento dos dados, além das técnicas qualitativas de orientação comunicativa descritas anteriormente (relato comunicativo, grupo de discussão comunicativo e observação comunicativa), e que seguem os próprios postulados da metodologia comunicativo-crítica, identificamos que na análise da informação também se pode usar tanto técnicas quantitativas como qualitativas, desde que sejam realizadas com uma orientação comunicativa. Quando se tem a necessidade de se analisar dados quantitativos, por um lado utilizam-se componentes elaborados pela própria metodologia comunicativo-crítica, como as dimensões exclusoras e transformadoras, e por outro lado trabalha-se com componentes da análise qualitativo da informação, como a transcrição, codificação, agrupação, descrição e interpretação da informação. É o que apresentaremos a seguir:

1- Componentes elaborados desde a metodologia comunicativa crítica:

De acordo com Gómez et al. (2006) a análise realizada na metodologia comunicativo-crítica está condicionada pelas dimensões exclusoras e pela transformadora, bem como pelos tipos de manifestação do discurso:

- Dimensão exclusora: esta dimensão refere-se às barreiras que impedem a transformação
- Dimensão transformadora: refere-se às vias que permitem superá-las. Nas palavras de Gómez et al. (2006):

As dimensões exclusoras são aquelas barreiras que algumas pessoas ou coletivos encontram e que lhes impedem a incorporação a uma prática ou benefício social, como por exemplo, o mercado de trabalho, o sistema educativo, etc. Se não existissem tais barreiras, essas práticas ou benefícios sociais estariam à disposição das pessoas ou coletivos excluídos. As dimensões transformadoras são aquelas que contribuem na superação das barreiras que impedem a incorporação das pessoas e ou coletivos excluídos nas práticas ou benefícios sociais. (ibid, p. 95-96)

De acordo com estes autores as barreiras são socialmente colocadas e se tais barreiras não existissem as pessoas poderiam alcançar alguns benefícios ou práticas existentes na sociedade. Colocam como exemplo o sistema educativo, a idade e o mercado de trabalho que, muitas vezes, excluem as pessoas de tais atividades e práticas. Por outro lado, afirmam que esses elementos colocados como barreiras, em determinadas situações podem caracterizar-se positivamente em outras circunstâncias e que para que isso aconteça é necessário que se crie situações que possam ser transformadas. Essas são as dimensões transformadoras.

O desejo de transformar as barreiras exclusoras em transformadoras é o objetivo característico de uma pesquisa que se pautar nesta metodologia de investigação, ou seja, transformar as limitações em possibilidades e as dificuldades em oportunidades.

- Tipos de manifestação do discurso: Os tipos de manifestação do discurso oferecido pelas pessoas tal como as dimensões exclusoras e transformadoras constituem o nível de análise próprio dessa metodologia. São caracterizados pelas interpretações espontâneas, ou seja, a primeira interpretação que manifesta sobre um determinado tema ou fenômeno social; as interpretações reflexivas que são descrições da realidade

argumentadas e refletidas criticamente pelas pessoas sobre sua própria vida e conhecimentos; e as interações que são as relações interpessoais que se estabelecem entre as pessoas, por quais seus comportamentos se influenciam e se modificam.

Partindo dessas considerações, vamos agora abordar alguns componentes da análise qualitativa dos dados, são eles: transcrição; codificação, agrupamento; descrição e interpretação.

2- Componentes elaborados desde a análise qualitativa

- **Transcrição**: todo o material da coleta é transcrito, sejam eles as observações comunicativas, os grupos de discussão ou os relatos comunicativos. Logo em seguida, faz-se a identificação com uma referência, por exemplo, para identificar o relato comunicativo número um, escrevemos: RC1;
- **Codificação** dos parágrafos em registros comunicativos: analisam-se as frases, os parágrafos, palavras etc. e anotam ao lado o código correspondente, as dimensões exclusoras e transformadoras contidas em cada parágrafo comunicativo. Na sequência, as unidades de análises codificadas são agrupadas conforme a estrutura do quadro elaborado;
- **Descrição e interpretação da informação**: a interpretação é feita de acordo com as teorias sociais e educativas e sua correspondência com os objetivos e hipóteses. É uma primeira análise apresentada às pessoas participantes com o objetivo de analisarem conjuntamente, aclarar as dúvidas e aprofundar alguns aspectos não analisados inicialmente pelo investigador (a);
- **Resultados e conclusões**: uma vez contrastadas as interpretações com as pessoas participantes, se integram os resultados obtidos e se elabora um informe final com os resultados, tal informe deve conter: os objetivos, hipóteses, a base teórica, a metodologia utilizada e os resultados.

Os autores Gómez et al. (ibid) indicam que a informação recolhida admite diferentes níveis de análises, desde uma análise básica (categorias e dimensões de análises) até um nível amplo de análise (categorias, subcategorias, características, dimensões, tipos de manifestação do discurso).

Num nível básico de análise, parte-se de uma categoria para cruzá-la com as dimensões transformadoras e obstaculizadoras. A seguir, apresentaremos um exemplo de nível básico de análise.

	Sistema	Mundo da Vida
Dimensões Exclutoras/ obstáculos	1	2
Dimensões Transformadoras	3	4

Figura 1: retirada de Gómez et al., 2006, p. 103

Num nível amplo de análise podem ser acrescentadas além das categorias e das dimensões exclutoras e transformadoras, algumas subcategorias se existirem características vinculadas a estas categorias, e subcategorias de estudo, assim como os tipos de manifestação do discurso, como apontados anteriormente. Esse modelo de nível amplo de análise poderá ser exemplificado no quadro a seguir:

	Sistema			Mundo da vida		
	Centro Educativo	Administração Educativa	Cultura	Família	Adolescentes	Cultura
	Gênero (a)			Origem étnico (b)		
Interpretações Espontâneas Exclutoras	1	2	3	4	5	6
Interpretações Reflexivas Exclutoras	7	8	9	10	11	12
Interações Exclutoras	13	14	15	16	17	18
Interpretações Espontâneas Transformadoras	19	20	21	22	23	24
Interpretações Reflexivas Transformadoras	25	26	27	28	29	30
Interações Transformadoras	31	32	33	34	35	36

Figura 2: retirada de Gómez et al., 2006, p. 104

Assim como descrevemos anteriormente, após a realização das análises de dados, tanto num nível básico quanto num nível amplo, passa-se à descrição e à interpretação da informação entre pesquisador (a) e sujeitos investigados, tendo em vista as teorias sociais e educativas selecionadas, a hipótese e os objetivos da investigação.

A interpretação realizada pelo (a) investigador (a) é apresentada aos sujeitos da pesquisa e estes por sua vez, emitem suas próprias reflexões, refutando e/ou aprofundando as próprias interpretações acerca destes dados e tentam chegar a um acordo intersubjetivo. Num primeiro momento é apresentado aos participantes um grande quadro com as temáticas retiradas diretamente das falas provenientes das entrevistas e relatos comunicativos. Nesse momento também é apresentado um quadro síntese, com a indicação dos elementos transformadores e obstaculizadores, na perspectiva do (a) pesquisador (a).

A partir desse momento iniciamos as primeiras interpretações conjuntas, em que investigador (a) e participantes apresentam argumentos racionais de forma a chegarem a um consenso sobre a análise apresentada. O (a) pesquisador (a) elabora um relatório final contendo algumas recomendações ou indicações de melhoria relacionadas ao tema investigado. Estas recomendações foram construídas a partir das falas dos sujeitos da pesquisa e serão apresentadas por nós no capítulo final desta tese como **recomendações explícitas** as falas que representam explicitamente tais recomendações e as falas que indicaram implicitamente estas recomendações serão apresentadas como **recomendações implícitas**.

É importante destacar que na perspectiva de uma metodologia comunicativo-crítica os resultados obtidos devem ser difundidos não somente para o âmbito da comunidade científica, mas também para a instituição e população participante, pelo caráter social que tem esse tipo de estudo. Assim, concordamos com Gómez et al. (ibid) no que se refere ao enfoque dialógico do trabalho a partir de uma metodologia comunicativo-crítica:

O conceito *enfoque dialógico* não é uma construção teórica nem uma teoria normativa pura sem base alguma na realidade empírica; ou seja, não surge de um estado de desejo sobre como serão nossas sociedades, mas sim constatar qual é o papel das interações nas novas sociedades. Isto implica um novo protagonismo das pessoas que potencializam a interatividade e usam a informação e a conectividade para seus

interesses educativos, sociais, econômicos etc. (GÓMEZ et al., 2006, p. 117)

É por acreditar na possibilidade de uma sociedade mais dialógica e menos desigual, é que optamos por essa referência teórico-metodológica, que vai ao encontro dos desejos e lutas como pesquisadora e pessoa no mundo.

Após a apresentação da metodologia comunicativo-crítica, damos continuidade agora ao nosso diálogo com o (a) leitor (a), e por esse motivo nos dedicaremos, nesse próximo item, a descrever como foi o desenrolar da pesquisa, apresentaremos também o local da investigação e as pessoas participantes.

3.2 O desenrolar da pesquisa: o contexto, as pessoas participantes e o processo de investigação

Neste item nos dedicamos a apresentar a Comunidade de Aprendizagem onde a pesquisa foi realizada, a escola *Mundo Encantado*, as professoras participantes e suas salas de aula. Depois, passamos ao relato do percurso de pesquisa. No intuito de avançar essa metodologia comunicativo-crítica que vem sendo desenvolvida, no Brasil, pelo NIASE, optamos por relatar os avanços possibilitados em nosso contexto e também os limites e aprendizagens da pesquisadora.

3.2.1 A Comunidade de Aprendizagem Mundo Encantado e as participantes da pesquisa.

A escola Mundo Encantado é uma escola municipal de ensino fundamental, localizada em um bairro periférico da cidade de São Carlos/SP. Iniciou suas atividades no ano de 1998 e no ano de 2003 iniciava o processo de transformação em Comunidade de Aprendizagem⁸¹. Esta foi a primeira escola a se transformar em uma Comunidade de Aprendizagem, no Brasil, processo este que foi aprovado por unanimidade por todas as professoras e direção.

⁸¹ Todas as informações relatadas neste trabalho sobre a escola Mundo Encantado foram retiradas da leitura do Projeto Político Pedagógico desta escola, no ano de 2009 e também de conversas com as professoras e direção durante todo o percurso da pesquisa.

Esta escola já tinha como prática o envolvimento da comunidade em suas atividades diárias, por esse motivo, o processo de transformação que mobilizou 9 encontros com familiares na participação das formações se deu de forma dialogada e efetiva. Nesse sentido, entende-se que tornar-se uma Comunidade de Aprendizagem viria somar entre tantas outras coisas aos objetivos daquela instituição e também ampliar as possibilidades dessa interação e vínculos com a comunidade.

No ano de 2003, após o processo de transformação, a escola passou a realizar várias reuniões de sensibilização tanto com professoras quanto com familiares. Depois veio a etapa do sonho, em que cada pessoa dessa unidade educativa pôde sonhar a escola que desejava construir, processo este que incluía o sonho de todas as pessoas: desde professoras, direção, familiares e crianças. Depois de sonhados, a escola, com o apoio da equipe da Universidade, dava início às suas atividades.⁸²

A coordenadora do NIASE, bem como alguns membros, permaneceu durante todo o ano de 2004 na escola, realizando as formações das professoras na teoria da aprendizagem dialógica e também colaborando nas diferentes atividades que aconteciam. Destacamos nesse ano a formação de uma comissão composta pela bibliotecária da escola, membros do NIASE, uma mãe e alguns alunos (as) da escola para organizarem o trabalho na biblioteca e as atividades de informática que aconteciam nesse espaço. Foi formada também nesse período uma comissão de voluntariado e o início da atividade de Grupo Interativo⁸³ nas salas de aula. A tertúlia literária dialógica acontecia aos finais de semana, com um grupo de crianças e adolescentes.⁸⁴

⁸² Uma das primeiras atividades realizadas por esta escola, agora já transformada em Comunidade de Aprendizagem foi a Biblioteca Tutorada, que é a abertura da biblioteca em horário contrário ao período da aula para atendimento de estudantes e moradores do bairro, na realização de tarefas, pesquisas, leituras, contação de histórias etc. Todo o trabalho é feito com a colaboração de voluntários (as), desde pessoas da Universidade, professoras, moradores do bairro. Destaco minha presença neste espaço como voluntária, a partir do final do ano de 2003 e membro da comissão da biblioteca. Maiores informações podem ser consultadas com a leitura dos seguintes artigos: “Biblioteca Tutorada: democratização do conhecimento e da informação em comunidades de aprendizagem”; “Biblioteca Tutorada: um espaço de interações e de aprendizagens”. Os dois artigos encontram-se disponíveis respectivamente em <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/316.pdf> e http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem01/COLE_3074.pdf

⁸³ O Grupo Interativo é uma atividade realizada em sala de aula, uma vez na semana, com a duração e em média 1:30h, coordenada pela professora e conta com apoio de pessoas voluntárias. O objetivo é reforçar o conteúdo e acelerar a aprendizagem.

⁸⁴ Assim como já indicamos anteriormente, para saber mais sobre o tema, favor consultar a dissertação intitulada: “Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida”, defendida por mim, no ano de 2007, sob a orientação da profa Dra Roseli Rodrigues de Mello

Era nítido o avanço que a escola estava tendo a partir do momento em que se transformava em uma Comunidade de Aprendizagem, tanto em termo de atividade quanto em aproximação com a comunidade. Porém cabe destacar as dificuldades e os momentos de tensão vivenciados pelo grupo. No ano de 2005, a escola apresentava um novo quadro de funcionários (as) e com isso, o projeto passou por uma avaliação por toda a equipe da escola e decidiram repensar a escolha.

A partir do diálogo estabelecido entre professorado, direção, coordenadora do NIASE e equipe, a escola decidiu manter o projeto na escola, retomando assim as atividades já iniciadas no ano anterior. Dentre as atividades destacamos o processo de reabertura da biblioteca da escola, que após reunião com a secretaria Municipal de Educação e coordenadora das Escolas do Futuro da cidade de São Carlos foi estabelecido a presença de um funcionário fixo no horário de atendimento da biblioteca.

O vínculo com a comunidade permanecia grande no ano de 2006 e agora, além de familiares participantes nos grupos interativos, a escola contava com a presença de alunos do 5º ano (antiga quarta série) que passaram auxiliar as professoras. A escola *Mundo Encantado* passou por um processo de reorganização dos sonhos no intuito de prosseguir com as conquistas realizadas até o momento. Participou nesse período também do I Encontro de Comunidades de Aprendizagem, realizado na UFSCar pelo NIASE em parceria com as três escolas.

Os Grupos Interativos se ampliavam e no ano de 2007 já era realizado em 7 salas de aula. Neste mesmo ano, os adultos da escola também puderam comemorar, com a retomada do cursinho pré-vestibular e a divulgação da atividade de Tertúlia Literária Dialógica nas salas de EJA. O projeto Comunidades de Aprendizagem ganhava espaço entre os diferentes profissionais e sua apresentação se estendeu aos bibliotecários da rede municipal de ensino, de forma que se estabelecesse um diálogo entre os profissionais e as atividades que aconteciam nas Comunidades de Aprendizagem, especialmente aquelas referentes à Biblioteca Tutorada.

No ano de 2008 além das 7 salas de aula com grupos interativos, a escola promovia agora uma outra atividade em sala: as tertúlias literárias dialógicas, fruto desta pesquisa de doutorado, que a princípio começou em duas salas e até o final deste mesmo ano, já acontecia em 7 salas de aula. As professoras continuavam seu processo

de formação e aprofundamento de estudos, no espaço reservado a elas, na ACIEPE, como já relatamos.

Podemos dizer que neste ano as atividades nesta escola se ampliaram significativamente, devido às parcerias estabelecidas, por exemplo, com o projeto Escola Nossa. Além disso, a escola foi acompanhada pela equipe da Universidade através de sua participação no projeto FAPESP, projeto este citado anteriormente. Contávamos agora com a abertura da biblioteca tutorada duas vezes na semana, bem como a continuidade das atividades no cursinho pré-vestibular, aulas de espanhol, inglês, aprimoramento de textos, informática, escolinha de futebol, reforço de matemática, todas estas atividades desenvolvidas com parcerias com as Universidades, empresas da cidade e voluntariado de maneira geral.

Todas estas atividades continuaram acontecendo em 2009, e nesse ano contávamos também com o ganho da abertura da biblioteca tutorada quatro vezes na semana, sendo uma vez durante o período noturno e três vezes no horário do almoço, de forma a atender as crianças da zona rural que chegam de meia à uma hora antes do início das aulas. A escola organizou seus e suas estagiárias para que se revezassem nesse atendimento.

Entre as conquistas dos últimos anos desde que a escola se tornou uma Comunidade de Aprendizagem, elencamos:

- Funcionamento da Biblioteca Tutorada no horário das 18:00h até as 19:00h na segunda feira e até as 20:00h na terça feira;
- Aumento do acervo de livros, recebidos via prefeitura;
- Ampliação das atividades de tertúlia literária dialógica⁸⁵ e dos grupos interativos em sala de aula, garantindo espaço para aprimoramento da leitura e da escrita

Até o ano de 2009, data em que foram recolhidas as informações desta escola, os recursos estavam divididos em 15 salas de aulas, sendo que 11 são salas regulares; 1 é destinada ao reforço; 1 ao apoio pedagógico; 1 transformou-se em rádio da escola; 1 almoxarifado e 1 é destinada à atividades de leitura, artesanato, música e brinquedoteca.

⁸⁵ No ano de 2010 a atividade de tertúlia literária dialógica acontecia em 15 salas de aula, sendo 7 no período da manhã (5 tertúlias literárias dialógicas e 2 tertúlias musicais dialógicas) e 8 no período da tarde (6 tertúlias literárias dialógicas e 2 tertúlias musicais dialógicas)

O quadro efetivo de professoras em sala regular era de 30, sendo duas professoras na educação especial, uma no período da manhã e outra no período da tarde. Registrava-se um total de 612 alunos matriculados.

3.2.2 Apresentando Maria e Isabel, as professoras responsáveis pelas turmas participantes da pesquisa⁸⁶

- Professora Maria

Mulher, mãe de três filhos adolescentes (dois meninos e uma menina), dona de casa, secretária, pedagoga, professora. Com 50 anos de idade, Maria tem uma longa história que aqui veio compartilhar. Com longa experiência na criação de seus próprios filhos e vínculo com a escolarização deles, sempre participando de conselhos, reuniões da escola etc., resolveu em certa idade da vida, dedicar-se à profissão do magistério, área em que atua há 14 anos, agora auxiliando na aprendizagem de outras crianças. Conta que aproveitava a escola dos filhos, para aprender mais, assim: *“quando faltavam professores, eu ia socorrer a sala, (risos), na verdade até sem ganhar nada”* (relato comunicativo), aproveitava as conversas com profissionais mais experientes para perguntar e aprender aquilo que estava com dúvida *“com todo aquele entusiasmo de professora iniciante, e dizendo eu não faço isso, mas vou fazer aquilo (risos)”* (relato comunicativo). Depois de atuar como ACT por uns anos, torna-se professora efetiva da rede municipal em São Carlos no ano 2000.

Segundo ela, sempre gostou muito de trabalhar com as crianças e antes de ser professora sonhava em fazer psicologia clínica, chegando a cursar um ano e meio de psicologia, porém não foi possível continuar devido a outras escolhas feitas durante o percurso. Afirma ainda que, nesse período encontrou seu marido, casou-se, teve os filhos, trabalhava e pela dificuldade em viajar com criança pequena:

(...) decidi que eu ia ter todos os filhos que eu quisesse e depois voltaria a estudar (risos). E foi muito bom, porque eu curti muito meus filhos, aprendi muito com eles, (risos) e hoje por conta disso eu falo que eu entendo um pouco as crianças, essa vivência de estar o dia

⁸⁶ As informações referentes à apresentação das duas professoras foram elaboradas pela pesquisadora a partir da leitura do relato comunicativo elaborado com cada um delas. O relato com a professora Maria foi realizado no ano de 2008, já o da professora Isabel se deu no ano de 2009.

a dia com os filhos, faz com que a gente aprenda um monte de coisas e dê conta de resolver algumas coisas que são próprias da idade (relato comunicativo).

E, ao voltar a estudar, conseguiu conciliar o horário dos filhos com os seus, procurando estar na escola no mesmo período em que eles estudavam, para assim não perder os poucos minutos que tinha com eles. Hoje, ela consegue dividir seu tempo em dois turnos: pela manhã realiza a contabilidade de uma empresa própria da família e no período da tarde dedica-se à função de professora. O que não sobra é muito tempo para o lazer, segundo seu relato.

Maria conta que veio de família em que as condições financeiras não eram uma das melhores e estudava em zona rural, o que dificultava, em muitos momentos, o acesso à leitura, já que *“o pessoal da fazenda era muito discriminado, eu falo que até hoje, viu. Eles não podiam retirar livros, dava uma impressão que a gente nunca mais iria voltar para escola, só podia ler na biblioteca”* (relato comunicativo). Desse modo, tanto pela ausência de biblioteca na escola e nas proximidades quanto pelo lado financeiro, ela teve pouco acesso aos livros, no período escolar, porém com o decorrer dos anos, relata que, do seu ponto de vista, a escola foi melhorando e as bibliotecas aumentando seus acervos.

Sobre a decisão em começar a desenvolver a atividade de tertúlia literária dialógica em sala de aula, Maria nos relata que foi devido a um desejo construído no decorrer de sua profissão pelo acesso a leitura para todas as crianças, melhoria na compreensão do lido, melhoria na escrita. E quando conheceu as tertúlias, pensou que este seria um caminho para que as crianças também pudessem seguir algumas regras de convivência mais respeitosa, acreditando, por exemplo, nos trabalhos com os princípios da aprendizagem dialógica em sala de aula. Afirma: *“quando eu pensei na Tertúlia, foi exatamente por isso, para melhorar a leitura deles, para melhorar não só a questão da fluência da leitura, mas também o entendimento daquilo que lê, pois as crianças hoje têm muita dificuldade de entender o que lê”* (relato comunicativo).

Professora Maria pensa ser essencial a leitura por prazer também, pois se recorda de sua época a escolarização da literatura, que a fez ir perdendo aos poucos o gosto pela leitura dos denominados clássicos da literatura:

(...) eu tive e tinha muita sede de leitura até que a escola começou a me cobrar aqueles benditos resumos... Aquelas mil perguntas que você tinha que responder e depois você chegava na sala além de ter que entregar uma ficha para a professora você fazia uma prova”.
(relato comunicativo)

E por ter vivido essa experiência, ela nos conta que procura incentivar suas crianças na arte de ler, estimulando-as a irem até a biblioteca da escola, e caso alguém queira, pode compartilhar a história da semana com os amigos da sala de aula. Confessa que aproveita essas histórias para trabalhar a parte de gramática, pois sabe a importância do instrumental e a dificuldade que as crianças têm nesse sentido, porém não com aquela cobrança que recebeu no seu tempo de escola.

A professora Maria sabe que ainda tem muita coisa a se fazer para melhorar a qualidade de ensino, ainda há crianças que vão para a quarta série sem serem alfabetizadas, como nos relata, ainda não há livros suficientes nas prateleiras das bibliotecas que possam atender às necessidades da aula, por outro lado, acredita que a mudança é possível e trabalhar com a Tertúlia Literária Dialógica em sala de aula, vem apoiar essas transformações, por ajudar a colocar “regras”, a oportunizar a qualidade na leitura, a “baixar a sua ansiedade”, mudar a própria prática, reinventando novas formas, reorganizando novos espaços etc.

- Professora Isabel:

A Professora Isabel também nos ajudou a elaborar essa pesquisa e pensar as questões não apenas relacionadas à educação, mas também à condição da vida. Vinda de família tradicional da zona rural e sem muitos estudos acadêmicos, foi criada juntamente com seis irmãos, sendo quatro homens e duas mulheres, também professoras do estado. Ainda lembra-se da dificuldade da ausência depois que os deixou para vir para a nova cidade, quando se casou. Com 50 anos de idade, tem 18 de magistério, é mãe de três filhos adolescentes, vive em São Carlos com sua família há 25 anos e relata com carinho sua relação com eles, apesar da falta de tempo, questão que vai ser lembrada em cada momento do relato.

Conta-nos que ser professora sempre foi um desejo, que ela carregava a partir das experiências positivas de professoras que teve durante a sua escolaridade inicial e por isso já na adolescência cursou a escola Normal e, posteriormente cursou a faculdade

de geografia. Nessa época prestou concurso público na rede municipal e estadual de ensino e começou a ministrar aulas tanto de geografia quanto para o ensino fundamental, que hoje contabiliza um total de 18 anos trabalhados como profissional da educação.

No início de sua carreira, a professora Isabel ministrou aulas tanto na rede municipal do ensino da cidade de São Carlos quanto na rede estadual para as séries iniciais do ensino fundamental. A princípio, no estado foi estagiária por um período de três anos, como professora das séries iniciais e depois começou a ministrar aulas a partir da quinta série até o terceiro colegial, trabalho que realiza até os dias de hoje.

Sobre sua infância, a professora guarda boas recordações e diz ter sido essencial o apoio da sua família no processo inicial da escolarização. Segundo a professora: “*embora meus pais não tivessem estudos, minha mãe, por exemplo, foi poucos dias na escola, mas acho que a força que ela passava e a preocupação de querer que a gente estudasse, era muito grande*”. (relato comunicativo)

Por problemas de trabalho, a família sempre se mudava muito, fazendo com que as crianças estudassem, às vezes, em mais de uma escola no período de um ano. Apesar dessas mudanças constantes, ela recorda, com carinho, da primeira professora e como esta foi sua referência no aprendizado da leitura. Afirma que seu primeiro livro foi a cartilha Caminho Suave, material este que era estudado com afinco, já que a professora *tomava a leitura*. E com emoção nos conta:

(...) eu fico apaixonada quando me lembro de uma professora que eu tinha, chamava Dirce, era uma japonesa e eu cheguei à escola e ela me deu um caderninho prontinho de todos os pontos para eu estudar (nesse momento a professora fica emocionada e seus olhos se enchem de lágrima, pesquisadora também se emociona com seu relato), fico encantada quando me lembro dela, que tipo de professora, que eu chego e ela me dá um caderno pronto (...) (trecho extraído do relato comunicativo)

A professora enumera vários professores e professoras que marcaram positivamente sua escolarização, mas também se recorda de alguns que deixaram marcas negativas profundas. É ao relatar um pouco de seu mundo da vida que a professora nos ensina como este não pode ser separado da leitura da palavra (FREIRE & MACEDO, 2006)

(...) o que aconteceu foi eu perdi meu pai nesse percurso e quando eu perdi meu pai eu fui muito mal na matéria dela (refere-se a uma professora de história), tinha que estudar aqueles livros grossos de história geral e meu pai estava internado e coisa e tal e ela nunca chegou para mim e nem eu disse para ela que meu pai estava doente e nem ela perguntava alguma coisa sobre meu pai, a cidade era muito pequena, não sei se ela não ficou sabendo, mas meu pai faleceu e eu fui muito mal na época e eu peguei aversão por história (trecho extraído do relato comunicativo)

A leitura exaustiva de livros de literatura clássica, também fez parte da sua vida escolar. Foi com Jorge Amado, *aqueles super pesados*, que ela passava a noite, lendo para depois fazer os trabalhos de escola e conta que:

(...) até hoje eu tenho pavor de trabalho em equipe (...). Eu varava a noite fazendo trabalhos, de ler livros e por o nome das outras pessoas na equipe. Até hoje quando é trabalho em equipe eu fico com pé atrás com meus alunos e falo porque era uma “sugação” minha e tudo quanto é trabalho era eu quem tinha que fazer.

Apesar desses empecilhos, ela conta que adorava ler e “O pequeno Príncipe” e “Meu pé de laranja Lima”, já faziam parte de seu entorno leitor, desde aquela época, mesmo com a dificuldade de acesso a tais obras clássicas: *“aqueles livros que eram difíceis da gente conseguir, quase que não tinha exemplar, procurava com quem tinha, lia, ia à casa do professor e se virava, tinha que ler sim”*.

A professora conta que sua experiência de leitura na escola, perpassava pela leitura dos clássicos, porém se resumia à tarefa de fazer leituras para apresentação de trabalhos: *“a gente fazia trabalhos, uma vez eu tive que apresentar na frente da sala de aula, uma... fazer uma aula na frente da sala e escolher um assunto e, eu escolhi um assunto sobre os suecos, não sei por que, eu peguei uma revista, e fiz a aula sobre aquilo”*.

Apesar desta leitura voltada mais ao instrumental do que com a própria conexão com a vida, a professora reconhece o espaço escolar como um dos mais importantes propiciadores da leitura literária, confessa que: *“a gente só lia na escola e estudava muito em casa, porque naquela época tinha que estudar muito (ênfase dada pela professora), porque era tudo sem consulta”*.

Relata que os deveres de escola tinham que ser estudados em casa, o que era difícil, pois tinham que *estudar e ajudar no trabalho de casa também*, pois *nós tínhamos que ajudar, a família era grande, o pai ganhava pouco, minha mãe tinha que trabalhar fora (...) na quarta série eu já tinha que trabalhar como empregada doméstica, desde novinha eu e os meninos também, todos* (ênfase dada pela professora).

Comparando aquela época, que a professora relata de muita dificuldade, ela pensa que hoje as crianças têm mais facilidades para estudar, como por exemplo, escola mais perto de casa e também crê que o relacionamento entre professora e aluno/a mudou bastante, comenta que *“hoje eles têm mais abertura, pelo menos eu dou mais abertura para eles participarem junto comigo, expressar as ideias”*.

“Hoje a gente trata eles muito bem, mais do que a gente sabe do passado que os professores faziam coisas absurdas”, apesar dessas mudanças no relacionamento entre aluno/a e professora, ela desabafa e *“acredita que hoje nós professores somos pouco valorizados ainda”*. E por esse motivo, é fundamental o trabalho coletivo realizado na escola, nesse sentido *“a gente trabalha meio que uma ajudando a outra, passando atividade, a gente acompanha assim, a gente procura o que uma vai passando para outra, vai dando mais ou menos as mesmas coisas... a gente tem troca também”*.

A professora relata que a leitura é um conteúdo bastante trabalhado nessa escola, sendo esta a pioneira a trabalhar com a atividade de tertúlia dialógica na sala de aula, porém em sua sala de aula relata que *“nesse ano⁸⁷ a gente ainda não introduziu a tertúlia, mas a gente usa o mesmo esquema com as leituras nas disciplinas da sala de aula”*. A leitura dos clássicos da literatura Universal está cedendo espaço para outras leituras em sala de aula, porque (...)

(...) a gente está tendo muito problema de não dar conta do conteúdo, tem o Proerd, as aulas de computação e muitas saídas deles da sala de aula aqui, para essas atividades, me barra um pouco de eu colocar a tertúlia, embora eles leem... leem na história, na geografia, no português e a gente usa assim o mesmo método, de ler, de parar, de obedecer os princípios, de quem vai falar primeiro, obedecendo aos princípios. Eu comento com a criança: *“olha vamos deixar fulano falar*

⁸⁷ É importante destacar que a professora nesse ano de 2009 ministrava aulas para outra turma que não é a mesma em que realizamos a coleta dos dados. Em vários momentos da entrevista, deixa claro a mudança em sua prática pedagógica, pois apesar de não ter introduzido a tertúlia literária dialógica em sua sala, leva os princípios da aprendizagem dialógica para este espaço, realizando a leitura de diferentes conteúdos, utilizando este método dialógico.

primeiro hoje, mas você pode falar também” e ninguém fica sem falar. A gente obedece aos princípios e a gente comentou em HTPC que os princípios a gente vai trabalhar sempre na sala de aula, tendo tertúlia ou não tendo tertúlia (trecho extraído do relato comunicativo).

Comenta que seu interesse inicial em realizar a tertúlia literária dialógica em sua sala de aula nasceu da necessidade e o desejo em que seus alunos (as) lessem mais e melhor e também pela necessidade de que as crianças se respeitassem mais, o que aconteceu a partir da utilização dos princípios da aprendizagem dialógica, eixo central desta atividade, em sala de aula, em todas as matérias e não somente na aula de leitura, acredita que *“a partir dos princípios”,* agora *“eles leem”,* e reforça que o *“comentar o que leu, ou colocar o que achou de interessante, acho que avançou para eles, bastante”.*

Sobre as expectativas de futuro, a professora relata que: *“vou estar iniciando esse ano a própria tertúlia mesmo”,* mas enquanto isso, *“eles estão levando livrinhos para ler toda semana que pegam na biblioteca e uma vez por mês eles me fazem um trabalhinho sobre um dos livrinhos que eles leram”.*

Todas estas informações sobre as duas professoras foram retiradas dos **relatos comunicativos** que realizei com elas, no ano de 2008 e no ano de 2009. A seguir, vamos nos deter a explicar esta e as duas outras técnicas utilizadas na coleta dos dados: **observação comunicativa** e **grupo de discussão comunicativo**.

Passamos agora a discorrer sobre as técnicas qualitativas de orientação comunicativa utilizadas com as professoras acima apresentadas.

3.2.3 Uma introdução sobre as técnicas de coleta: as aprendizagens e os limites verificados a partir do trabalho com a metodologia comunicativo-crítica

Ao mesmo tempo em que acompanhava e orientava semanalmente, no papel de voluntária, a formação das tertúlias literárias dialógicas em diferentes salas de aula, na escola *Mundo Encantado*, a partir do segundo semestre de 2008 pude iniciar como pesquisadora o processo de coleta dos dados nas salas de aula destas duas professoras investigadas. Como desde o primeiro momento, já sinalizado no decorrer deste capítulo,

tudo foi sendo construído conjuntamente, não tínhamos as respostas, nem mesmo receitas, apenas apostávamos na realização de uma atividade de leitura que fosse exitosa tanto para as crianças quanto para as professoras. Sabíamos dos possíveis desafios, mas também das possíveis conquistas que teríamos juntas, ao trabalhar com a metodologia comunicativo-crítica.

Agora, uma vez decidido quais seriam as participantes da pesquisa, nosso objetivo era conhecer um pouco mais de perto as duas professoras, seu dia a dia e seus trabalhos nas salas de aula. Iniciamos, dessa forma, o que denominamos em metodologia comunicativo-crítica, os **relatos comunicativos**, que consistem na obtenção da informação a partir de um tema acordado em um encontro interativo entre investigador (a) e investigado (a).

O intuito do relato foi o de estabelecer um diálogo com cada uma das professoras, de forma a entender um pouco mais suas vidas cotidianas, suas experiências com a leitura dentro e fora da sala de aula e a opção por vivenciarem a prática de leitura dialógica em suas salas de aula como estratégia de apoio às suas práticas pedagógicas e de melhoria da qualidade leitora das crianças.

De forma a iniciar nosso primeiro encontro, elaboramos um quadro com algumas temáticas orientadoras do relato, temáticas estas que foram, na sequência, consensuadas com as professoras. Foi pedido para que comentassem durante o relato, temas como:

1. Percurso pessoal até chegar à sala de aula;
2. Vivências escolares de leitura;
3. O trabalho no dia a dia;
4. Interesse pela tertúlia literária dialógica;
5. Percepções sobre suas práticas em sala de aula durante a atividade de tertúlia literária dialógica e depois da atividade;
6. Percepção em relação às aprendizagens das crianças;
7. Expectativas de presente e futuro;
8. Como as crianças e professora interagem e se educam nesta relação;
9. Caracterização das práticas de leitura já existentes na sala de aula e as contribuições da atividade de tertúlia literária dialógica;
10. Aprendizagens docentes.

Destacamos que o primeiro relato comunicativo foi realizado com a professora Maria, no dia 30 de julho de 2009, no período da tarde, na sala das professoras da escola investigada, enquanto seus alunos e alunas realizavam a atividade de educação física. Estavam presentes eu e Patrícia⁸⁸ que é investigadora iniciante do NIASE e também era a estagiária na sala dessa professora, na data da pesquisa.

No dia anterior (dia 29 de julho) entreguei uma cópia do meu projeto de pesquisa para a professora Maria para que ela pudesse ler com mais tranquilidade e poder contribuir mais diretamente com o tema a ser investigado. Assim, marcamos para iniciar o relato no dia seguinte (dia 30-07), e a professora já disponibilizou o dia 31 de julho, no mesmo horário, caso não fosse possível terminar o relato no dia 30.

Na data combinada eu e a Patrícia chegamos 10 minutos antes do horário previsto e nos dirigimos até a sala das professoras para preparar o gravador e esperá-la. Quando Maria chegou expliquei novamente o objetivo deste relato e apresentei o livro de “Metodologia Comunicativa Crítica”, explicando o referencial teórico-metodológico que nos baseamos para pesquisar e que se tratava de uma metodologia ainda pouco conhecida no Brasil e por esse motivo também éramos pesquisadoras iniciantes nesta metodologia. Este primeiro relato teve duração de 40 minutos.

O segundo encontro com esta professora foi realizado no dia seguinte, no mesmo local e horário e teve a duração de 30 minutos. Eu e Patrícia retomamos alguns pontos dialogados no dia anterior e acordamos quais temas seriam relatados hoje. Ambos os relatos foram gravados com a permissão da professora.

Já com a professora Isabel o relato comunicativo só foi possível de ser realizado no ano seguinte, ou seja, em 2009, devido aos inúmeros obstáculos que presenciamos, como por exemplo, a falta de horário e dia disponíveis na semana, relatados pela professora⁸⁹. Assim, a professora argumenta que o melhor dia e horário

⁸⁸ Nome fictício. Enquanto grupo de pesquisa, o NIASE apoia a integração de pesquisadores iniciantes junto a pesquisadores mais experientes, no sentido de preparar a formação destes. Pedimos à professora Maria a autorização para a participação de Patrícia neste relato comunicativo, o que foi concedido pelo vínculo de confiança já estabelecido entre todas nós.

⁸⁹ A professora Isabel ministra aulas na rede municipal de ensino, no período da manhã, e aulas de geografia para o ensino médio na rede estadual de ensino, no período noturno. Aproveita o período da tarde para preparar as aulas e também participar das reuniões de HTPC de cada escola e utiliza os horários de educação física para corrigir tarefas dos (a) alunos (as) e também para conversar com familiares.

seria o dia 29 de maio, no horário das 08:45h - 9:30h, em sua própria sala de aula, período em que as crianças realizavam a atividade de educação física. Neste mesmo espaço estavam presentes algumas crianças que realizavam avaliação, enquanto isso, professora e pesquisadora conversavam sobre as temáticas descritas anteriormente.

Cabe destacar que tais relatos comunicativos foram transcritos por mim e organizados em quadros elencando os fatores transformadores e fatores que põem obstáculos à realização da leitura dialógica em sala de aula.⁹⁰ Em um segundo momento, tais quadros foram apresentados às professoras e analisados intersubjetivamente, produzindo os quadros sínteses que serão apresentados no próximo capítulo.

Além dos relatos comunicativos, realizamos também outras duas técnicas de coleta de dados: as *observações comunicativas* e os *grupos de discussão comunicativos*.

Eu, na minha função de pesquisadora estava ali, semanalmente em suas salas de aula com o intuito de contribuir para a construção do conhecimento científico e elencar elementos para a melhoria da aprendizagem leitora das crianças e também das práticas das professoras. Não posso deixar de dizer que, ao mesmo tempo, eu ia sendo contemplada com grandes e diferentes aprendizagens tanto em relação à minha formação pessoal quanto de investigadora nesta temática.

No decorrer do segundo semestre de 2008, mais especificamente entre os meses de julho a dezembro, acompanhei o quinto ano (antiga quarta série) da professora Maria, no período da tarde e o quarto ano (antiga terceira série) da professora Isabel, no período da manhã, anotando em um diário tudo o que eu podia constatar. As duas professoras pediram para que nos primeiros encontros eu pudesse ficar na sala no período completo da aula, no intuito de estabelecer o vínculo de confiança com as crianças e também poder apoiar o trabalho da professora na condução desta leitura dialogada e direcionada pelos princípios.

⁹⁰ Tanto a professora Maria quanto a professora Isabel já realizavam a atividade de tertúlia literária dialógica em suas salas de aula, desde o primeiro semestre de 2008, por esse motivo destacamos que o relato comunicativo, realizado no segundo semestre de 2008, com a professora Maria já nos dava elementos para pensarmos as possibilidades, os avanços e os limites desta atividade em sala de aula. Da mesma maneira, o relato com a professora Isabel no ano de 2009 nos possibilitou ter um panorama mais geral do que foi esta atividade durante todo o ano de 2008, em que nos dedicávamos a acompanhar e investigar tais salas de aula. Por isso consideramos pertinente a elaboração do quadro com os elementos transformadores e os obstaculizadores neste momento da investigação conduzida por nós.

De acordo com a metodologia comunicativa crítica, estes encontros semanais nas salas de aula podem ser nomeados por *observações comunicativas*, o que significa um compartilhar significados e interpretações sobre as ações cotidianas, habilidades, atitudes, nas atividades de vida cotidiana e nesse caso, compartilhar as ações que envolviam a leitura em sala de aula. Gómez et al. (2006) explicam que o enfoque desta metodologia se centra nos significados e interpretações surgidas de uma interação comunicativa em plano de igualdade, em que a observadora fornece ao observado sua bagagem científica correspondente ao tema de estudo.

Tanto com a professora Maria quanto com a professora Isabel, foi combinado o melhor dia da semana e o tempo destinado a tal atividade: uma hora semanal, em cada sala de aula, tempo este que, em muitos momentos, acabava sendo ultrapassado para finalizar a leitura do capítulo lido no dia, ou mesmo para finalizar alguma discussão em torno dos destaques apresentados pelas argumentações das crianças.

Em um dado momento da coleta, eu e as professoras percebíamos que os destaques realizados a partir da leitura dos livros eram infinitos, o que de um lado era positivo, pois indicava o aumento do interesse pela leitura nas crianças, bem como a vontade de reflexão e argumentação. Por outro lado, no sentido de localizar melhor nosso objeto de investigação, decidimos em cada encontro focar a análise em apenas um aspecto da realidade pontuada pelas crianças. Assim, antes de iniciarmos a leitura do dia, combinávamos entre professora e crianças, qual seria nosso foco, para depois pensarmos e refletirmos juntos (as) sobre o tema decidido no dia.

Entre todos os temas destacados para serem observados durante os encontros o que nos chama atenção é o argumento das professoras para que focássemos a fluência da leitura, a relação da criança com o texto lido, seus silêncios e suas reações espontâneas, a leitura e a compreensão e interpretação do lido no momento dos destaques e a pontuação. Estas inquietações das professoras só reforçavam nossos argumentos sobre a importância da leitura em sala de aula e qual o papel que ela (a leitura) vinha desempenhando neste espaço, com seus limites e necessidades de superação.

Como investigadora, me cabia o difícil papel de observar tudo o que acontecia nesse espaço, durante o tempo de em média uma hora, anotar em um diário de campo, fazer a reflexão e compartilhar com o grupo o que eu havia destacado neste dia, para

que pudessem argumentar em torno das minhas observações e chegarmos ao mais próximo possível de uma real interpretação daquela realidade.

A partir dos destaques que as crianças faziam dos parágrafos do livro, seus argumentos, as interações entre elas mesmas, entre elas e o livro, entre elas e a professora ou com a pesquisadora, ia construindo a minha linha de pensamento e de registro. Reservávamos 15 minutos finais para a leitura das minhas compreensões do dia e dialogávamos em cima dessas observações, perguntando se concordavam ou não, se desejariam acrescentar ou retirar algo dos meus escritos e, dessa maneira, elaborávamos uma síntese conjunta final entre pesquisadora, professora e alunos (as)⁹¹.

Dentre todos os argumentos que vimos dando ao longo do capítulo pela nossa escolha teórico-metodológica, entendemos que um diferencial importante colocado pela metodologia comunicativo-crítica é a forma de se trabalhar com as técnicas de coleta de dados, ou seja, o papel de dialogar cada decisão, cada observação e não apenas registrar e/ou analisar as questões ou informações, como acontece em outras metodologias. Nesse sentido, nos deparávamos com mais um desafio: compreender que dizer o que estávamos pensando seria mais que pronunciar palavras, significava assumir o compromisso da palavra verdadeira, como já nos ensinava Freire, *aquela que atua e que transforma*. Assim, em muitos momentos, o dizer foi doloroso, porém necessário para manter a coerência e uma postura ética entre o falar e o fazer.

O dizer a palavra nos foi facilitado pelo vínculo de confiança que estava se estabelecendo a cada dia na sala de aula, entre professora, crianças e pesquisadora, pela possibilidade de todas entenderem que o meu papel ali não era apenas o de pesquisar, mas o de atuar no sentido de colaborar com a transformação, no nosso caso, com a transformação das práticas leitoras nessa escola. As professoras pesquisadas apresentaram-se, desde o primeiro momento, comprometidas com a leitura de seus alunos (as) e por esse motivo se motivaram, ainda mais, em iniciar a formação da leitura dialógica em suas salas de aula, para que nós pudéssemos pensar juntas quais seriam os resultados positivos e quais seriam os obstáculos a serem superados.

Naqueles 15 minutos finais reservados à leitura das minhas observações, pude a cada semana, expor ao grupo algumas inquietações, referentes à dinâmica que se

⁹¹ Levando em consideração as especificidades de cada turma, destacamos que de maneira geral, este procedimento foi realizado da mesma maneira em cada uma das salas de aula investigadas. No total foram 15 observações comunicativas em cada sala.

estabelecia na sala, como por exemplo, pedia para crianças e professoras ajudarem a pensar qual a compreensão de leitura que estavam tendo? De que maneira esta compreensão e entendimento do lido poderiam ser relacionadas com questões da própria vida? Quais são as atitudes que poderíamos ter para apoiar o (a) colega no momento da leitura?

O investigar a leitura dialógica em sala de aula, além de acompanhar a prática da professora, teve como objetivo também verificar os avanços das crianças não apenas para que lessem mais e melhor, mas também para que pudessem interagir a partir da leitura, aprender a partir de uma pessoa mais experiente, fazer diálogo igualitário com o parceiro, entre outras. E nesse processo de construção conjunta das análises, fomos delineando melhor os caminhos que iriam orientar as observações, argumentando sobre elementos positivos e negativos. Por esse motivo, penso que as observações comunicativas foram um dos momentos mais difíceis da coleta de dados, pois além do dizer, me deparei com o enfrentar-me: enfrentar os meus medos de dizer, mas também melhorar a forma como dizer, com *autoridade*, mas sem *autoritarismo*, com *amorosidade*.

Com o passar dos meses, tanto a professora Maria quanto a professora Isabel solicitaram que eu focalizasse o olhar mais na leitura e interpretação do texto, pois este era e ainda é o grande desafio colocado nessas séries iniciais de ensino. Ressaltamos ainda que não nos coube aqui fazer um estudo comparativo entre a prática das duas professoras, nem mesmo identificar as diferenças entre uma sala e outra, o que queremos nesse trabalho é explicitar como foi a organização e construção da leitura dialógica com crianças nas primeiras salas de aula do Brasil a realizar a atividade de tertúlia literária dialógica com crianças.

Da mesma maneira como foi feito no relato comunicativo, aqui também elaborei um quadro destacando os elementos transformadores e os obstaculizadores da leitura dialógica em sala de aula. O quadro foi feito a partir da leitura exaustiva das anotações dos diários de campo e da síntese conjunta realizadas no final de cada interação entre pesquisadora e sujeitos.

A última técnica de coleta de dados realizada foi o **grupo de discussão comunicativo**. Esta técnica teve a particularidade de ser realizada, num primeiro

momento, com as professoras participantes e demais professoras da escola e, em outro momento, com o grupo de crianças de cada sala de aula.

Com relação à participação das crianças na pesquisa, conversei pessoalmente com cada família, em reunião de familiares que acontecia na escola. As professoras de cada uma das turmas cederam um lugar na reunião para que eu pudesse explicar os objetivos da pesquisa, a atividade de Tertúlia Literária Dialógica como sendo parte da dinâmica da sala de aula, os riscos e benefícios para cada criança participante (ver em anexo). Diante disso, os familiares presentes, após lerem o documento decidiam se suas crianças poderiam ou não participar da pesquisa. No caso de familiares ausentes, enviamos a autorização e aguardamos a resposta.

Em conversa com as professoras das duas salas, entramos em acordo de que seria importante que todas as crianças participassem dos grupos de discussão comunicativos, para não se sentirem constrangidas com a situação de não participarem do grupo com as demais crianças da turma, porém somente aquelas com a autorização dos familiares é que tiveram seus dados analisados.

De acordo com essa técnica de orientação comunicativa, o lugar de realização deve ser o contexto natural das pessoas participantes e ou onde elas preferirem fazê-lo: local de trabalho, sala de aula, associações etc., respeitando a naturalidade das interações que compõem o grupo. Assim os grupos de discussão comunicativos entre crianças aconteceram na própria escola, com os colegas da sala de aula. Aconteceu no refeitório da escola, no momento em que não acontecia nenhuma movimentação nesse espaço. As crianças foram identificadas pela inicial do primeiro nome seguida do símbolo Cça. Cada grupo de discussão teve a duração de mais ou menos 40 minutos e foram gravados, com sua permissão e de seus familiares.

O grupo de discussão das crianças da professora Maria foi realizado na parte da tarde, em horário de aula, no início novembro de 2008, foi dividido em duas partes, devido à quantidade de crianças em cada turma, ou seja, cada grupo teve a presença de mais ou menos 13 crianças. A divisão, feita pela professora, seguiu a ordem alfabética da lista de chamada. Pelo fato de ser etapa final do ano letivo, as crianças estavam bastante cansadas, esperando as férias e estavam também bastante agitadas por ser final de aula, perto do horário de saída.

O grupo de discussão das crianças da professora Isabel aconteceu no refeitório da escola e foi dividido em três pequenos grupos, selecionados pela professora, com a presença de mais ou menos 8 (oito) crianças cada um e com duração de mais ou menos 40 minutos cada.

Em ambos os grupos foi explicado às crianças qual o objetivo de tal atividade, além disso, mostrei a elas algumas das temáticas orientadoras do nosso diálogo, deixando claro que eram apenas questões orientadoras e não necessariamente pergunta e resposta e que outras temáticas poderiam aparecer e serem dialogadas entre todos (as). O roteiro foi elaborado pela pesquisadora a partir de algumas reflexões decorrentes das observações em campo e dialogado com as participantes.

Fizemos também um grupo de discussão com as duas professoras participantes da pesquisa. Foi realizado no dia 01 de junho de 2009, na própria escola, na sala de educação especial, às 17:30h, meia hora antes do início do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) das professoras. Esse horário foi proposto pela própria direção da escola, já que não encontrávamos um horário comum para as duas participantes. No dia do grupo, a professora Maria deixou seu estagiário com as atividades finais para passar para a classe e a professora Isabel não estava na escola, porém chegou meia hora antes do HTPC, para poder participar. Este grupo teve a duração de 34 minutos e também foi gravado, com o consentimento de cada participante.

Após a primeira análise realizada pela pesquisadora, elencando os elementos transformadores e obstaculizadores obtidos a partir desse grupo, a volta dos dados para a análise intersubjetiva foi realizada com um grupo maior de professoras, por considerar o envolvimento desse grupo na realização da atividade de Tertúlia Literária Dialógica em sala de aula e que poderiam assim, nos ajudar a pensar algumas questões e auxiliar melhor na interpretação dos dados coletados. De acordo com a metodologia comunicativo-crítica, isso foi possível por ser um grupo de pessoas pertencentes a um mesmo contexto, que têm convivência e querem dialogar sobre a temática.

O mesmo foi feito com a análise dos dados coletados em grupos de discussão entre as crianças. Apresentei a primeira versão da análise para toda a sala de aula, na presença da professora e assim fomos dialogando sobre as temáticas surgidas, que foram sendo modificadas, acrescentadas etc.

E como difusão dos resultados, através das análises intersubjetivas, foi possível elaborar uma lista de recomendações presentes nas falas das participantes, para a promoção das leituras dialógicas em salas de aula. As falas que indicavam explicitamente tais recomendações serão apresentadas na análise final como recomendação explícita e aquelas que continham uma indicação implícita foram destacadas como recomendações implícitas. Tais recomendações serão entregues ao final do trabalho aos órgãos do governo, como forma de veiculação dos resultados elaborados entre academia e sociedade.

Os passos para análise dos dados advindos tanto dos relatos comunicativos quanto dos grupos de discussão comunicativo foram basicamente os mesmos, são eles:

1. Elaboração de um roteiro de orientação tanto do relato comunicativo quanto do grupo de discussão comunicativo;
2. Realização do relato e ou grupo de discussão- gravação em áudio;
3. Transcrição da gravação pela pesquisadora;
4. Audição, conferência e correção da transcrição pela pesquisadora;
5. Atribuição de nomes fictícios para as professoras. Atribuição da sigla Cça para identificar que a fala é de criança, seguida da inicial de seu nome. Em seguida, a técnica de coleta: relato comunicativo e /ou grupo de discussão comunicativo;
6. Leitura exaustiva dos dados;
7. Levantamento de temáticas que surgiam dos dados;
8. Identificação de parágrafos comunicativos;⁹²
9. Numeração dos parágrafos comunicativos;
10. Identificação de trechos referentes a fatores transformadores, a obstáculos e a recomendações para que a escola/Comunidade de Aprendizagem realize seus objetivos: aprendizagem de leitura dialógica em sala de aula e potencialização das práticas pedagógicas. Marcação na transcrição com **T**, para aspectos transformadores; **O**, para os obstáculos e **R** para recomendações explícitas;
11. Montagem dos quadros com categorias: transformadora ou obstáculo, por tema de agrupamento dos dados;
12. Encaixe dos trechos referentes às temáticas e às dimensões nos quadros;

⁹² Estamos considerando aqui o termo “parágrafos comunicativos” referentes aqueles que comunicam de fato uma informação, diferentemente dos parágrafos denominados expressivos, compostos somente por expressões como: tá, sim, não, é etc.

13. Ajustes das temáticas;
14. Destaque dos trechos centrais do conteúdo das falas em cada parágrafo;
15. Elaboração dos quadros síntese, por temática, dos elementos transformadores e elementos que são obstáculos na realidade analisada intersubjetivamente;
16. Elaboração de quadro de recomendações explícitas, feita pelas professoras participantes e crianças no sentido de ações que produziriam transformações no contexto;
17. Leitura de todo o material pela pesquisadora e produção de lista de recomendações implícitas nas falas (advindas da indicação dos elementos que têm sido obstáculos para a realização da leitura dialógica em sala de aula e da potencialização das práticas pedagógicas);
18. Apresentação da sistematização ao grupo de participantes (professoras e crianças) para últimos acertos na interpretação intersubjetiva.

Após essa demonstração, apresentaremos um quadro com o panorama geral das técnicas trabalhadas ao longo da investigação.

Quadro 1: Panorama geral das técnicas utilizadas na investigação

Técnica	Quantidade	Técnica de validação	Técnicas de análise	Total de parágrafos comunicativos
Observações comunicativas	30	- Diálogo intersubjetivo; - Compromisso	Análise básica - Dimensão Transf. - Dimensão Obst.	302
Relatos comunicativos professoras	2	- Diálogo intersubjetivo; - Compromisso	Análise básica - Dimensão Transf. - Dimensão Obst.	105
Relatos comunicativos crianças	2	- Diálogo intersubjetivo; - Compromisso	Análise básica - Dimensão Transf. - Dimensão Obst.	54
Grupos de discussão com crianças	5	- Diálogo intersubjetivo; - Compromisso	Análise básica - Dimensão Transf. - Dimensão Obst.	138
Grupos de discussão com professoras	1	- Diálogo intersubjetivo; - Compromisso	Análise básica - Dimensão Transf. - Dimensão Obst.	35

Total geral	40			634
--------------------	-----------	--	--	------------

Esse quadro é um indicativo das temáticas tratadas nessa investigação cabe lembrar que, segundo a metodologia comunicativo-crítica, trata-se de um nível básico de análise, que conta com a indicação de categorias/temas em suas duas dimensões: transformadoras e obstaculizadora.

Ainda com relação a essa metodologia queremos lembrar que esse é um tipo de investigação que se posiciona na busca da transformação do espaço em que as pessoas vivem na sociedade. Transformação essa realizada conjuntamente entre diferentes grupos, movimentos, organizações que une os diferentes conhecimentos, assim, concordando com Mello (2006)

Sabemos que muitas pesquisas sobre práticas sociais e processos educativos têm sido realizadas com profundidade e nos oferecido elementos para constatar o quanto as práticas e processos escolares se distanciam das necessidades e desejos do "ser" (enquanto estar sendo, na definição de Paulo Freire) dos diferentes grupos marginalizados e discriminados. Também sabemos que muitas práticas e processos têm sido desenvolvidos por grupos e movimentos sociais e que produzem mudanças na direção da superação das desigualdades. Mesmo diante destes conhecimentos, parece que as tentativas de transposição das constatações e dos conhecimentos desses âmbitos para as escolas não tem efetivamente transformado a instituição e suas práticas. O desafio que parece estar posto para a democratização da escola (não apenas de acesso a ela) é articular a compreensão sobre como a escola vem sendo e como os sujeitos que nela se encontram querem que ela seja, coordenando suas ações para conseguir as transformações sonhadas.

É nesse sentido, por acreditar que a realidade desta pesquisa só foi possível de ser construída pela participação de cada pessoa, no dia a dia da investigação, pautada em uma orientação comunicativo-crítica, é que apresentaremos, no próximo capítulo, as análises decorrentes da coleta de dados com as pessoas participantes da pesquisa, por acreditar que não há ninguém melhor que elas para falarem da realidade, por viverem e conviverem o dia a dia da escola.

CAPÍTULO 4

A LEITURA NA ESCOLA E A LEITURA DIALÓGICA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR CRIANÇAS E PROFESSORAS NA SALA DE AULA E AS TRANSFORMAÇÕES POSSIBILITADAS NESTE CONTEXTO LEITOR

*Eu espero que este livrinho seja igualmente útil a quem acredita na necessidade de que a imaginação ocupe um lugar próprio na educação; a quem confia na criatividade infantil, aos que sabem qual é o valor de libertação que pode ter a palavra. **Todos os usos da palavra para todos**, me parece um bom lema, com um belo som democrático. Não para que todos sejam artistas, mas sim para que ninguém seja escravo.*⁹³

Gianni Rodari

Nesse capítulo iremos explicitar os resultados de uma dinâmica que pretende apoiar e transformar as práticas abordadas tradicionalmente no campo da leitura e, com isso, pretende-se lançar questões para o debate rumo à melhoria e aposta na máxima qualidade da leitura escolar. No sentido de alcançar este objetivo, discutiremos, com base na análise dos dados, a proposta de leitura dialógica representada pela atividade de tertúlia literária dialógica em sala de aula, bem como os impactos nas aprendizagens das crianças e nas práticas das professoras.

Abordamos as análises realizadas a partir das observações comunicativas na sala de aula da Professora Maria e da professora Isabel, registradas em diários de campo e também buscamos contemplar as contribuições das próprias crianças, participantes da atividade, seus relatos comunicativos e os registros advindos do grupo de discussão comunicativo realizado com cada sala de aula investigada da escola *Mundo Encantado*. Contemplamos, também, nas análises as falas advindas dos relatos comunicativos de cada uma das professoras e do grupo de discussão realizado entre elas.

⁹³Texto original de Rodari: “Yo espero que este librito sea igualmente útil a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar propio en la educación; a quien confía en la creatividad infantil, a los que saben cuál es el valor de liberación que puede tener la palabra. **Todos los usos de la palabra para todos**, me parece un buen lema, con un bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”.

O foco deste capítulo está em entender e registrar: quais os aspectos que favorecem e quais os aspectos que dificultam a prática das **professoras** no estabelecimento da leitura dialógica; quais os aspectos que favorecem e quais dificultam o impacto da leitura dialógica na **aprendizagem das crianças**; quais aspectos favorecem e quais aspectos dificultam as **práticas de leitura** (dentro e fora) da **escola**.

Apresentaremos primeiramente os dados referentes à sala de aula da professora Maria e posteriormente nos dedicaremos a apresentar os resultados da tertúlia literária dialógica na sala de aula da professora Isabel. Queremos deixar claro, já nesse momento, que apesar das peculiaridades de cada sala, muitos aspectos se aproximam como resultados da leitura dialógica estabelecida nas duas salas de aula. Esperamos com isso, que outras professoras ao iniciarem a dinâmica em suas salas de aula, possam ter a certeza que enfrentarão talvez os mesmos medos, desafios, mas também as mesmas conquistas.

Como já salientamos anteriormente, não pretendemos fazer um estudo comparativo entre ambas salas de aulas, porém em respeito ao trabalho realizado por estas duas professoras, a disponibilidade e o desejo em iniciar uma proposta inovadora, com seus riscos, medos e surpresas, e que estiveram, durante todo esse tempo, solidariamente dispostas a colaborar com nossa pesquisa, achamos que seria nosso dever contemplar os registros tanto da sala da professora Maria quanto da sala da professora Isabel.

Nesse sentido, ao iniciar cada item do capítulo que se segue, elaboramos um quadro com elementos transformadores e elementos obstaculizadores de cada tópico analisado contemplando os dados de tais salas. E, por fim, no item 4.3, realizamos uma aproximação das duas salas de aula, elencando os elementos que se aproximam nas duas salas e as peculiaridades de cada uma.

4.1 “Mas o que é difícil? Leia comigo...!” As práticas de leitura dialógica na sala de aula da professora Maria

Como já indicamos no capítulo anterior, no momento da coleta de dados, professora Maria ministrava aulas para um grupo de crianças do quinto ano (antiga quarta série) da escola *Mundo Encantado*. Seus relatos, os registros de seus alunos (as)

e as conversas com a pesquisadora e demais profissionais da escola indicam como se deu a **transformação** das práticas leitoras em sua sala de aula com todos os desafios, os **obstáculos** transformados em possibilidades e aqueles ainda a serem superados. É o que vamos acompanhar a seguir.

4.1.1 Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam a prática da **professora** no estabelecimento da leitura dialógica

Quadro 2: síntese dos aspectos que favorecem e aspectos que dificultam a prática da **professora** no estabelecimento da leitura dialógica

Elementos transformadores	Elementos obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. Professora leitora incentiva a leitura; 2. Leitura dos princípios no início da aula para intensificar a aprendizagem dialógica; 3. Escolha dialogada da obra a ser lida; 4. Condução dialogada da atividade apoia a aprendizagem instrumental; 5. Estabelecimento de regras para a leitura ser mais solidária; 6. Professora moderadora/mediadora das interações; 7. Diálogo com as crianças sobre as dificuldades apresentadas; 8. Diálogo em torno das obras amplia a aprendizagem instrumental; 9. Decisão pela leitura dialógica como apoio e complemento às práticas pedagógicas; 10. Estabelecimento da relação de amorosidade com os (as) alunos (as); 11. Aprendizagens pessoais a partir dos princípios da aprendizagem dialógica; 12. Ter o apoio de uma pessoa mais experiente no começo para auxiliar na condução da atividade; 13. Dinâmica da tertúlia refletida para o ensino dos demais conteúdos. 14. Estabelecimento de critérios (adaptações) para a sala de aula com o objetivo de promover mais aprendizagens; 15. Ensinar o próprio aluno (a) a ser moderador e apoio da atividade; 16. Dinâmica da tertúlia como o diferencial para se trabalhar a leitura na sala de aula; 17. Mobilização da escola e das professoras na busca por mais exemplares de livros. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificuldade em argumentar com as crianças; 2. Fazer os (as) alunos (as) entenderem as regras da tertúlia e se inteirarem da dinâmica; 3. Adaptar a dinâmica da atividade às práticas de sala de aula, devido à ausência de materiais; 4. Dificuldade em definir o que são clássicos; 5. Medo em lidar com uma atividade nova na sala de aula; 6. Insatisfação em não ter os clássicos da literatura para desenvolver o trabalho com as crianças; 7. Dificuldades encontradas pela professora no papel de moderadora iniciante.

Elementos transformadores

Apesar da correria imposta pelo ritmo moderno, é comum percebermos que ao mesmo tempo em que desprezamos certos hábitos ou ainda aqueles que não conseguimos incorporar, cultivamos e não abrimos mãos daqueles que acreditamos. O hábito da leitura, tão amplamente abordado em diversas campanhas de alfabetização, como aquele que deveria ser cultivado e construído pelas pessoas, parece estar presente no dia a dia da professora Maria e ela desejava também garanti-lo a seus estudantes. Ela comenta:

Eu sempre gostei muito de ler. Então eu fico pensando assim, olha: poxa, eu sempre tive vontade, mas nunca tive oportunidade e então, **porque não oferecer a oportunidade e despertar a vontade em quem tá na sala de aula e não tem, ou não tem oportunidade ou não tem vontade?** Cabe a você professor, incentivar e despertar o gosto pela leitura. (relato comunicativo profa § 12 e 13)

A escola vista como instância de formação de novos indivíduos leitores atribui essa função primordial às professoras e professores de nossas escolas, nesse sentido, nós entendemos que a professora Maria cumpre seu papel de incentivadora e promotora da leitura.

Estamos acompanhando que não basta uma simples aula de leitura para despertar esse “desejo leitor”, ou seja, trazemos aqui os resultados proporcionados por uma leitura dialogada com os (as) alunos (as), uma leitura dialógica, como aquela incorporada pela professora Maria em sua prática docente, como a mais eficaz no cumprimento desta função. Portanto, alguns requisitos são necessários para que esta concretização seja mais efetiva, como, por exemplo, a leitura dos princípios da aprendizagem dialógica no início de cada aula, como observado em meu diário de campo do dia 04 de agosto de 2008: “*A professora iniciou a atividade pela leitura dos princípios e disse que essa é uma dinâmica que eles fazem toda semana, ao iniciar a atividade*”.

Verificamos, nesse mesmo dia de observação, o destaque a que ela dá para a necessidade e urgência na apreensão dos princípios da aprendizagem dialógica por seus alunos (a), como essenciais para o bom funcionamento da dinâmica na sala de aula,

fazendo com que Maria tome as necessárias medidas para a concretização deste fato, e na ausência de *“um resumo para cada criança, eu disse para professora que traria na próxima semana, então a professora disse que ela mesma tiraria cópia para as suas crianças, para elas colarem no caderno, assim como fizeram no semestre passado”* (diário de campo dia 04/08/08).

Tanto a leitura dos princípios da aprendizagem dialógica no início de cada aula, quanto a combinação de regras para o funcionamento da atividade, podem ser percebidas no relato da professora:

A questão das regras, aí a gente também foi observando, eu acredito que hora que a gente retornar... **eu leio todo início, todo mundo tem colado no caderno, os princípios, então a nossa tertúlia inicia toda vez lembrando os princípios**, e a gente combina: essa semana começa pelo sentido horário, semana que vem pelo sentido anti-horário (relato comunicativo profa § 47)

Percebemos que a criação de dinâmicas para a condução da leitura dialógica em sala de aula também contribuiu para que a professora alcançasse o objetivo estipulado para a sua turma, no que se refere ao quesito dimensão instrumental, pois na medida em que pede para que cada criança leia determinado princípio, em clima de diálogo, ela pode fazer as interferências relacionadas à maior ou menor dificuldade de determinada criança, oportunizando também o rompimento com a monopolização da fala, da leitura, tradicionalmente colocada na sala de aula.

A professora conduziu a atividade e a leitura começou no sentido anti-horário. Assim **como de costume, iniciamos pela leitura dos princípios da aprendizagem dialógica e a professora pediu para que cada criança lesse um**. O combinado da leitura de hoje foi que cada um lesse um tanto e passasse para o outro (diário de campo, dia 18-08-08)

E o que a leitura dialógica produz nas crianças? Vontade e gosto pela leitura e é o que podemos constatar no relatado da professora Maria. Ideia essa posteriormente acatada também por demais professoras da escola Mundo Encantado. Isso se pode ver no grupo de discussão entre as duas professoras:

Profa. Maria: (...) Então eu percebo assim, **eles têm muito gosto por estarem naquele círculo lendo, nos combinados eles cobram: “posso antes retomar a leitura dos princípios”?** Porque isso eu faço toda quinta feira e cada um lê um princípio, de onde terminou e continua a leitura.

Profa Isabel: nossa, é mesmo? Preciso xerocar então, tudo de novo! (grupo de discussão comunicativo profas, § 13)

Outro aspecto presente na prática da professora Maria que contribuiu para o estabelecimento da leitura dialógica em sua sala de aula foi a condução dialogada da atividade, desde a escolha do livro a ser lido durante a atividade até os comentários e destaques. É o que pude constatar durante as observações comunicativas realizadas em sua sala: *“A professora é a condutora da atividade e faz isso com muito respeito a todas as crianças, respeitando suas falas e a ordem das inscrições”* (diário de campo- 04-08-08).

A leitura dialógica no contexto da sala de aula vem romper com a visão autoritária de que só o professor (a) pode ensinar, nesse sentido, acompanhamos um movimento da professora na tentativa de romper com este círculo vicioso:

A professora fala para as crianças que as questões e comentários relativos à atividade da Tertúlia Literária Dialógica devem ser colocados para o grupo todo e não para a professora, daí que as perguntas devem ser feitas para a classe toda e não somente para ela. Nesse momento uma das crianças diz que já se acostumaram e a professora pede para se desacostumarem (diário de campo: 16-10-08)

Isto não significa tirar do (a) professor (a) seu papel central, que é daquele que domina os saberes instrumentais, como a pessoa mais apta para ensinar os conteúdos escolares, esta forma dialogada da leitura busca apenas entender que *“ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa”*. (FREIRE, 2008, p, 69).

A postura em que a professora se coloca quando comenta que *“nesse espaço da Tertúlia Literária Dialógica ela é uma aluna que aprende, portanto as perguntas devem ser referidas ao grupo e não somente à ela, como algumas vezes, tem acontecido (diário de campo: dia 27-10-08)”* amplia a dimensão e o papel de cada um na atividade

da tertúlia, para ler e explicar coisas, aprofundando, assim, o debate e os destaques envolvidos na leitura.

Dessa forma, para a concretização de uma leitura dialógica em sala de aula, torna-se central entender que não é a professora apenas quem ensina, também não é apenas ela quem escolhe e decide o livro a ser lido:

Cada criança que quis, realizou a leitura do nome do livro, do resumo e o nome do autor em voz alta para toda a sala. Após a leitura de todos os resumos, os exemplares foram passados entre elas para que folheassem e pudessem começar nossa escolha. **Cada criança erguia a mão e falava o nome do livro e o motivo de sua escolha.** A professora, com a lista de nomes em mãos, anotava e fazia as inscrições enquanto eu anotava no caderno os argumentos de cada uma (diário de campo- 04-08-08).

Entendemos que a leitura dialogada na execução das atividades vem ao encontro das necessidades requeridas para o êxito do processo de leitura e alfabetização na atual sociedade da informação e, para romper com o processo de exclusão vivido por inúmeras crianças, é necessário envolvê-las no processo de leitura, sem distinção. A posição tomada por Maria com sua turma foi aprovada por Isabel, no grupo de discussão entre as duas:

Profa. Maria: (...) no início, quando eu não tinha feito esse combinado de que todo mundo tinha que ler... Lembra? Na minha turma também acontecia isso, pulava dois, três... Passavam um para o outro, bom, por conta disso, **o objetivo é: que se exercite a leitura, então tem que ter combinado que todo mundo tem que ler, então foi isso que fiz.** Nesse ano eu já iniciei como combinado, “você gostaria de participar e que todo mundo lesse?” “Ah sim, professora, legal, gostaríamos que todo mundo lesse”. **Então tá combinado, todo mundo lê?** Todo mundo lê.

Profa Isabel: É, fica legal incluir como um combinado já meio orientado **é uma idéia boa** (grupo de discussão comunicativo, profas, §30)

Esta decisão por parte da professora, de que todas teriam que realizar a leitura, a princípio gerou estranhamento por parte das crianças, porém, depois de um tempo acabaram entendendo e acatando esta idéia, de que ter este combinado entre todos (as) auxiliaria o processo de leitura e alfabetização, especialmente daquelas com maiores

dificuldades. Fato este que pode ser constatado também na fala das crianças participantes da atividade de tertúlia literária dialógica, que nos explicam:

É que assim, a professora falou assim, que a partir de segunda-feira, daquela segunda-feira todo mundo vai ter que ler, porque quem precisa ler não está lendo. Então, a professora falou isso porque como, às vezes, tem gente com dificuldade e não quer ler, tem vergonha de ler e gente que lê baixo, não quer ler também. Acho que foi por isso. (Grupo de discussão⁹⁴ Cça A.⁹⁵ § 3⁹⁶)

Cça: tem gente que, sabe, que é tímida que nem a Cça L. a Cça E. e a Cça A., um monte de gente, aí **ela (a professora) quer que desenvolve na tertúlia assim sabe, que perde a vergonha e desenvolve o raciocínio... RA- CI- O- CÍ- NI- O.** (ênfase pausada dada pela criança) E, por exemplo, ela é tímida e não lê direito, lê parando assim, aí **na tertúlia ela deixa de ser tímida e aprende mais a leitura.**

Pesq.: Por isso que a professora Maria sugeriu que todos lessem. É por isso?

Cça: é

Outra cça: não. **Ela falou que agora era obrigado a ler, e não tem jeito de não ler, que seria obrigado a ler** (grupo de discussão Cças, § 44)

Após o episódio em que uma criança critica a leitura da outra, as crianças sugerem que a leitura se faça sem interferências ou correções. **A professora me avisa que há agora um combinado na sala de que todos farão a leitura, já que a tertúlia literária dialógica em sala de aula é para melhorar a leitura.** (diário de campo: dia 24-11-08)

E não basta somente pedir para que as crianças leiam, é necessário participar conjuntamente com elas do mesmo processo dialógico em que estão inseridas, entendendo que esta é uma forma de incentivar a leitura, já que, como pessoas adultas, nós devemos dar exemplos significativos para a construção da aprendizagem nas crianças e do gosto pela leitura e, também nosso papel deve ser o de orientar a atividade, dessa forma:

⁹⁴ O grupo de discussão com crianças da sala da professora Maria foi realizado em dois momentos, dividindo-se a quantidade de alunos (as), para fins de análise, juntamos os dois grupos e na sequência em que foi realizado enumeramos os parágrafos comunicativos. O grupo de discussão realizado com as crianças da sala de aula da professora Isabel foi dividido em três, devido à grande quantidade de alunos (as). A divisão seguiu a ordem da lista de chamada desta sala. De forma a orientar o leitor (a) colocaremos os números 1, 2 e 3 respectivamente indicando a ordem em que foi realizado o grupo.

⁹⁵ Utilizaremos o símbolo Cça para indicar que se trata da fala de uma criança, seguida da inicial de seu nome, como código no decorrer de todo texto, para que seja preservada a identidade de cada uma.

⁹⁶ Como já explicamos anteriormente, o grupo de discussão entre as crianças desta sala foi dividido em 3, este trecho destacado refere-se ao primeiro grupo.

A professora e eu também fizemos a leitura quando chegou a nossa vez. Como era já combinado com a turma, desde o semestre passado, fizemos a leitura de um capítulo e destacamos. A professora tem uma **folha de chamada, em que anota a quantidade de vezes que cada criança fala.** (diário de campo: 18-08-08)

Em concordância com todos os estudos levantados ao longo desta tese, vimos que a linguagem, numa dinâmica dialógica, deve ser encarada como processo de entendimento e de comunicação (HABERMAS, 1987), nesse sentido, cabe ao professor (a) também incentivar os (as) alunos (as) para que desenvolvam essa capacidade e como forma de auxiliar nesse processo:

(...) **a professora fala para as crianças que o uso da palavra “legal” estaria proibido, até que eles (as) soubessem explicar o significado dessa palavra no texto.** A Cça A. encontra no dicionário o que significa a palavra legal. Daí eu argumento se ler no dicionário significa entender o que é a palavra e a Cça A. tenta explicar, mas não consegue. Cça L. também encontra no dicionário, mas não consegue explicar. Professora diz que eles (as) já procuraram isso no dicionário, mas não conseguiram explicar. Cça T. pede para exemplificarmos com alguma situação e eu dou o exemplo de corte de cabelo, que a pessoa corta, fica feio e pergunta como ficou e, a pessoa responde: ah, ficou legal e **a professora complementa a explicação afirmando que a palavra legal restringe muito o vocabulário** (diário de campo: dia: 10-11-08)

Nesse processo de “amarrar” a comunicação ao processo de entendimento, a professora vê como essencial a utilização de instrumentos na sala de aula, que possam acompanhar a leitura e oferecer maiores aprendizagens instrumentais, num processo de constante diálogo.

(...) E foi legal⁹⁷ eles estarem me mostrando de que: olha, presta atenção que tem coisas para você comentar, para você perguntar para as crianças, se eles sabem por que é assim, se eles entenderam. Mesmo a questão de palavras ou significados. **Então eu percebi que preciso colocar mais o dicionário em uso, no dia a dia, uma atividade mais amarradinha.** Às vezes eu falo: “Olha, quem não consegue entender

⁹⁷ Entendemos que apesar do esforço em mantermos a coerência entre o que dizemos e o que fazemos, nós como pessoas adultas, também restringimos nosso vocabulário, em muitos momentos, como podemos identificar neste trecho em que a professora utiliza-se da palavra legal para explicar uma sensação advinda da dinâmica da tertúlia.

ou não sabe o significado dessa palavra, vai ao dicionário” (relato comunicativo profa § 31)

Ser moderadora de um processo dialógico de leitura não é tarefa fácil, porém ter como base os princípios da aprendizagem dialógica, para orientar a condução da atividade é o diferencial desta atividade, comparada a qualquer processo de leitura escolar, pois permite que a intervenção do professor (a) se pautem em algo que lhe dá orientações para o trabalho que está desenvolvendo. E de forma a garantir o diálogo igualitário, a criação de sentido, a transformação das relações torna-se necessário que tais princípios estejam claros para ambas as partes envolvidas.

A professora intervém no momento em que percebia que a conversa estava indo para ofensas pessoais e interrompe pedindo para continuarmos a leitura, pondo fim ao debate “ruim” que estava acontecendo em torno da leitura na sala. Fala da questão dos princípios da aprendizagem dialógica, do respeito à palavra do outro etc. A partir de então, a criança volta a fazer a leitura. Nesse sentido, **vemos aqui a importância da pessoa moderadora**, que dá as orientações sempre que necessário (diário de campo: dia 16-09-08)

(...) Agora na matemática também, às vezes eles ficam meio agitados, porque eles querem já dar a resposta logo e aí eu digo: **“olha, vamos esperar, deixa todo mundo realizar e depois você fala, hora que chegar sua vez, você fala sua resposta”**, então tem que segurar um pouco, senão eles acabam esquecendo mesmo. (relato comunicativo profa § 38)

O favorecimento da prática de leitura dialógica em sala de aula se dá também no momento em que a professora conversa com as crianças sobre os erros e os acertos na pronúncia das palavras. Esse processo coletivo de entendimento se faz a partir de um diálogo intersubjetivo, construído dia após dia, o que certamente amplia também a aprendizagem instrumental

Após o término da atividade hoje, **a professora pede para comentar algumas coisas com as crianças** e diz que houve muito erro na leitura, palavras pronunciadas de maneira errada (...). Sente que houve dificuldade de interpretação e acredita que é pelo tempo em que ficaram em casa. Afirma ainda que **algumas respostas referentes às perguntas das crianças estavam logo em seguida da frase e a questão era a criança ler aquele pedacinho do trecho para entender**. (diário de campo: dia 16-10-08)

Além da aprendizagem instrumental, percebemos que uma leitura dialógica promove a superação de orientações homogeneizadoras, como já apontado anteriormente por Flecha (1997), a partir da extensão do conceito de diversidade entre culturas, entre povos; é o que podemos ver refletido na prática da professora a partir do fragmento a seguir:

(...) na leitura do livro: “Pena Quebrada”, do autor: João Geraldo P. Ferreira⁹⁸, **a professora aproveita a leitura deste livro e explica algumas questões relacionadas à diversidade entre as culturas** e faz referência à cultura japonesa, explica que eles têm por hábito levar muitas frutas quando uma pessoa morre, porque acreditam que o espírito daquela pessoa pode se alimentar daquilo. E que aqui nós achamos “estranho”. Aproveita também para fazer a leitura de uma estrofe do poema e responde à questão da criança relacionada com a casa dos índios, **explica que se chamam Ocas e tem a formação circular** (diário de campo: dia 27-10-08).

Apesar do livro Pena Quebrada, não sei considerado um clássico da literatura universal, no sentido aqui abordado, entendemos que a atividade de tertúlia só foi possível de ser realizada nesta escola pela possibilidade de leituras de outros exemplares em quantidade suficiente para todas as crianças, na ausência dos clássicos nas prateleiras da biblioteca da escola.

Diante dos alarmantes índices de reprovação refletidos nas avaliações nacionais e da luta para se formar pessoas que sejam não apenas alfabetizadas, mas também letradas, como pudemos acompanhar nos debates colocados por Soares (2006, 2009, 2010), Tfouni (2006) e Kleiman (1995), identificamos que esta é uma ação que adentrou as salas de aula, pois o que temos verificado é que a leitura, em muitas situações vem apresentando limites, pois pode até estar produzindo leitores, mas não está produzindo “entendedores”, ou seja, não está cumprindo seu papel. A Tertúlia, segundo Maria, vem ajudar nesta formação:

⁹⁸ Esta obra e muitas outras lidas durante a atividade de tertúlia nesta escola não entram na categoria dos clássicos universais enunciados por nós no decorrer da tese, porém consideramos que a atividade de tertúlia literária dialógica, na ausência dos clássicos, só foi possível de ser realizada neste espaço pela quantidade de livros disponíveis para cada criança

E quando eu pensei na **Tertúlia**, foi exatamente por isso, para melhorar a leitura deles, para melhorar não só a questão da fluência da leitura, mas também o entendimento daquilo que leem, pois as crianças hoje têm muita dificuldade de entender o que leem. (...) Então eu acho que a tertúlia, de certa forma, é um espaço durante a aula que você se dedica para esse tipo de **leitura com compreensão**. E eu tenho visto um pouco de resultados positivos na minha turma (relato comunicativo profa § 14)

A professora expressa que além da ideia de se fazer tertúlia literária dialógica na sala de aula “*para que se melhorasse a leitura, para incentivar a leitura, para se compreender o que lê, para tirar dúvida daquilo que não se entende*”, pensou também que seria importante para que “*as crianças pudessem seguir **regras***” (ênfase dada pela professora) (relato comunicativo profa § 15). Ou seja, a professora entende que a orientação a partir dos princípios da aprendizagem dialógica pode ser entendida como regras a serem seguidas e que precisam ser cumpridas na sala de aula.

Entendemos que a proposta desta atividade de leitura vem no sentido de complementar todas as atividades que as professoras já realizam em sala de aula, nesse sentido, a professora Maria reconhece que

(...) a questão da produção de textos, da escrita, e não necessariamente de textos grandes, de exprimir idéias, ler e responder algumas coisas, **os alunos melhoraram bastante** e eu não sei se foi só em função da tertúlia, **porque eu trabalho com outras leituras, com outras atividades**. Eu acho que esse **conjunto de atividades** colocadas é que deram esse deslanchar para alguns alunos (relato comunicativo profa § 44).

E é por esse motivo que ela acredita que

(...) **para minha turma, eu acho que foi um complemento, porque eu tenho por hábito a leitura no início da aula**, eu fazendo, ou então eu seleciono um livro e os alunos fazem, todo dia um faz uma parte ou um capítulo. E eu usava, assim, livros da caixa, da sala que eu faço empréstimo, eles levam para casa, e eu tinha sexta-feira, no final da tarde, uns cinco ou seis alunos vinham contar para os colegas, o que é que eles leram e entenderam daquela história (grupo discussão, profa, § 6)

Queremos aqui ressaltar que a questão do instrumental não precisa vir separada da amorosidade, como já colocado por Freire em vários de seus escritos, pois a educação crítica e libertadora requer ética e também amor no estabelecimento das interações. Estamos de acordo que a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança. E este é mais um elemento positivo apontado na prática da professora no desenvolvimento da leitura dialógica.

A primeira coisa no início do ano, quando você está com turma nova, é você ganhar a confiança dessas crianças. **É você mostrar mesmo carinho, afeição por elas** e quando você tem essa relação, eu diria concretizada, quando existe essa afetividade de ambos os lados, acho que **isso facilita muito mais a aprendizagem da criança**. Então tudo o que você vai trabalhar ela tem uma receptividade muito melhor do que quando existe uma aversão, sabe, dificulta. Acho que o principal é isso, **é você ganhar o carinho e dar o carinho para essas crianças**, você só ganha se você dá, é lógico, não adianta você só querer ganhar. (...) Mas eu sempre fui assim, **gosto de ser carinhosa com as crianças**, tem essa coisa de beijar a hora que chega, a hora de ir embora, quando... na segunda feira principalmente, e já na terça acaba passando, então, tem essa coisa de, sabe, **de agrado, de carinho com eles**. Daí eu até brinco com alguns deles, sabe na hora de ir embora de falar tchau, os alunos beijam e esse passa, é lógico está bravo com a professora, (risos) e eu falo: vem cá! E eu dou o beijo (risos). Do tipo você ficou brava comigo e agora me dá um beijo! (risos) (relato comunicativo profa § 26).

O que Freire (2003) já nos chamava a atenção é que não podemos permitir que nossa afetividade interfira no cumprimento ético do nosso dever de professor (a), no exercício da autoridade. Tampouco permitir ignorar a emocionalidade da criança; é a aceitação dos âmbitos sociais e corpóreos, apontados por Ferrada (2008), que ainda nos desafia por um lado, mas, por outro lado, nos faz aceitar o outro junto a nós, com humanidade e humildade.

Humildade para aceitar o outro e também para aprender, foi mais um elemento destacado pela professora Maria no que diz respeito ao estabelecimento da atividade de leitura dialógica em sua sala de aula. Ela afirma que, com o passar do tempo, aprender a lidar com a dinâmica da leitura dialógica em sala de aula:

(...) **fez eu aprender baixar minha ansiedade. Aprender a ficar com a boca fechada e a falar só na hora certa** (risos). Às vezes, eu

acabo até atropelando a criança que leva um tempo mais para expor as idéias. Então **as regras serviram também muito para eu aprender coisas** (risos). É... então, **essa questão do esperar , de tentar ficar o mais tranqüila possível, de estar transparecendo para eles que têm todo o tempo, não se aflija , não precisa fazer tumulto...** tem a sua vez de falar, você fala se você quiser. (relato comunicativo profa § 30)

Nos relatos da professora podemos identificar que tais aprendizagens advindas de um processo dialógico e crítico não se reduzem ao âmbito da sala de aula, elas fazem conexões com a vida e extrapolam as relações sistêmicas, são incorporadas, aprendidas e apreendidas, pelo simples entendimento de que as interações e relações dialógicas produzem mais aprendizagem, maiores possibilidade de transformação, pois não é apenas um educar, é um *educar-se* nas relações. A professora nos conta que:

Eu tive uma reunião que eu estava fora esses dias, uma reunião de prédio com o síndico, (risos), começou a me dar uma angústia, lembra que a gente conversou de ser disciplinada para trabalhar assim? (pergunta diretamente para a pesquisadora, que balança positivamente a cabeça) E era uma coisa de todo mundo falar junto e um falava mais alto que o outro e eu levantava o dedo e ninguém me via... Daí eu abaixava... Conclusão: eu acabei vindo embora da reunião e não falei o que precisava, (risos). Porque ninguém dava espaço, ninguém ouvia, meu Deus! Isso, a gente fica tão assim, **fazendo parte da vida da gente e acaba sendo tão natural esperar o momento para falar, ouvir o outro que as pessoas não estão acostumadas.** Então você vai em outro lugar e as pessoas têm uma atitude assim, é... Você fica sem falar. Então a gente **acaba incorporando e mudando o comportamento da gente, nossas atitudes em relação ao outro.** (relato comunicativo profa § 40)

E esse educar-se não se faz solitariamente, nem mesmo de um sujeito pelo outro, mas se faz com o outro solidariamente, pois entendemos que uma educação solidária, além de promover mudanças internas e pessoais, tem que oferecer as máximas aprendizagens e de máxima qualidade a todos (as) estudantes, como já salientávamos com Aubert et al. (2008), em capítulos anteriores. É criar oportunidades de aprendizagem, independente do contexto sócio- cultural a que os alunos (as) pertençam e, além disso, conectar conteúdos para ampliar a aprendizagem:

Pesq: Qual livro vocês leram?

Profa Maria: As latinhas também amam⁹⁹. **Então o que eles aprenderam? A questão do tipo de lixo, a gente já amarrou com ciências,** daí eles lembravam, daí eu até aproveitei o livro para fazer uns resuminhos para eles estarem colando no caderno para quando a gente voltasse de novo a falar sobre lixo, a gente já teria, ali, definidos os exemplos. Mas no ato eles pegaram: **ah, mas isso aqui você tirou do livro!** (risos). **Eu acho que foi um aprendizado não só para eles, mas também para mim, a questão de coordenar. No fim, a Laura¹⁰⁰** (estagiária da sua sala e também membro do NIASE) **dizia: “agora você faz as inscrições”!** Então, eu nunca tinha feito, fiquei assim meio insegura. Daí ela dizia: **“fica aqui do meu lado que eu te ajudo”.** Ai eu imprimia já as folhas com os nomes deles, punha a data na coluninha ali e fui fazendo. Às vezes, eu sentada aqui e não conseguia ver os outros e eles: **“Aqui, professora, olha eu aqui”** (risos coletivos). **Então eu fui dando conta e, no final, a Laura ficava do meu lado só,** e ela começou a fazer as anotações dos destaques, das questões, das dúvidas e ela fazia as anotações e, no final, cinco minutos antes de encerrar, ela lia (as memórias) para eles, assim sem citar nomes de ninguém. **E eles gostavam de ouvir,** o que foi perguntado, o que é que foi respondido. Ai eles falavam: “Ai, mas eu quero falar agora!” Percebiam que faltava coisa ali, sabe. **Foi bom, viu, a gente aprendeu muito junto.** (relato comunicativo profa § 35)

O diálogo igualitário, base essencial da leitura dialógica, provoca importantes efeitos transformadores e produz mudanças emancipatórias de convivência que se estendem a outros âmbitos da cotidianidade. O sentido de compartilhar palavras no grupo ajuda a recriar continuamente o sentido global de suas vidas (FLECHA, 1997). A professora salienta como:

(...) é interessante que as atividades realizadas logo após a tertúlia, elas seguem o mesmo ritmo da tertúlia na questão dos princípios. No dia seguinte, dá a impressão que se esqueceu, (risos) ai tem que dar o toque. Como foi agora o retorno das aulas, você tem que ver que graça na segunda-feira, quando eu fui fazer a conversa, de como foram essas três semanas em casa, o que é que se fez, o que você fez de bom, o que não foi legal e tal... **Nossa, era um tal de fazer inscrição...** Mas eu não estava escrevendo no papel, **mas era um tal de mão levantada esperando o outro e outro e o outro.** Então, na hora, assim, **até eles perceberam, como é legal eu me inscrever, levantando a mão, ouvindo o outro e eu poder depois falar.** Foi assim, uma segunda-feira, **acho que a gente fez uma hora de conversa, na maior tranqüilidade.** (relato comunicativo profa § 37)

⁹⁹ A autora deste livro é Julieta de Godoy Ladeira.

¹⁰⁰ Nome fictício

Já é de nosso entendimento que a atividade de tertúlia literária dialógica foi criada para adultos e com adultos da escola de pessoas Adultas La Verneda de Saint-Martí, Barcelona/ Espanha (FLECHA 1997; VALLS 1999, 2000; AROCA 1999) e posteriormente passou a ser desenvolvida em salas de aulas com crianças e adolescentes, a partir das inquietações do professor e pesquisador Miguel Loza (2004). Diante desse quadro, a concretização desta atividade no contexto brasileiro, para salas de aulas do ensino fundamental, passou por inúmeras reelaborações, que as professoras denominaram “adaptações”.

Gostaríamos de deixar claro aqui que estas adaptações referem-se às especificidades das salas de aulas em questão e inserem-se na luta destas professoras em reinventar o contexto, em romper com o processo de leituras excludentes tão presentes nas salas de aulas. As adaptações da atividade de tertúlia literária dialógica para o contexto das salas de aulas investigadas vieram ao encontro do que Freire já elencava, do nosso reconhecimento como seres de transformação e não de adaptação, ou seja, a partir do entendimento de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, a atividade foi pouco a pouco ganhando novos formatos.

Foram estes critérios chamados adaptações, formulados pelas próprias professoras, que nos ajudaram a construir o processo de leitura dialógica em sala de aula. Podemos ver tais transformações representadas na aula da professora Maria.

(...) **É assim, sentido horário e anti-horário, fica em círculo, a gente coloca a sala em círculo**, então a mesa é o centro, (risos), vamos dizer assim, começa a funcionar dali. **E a questão do número de vezes**, é a questão da idade, todo mundo com a mesma idade e a gente brinca: mesma idade, mesmo tamanho, mesma série, então naquela lista de inscrições, **quem vai se inscrever, vai pela ordem primeira vez, então fulano, fulano, depois quem vai falar de novo, então aquele lá tem prioridade**, então ele fala, isso eles já sabem e, às vezes, eu me confundo e : “mas olha, fulano já falou duas vezes e o outro está esperando” (crianças dizendo), então eu tenho que me tocar para isso. **Isso que eu chamo de adaptações para a sala de aula**. Pesquisadora: **foram muitas as adaptações**, foi você principalmente e, as outras professoras também, (professora: risos) que criaram, **porque a gente não sabia como lidar** (relato comunicativo profa § 47-50).

Foram alguns acertos aqui, outros desafios ali, e assim o espaço da sala de aula foi pouco a pouco sendo transformado para a promoção de uma leitura com mais sentido:

(...) **Mas na tertúlia uma das coisas que a gente combinava, embora vá contra os princípios** (risos). **Pesquisadora:** Não Maria, acho que não vai contra....**Profa Maria:** (risos) **Todo mundo tem que ler** (risos), **essa é a adaptação brasileira** (risos). Ali, a pessoa era livre para ler se quisesse ou não (...), na condição de aluno que eu focava exatamente isso, **melhorar a leitura e a compreensão dessa leitura, então todo mundo tinha que ler.** E numa boa todo mundo lia, falava, **os que não queriam fazer destaque, tudo bem, mas todos tinham que ler.** Experiência, você viu (refere-se à pesquisadora) a questão do Fábio, você viu o **Fábio**¹⁰¹ lendo na Tertúlia e fazendo destaque? Uma graça! (...) **O que eu falo de ir contra, entre aspas, os princípios é justamente porque a gente tem que fazer as adaptações necessárias para aquela turma, para melhorar.** (grupo de discussão profa, parágrafo 7- 11).

Como vimos ao longo deste trabalho, a leitura dialógica implica o aumento das interações ao redor das atividades de leitura, (SOLER 2001, 2003; VALLS 1999; FLECHA 1997) nesse sentido, torna-se essencial contar com a presença de outras pessoas que poderão auxiliar o desenrolar da atividade, no sentido de superar o binômio tradicional educador (a)-aluno (a) e, também, no sentido de ampliar as interações e o fomento da aprendizagem instrumental. Estes aspectos indicam positivamente elementos que possam apoiar o trabalho da professora.

Nesse mesmo sentido, vimos mais uma vez os usos e estratégias pedagógicas sendo modificadas, no sentido de concretização dessa atividade. E apostar nas crianças como apoio para o desenvolvimento da atividade, é relatado pela professora Maria como uma estratégia que facilita a condução da leitura dialógica em sala de aula.

Outra coisa que eu estou pensando, vou experimentar para ver se funciona. Nos dois últimos encontros, no último especialmente, **algumas alunas me pediram para poder ser a coordenadora das**

¹⁰¹ Fábio (nome fictício) é um garoto com muita dificuldade na leitura e na escrita, nas primeiras semanas de atividade foi ridicularizado por um dos colegas da turma, por sua dificuldade de leitura e por esse motivo deixou de ler na tertúlia por algum tempo. Nos encontros seguintes, quando percebemos que as crianças já dominavam os princípios da aprendizagem dialógica, a professora estipulou que todas as crianças na sala iriam realizar a leitura de pelo menos um parágrafo. Fábio voltou a ter confiança e coragem para ler novamente, pois agora estava seguro que seria amparado pelo diálogo igualitário, e pela solidariedade do grupo e da professora.

inscrições. (pesquisadora diz: nossa, olha, que legal) E quando a gente voltar em agosto, a gente vê isso, **eu vou experimentar**, porque aí eu quero ver, talvez até com todos, ou com quem queira participar, como é que eles vão se portar, sendo um , como a gente diz? (olha para a pesquisadora e a pesquisadora responde: um moderador) Um moderador e ele tendo que falar. **Porque eu também tinha que me policial**, pois, às vezes, você acha que está ali só fazendo as inscrições, e de repente a pergunta é: professora, que.....? Não, daí você tem que pensar: **não é para a professora que eles têm que perguntar**. Eu comecei a fazer de conta que não ouvia o “oh professora”, nem me manifestava, **mas eu tinha uma vontade de falar que você nem imagina** (risos). **Aí eu me inscrevo também, sabe, levanto o braço e eles sabem que estou inscrita ali, e aí eu falo na minha vez**. Então eu estou com vontade de experimentar, para ver como funciona isso. (relato comunicativo profa § 53)

A professora Maria, já no segundo semestre de 2008, começa a ensinar seus alunos (as) a realizarem o apoio na condução da atividade. Tal aspecto é relatado como positivo, pois, além de facilitar o trabalho dela em sala de aula, faz com que as crianças conduzam, elas mesmas, uma dinâmica pautada no diálogo.

(...) **Estou trabalhando com as crianças: a cada dois encontros uma mesma criança faz a inscrição, todos passarão por esse momento até o final do ano**. Penso que dará tempo de todos aprenderem a fazer a inscrição, para poder dar tempo de eu fazer as anotações. (...). Falei inclusive para Ana (nome fictício de uma das professoras da escola) e ela falou: **“Ah, ainda bem que tem uma pessoa para anotar, porque senão é difícil”**. (...). Então essa ficou uma sugestão que eu disse: **pegue um pouco de prática nessa questão das inscrições, depois você vai ensinando o aluno a fazer isso para você e depois você pega para fazer as anotações**. E dependendo da turma, você deixa um aluninho, deixa ele fazendo as anotações dos destaques. Eu ainda não fiz isso, só está na questão das inscrições, **mas eu vou soltar daqui a pouco essa questão das anotações**, é um bom exercício para eles também, o que é que vai anotar, o principal do que foi falado, é bom, é muito bom. (grupo discussão, profa, parágrafo 32)

Soares (2006, 2009, 2010) já nos alertava da inevitável e necessária escolarização da literatura, no momento em que esta adentrasse os muros da escola, inevitável porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui.

O que se pode criticar, o que se pode negar, não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, errônea e imprópria escolarização da

literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização mal compreendida. (2006, p. 22)

Concordamos com a autora, da necessidade e da impossibilidade de dissociação entre ensino de literatura e escola, porém chamamos atenção para o trabalho aqui desenvolvido, ou seja, chamamos atenção para a necessidade de se realizar uma leitura de literatura que tenha o diálogo como mediador de todo o processo.

Nesse sentido, a atividade de tertúlia literária dialógica, desde esta perspectiva que vimos abordando, pode ser definida não apenas como uma nova forma de entender a leitura da literatura, uma possibilidade de transformação da vida leitora, mas uma resposta a esse conjunto de práticas que a escola vem desenvolvendo no decorrer dos anos, por poder ser encarada também como o motor de mudança e inovação didática nos diversos níveis educativos, pois transforma o contexto da aprendizagem. Nas palavras da professora Maria, a leitura dialógica na sala de aula promove um diferencial:

(...) Eu acho que o diferencial é tudo. Desde o momento que você cria um horário para fazer a tertúlia, um dia estipulado, o círculo, a questão de todo mundo estar olhando para todo mundo, todo mundo lendo, e você tem aquele tempo... Eu tenho ficado uma hora esse ano com a turma e não mais cinqüenta minutos e tem dia que a gente até extrapola um pouquinho, uns cinco minutinhos, pois logo vem o intervalo. Então, ter o dia marcado, o horário marcado, para fazer a atividade naquele momento já é o diferencial de qualquer outra atividade que eu fazia anteriormente. Então, ali todo mundo tem a oportunidade de se expressar, de relacionar com suas experiências, de falar: “nossa, não gostei muito desse trecho, ou ah, gostei, o que será que vai acontecer”... Cria uma expectativa e você percebe muito isso nos alunos. Então, eu acho que é criar naquele momento e fazer a coisa acontecer, então esse é o grande diferencial. Porque aquela leitura de vir contar, toda sexta-feira, às vezes, não tinha, por causa dos atropelos, e acabava, ou vinha dois lá na frente para falar, pois a leitura que a gente faz é pelo prazer da criança ouvir e criar o gosto de ouvir e ler depois. A leitura que eles fazem para classe, cada dia vai um ou dois ler trechos, também é uma leitura, mas não tem essa oportunidade de alguém fazer destaques. Então acho que o complemento é essa oportunidade da discussão. (...) Todo mundo lendo a mesma coisa, todo mundo tratando do mesmo assunto (grupo discussão profa, parágrafo 16, 18)

Realizar uma atividade que se apresenta como diferente de tudo aquilo que já experimentaram favorece a prática da professora em sala de aula, pois, segundo ela, não se trata de uma metodologia inovadora no campo da educação e da leitura, mas sim de uma dinâmica que modifica todo o ambiente de aprendizagem da sala de aula: é a leitura, os destaques, os silêncios, o instrumental, o respeito, a solidariedade, entre outros elementos que passam a ser incorporados naquele determinado contexto. Essa dinâmica, segundo os estudos que apresentamos aqui, desperta o desejo da criança ler depois, em outros momentos e contextos.

Pelos estudos de Lajolo (1982) e Aguiar (2007), pudemos constatar que o termo literatura e mais especificamente literatura clássica, originam-se de classe de escola, ou seja, livros julgados adequados à leitura dos estudantes, úteis na consecução dos objetivos escolares. Presenciamos até os dias de hoje a literatura atrelada à execução de fins educativos, por outro lado, a questão que nos intriga é: onde estão os clássicos da literatura para apoiar o trabalho da sala de aula? O que as crianças vêm lendo?

É nesse sentido, que enfatizamos mais uma vez o papel da tertúlia na sala de aula, pois na “*na tertúlia se conversa aprendendo literatura*” (FLECHA, 1997), porém não é uma simples literatura, é uma literatura dos clássicos universais, como postura política de democratização e acesso às obras literárias, uma postura que revela nosso entendimento da literatura como um direito humano e Universal (CANDIDO, 1972, 1995) para todas as pessoas, em oposição aos movimentos elitistas que historicamente vem selecionando conhecimentos para determinados públicos.

Nesse movimento de acesso e democratização da literatura, encontramos, na prática da professora Maria, uma luta que envolve seu esforço pessoal, mas também todo o trabalho conjunto de todos os integrantes da Comunidade de Aprendizagem *Mundo Encantado*. Descrevemos a seguir um trecho do grupo de discussão comunicativo em que as professoras comentam com relação à falta de exemplares clássicos para o trabalho na sala de aula.

(...) Então isso, eu busco e já tentei estabelecer algumas parcerias, para ver se consegue pelo menos alguns (...) Eu tentei falar com o Ricardo (nome fictício), lá do Banco B. e ele disse que tem que fazer uma carta, enviar para o Banco B. (...) daí ele falou: faz uma carta, solicitando, explica o que é o projeto. **Daí eu falei que não é um projeto, a escola já é uma Comunidades de Aprendizagem e isso é**

uma das atividades que a gente desenvolve... Então ele falou: “então conta tudo isso na carta, sabe, daí eu encaminho para São Paulo” (...). Eu **pensei também em estar mandando carta para editoras, dificilmente uma editora solta 30 exemplares do mesmo título. (...), a Gabi (nome fictício de uma funcionária da escola) até propôs para a direção esse ano, para a gente entrar naquele concurso da revista escola,** não aquele da gestão, e também tem um prêmio de acho que 10 mil, e a gente pensou: **ah, vamos entrar, pois se a gente ganhar esse dinheiro a gente vai comprar em livros para a Tertúlia.** Abrem as inscrições agora no começo do mês. (grupo discussão comunicativo profa, parágrafo 21, 22).

E esta implicação de toda a comunidade para a construção de um projeto educativo que beneficie a todos (as) os envolvidos é o que torna as Comunidades de Aprendizagem uma resposta eficiente e equitativa frente às mudanças sociais e educativas introduzidas pela sociedade da informação.

No nosso entendimento, os obstáculos para a concretização de qualquer projeto, seja ele pessoal, social, ou educativo, estão presentes em qualquer contexto de vida humana, porém o que faz a diferença é a mobilização frente a estes obstáculos. Por esse motivo, após elencarmos todos os elementos que favoreceram a prática da professora no estabelecimento da leitura dialógica em sala de aula, nos cabe agora comentar os obstáculos, as dificuldades, as iniciativas não vingadas, mas também indicar algumas transformações que foram iniciadas.

Elementos obstaculizadores

É muito comum encontrarmos estudos que abordem a necessidade de se incorporar os (as) estudantes na tomada de decisões da escola, como, por exemplo, decidir conjuntamente a escolha do livro a ser lido na atividade, porém não encontramos com facilidade propostas educativas que incorporem estes estudantes na participação, com o argumento de sua falta de capacidade devido à falta de maturidade.

Partimos de uma postura que propicie ações comunicativas voltadas ao entendimento (HABERMAS 1987), o que equivale aqui dizer: para as ações realizadas na escola *Mundo Encantado*, especificamente no que se refere ao processo de implantação da leitura dialógica na sala de aula da professora Maria, a pioneira em trabalhar com a temática.

Tentar desenvolver uma atividade que se baseie na decisão conjunta não é tarefa fácil e, nesse sentido, queremos expressar os inúmeros obstáculos encontrados nesse processo, que, em alguns momentos, nos fizeram desanimar, pois não sabíamos como lidar com algumas questões, nem mesmo sabíamos quais as melhores intervenções para tornar a leitura um processo realmente dialógico e acordado intersubjetivamente com as crianças participantes.

Dificuldades estas expressas desde o primeiro momento, quando iniciamos o processo de escolha dialogada do livro¹⁰². A dificuldade em argumentar com as crianças nos impediu, num primeiro momento, de chegarmos a consensos construídos comunicativamente (HABERMAS, 1987), entendíamos que precisávamos explicar para as crianças que nenhuma fala seria depreciada, pois o que valeria era a força do argumento e não o argumento da força (FLECHA 1997), mas não sabíamos como fazer isso. É o que podemos observar nas minhas anotações de diário de campo, do dia 11 de agosto de 2008:

(...) escrevi na lousa os livros citados e seus respectivos argumentos, para que cada uma pudesse lembrar e decidir. A partir da leitura de tudo o que foi falado, percebemos que o livro mais argumentado foi “Uma carta para Deus”, então perguntei se todas as crianças estavam de acordo e se poderíamos fechar nessa escolha. Daí veio o contra-argumento de uma menina que argumentou pela leitura de “Liberdade para Todos”. Nesse momento, surgiu um conflito intenso entre meninos que queriam ler “Uma carta para Deus” e algumas meninas que optavam por “Liberdade para Todos”. Um dos meninos disse que ela estava reclamando do livro escolhido, daí eu fiz a intervenção dizendo que não era reclamação era um contra-argumento e que cada um (a) podia concordar ou discordar da opinião da outra pessoa, o que precisávamos era respeitar as opiniões diferentes e, às vezes, abrir mão de nossa própria escolha em nome do que é melhor para a turma naquele momento. (diário de campo: 11-08-08)

Na tentativa de superar este obstáculo, fomos buscar na literatura elementos que nos ajudassem entender as questões relacionadas à capacidade de argumentação das crianças, para que pudéssemos apoiar da melhor maneira o trabalho desenvolvido por

¹⁰² Destacamos que este foi o segundo processo escolha dialogada do livro, pois desde o primeiro semestre, as crianças já participavam da tertúlia literária dialógica que acontecia nesta sala de aula. Para fins de complemento, afirmamos que o processo vivenciado na primeira escolha foi igualmente difícil, tanto para nós adultos, quanto para as crianças. A coleta de dados nesta sala iniciou-se somente no segundo semestre, por esse motivo, nos deteremos aos fatos acontecidos desse período em diante.

aquela professora na dinâmica de escolha dialogada dos livros. Foi-nos possível encontrar, nos escritos de Ferrada (2001), alguns elementos que nos ajudaram nesse processo. A autora, apoiada na teoria moral de Habermas¹⁰³ (2001), nos explica que há três ordens de desenvolvimento em que se pode verificar se o (a) estudante está capaz de intervir em situações de ação.

Ordem 1, que compreende as idades aproximadas de 5 a 9 anos; ordem 2, que compreende as idades entre 7 a 12 anos e, ordem 3, que compreende as idades aproximadas de 10 a 15 anos. Na ordem 1, alcança-se a adoção da perspectiva diferenciada e subjetiva, porque as crianças possuem conceitos diferenciados de pessoas e conceitos subjetivos de relações; na ordem 2, alcança-se a adoção da postura auto-reflexiva, porque as crianças possuem conceitos de pessoas auto-reflexos/segundas pessoas e conceitos de relações recíprocas; na ordem 3, desenvolve-se o conceito de terceira pessoa e os conceitos de relações mútuas. (p. 99)

Para Ferrada (*ibid.*), as crianças com idade entre 5 a 9 anos são capazes de distinguir entre as perspectivas de interpretação e ação de quem participa na interação; no entanto, ainda não são capazes de manter sua própria posição no ajuizamento das ações, nem mesmo colocar-se no lugar do outro. Nesse sentido, com relação às crianças participantes da nossa pesquisa, pertencentes à ordem 1, afirma-se que elas não teriam a capacidade para se incorporar na participação da tomada de decisões, pois não conseguem manter sua posição frente a outras argumentações. Neste caso, a participação teria que se limitar à opinião que tiveram a respeito do que consideram importante aprender, mas não se encontrariam em condições para defender seus pontos de vista a partir de uma argumentação e um ajuizamento racional de suas propostas e as propostas dos outros.

Já o grupo de crianças pertencentes à ordem 2 (crianças com idades entre 7 a 12 anos), e que participaram da nossa pesquisa, tem adquirido conceitos de relações recíprocas que ainda não se haviam completado na ordem anterior. A autora afirma que se têm desenvolvidas, neste momento, tanto a esfera comunicativa como a de ação, o que significa que as funções comunicativas da primeira e da segunda pessoa são eficazes para a coordenação da ação. Esta estrutura de perspectiva (eu- tu, entre falante

¹⁰³ Donatila Ferrada apoiou-se no livro: *Consciência Moral e Ação Comunicativa*. Península, Barcelona, Espanha, 1996 (primeira edição 1985).

e ouvinte) é determinante tanto para o entendimento quanto para a interação entre as pessoas.

Este grupo encontra-se um pouco mais capacitado para a participação nas tomadas de decisões, mas não completamente, pois apesar de terem desenvolvido a perspectiva da reciprocidade falta-lhes complementar a perspectiva de interação mútua que lhes permitirá participar plenamente em uma comunidade de comunicação que se dirija à compreensão intersubjetiva que somente se dá nos grupos em interação mútua, com reconhecimento da primeira, da segunda e da terceira pessoa. (ibid. p. 100).

Na ordem 3 de desenvolvimento (idades aproximadas entre 10 e 15 anos) já se distingue claramente a terceira pessoa e já se tem adotado a perspectiva mutua e pessoas adolescentes introduzem a esfera da interação ao surgir a perspectiva do sujeito observador. A capacidade de incorporação da perspectiva de observadores, desde onde podem elencar críticas às situações apresentadas, faz com que este grupo de adolescentes se encontre em perfeita condição de participar plenamente na tomada de decisões nos diferentes âmbitos formados por pessoas capazes de linguagem e ação, que se relacionam em interações com outras pessoas.

O entendimento destas diferentes ordens fez com que, no papel de pesquisadora, eu pudesse orientar a professora na re-elaboração da escolha do livro, de forma a chegar a uma escolha dialogada com as crianças. Primeiramente, pensamos que seria melhor apresentar às crianças uma lista com um número menor de exemplares (entre 2 ou 3) limitando o leque de argumentações possíveis sobre determinada obra e, depois, estabeleceríamos uma ordem para a sequência da leitura dos livros escolhidos. Conversamos com elas de que tentaríamos chegar a um consenso coletivo a respeito da obra a ser lida, caso não conseguíssemos, caberia à professora decidir e elencar seu argumento para o grupo. Foi necessário frisar que o mais importante seria a leitura dialogada do livro, entre todas as pessoas participantes, independente de quem (menino ou menina) tivesse escolhido determinada obra.

Esta alternativa nos pareceu uma boa solução, pois os problemas com as escolhas dos livros, decorridos dos primeiros encontros, não voltaram a se repetir durante todo o decorrer do semestre.

Com este obstáculo superado, era a vez agora de enfrentarmos a questão do entendimento dos princípios da aprendizagem dialógica por todas as crianças da sala de aula da professora Maria e ela confessa:

(...) O que é muito difícil para as crianças, e eu, especialmente, **tenho alguns alunos que são difíceis de entender que existem regras e que precisam ser respeitadas para que aquela atividade aconteça da melhor forma possível.** (...) O grande desafio da tertúlia com a minha turma era a questão das regras, para mim, foi um grande desafio colocar isso, porque nem eu sabia como conduzir, como segurar e como fazer com que alguns alunos percebam que tem... **Tem um aluno lá que ainda não percebeu, ele não se inscreve, ele fala fora da hora, aí o pessoal fica bravo,** daí eu digo: “oh, espere, vou te inscrever; já, já você fala”. Então, baixar essa ansiedade dele de querer falar na hora que ele quer...Então, precisa ser trabalhada. **Esse ainda é desafio, quero ver se até o final do ano ele muda, (risos), no sentido de que ele precisa perceber que ele precisa ouvir, que ele também vai ser ouvido na hora em que ele falar** (relato comunicativo profa, parágrafo 52)

Como já elencados anteriormente pela professora Maria, vários foram os pontos que instigaram o desejo dela em iniciar a tertúlia literária dialógica em sala de aula, porém com algumas adaptações necessárias, devido à ausência de materiais, por exemplo. Os desafios também foram relacionados ao entendimento do conceito do que é clássico da literatura por parte da professora.

(...) **Porque na sala de aula, com 30 alunos e nem sempre com livros disponíveis, pois na verdade, a gente teria que estar trabalhando com os clássicos** e a gente tem que trabalhar com aquele material que está disponível na biblioteca e que tenha para todo mundo. (...). Hoje trabalhamos com um tipo de leitura, assim, que são os para-didáticos, na verdade, **não temos quantidade suficiente de livros chamados clássicos.** Para ser sincera, **eu já nem sei mais o que são clássicos,** será que determinados livros que são clássicos para nós ou não, ou são aqueles da minha idade tinham lá: “O Pequeno Príncipe”, os livros de ... outros livros que me falhou a memória agora, difíceis assim. **O importante eu acho que é ler, ler, entender qual a mensagem, o que aquela leitura está trazendo para você, o que ela está contribuindo para o seu aprendizado, para sua vida.** (relato comunicativo profa § 16)

A segurança desta professora em dizer abertamente o que sabe e o que não sabe repousa naquilo que Freire chama de convicção de que “*sei algo e de que ignoro algo a*

que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei, é a segurança de nos sabermos inconclusos, de que por um lado atesta nossa ignorância, mas de outro nos abre caminho para conhecer” (2003, p. 135).

Nesse sentido, ao assumirmos a postura de que o conhecimento se constrói dialogicamente e comunicativamente entre as pessoas através das interações e de que o (a) investigador (a) não esconde do sujeito investigado o conhecimento (GÓMEZ et al.) que tem sobre a ciência e sobre a realidade, foi essencial para a superação deste obstáculo. A partir do relato da professora sobre seu desconhecimento do que são os clássicos, nos foi possível estabelecer um diálogo na busca de entendimento e transformação. No meu papel de investigadora procurei definir:

(...) clássico, Maria, para gente, são aqueles livros que, apesar de ter passado muitos anos, eles continuam sendo recentes, a temática continua sendo recente, (...) são livros que falam de cotidiano, de história, de vida. E essa é uma dificuldade que eu encontrei no meu trabalho lá no mestrado, que eu trabalhei com a tertúlia, também, porque na escola, nas prateleiras não tem mesmo os livros clássicos, tem aqueles livros finos, curtos, rápidos e que, às vezes, não tem uma essência para você poder discutir e essa é a idéia da tertúlia, discutir aquelas temáticas que fazem parte de sua vida. **E os clássicos são esses livros, que dão essa possibilidade, não é qualquer livro que tem esse conteúdo.** Daí que uma das questões que eu investiguei, no meu trabalho, é que, às vezes, na escola, por conta disso, de não ter esses livros, às vezes, mata a vontade da leitura nas crianças. (relato comunicativo com a profa § 17)

Foram muitas conversas, muitas trocas com relação à definição de leitura de literatura clássica entre professora e pesquisadora. O entendimento de que a educação é um ato político e de que o ensino do conteúdo implica o testemunho ético do professor e de que o ensinar certo não pode reduzir a prática do (a) professor (a) ao puro ensino daqueles conteúdos, gerou na professora o entendimento da necessidade de se buscar maneiras para se trabalhar com os livros de literatura clássica na sala de aula, porém ela relata uma certa insatisfação:

(...) não é nem preocupação, é uma insatisfação porque ainda não tem os clássicos ainda para serem lidos. Eu já trabalhei o ano passado com os mesmos livros que agora eu vou trabalhar, embora sejam turmas diferentes, a gente tem que pensar nas crianças. **Mas, assim, que angústia, que insatisfação não ter oportunidade de**

estar desenvolvendo uma atividade desta em sala de aula, com os clássicos. Então isso eu busco e já tentei estabelecer algumas parcerias, para ver se consegue pelo menos alguns. Mas o ‘alguns’ não resolve.... (grupo discussão comunicativo profa, § 21)

Além das dúvidas e inseguranças, trabalhar na sala de aula com uma nova proposta para o ensino da leitura de literatura gerou também algumas preocupações, pois a professora Maria (e também a profa Isabel) sabia que estávamos construindo juntas esse processo e a novidade era para ela, para as crianças e para nós investigadoras e, em inúmeros momentos, expressamos esse sentimento:

Pesq.: (...) queria que vocês falassem se existe alguma preocupação de vocês com relação a isso, porque a tertúlia ... **No começo, a gente tinha muita preocupação em ser em sala de aula,** a Maria se lembra dessa discussão (professora balança positivamente a cabeça e sorri). **Profa Maria: Um medo, uma coisa nova, vai dar certo? (...) Realmente, uma coisa nova, às vezes, deixa a gente totalmente insegura, então deixa a gente com medo. No começo foi muito difícil, eu tive momentos que eu falei: “ah vou parar”! Mas não, vou continuar porque o objetivo e a proposta são boas, acho que dá certo, e é tudo questão de tempo, de paciência...** (...) Essa questão de falar que desanima porque eles não falam... Lembra na minha turma no ano passado? (referindo-se à pesquisadora, que concorda com a professora). **Teve momentos que ficava aquele silêncio total, aquilo ia me gerando uma angústia, eu falava: “ai meu Deus o que será que vai acontecer?”** E ficava um tempão, até que quando ninguém se inscrevia, ou eu ou Vanessa levantávamos a mão e arriscávamos alguma coisa para aquecer e depois deslanchava. Mas teve momentos que ninguém abria a boca, (olhando para pesquisadora, que concorda). (grupo de discussão profa, § 20, 24, 28).

Como bem destaca a professora, a chave para a superação deste obstáculo é acreditar que uma proposta educativa que aponte para objetivos concretos de superação do fracasso e da desigualdade educativa, como vem indicando a atividade de leitura dialógica tem um grande potencial para dar certo, mesmo com todas as dificuldades e preocupações de um (a) professor (a) que está iniciando por esse caminho:

Inclusive uma coisa que eu percebi... o professor Elias (nome fictício), colocou a tertúlia e **ele falou da dificuldade de estar anotando, fazendo as duas coisas ao mesmo tempo.** Eu disse: **“não tem ninguém para ajudar, um outro adulto? Não se preocupe com os destaques, faça só as inscrições** e no final você consegue lembrar do

que foi falado, daí você faz um fechamento daquilo”. **Para quem está iniciando e não tem experiência, eu acho muito difícil isso (...)** tem que escrever muito rápido, escrever pela metade, para dar tempo de anotar tudo o que eles falam. (grupo de discussão comunicativo, profa § 32)

Apesar de todos os obstáculos colocados na prática da professora, vimos a possibilidade de superação de alguns deles e queremos destacar, entre muitos elementos, a necessidade de, acima de tudo, ter a paciência impaciente e não nos deixarmos imobilizados, mas sim entender que a história é possibilidade e não determinismo, como já nos indicava Freire em muitos de seus escritos. Ter isso em mente ajuda a transformar as dificuldades em possibilidades.

Após elencar os aspectos que puderam favorecer e os que dificultaram a prática da **professora** no estabelecimento da leitura dialógica, passamos agora a identificar tais elementos para a **aprendizagem das crianças**, na turma de Maria. Relataremos as conversas com as professoras e também o que as crianças pensaram e sentiram na participação da experiência com a leitura dialógica em suas salas de aula, elencaremos, para isso, os elementos transformadores e os obstáculos encontrados em suas aprendizagens.

4.1.2 Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam o impacto da leitura dialógica na aprendizagem das **crianças**

Quadro 3: Síntese dos aspectos que favorecem e aspectos que dificultam o impacto da leitura dialógica na aprendizagem das **crianças**

Elementos transformadores	Elementos obstaculizadores
1. Melhoram as argumentações; 2. Professora como moderadora da atividade 3. Professora como mediadora das interações; 4. Leitura dialógica como fomento da compreensão; 5. Disposição da sala em círculo amplia a leitura coletiva; 6. Interações entre crianças aumentam a aprendizagem instrumental (compreensão leitora); 7. Estabelecer consensos e acordos com o grupo: leitura deve ser feita por todo o grupo; 8. Diálogo em torno das obras clássicas reflete relação com a vida;	1. Falta de exemplares clássicos; 2. Disposição da sala em fileiras; 3. Interações antissolidárias entre as crianças; 4. Não cumprimento dos princípios da aprendizagem dialógica por algumas crianças; 5. Falta de foco na leitura prejudica o entendimento; 6. O fato de não poder levar o livro para casa quebra um pouco o ritmo da leitura.

<p>9. Diálogo igualitário entre crianças e professora;</p> <p>10. Dinâmica da tertúlia refletida no ensino dos demais conteúdos: a leitura dialógica fomenta o instrumental e amplia diversidade cultural e religiosa;</p> <p>11. Leitura dialógica incentiva o interesse pela leitura;</p> <p>12. Ter mais pessoas adultas na sala aumenta a aprendizagem;</p> <p>13. Princípios como instrumento de aprendizagem instrumental e de interação;</p> <p>14. Relações dialogadas ampliam a reflexão rumo à transformação das relações;</p> <p>15. Leitura dialogada das imagens e figuras como potência para a aprendizagem;</p> <p>16. Aprendizagens pessoais a partir dos princípios da aprendizagem dialógica.</p>	
---	--

Elementos transformadores

A escolha de uma obra a ser lida na tertúlia literária dialógica deve ser dialogada e consensuada entre todas as pessoas participantes. De acordo com Habermas (1987), uma ação para ser comunicativa deve ser decidida comunicativamente, ou seja, através da argumentação. Nesse sentido, entendemos que as práticas promovidas pela atividade de leitura dialógica possibilitaram às crianças uma ampliação do universo vocabular e do uso da linguagem como meio de diálogo e entendimento, fato este que pode ser comprovado em minhas anotações de diário de campo do dia 04 de agosto de 2008.

Estávamos realizando a escolha do próximo livro a ser lido e um dos livros apontados pelas crianças foi: “Uma Carta para Deus”. Quando questionado sobre esta escolha, a criança argumenta que gostaria de ler este livro **porque fala de uma favela, fala de tristeza, queria saber mais sobre a favela e sobre Deus nesse livro**. Outro argumento é levantado por uma criança que se interessa em saber sobre o menino que mora na favela, gostaria de saber como é a vida dele na favela e a carta que ele escreve para Deus. **Outra criança já aponta que gostaria de ler porque ela, assim como o menino do livro, está fazendo a primeira comunhão**. Outra já queria entender **os motivos que fizeram a criança escrever uma carta para Deus na véspera da primeira comunhão, desejava saber se a vida onde ele mora é boa ou ruim**. No mesmo sentido, um garoto aponta seu desejo por saber como é a história do menino na favela. Com a curiosidade aflorada, outra criança afirma que **quer saber melhor a história, pois**

pelo resumo é pouco. Também tem aqueles que querem saber como é na favela, se é triste ou legal, se é ruim ou boa. (diário de campo, dia 04-08-08)

Foi-nos possível entender que na prática da sala de aula, trabalhar com os princípios da aprendizagem dialógica auxiliou não somente a prática da professora, mas também contribuiu efetivamente para ampliar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Na medida em que elas iam incorporando os elementos da aprendizagem dialógica, essenciais na condução da tertúlia literária dialógica, a relação com os colegas se tornava mais dialógica, foi o que notei durante minhas observações na sala de aula:

(...) nesse dia, a atividade estava sendo moderada por uma das crianças e a palavra é dada à Cça L. **e ele mesmo argumenta que a Cça P. havia falado menos que ele, então tem prioridade antes dele,** então passa-se a palavra para o outro colega. (diário de campo: dia 10-11-08)

Neste trecho podemos identificar um princípio da aprendizagem dialógica colocado em ação pelas crianças, ou seja, entendemos que no processo de interação elas recriam o espaço de aula de acordo com o que aprenderam através da nova dinâmica de leitura estabelecida em sala de aula.

Além disso, nos foi possível identificar inúmeros exemplos que pudemos observar da mudança das relações entre as crianças, desde a leitura realizada na sala de aula, até a moderação e apoio na condução da atividade em sala de aula.

Iniciamos a leitura de outra poesia, pois acabaram-se os destaques dessa parte. A Cça T. **faz a leitura de dois parágrafos e as crianças reclamam, já que o combinado era a leitura de apenas um.** Algumas crianças pedem para ele parar e Cça I. **fala em tom alto: “deixa ele continuar!”.** A partir disso, a Cça P. lê dois parágrafos também. A professora volta o combinado da leitura de apenas um parágrafo por criança. A Cça Ta **argumenta que o parágrafo que a Cça T. leu era muito pequeno, por esse motivo ele leu dois!** (a leitura foi da 1ª e da 2ª estrofe da página 13). (diário de campo: 10-11-08)

Podíamos perceber a cada dia a importância da linguagem na organização das atividades das crianças e também em suas funções comunicativas e para aprofundar esta afirmação recorreremos aos escritos de Vygotsky, em que esse autor aborda que:

Antes de chegar a dominar sua própria conduta, a criança começa a dominar seu entorno com a ajuda da linguagem. Ela possibilita novas relações com o entorno além da nova organização da própria conduta. A criação destas formas de conduta essencialmente humanas produz posteriormente o intelecto, convertendo-se depois, na base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana de utilizar as ferramentas (VYGOTSKY, 2009, p. 48)¹⁰⁴

Os estudos deste autor com as crianças indicam que a linguagem é tão importante como o atuar para conseguir alguma meta. As crianças não falam somente o que estão fazendo; sua ação e conversação são parte de uma única e mesma função psicológica frente à solução do problema levantado. A linguagem se torna mais importante quanto maior e mais complexa for a ação exigida pela situação e menos direta for sua solução. O autor revela ainda que, às vezes, a linguagem se torna tão importante que as crianças pequenas não poderiam realizar determinadas tarefas, se não lhes fossem permitido falar. (p. 49)

Dessa maneira, tais estudos revelam que a linguagem, mais que acompanhar, desempenha um papel específico na realização de uma atividade prática, pois com a ajuda da linguagem, a criança pode resolver tarefas difíceis, vencer uma ação impulsiva, planejar uma solução para o problema antes da sua execução e também aprende a dominar sua própria conduta. Além disso, *“os signos e as palavras servem como um meio de conduta social com as pessoas. As funções cognoscitivas e comunicativas da linguagem se convertem na base de uma nova forma superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais”* (ibid, p. 54).

Em acordo com este autor, percebíamos que a linguagem utilizada pelas crianças se tornava mais que um simples meio de comunicação, com o passar dos dias, ela foi sendo reelaborada para expressar entendimento em relação ao mundo da vida de cada uma, como podemos notar no relato comunicativo da criança A., que expressa: “a tertúlia literária dialógica **muda a vida da gente**, pois faz **aprender mais**, ler mais um

¹⁰⁴ Tradução da própria autora, do idioma castellano para o português.

pouquinho e **ensina gente a discutir sobre um problema**”. (relato comunicativo Cça: dia 24-10-08).

Nessa direção, destacamos o papel essencial da professora como mediadora das aprendizagens, ou seja, é a pessoa adulta que irá intervir de forma com que a criança possa avançar em seus níveis de aprendizagem (VYGOTSKY, 2009)

Uma criança pergunta o que é o IML, esperamos um pouco em silêncio para ver se alguma criança respondia e como isso não aconteceu, **a professora intervém, explicando que IML é o instituto médico Legal**, ou seja, o lugar onde são levadas as pessoas que são encontradas mortas, para saberem a causa. **Uma criança acrescenta: para ver se foi homicídio ou suicídio**. (diário de campo: dia 16-10-08)

Os destaques estavam todos voltados para os desenhos, daí que sugeri para a professora, que estava sentada ao meu lado, para fazermos a leitura do capítulo novamente, pois **parece que não havia tido compreensão do lido** e não íamos chegar a lugar algum, pelos “achismos”, que deveríamos **comprovar nossos argumentos, baseados na leitura do livro** e lermos com mais atenção.(...)

Cça G.: lê a página a qual quer destacar. Destaque sobre o desenho: não é o mesmo passarinho que aparece em duas páginas, isso significa que ele tinha comprado outro passarinho? Cça I. lê a página 11 e responde a questão. **Professora destaca a página 7 para exemplificar e responder**. (diário de campo: 18-08-08)

Ser mediadora do conhecimento implica que a professora deve ter não somente domínio sobre os conteúdos instrumentais aos quais irá ensinar, mas que saiba também da *impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos* (FREIRE).

(...) após a leitura do livro: “Liberdade para todos”, **a professora pergunta para a classe, se conseguiríamos viver no mundo com toda essa liberdade?**

Diante disso as crianças argumentam:

- Sobreviveríamos sim, porque podemos catar latinhas na rua;
 - Não poderíamos, porque na natureza se vive de uma forma e aqui, de outra;
 - Na leitura do resumo (a criança lê o resumo) observa que as questões referentes à responsabilidade são na verdade 2 lições e não 3;
 - **Dá para se virar na natureza:** fazer casa de palha, comer frutas, nadar na cachoeira. E até os índios já tem computador;
 - **Não dá para sobreviver:** pois não teríamos alimentos suficientes;
 - Criança conta que seu pai sempre morou sozinho e não comia tanta comida saudável como o arroz e feijão e mesmo assim sobreviveu;
- Diante destas argumentações dadas pelas crianças, **a professora se coloca no diálogo e afirma que não viveríamos com a toda essa**

liberdade, pois existem regras para não atingirmos a liberdade do outro, pois se cada um fizer o que quiser (...) (diário de campo: 15-09-08)

Em consonância com as abordagens que tratam das especificidades de um professor (a) no que se refere ao ensino da leitura e da escrita em sala de aula e que orientam as práticas escolares do ensino fundamental podemos afirmar aqui que a aprendizagem dialógica da leitura também considera a figura do professor (a) como fundamental na aprendizagem das crianças e nos permite avançar, na medida em que compreende que a educação é uma forma de intervenção no mundo rumo a uma educação de qualidade, merecida por todas as crianças.

Educação esta que possa preparar a criança para viver na sociedade da informação e do conhecimento (FLECHA; CASTELLS 1994), que a ajude a desenvolver suas habilidades de leitura e de escrita como forma *de ler o mundo e ler a palavra* (FREIRE & MACEDO, 2002). Nesse sentido, acreditamos que o diálogo é o que melhor instrumentaliza este processo, pois permite dialogar entre todos os envolvidos sobre o que vem dando êxito e o que vem provocando exclusão. A leitura dialogada das obras clássicas na sala de aula da professora Maria permitiu entendermos este processo, é o que explicita a fala de uma de algumas de suas crianças

Cça G. afirma que a atividade: **“é divertida e é uma soma de aprendermos ler um pouco mais, desenvolve também a nossa leitura e amplia nossa interpretação sobre a nova forma de entender o livro”** (relato comunicativo Cça: dia 24-10-08)

Cça Ale. comenta que: **“a tertúlia está sendo muito boa para algumas pessoas que têm dificuldade na leitura e no entendimento como eu. E também acho que está sendo ótima para alunos que já sabem ler bem e que tem o entendimento mais sábio”**. (relato comunicativo Cça: dia 24-10-08)

Cça A: **a tertúlia literária dialógica é boa para todos nós, pois quem não sabe ler muito bem aprende na tertúlia e a gente pode discutir sobre o que aprendemos, a perguntar também** (relato comunicativo Cça: 24-10-08)

Olhar nos olhos, ajudar o colega mais próximo, ouvir em silêncio e esperar a vez para falar são algumas práticas que favorecem o estabelecimento da atividade de

tertúlia literária dialógica, destacamos também a disposição da sala em círculo, que permite uma maior relação entre crianças-crianças e professora-criança. Esta prática foi seguida pela professora em todos os encontros observados, como destaque no diário de campo do dia 04 de agosto de 2008, “no momento da minha chegada à sala de aula, todas as crianças estavam sentadas em círculo”.

A aposta no diálogo igualitário como eixo essencial de toda a aprendizagem, foi pouco a pouco sendo incorporada pelas crianças e suas ideias em torno da interpretação da obra puderam ser discutidas e incorporadas pelo grupo todo e não mais explicadas somente pelo professor (a):

Uma criança lê a página 19 do livro e pergunta para o grupo: **por que o autor não terminou de escrever a palavra responsabilidade? Ficou responsab.....? Então uma criança responde que a explicação está no próprio texto e quer dizer que quando tem reticências significa que vai continuar (...).** Surge também uma questão relacionada ao desenho da página 18, ou seja, **uma criança deseja saber por que naquela figura o menino estava encolhido? E uma criança responde que a cena está apontando que ele é o criminoso, que é o título da página seguinte.** (diário de campo: 08-09-08)

E foram muitas as interações entre elas que contribuíram para a construção do conhecimento através da leitura, interações entre uma criança mais experiente e outra menos experiente, todas implicadas no processo de aprendizagem, que, no nosso entendimento é socialmente construído (VYGOTSKY, *ibid.*)

Cça T. destaca a página 9, no nono parágrafo, e **deseja saber o porquê a palavra “mãe- vida- infância” está entre hífen?**
Cça G. responde que **na página 9, no quarto parágrafo mãe- vida- infância é porque é uma palavra de substantivo composto, daí usa-se o hífen** (diário de campo: 27-10-08)

(...) na hora dos destaques, eles acabaram é: “professora”... ou então, perguntavam para classe: **“Por que que na tal página no parágrafo tal, está escrito com esse tipo de letra e não com os outros?”** Ah, “o que quer dizer essa palavra na página tal, no parágrafo tal?” (relato comunicativo profa § 33)

Aqui identificamos um exemplo de como as crianças ao fazerem perguntas reais extrapolam o texto ampliando, assim, o conceito de leitura. Outro exemplo que

amplia nossa compreensão das inúmeras aprendizagens que se deram entre as crianças, através de suas interações e do auxílio de outros instrumentos, além das explicações encontradas nos livros ou nas falas do (a) professor (a), pode ser comprovado no relato abaixo:

Criança pergunta o que é cadência e outra criança procura no dicionário o significado desta palavra e lê para a classe, explica que é cadência de música. Esta mesma criança continua procurando palavras no dicionário, **na tentativa de responder as dúvidas dos colegas e agora procura a palavra destreza e lê para a turma e pede para a pessoa que está ao seu lado ajudá-la a ler**. Nesse sentido, eu leio as palavras que ainda não foram respondidas e sugiro que esta criança encontre no dicionário, já que está com ele nas mãos. **E é isso que ela e o companheiro fazem** (as palavras são: infantes e desilusão). **Primeiro ela tenta explicar com suas próprias palavras** o que significa a palavra desilusão, **antes de procurar no dicionário**. Diz que é quando alguém pensa que alguma coisa vai melhorar e não acontece nada. **Mesmo depois dessa explicação ela procura no dicionário**. A Cça A. encontra no dicionário a palavra curumim, **mas o dicionário não explica o que ele representa**. Cça T. **explica que curumim é um tipo de defensor** e Cça L. **acrescenta que é tipo curupira** enquanto explica, o colega que está com o dicionário nas mãos, lê o significado encontrado para a palavra curupira. (diário de campo: dia 10-11-08)

Para além das relações estabelecidas com o conteúdo sistematizado, dos saberes existentes dentro do sistema de ensino e que precisam ser ensinados e compreendidos pelas crianças, nos foi possível identificar também as conexões com as leituras que extrapolaram este âmbito

Uma criança pergunta para a classe se eles (as) assistem a TV Cultura, e explica que nesse canal passa que eles (os índios) ficam balançando, diz para assistirmos a TV Cultura no horário entre as 19:30h e 20:00h, **o programa chamado Xingu, que vamos entender um pouco mais sobre a cultura dos índios** (diário de campo: dia 27-10-08)

Uma criança argumenta dizendo: “se minha amiga fosse africana, ia achar estranho também, porque é do povo deles e ninguém pode quebrar o costume dos outros países”. Conta, também, que viu uma reportagem de uma brasileira que estava nos EUA ou Canadá, **as pessoas que tem mais condições (financeiras) congelaram o corpo dela, pois acreditam que o corpo vai ressuscitar**. Fala que parece que esse corpo é o da rainha Diana- que o corpo dela foi congelado, que ia ressuscitar. **Completa dizendo que**

“isso é uma maluquice, mas se for uma cultura deles, é interessante. O povo brasileiro não acredita nisso. A cultura de cada povo, de cada país, de cada continente, não pode ser quebrada” (...) “eles congelam as pessoas, usam conservantes para o corpo ficar inteiro. (a criança faz sinal de aspas com as mãos na palavra inteiro). **A cultura de lá é diferente da cultura de cá, lá eles acreditam que passando um monte de conservantes ela vai ressuscitar- pode ser num outro momento- não significa que morreu hoje e vai ressuscitar amanhã”** (diário de campo: dia 27-10-08).

Uma criança comenta que ontem pegou um **filme na locadora, que abordava temas sobre a cultura africana, explica que os africanos apareciam no vídeo fumando cachimbo e argumentavam que isso era uma benção.** A pesquisadora conta a **experiência de uma amiga que foi viver na África e foi a um velório,** que é totalmente diferente dos nossos hábitos, pois lá as pessoas comem em velório. **Uma criança sugere que poderíamos fazer isso aqui também, pois segundo ela, é muito chato chorar.** (diário de campo: dia 27-10-08)

Através dos registros acima identificamos que na atividade de tertúlia literária dialógica puderam ser discutidas coisas do mundo da vida de cada pessoa, questões profundas de vida, de amor, de luta etc. Sendo assim, compreendemos que esta atividade cumpriu seu papel nessa turma investigada, por poder exercer esta possibilidade de comentar tudo o que pensamos durante a semana, coisas que pesquisamos, conversas com nossos familiares e amigos sobre a leitura realizada em sala; recordar momentos ou situações, já que o mesmo livro pode despertar diferentes sensações em cada pessoa que o lê.

Cça A. comenta que gostou do livro (obra: Liberdade para todos) porque este mostrou **3 lições:** Roque aprendeu a responsabilidade; a mãe a não mentir e o pai aprendeu a questão da liberdade. **“Coisas que são importantes para nossa vida”** (diário de campo: 15-09-08)

Na leitura do livro: **“Uma carta para Deus¹⁰⁵” as crianças falam a respeito de questões da bíblia e uma criança conta que fez a primeira comunhão em 16-12-2007.** E na primeira eucaristia, reuniram-se de roupa branca e foi a primeira vez que tomaram a hóstia consagrada, que é o corpo e o sangue de cristo. **Em seguida, outra criança expressa sua opinião, dizendo que acha que não existe céu, inferno e purgatório, afirmando que “Cristo veio na terra para salvar a gente e para que ia existir inferno-lugar ruim- se ele veio ajudar a gente?”** Seguindo esta argumentação, uma criança conta que a avó falava muito palavrão e ela disse para a avó parar de falar

¹⁰⁵ Autor da obra: Fernando Bonassi

isso senão iria para o inferno. **A avó disse que a terra era o próprio inferno.** Daí ela contesta dizendo que a terra é onde aprendemos coisas. Destaco também o comentário de uma criança que levanta um questionamento: **“Se não existisse céu, onde será que Deus ficaria?** A criança acha que existe céu e inferno, pois se Deus fosse igual a gente, como ele nos faria? Não podemos fazer muitas coisas, como por exemplo, criar pessoas. Podemos nos esforçar e tirar boas notas, por exemplo” (diário de campo: 15-09-08)

Cça T. **diz que mãe- vida- infância, quer dizer que quando nascemos a mãe carrega nós dentro da barriga por 9 meses (vida é nascer), infância é criança e a palavra chocou é usada para expressar que viramos grandes guerreiros** (diário de campo: dia 27-10-08)

Seguindo esta mesma linha de pensamento, identificamos que a leitura dialogada em torno de uma obra, possibilita a ampliação em torno dos debates sobre as diversidades existentes em nossa sociedade, como por exemplo, a diversidade religiosa e cultural, identificadas no relato a seguir:

A leitura do livro: **“Uma carta para Deus” despertou uma discussão na sala em torno da temática da criação do mundo e as crianças lançavam argumentos tentando “desvendar” esse mistério.** Um garoto argumenta que Deus não nos fez com as “mãos, Ele se juntou com a mulher dele, daí foi nascendo, nascendo nascendo”. A partir dessa fala, **uma outra criança contra-argumenta afirmando que Deus criou Adão e Eva do barro, fez Adão primeiro e depois através de “tipo uma mágica” deu a vida a eles.** Depois viu que Adão estava sozinho e então fez Eva, sua mulher. Ainda em desacordo com esta ideia, esta criança coloca: **“Como Deus iria colocar os órgãos dentro de nós, se fossemos de barro? Então.... ele se juntou mesmo com a mulher dele”.** **A partir dessa discussão, uma criança abre a página de um livro cristão que havia trazido e lê a parte sobre Adão e Eva. Explicamos que essa é uma ideia que parte de uma abordagem cristã, mas que existem muitas outras religiões que abordam a temática da criação do mundo** (diário de campo: dia 22-09-08)

Iniciamos a atividade de hoje com os destaques da semana passada. **Uma criança fala da evolução humana desde os macacos até as pessoas,** dando outro ponto de vista para as questões discutidas sobre o surgimento do homem e da vida na terra. (diário de campo: dia 29-09-08)

Diante desse debate em torno das diferentes visões sobre a criação do mundo, percebemos que a aprendizagem se amplia pela possibilidade que temos de conviver

com diferentes culturas, além disso, na tertúlia buscamos elementos que apoiem nossas argumentações, para que cada cultura seja valorizada e respeitada

Com relação ao tema do surgimento de Adão e Eva- assunto da aula passada- **pesquisamos o assunto em duas bíblias, uma cristã e uma de Jeová, levadas por crianças.** Lemos as duas explicações e conversamos sobre isso. (diário de campo: dia 29-09-08)

É possível perceber como o conversar profundamente sobre alguns temas desperta nas crianças o desejo de saber mais e compartilhar com o grupo sobre o que se está aprendendo:

Com a leitura do livro Pena Quebrada, uma criança sugere aos colegas que observem os escritos na escola “Oca dos Curumins” (uma escola particular da cidade de São Carlos), verão que a letra A está escrita de uma determinada maneira, diferente da convencional. (diário de campo: dia 27-10-08)

Além dessas questões destacadas por nós, como as conexões com os diferentes âmbitos da vida e da incorporação de aprendizagens oriundas do universo familiar, por exemplo, percebemos que o espírito da solidariedade esteve mais do que nunca, presente nas interações entre as crianças, substituindo o individualismo, as relações de poder antidialógicas que, muitas vezes, oprimem e ridicularizam as crianças, interações estas já tão velhas conhecidas nos meios escolares, é o que nos indica a interação entre as crianças A.P e A. , durante a leitura na sala de aula:

Cça A. P. nos explica que: É que, às vezes, uma pessoa fala uma palavra errado, e já começam a caçoar, ou gritam “não é isso, é isso”. Tem pessoas assim que pulam linha. **Teve uma vez que eu estava lendo, eu pulei duas linhas, então a Cça A. me avisou e eu não sabia que eu tinha pulado duas linhas, então eu tinha atrapalhado a classe, então eu fiquei com vergonha, e eu não queria mais ler.** Mas isso foi um erro meu.

Cça A.: Mas assim, eu ajudei ela, depois que ela terminou de ler, porque senão eu ia atrapalhar ela na leitura.

Cça A. P.: Mas também ela não gritou! (grupo discussão Cças § 26)

A questão da leitura do trecho da página 25 (mas é passarinho?) gerou conflito porque a criança está pondo o acento no lugar errado. Há uma discussão na sala por conta disso, **uma criança argumenta que ele leu o parágrafo de baixo e depois se remeteu ao anterior, por isso**

não entendeu. Diante disso a criança volta a reler o parágrafo e tudo fica esclarecido (diário de campo: 15-09-08)

Já sabemos que as diferenças existentes entre as pessoas nem sempre são respeitadas e podemos dizer que a escola chega a ser cruel com algumas crianças que não se “encaixam” na lógica imposta por ela, o que culmina para a ampliação do universo de exclusão. Nesse sentido, entendemos que a melhor maneira de superar esta situação, seria valorizar a diferença ao mesmo tempo em que a tratamos em igualdade. Quando a diversidade é tratada de forma igualitária, então se converte em um fator indispensável para aumentar a aprendizagem na sociedade da informação (AUBERT et al. 2008)

Cça A diz que: Porque é assim, como o CçaT. **falou, ele falou assim que algumas vezes ficam dando risada de algumas pessoas.** Mas assim eu queria falar que, às vezes, quando a Cça K. **está lendo, que ela lê baixo, não precisa escutar, mas assim quem está do lado dela, depois fala onde parou, ou onde está começando,** que nem o CçaT. falou. Toda vez que ela lê baixo ele pega e fala assim “Lê mais alto”. **Mas a voz dela é assim, ela não vai conseguir ler mais alto. Ele não pode ficar falando isso, porque se ela não consegue, ela não vai conseguir mesmo. Vai forçar ela a fazer uma coisa que ela não consegue.** Aí eu não acho isso certo, ele ficar falando para ela ler mais alto ou dando risada de algumas pessoas. (grupo de discussão Cças, parágrafo 27)

Cça R. (...) eu gostaria de falar sobre a tertúlia, porque algumas pessoas não leem porque certas pessoas ficam zutando ela. **E eu leio baixo, porque eu não treino leitura, quando a tertúlia começou, eu comecei a gostar da tertúlia porque ela me incentivou a ler mais alto e a saber ler melhor** (grupo discussão Cça, parágrafo 28)

Apesar dos elementos apontados pelas crianças como destrutivos ao ensino e ao fomento da aprendizagem, nos foi possível registrar além da solidariedade na tertúlia, um desejo coletivo para que todos (as) pudessem aprender e ensinar igualmente, desejo este representado nas atitudes das crianças que na medida em que progrediam na leitura iam ficando mais atentas às leituras dos demais colegas, como nos relata a professora Maria:

(...) Agora eles cobram, se o aluno está desatento e faz a mesma pergunta que um outro já fez, um aluno se inscreve e fala assim: **“olha essa pergunta já foi feita, já foi até respondida e você não prestou atenção, olha você precisa prestar atenção”**. Então eles cobram isso um do outro (...) (grupo discussão, profa, parágrafo 5)

E no sentido de contribuir para um bom ambiente de aprendizagem, estabeleceram algumas regras entre eles (as), que puderam fomentar a solidariedade e não expor às crianças aos seus erros e fraquezas, por esse motivo

(...) os alunos (as) da classe combinam que não haveria mais correção da leitura por nenhum colega, para não atrapalhar a concentração nem mesmo deixar a criança envergonhada. A professora e a pesquisadora estão de acordo. (diário de campo: 08-09-08)

Regras estas que deveriam ser cumpridas entre alunos (as), mas também entre a professora, já que na tertúlia a professora não deve impor seus conhecimentos, o que é diferente de omitir-los, para isso todas as relações são pautadas no diálogo igualitário entre todo o grupo, fatos que puderam ser constatados e registrados em diário de campo:

A professora pergunta: o que o menino questionava nessa carta que escreveu para Deus? E uma criança responde que o menino estava escrevendo sobre a vida na favela. E a professora, não convencida, insiste: “então, o que ele questiona com Deus?” E outra criança afirma: “a vida dele” Aqui, mais uma vez, **a criança que estava no papel de moderadora, responsável por fazer as inscrições hoje, questiona as inscrições da professora, explicitando que era necessário ela se inscrever também para fazer o debate e mostra para a professora a lista das inscrições** e que tinham outras crianças com prioridade na fala. (diário de campo: dia 16-10-08)

(...) eles falaram assim, achei uma graça um aluno meu: **“olha, ficaram muitas perguntas pendentes, sem respostas na aula anterior”**. E eu disse: “olha, hoje depois que terminar os princípios, vou ler de novo o que anotei para serem respondidas, se vocês acharem necessário”. Daí um aluno falou: **“posso também lembrar uma coisa: o combinado é ler somente um parágrafo até o ponto final, porque tem gente que está lendo mais disso, daí o outro não lê”** (risos). É uma graça, daí um falou: **“vamos relembra os combinados”** (risos), daí funcionou bem. (grupo discussão, profa, parágrafo 13)

As próprias crianças relatam que o diálogo estabelecido na atividade contribuiu muito para a aprendizagem delas, pois parece que na tertúlia derrubam muitas barreiras educativas (FLECHA, *ibid.*; MELLO, 2006) colocadas para elas, criam coragem para

ler, nem que seja apenas um trechinho, foi o que relatou a Cça A.P., ao afirmar que “*na tertúlia criei coragem e li, então eu comecei a gostar da tertúlia. E agora eu leio, toda vez que está na minha vez de ler eu leio, porque eu gosto agora, antes eu não gostava*”. (grupo de discussão Cça A. P. § 14). E no grupo de discussão, muitas crianças confessam:

Mas agora na tertúlia eu leio melhor, sabe por quê? **Por que na tertúlia eu comecei a ler, ler, ler e agora eu estou lendo melhor do que eu lia antes. (...) Eu pratiquei mais na tertúlia, porque eu não lia, só lia de vez em quando,** quando não tinha nada para fazer” (grupo discussão Cça, P. § 9-11)

Temos acompanhado ao longo deste trabalho o que a história nos conta sobre a questão da escolarização da literatura, processo em que a mantém atrelada ao cumprimento de fins educativos, como por exemplo, as fichas de leituras e os questionários presentes no final do livro para que pudessem ser respondidos, deixando para um segundo momento, o gosto e a magia da leitura. Esse sentido da leitura foi sendo recriado pelas crianças participantes da tertúlia literária dialógica, na fala da CçaA. Percebemos que apesar da leitura já ser parte de sua vida, agora ela está

(...) lendo mais depois que eu entrei aqui na escola *Mundo Encantado*, que foi na terceira série e assim eu gostava de pegar livros curtos para fazer resumos curtos, também. **E agora eu estou lendo livros mais compridos, e não me interessando pelo tamanho do resumo que tenho que fazer na sala de aula.** (grupo discussão Cça A., § 40)

Este desejo pelo gostar de ler, despertado e relatado pelas crianças, era visível, a saber pela quantidade de destaques que iam realizando na medida em que se interavam da dinâmica.

Hoje lemos um trecho pequeno do livro, porém com muitos destaques, antes não era assim, percebo que isso tem se modificado ao longo da atividade, ou seja, as crianças estão comentando mais sobre o lido e é muito bom ver todas as crianças participando. **Uma criança comenta que algumas pessoas leram hoje e geralmente não liam. Diz ainda que o objetivo da tertúlia literária dialógica é que a pessoa saiba ler e interpretar para fazer os comentários e não saber ler bem ou mal. (...) Outra criança conta que no começo a tertúlia literária dialógica era cansativa,**

era sempre os mesmos comentários, agora ele não vê a hora da atividade começar. (diário de campo: 27-10-08)

Registrávamos que o hábito da leitura começava a fazer parte do cotidiano de muitas crianças, como a Cça G. que nos relatou que:

(...) antes da tertúlia eu não tinha o hábito de leitura, sabe. (...) eu estou sendo sincero. **Eu não tinha o hábito de leitura.** (...) **ai depois quando começou a deixar pegar livro da biblioteca tal (...) emprestar livro da biblioteca, comecei a ler, ai quando teve tertúlia, ai eu despertei mais o hábito da leitura.** Agora, os livros que eu tinha em casa, eu sempre deixava assim um monte, agora não, **eu tô lendo um de cada vez, quando eu vou ler um, eu sempre deixo um pouquinho para ler.** (grupo de discussão comunicativo, Cça, parágrafo 39)

Como já havíamos destacado antes, a atividade de tertúlia literária dialógica sofreu algumas “adaptações” para poder ser realizada em sala de aula, com a quantidade de exemplares de livros disponíveis e uma delas foi a questão de não poder levar o livro para casa. A professora Maria comenta que a aprendizagem das crianças poderia avançar mais e melhor caso elas pudessem levar o livro para casa, pois, segundo ela:

Levar o livro para casa estimula a criança a continuar a leitura pro próximo encontro. Eu imagino que seja isso. E sabe por que eu to dizendo isso, **não só imagino**, alguns livros das latinhas também amam, ficam disponíveis para empréstimos e **quando a gente abriu a leitura tanto na turma do ano passado, como a deste ano, de imediato, na próxima ida á biblioteca, eles vão buscar e dizem: tem deste livro aqui para emprestar?** Tinha três exemplares e tinha até discussão para ver quem pegava, mas “cheguei primeiro e vou levar”. Então, **no próximo encontro, o aluno que leu, fazia uns questionamentos, umas colocações mais amadurecidas por ter feito uma leitura em casa.** (relato comunicativo profa § 59)

O enfoque dialógico da leitura implica a relação do (a) aluno (a) com o (a) professor (a) e também com as muitas pessoas adultas (SOLER 2001, 2003) presentes no contexto da interação, entendendo que este processo amplia a possibilidade de aprendizagem. As crianças veem as pessoas adultas como as responsáveis por orientá-las nesse processo e quando isso não acontece, elas desejam uma explicação:

Cça **questiona a estagiária** presente na sala, **para ela participar mais, e argumenta: “você é adulta e participante”**. A estagiária responde que foi sua primeira vez na tertúlia e não sabia muito bem como funcionava e que da próxima vez participa (diário de campo: dia 16-10-08)

Cça G. relata que “gostei muito da Tertúlia de hoje! Embora algumas pessoas que não liam freqüentemente, hoje leram e eu achei isso muito interessante. **Interessante também que a professora e a Vanessa também destacaram. Espero ser assim na próxima tertúlia**” (relato comunicativo Cça: dia 27-10-08)

Em um grupo de discussão que fizemos com as crianças nos foi possível identificar que a leitura dialógica em sala de aula alcançou resultados exitosos graças aos princípios da aprendizagem dialógica que a orienta. Entendemos assim, que este é um diferencial importante desta atividade em relação às demais leituras realizadas em sala de aula e que contribuem para o impacto na aprendizagem das crianças, é o que dizem em seus relatos

Cça G.: comenta que **a tertúlia literária dialógica é boa para aprender a ler um pouco mais e tem uma hora para começar a falar sobre nossas dúvidas e comentários que fazemos e os princípios devem ser respeitados inclusive por quem não sabe ler muito bem.**

Cça T. argumenta que **a tertúlia literária dialógica ajuda melhorar a leitura e também a responder nossas dúvidas. Ele afirma usar os princípios (da aprendizagem dialógica) na rua também, lembra da tertúlia e ensina os amigos**

Cça Ta **conta que a atividade de tertúlia ensinou a melhorar a leitura e a respeitar os outros quando estão falando e isso não é só para fazer na hora da tertúlia, mas também em outras ocasiões, quando você estiver em um grupo, por exemplo.**

Cça L. **vê a tertúlia como um “espaço livre”, em que todos podem ler, “não precisa saber muito, dá para ler se sabe só um pouquinho, dá para participar. Tem que saber todos os princípios e tem que ser respeitados”** (trechos retirados do relato comunicativo Cça: 24-10-08)

A professora Maria percebe as mudanças nas crianças a partir da utilização dos princípios em sala de aula e nos comenta:

(...) e como muda de uma turma para outra, de um ano para outro. **Com relação aos princípios, eu acho que com exceção de um aluno, TODOS (ênfase dada pela professora) os alunos, todos utilizavam os princípios, fora do horário da tertúlia**, na questão do vou perguntar, vou tirar minha dúvida, você via todo mundo levantar a mão, foi muito bom no sentido de conduzir a sala mais nesse esquema, de todo mundo participar, de **todo mundo respeitar a opinião do outro, todo mundo ter o direito de dar a sua opinião** (grupo de discussão profa, parágrafo 3)

Desde que começou com a atividade de tertúlia literária em sua sala de aula, ela relata que foram inúmeras as aprendizagens percebidas, desde conhecimentos instrumentais, como a melhoria da qualidade leitora, como também as interações se tornaram mais solidárias e dialógicas. Ela comenta que pode perceber que por parte das crianças

(...) **existe mais vontade em participar, inclusive, quando eu entrego um texto , eles nem leram ainda, nem fizeram a leitura silenciosa deles que já pedem: “eu já posso começar? Eu já posso continuar? (risos)” “Todo mundo vai ler, calma, mas primeiro leiam em silêncio o texto e depois façam essa compartilhada”. Eles gostam. Eu acho que despertou esse gosto pela leitura mesmo** e isso me deixa muito feliz, satisfeita, acho que pelo menos eu estou conseguindo atingir alguns objetivos que eu tinha me proposto a estar fazendo. **Então não é só no momento da Tertúlia, e nos outros momentos da sala que tem leitura do tipo: o que foi que vocês entenderam?”** Você está questionando, as crianças se colocam mais: eu penso assim, mesmo que não está certo. Um outro diz: “oh professora eu entendi isso, não é bem isso que está dizendo”... já vai corrigindo, já vai atentando: **“ah ta vendo que aqui está escrito isso e não é bem isso que você está falando?”** **Eu vejo muito isso na turma desse ano, um ajudando o outro** no sentido de “ ah preste mais atenção, porque o que você está falando não tem nada aqui no texto”. Então isso de certa forma me deixa satisfeita, **porque alguém está ficando atento a ponto até de falar pro coleguinha:** “olha, preste atenção leia com atenção, não é bem isso compreensão que devemos saber!” Então eu me sinto feliz sim, **no momento em que termina a tertúlia eu penso assim: ah já passou uma hora, já acabou temos que encerrar?** (grupo discussão profa, parágrafo 31)

Desde o momento em que a tertúlia literária dialógica passou a ser uma atividade a ser desenvolvida em sala de aula, tanto professoras quanto nós pesquisadoras tivemos muitas dúvidas e inseguranças. Hoje, transcorridos dois anos desde esta implantação percebemos os inúmeros avanços na qualidade da leitura escolar, identificando que esta prática veio somar com tudo aquilo que as professoras já

realizam no cotidiano da sala de aula. No período equivalente á coleta de dados, nos foi possível identificar que esta atividade pode beneficiar muitas crianças, inclusive aquelas que não gostavam de ler, exatamente por ser realizada no espaço formal de ensino: a sala de aula

Cça comenta: **com a tertúlia está melhorando mais.**

Pesquisadora: o que está melhorando?

Cça: **minha leitura**

Pesquisadora: porque você está praticando? Por quê? O que tá acontecendo?

Cça: **porque eu leio lá e fica melhor lá, mas em casa eu não leio, porque eu não gosto de ler.**

Pesquisadora: Ah, você não gosta de ler?

Cça: não.

Pesquisadora: Mas na tertúlia você gosta? Ou na tertúlia você não gosta? Só faz porque tá na sala de aula?

Cça: **eu faço só porque está na sala de aula** (grupo discussão Cça, parágrafo 42)

Outros exemplos dos impactos desta atividade na aprendizagem das crianças, na sala de aula, ações estas coordenadas pela professora, podem ser observados no relato abaixo:

Cça comenta que: “tem gente que, sabe, que é tímida que nem a Cça L. a Cça E. e a CçaA., um monte de gente, aí **ela (a professora) quer que desenvolva na tertúlia assim sabe, que percam a vergonha e desenvolvam o raciocínio... RA CI O CÍ NI O.** (ênfase pausada dada pela criança) E, por exemplo, ela é tímida e não lê direito, lê parando assim, aí **na tertúlia ela deixa de ser tímida e aprende mais a leitura”.**

Pesquisadora: Por isso que a professora Maria sugeriu que todos lessem. É por isso?

Cça: é

Outra cça afirma: **não! Ela falou que agora era obrigado a ler, e não tem jeito de não ler, que seria obrigado a ler** (grupo de discussão Cça, parágrafo 44)

Dentre todos os elementos destacados como essenciais para fomentar a aprendizagem das crianças, destacamos que a leitura dialogada em torno dos desenhos tornou-se um aliado no processo de entendimento do conteúdo lido em determinadas obras. Notamos que em todos os encontros durante o período de um semestre as crianças sempre recorriam a eles, argumentando, lançando questionamentos etc. Nesse

sentido, recolhemos diferentes opiniões sobre o papel dos desenhos nos livros, na visão das crianças:

Cça relata “(...) **eu acho que os desenhos nos livros facilitam mais a leitura, porque tem palavras que a gente quer ver a figura, e já tem na outra página** a figura e tem figuras difíceis de enxergar, assim sabe (...) no livro: ‘Uma carta para Deus’ tinha figuras também com cenas violentas, com carinhas, com armas, estas coisas.

Pesquisadora: então para você, o livro fica melhor a leitura quando tem a figura?

Cça: é, é, é isso.” (grupo discussão Cça parágrafo 51)

(...) **Cça: eu acho que em alguns livros de criança, de prézinho, de crianças de prézinho, eu acho que seria legal, assim não ter desenho para eles imaginarem como seria a história e também porque não tem palavras difíceis para gente decifrar, com o desenho. Agora já no livro de terceira, quarta série para cima eu acho melhor que tivesse desenho porque muitas palavras de livros de quarta para cima, é palavras que a gente não entende e com o desenho a gente poderia decifrá-los, sabendo o que que é.**

Cça G.: Olha, CçaA. eu quero só saber o que você acha de livros assim que não tem figuras e só é assim escrito, sabe? Se você acha que facilita a leitura para você ou para outras pessoas ou se não facilita.

CçaA.: **ai eu acho que assim, para mim facilita a minha leitura porque além de eu estar lendo um livro que é grande, entrando em uma aventura que eu estou achando que é legal, que eu estou gostando que vai ser comprida, eu posso imaginar como é essa aventura.** Mesmo se eu não quisesse assim, se eu quisesse ler, não só prestando a atenção e também não quisesse embarcar nesta aventura com este livro, se eu tivesse lendo e quisesse imaginar como que é. Entendeu? Eu acho que facilita (...) **É assim quando são livros de crianças de quatro, cinco anos que não sabem ler ainda, eu acho que é bom um livro só de desenhos, para eles imaginarem a história, mesmo eles não sabendo ler** (grupo discussão comunicativo Cça, parágrafo 53- 58).¹⁰⁶

Como pudemos perceber foram muitos os elementos registrados tanto através das falas das crianças quanto pela fala da professora Maria que favoreceram o impacto da leitura dialógica na aprendizagem das crianças. No entanto, no decorrer da nossa investigação nos deparamos também com alguns elementos que se tornaram empecilhos para esta concretização. A seguir, vamos acompanhar alguns destes fatores, bem como algumas possibilidades de transformação destes obstáculos em potencialidades.

¹⁰⁶ Queremos indicar com estes dois excertos que, em muitos momentos, as crianças referiram-se aos desenhos como apoio às suas leituras. Nesse sentido, indicamos a possibilidade de pesquisas futuras sobre as questões referentes a esta temática.

Elementos obstaculizadores

A atividade de tertúlia literária dialógica tem por objetivo a leitura dos clássicos da literatura universal para entendimento e discussão sobre a vida. No entanto, como já foi relatado anteriormente pela professora Maria, nos deparamos com a ausência desta literatura nas prateleiras das bibliotecas. De forma a dar continuidade ao nosso objetivo inicial, de aprofundar a leitura a partir da relação com a vida, foi proposto às professoras para que iniciassem a atividade com os livros existentes na escola, desde que fossem realizados de maneira dialogada, para desta forma, ampliar os impactos na aprendizagem das crianças em torno da literatura.

A disposição da sala em círculo é um elemento favorável ao estabelecimento da leitura dialógica, porém por mais que a professora se esforçasse para fazer esse movimento, nem sempre isso era possível. Temos como registro, que a disposição das carteiras em filas, causa um impacto negativo no estabelecimento da leitura dialógica, percebido aos olhos tanto das crianças quanto da professora, como pude registrar em diário de campo:

Durante a atividade a professora comenta que havia achado muito estranho esse modo de fazer a leitura na tertúlia **sem ser no círculo, apontando que acredita não ajudar muito**. Conversamos um pouco e eu disse que também achava que não ajudava, pois as crianças tinham mais dificuldade de se olhar e de se ajudar. (diário de campo: 01-09-08)

Apesar dos princípios da aprendizagem dialógica terem sido os responsáveis pelo encaminhamento das boas relações, interações e aprendizagens instrumentais na sala de aula, em muitos momentos, prevaleceram interações ruins entre as crianças. O que nos mostra que as relações não estão dadas e deve ser construída diariamente, na interação com as demais pessoas, ela se faz e refaz a partir das ações dos sujeitos que estão no mundo, podendo ser ou não transformadas. E como as crianças também são sujeitos no mundo e com o mundo, precisam ser educadas para relações menos agressivas, menos invasivas e mais tolerantes.

Intolerância esta que pode ser registrada em anotação de diário de campo na data de 08 de setembro de 2008, em que uma criança apresentou dificuldade de leitura e enquanto estava tentando ler, outra criança, desrespeitosamente fez uma fala agressiva contra ela, que a fez parar de ler.

Esta situação de medo em ler e ser ridicularizado, típico do sistema escolar, de uma sociedade que prima a competição e a intolerância, prevaleceu por alguns encontros na atividade de tertúlia, até que a professora e a classe entraram em acordo e estabeleceram algumas regras para que este tipo de situação não voltasse a acontecer: desde o cumprimento rígido dos princípios da aprendizagem dialógica, até a decisão de que todas as pessoas participantes iriam realizar a leitura, independente do grau de alfabetização em que se encontravam. Exercitariam assim, especificamente o respeito pelo outro, o diálogo igualitário, a igualdade das diferenças e a solidariedade diante das dificuldades.

Cça comenta: **“É que a professora falou assim que agora todas as pessoas têm que ler. Tem algumas pessoas que liam, só que por causa de que leem gago, essas coisas, começaram a tirar sarro e essas pessoas não leem mais.** Eu dou o exemplo por causa do Cça F., uma pessoa tirou sarro dele e agora ele não lê mais na tertúlia. (grupo discussão Cça § 24)

Cça A. P.: **É que às vezes uma pessoa fala uma palavra errado, e já começam a caçoar, ou gritam “não é isso, é isso”.** Tem pessoas assim que pulam linha. Teve uma vez que eu estava lendo, eu pulei duas linhas, então a A. me avisou e eu não sabia que eu tinha pulado duas linhas, então eu tinha atrapalhado a classe então eu fiquei com vergonha, e eu não queria mais ler. Mas isso foi um erro meu. (grupo discussão Cças § 26)

Pesq: Isso que vocês estão falando, sabe como chama? Cça: Como? **Pesq: Desrespeito aos princípios, porque na tertúlia um dos princípios é solidariedade, é ajudar o outro a ler.** Se você ri, ou se você fala que ele é burro, é chato, não sei o que, ela não vai ler mais e isso não vai ajudar a pessoa, só vai atrapalhar. **Porque a idéia é de a gente se ajudar, um ajudar o outro, a ler melhor, a ouvir, a respeitar as falas, tudo isso.** E se isso não acontece não está sendo atividade real. Entende. Então eu acho que isso é bom para vocês refletirem, se aconteceu com vocês para não acontecer de novo. Está certo? (grupo de discussão Cça § 26)

Não somos ingênuas de pensar que uma vez estabelecidas as regras, a transformação será automaticamente realizada. É preciso muito diálogo e acima de tudo

fé de que a mudança é difícil, porém possível. Nesse sentido, entendemos que para superar este obstáculo, era preciso termos em mente que se “*a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode* (FREIRE 2003)” e é isso o que tentamos mostrar para as crianças, quando elas nos relatavam o descontentamento em relação a determinados colegas que estavam sendo desrespeitosos.

Cça A.: Porque é assim, como o CçaT. falou, ele falou assim que **algumas vezes ficam dando risada de algumas pessoas**. Mas assim eu queria falar que, às vezes, quando a Cça K. está lendo, que ela lê baixo, não precisa escutar, **mas assim quem está do lado dela, depois fala onde parou, ou onde está começando, que nem o CçaT. falou**. Toda vez que ela lê baixo ele pega e fala assim “Lê mais alto”. Mas a voz dela é assim, ela não vai conseguir ler mais alto. **Ele não pode ficar falando isso, porque se ela não consegue, ela não vai conseguir mesmo. Vai forçar ela a fazer uma coisa que ela não consegue**. Aí eu não acho isso certo, ele ficar falando para ela ler mais alto ou dando risada de algumas pessoas. (grupo de discussão Cças, § 27)

Cça A: e eu queria falar sobre o que a CçaA. falou. Ela está certa de que tem pessoas que tem voz baixa, sobre que tem pessoas que tem voz baixa e o CçaT. não tem que falar, porque **ele tem vez que ele não se inscreve e a gente tem que se inscrever na tertúlia, e ele fica interrompendo as pessoas quando estão lendo e a gente chama a atenção dele e ele fica bravo**. Não é para ficar bravo, porque a tertúlia é para todos, e quem lê baixo não tem culpa disso, e ele não tem que reclamar, porque ele interrompe as pessoas, é só isso. (grupo discussão Cça, § 29)

Entender que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa nos enche de esperanças para continuar ensinando e aprendendo a cada dia e entender que as interações entre as crianças, entre adultos podem ser mais solidárias, desde que sejamos coerentes e nossa ação não seja mero ativismo, nem nosso discurso um mero blá-blá-bla. Nossa ação deve ser a de querer ver a transformação acontecer e acontecer desde as primeiras séries escolares.

Pesq: “**meninas vocês vão ter que conversar muito entre vocês, porque aqueles que ainda não aprenderam podem aprender**, às vezes, demoram um pouco mais para aprender, mas pode. (...) **Tem que fazer exercício do que é certo**. Às vezes, ele está demorando um pouco mais para aprender, então quando as pessoas demoram um pouco mais, tem que insistir um pouco mais. Mas aí, CçaA. P. **é ter fé que vai mudar.**” (grupo discussão Cça, § 29)

Hoje, a professora chama a atenção de uma criança que estava quebrando a regra da tertúlia, falando na frente das demais sem esperar a sua vez. Eu faço a intervenção no sentido de apoiar a professora em sua fala, pois uma das crianças não deixa as demais se colocarem e isso quebra o ritmo da atividade. Sento-me ao lado dessa criança em quase todos os encontros para apoiar e ajudá-la a entender a dinâmica, estando a todo o momento conversando com ela, porém hoje foi mais difícil e ela não conseguia se concentrar.(diário de campo: dia 16-10-08)

Ação que se faz no dia a dia, na relação com o outro, mas nunca pelo outro e, mais uma vez, exercendo a paciência impaciente

Sentei-me, novamente ao lado da Cça T., uma criança um pouco inquieta, e que tenta chamar a atenção a todo o momento das demais crianças, tenho a impressão de que ele ainda não assimilou os princípios. Li um trecho do livro com ele, separadamente e ele entendeu. Parece que a questão é mesmo falta de concentração e querer chamar a atenção das demais. (diário de campo: dia 24-11-08)

Encarar a criança como um ser que carrega consigo todas as amarras de um sistema, nos coloca sempre na posição do orientador da aprendizagem, de chamar a atenção e trazer a criança de volta ao foco, ao objetivo da atividade. Entender que muitos obstáculos são colocados pelo sistema, porém muitos provêm de atitudes próprias do âmbito da vida, nos ajuda a entender que a intervenção, o diálogo e a comunicação podem ser as melhores alternativas para se mudar tais atitudes. Foi no momento desta leitura realizada juntamente com a criança T, que é possível afirmar que houve maior concentração e entendimento do trecho lido na sala de aula

Cça A.: diz que hoje a atividade foi legal e que o problema não é o livro ser de poesia, o que atrapalhou foi a conversa da sala. Não houve conversa por o livro ser de poesia, pode ser por conta da avaliação que tiveram hoje e estão mais agitados, também se sentaram em outras posições, tudo isso acabou atrapalhando.
Cça A. P.: acredita que a chuva atrapalhou, pois as crianças ficaram preocupadas lá fora e não se concentraram aqui dentro. (diário de campo: dia 24-11-08)

Dentre todos os obstáculos que dificultam os impactos da leitura dialógica na aprendizagem das crianças, entendemos que os colocados pelo sistema são os mais difíceis de romper, pois envolvem questões mais amplas da sociedade, revelam os limites para o progresso em muitos âmbitos, especialmente no caso aqui investigado, na educação, cujo reflexo pode ser percebido na fala da professora Maria

Às vezes, era até uma questão de ler de novo, porque a leitura na **Tertúlia, embora ela desenvolva um monte de outras coisas na criança, na sala de aula, o que que acontece? Acaba quebrando um pouco o ritmo da leitura e**, às vezes, eles perdem o sentido da leitura, daquilo lá. (...) Por quê? Porque esses livros não se podem levar para casa, são algumas adaptações, **o fato de não poder levar o livro para casa, já quebra um pouco, o que eles poderiam fazer em casa, não, eles pegam na sala de aula, vão lendo e esse lê mais baixo, o outro mais alto, com toda entonação que precisa, o outro já não para na pontuação necessária, então acaba perdendo o sentido.** Às vezes, eles fazem perguntas de coisas que era uma questão até de reler o parágrafo de novo e pronto (...)

Levar o livro para casa estimula a criança a continuar a leitura pro próximo encontro. Eu imagino que seja isso. E sabe por que eu to dizendo isso, não só imagino, alguns livros das latinhas também amam, ficam disponíveis para empréstimos e **quando a gente abriu a leitura tanto na turma do ano passado, como a deste ano, de imediato, na próxima ida á biblioteca, eles vão buscar e dizem: tem deste livro aqui para emprestar?** Tinha três exemplares e tinha até discussão para ver quem pegava, mas “cheguei primeiro e vou levar”. Então, no próximo encontro, o aluno que leu, fazia uns questionamentos, umas colocações mais amadurecidas por ter feito uma leitura em casa. **Então realmente é um obstáculo não poder levar o livro para casa.** (relato comunicativo profa § 33)

As ações das pessoas, seu envolvimento e desejo de ver a atividade acontecer que podem resignificar as práticas exclusoras do sistema, é o que pudemos observar na prática da professora Maria:

E a gente até trabalhou assim, o que é que a gente vai ler? A página inteira para fazer o destaque? O capítulo inteiro para fazer o destaque? Ou vamos por parágrafos? **A gente tentou tudo isso e por fim a gente concluiu que capítulo inteiro seria melhor para não perder o sentido.** (...) (relato comunicativo profa § 33)

Dessa maneira, percebemos que a maioria dos obstáculos colocados para a prática da aprendizagem de leitura dialógica por parte das crianças pode ser superado, se não todo, pelo menos uma grande parte apresentou oportunidades para a transformação.

4.1.3 Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam as práticas de **leitura (dentro e fora) da escola**

Quadro 4: síntese dos aspectos que favorecem e aspectos que dificultam as práticas de **leitura (dentro e fora) da escola**

Elementos transformadores	Elementos obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pessoas adultas como orientadoras e incentivadoras do gosto pela leitura; 2. Solidariedade como forma de encorajamento para leitura; 3. Biblioteca como referência para a criança leitora; 4. Leituras realizadas em casa incentivam o gosto pela leitura na escola; 5. O papel da professora/ leitora na ausência da biblioteca; 6. Experiência leitora na infância modifica a própria prática pedagógica; 7. O papel da professora na superação da dificuldade de alfabetização. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura oferecida às crianças não é estimulante; 2. Relações baseadas em interações de poder e não dialógicas; 3. Leitura de livros curtos para fazer resumos curtos; 4. Ausência da biblioteca e de livros nas escolas; 5. Escola como instância que discrimina grupos sociais desvalorizados socialmente; 6. Leitura escolar e a relação com o instrumental ainda são insuficientes; 7. Leitura dos clássicos atrelados às tarefas e fins educativos, sem relação com a vida; 8. Papel da biblioteca na escola: prazo para empréstimo de livros da biblioteca insuficientes.

Elementos transformadores

Neste item nos foi possível constatar que alguns elementos transformadores que contribuiriam para o processo de ensino da leitura dentro e fora do ambiente escolar, em muitos momentos não irão se diferenciar daqueles já apresentados anteriormente, no que se referem ao estabelecimento da leitura dialógica em sala de aula.

Entendemos que isso se deve ao fato da leitura dialógica estar situada em um patamar que a coloca a serviço de uma instituição escolar, porém com suas especificidades e potencial transformador. Desde já esclarecemos que não desejamos ser repetitivas, porém não nos resta alternativa a não ser elencar novamente os aspectos que se aproximam do item anteriormente analisado.

Iniciamos por identificar quais as leituras já realizadas pelas crianças em seus diferentes ambientes de convivência: família, amigos, entidades, clubes, entre outros e quais os aspectos que contribuem para o fomento desta leitura.

Cça L. nos conta que: **“eu gosto de ler só um pouquinho, eu não sou muito chegado a ler livro. Quando eu era pequeno eu gostava de ver revista.** Aí um dia, eu vi uma revista lá no chão, daí eu falei assim: "Que desperdício de revista". Aí eu peguei e comecei a olhar, **aí eu estranhei aquela revista lá, tinha um monte de mulher, depois eu comecei a ver.** E eu fui lá dentro da minha casa e falei assim para minha **mãe:** "Mãe que revista que é esta?", aí ela falou assim: **"Ai moleque o que é isso, você está vendo revista de mulher nua"**. (muitos risos). Até hoje eu nunca mais li revista. Sempre que eu achar revista na rua eu nunca mais vou olhar” (grupo de discussão Cças, § 15)

Percebemos novamente o papel da pessoa adulta na condução e orientação da atividade de leitura, é ela quem vai apresentar os elementos que podem despertar ou anular o desejo por certos tipos de leituras, tidas como impróprias para determinada idade.

Além das revistas, de diferentes tipos, percebemos que os gibis, as histórias em quadrinhos, os contos de fadas, foram os mais destacados pelas crianças em suas práticas leitoras. Ter uma pessoa na família que seja leitora nos diferentes momentos, favorece a prática da criança no processo de descoberta e do gosto pela leitura.

Cça L. nos conta que: Eu vou continuar lendo em casa mais um pouco. Porque quando eu não tenho nada para fazer eu fico em casa lendo gibi, lendo revista, jornal. **Eu aproveito a companhia do meu pai para ler.** (...) Então, meu pai gosta de ler jornal, essas revistas assim de carro. Aí **quando ele vai ler, eu sento lá no sofá e começo a ler também** (grupo de discussão Cças § 17.)

A solidariedade e a tolerância são mais uma vez destacados como elementos essenciais para o encorajamento da atitude leitora tanto na sala de aula, como em demais ambientes

Caça A. P. : É que, às vezes, **uma pessoa fala uma palavra errado, e já começam a caçoar,** ou gritam “não é isso, é isso”. Tem pessoas assim que pulam linha. Teve uma vez que eu estava lendo, eu pulei duas linhas, então a CçaA. **me avisou** e eu não sabia que eu tinha

pulado duas linhas, então eu **tinha atrapalhado a classe então eu fiquei com vergonha, e eu não queria mais ler**. Mas isso foi um erro meu.

Cça A.: Mas assim, **eu ajudei ela, depois que ela terminou de ler**, porque senão eu ia atrapalhar ela na leitura.

CçaA. P.: Mas também ela não gritou! (grupo discussão Cças, § 26)

Nesse excerto observamos tanto uma atitude negativa quanto uma positiva na interação entre as crianças, no entanto, prevalece a solidariedade e o apoio diante da dificuldade apresentada. Solidariedade esta considerada essencial em qualquer ambiente seja ele escolar ou familiar. O que destacamos é que a leitura dialógica vem reforçar esta prática, direcionando, através de seus princípios, a melhor forma de se conseguir respeito em relação ao outro.

Observamos também que além das leituras realizadas em casa, na presença de um familiar, a biblioteca da escola apresentou um papel de destaque na promoção de atitudes e incentivo à leitura, como relata a CçaL. no grupo de discussão: “(...) antes da tertúlia eu lia em casa e, também os livros da biblioteca” (grupo discussão cças L. parágrafo 32).

A casa e a escola são âmbitos essenciais na promoção da leitura, como vimos argumentando até o momento. Nessa mesma direção, destacamos o papel da professora leitora na promoção de práticas de incentivo à leitura na escola, nos momentos em que as falhas do sistema impedem o bom funcionamento da biblioteca ela pode ser um elemento chave nesse processo.

A professora Maria nos conta que: (...) **uma das professoras, se não me engano, acho que era da segunda série, ela me emprestava livros para ler, ela trazia da coleção dela e me empresta para ler**. Ela me dava um prazo para ler. Nossa! Era muito bom, eu lia assim, três, quatro vezes, naquele período, praticamente decorava o livro, (risos). (relato comunicativo profa § 12)

Entendemos a importância da professora nesse processo, o que não significa que esta ação tenha que substituir as ações do sistema e o seu comprometimento em “abastecer” as escolas com livros de qualidade e para todos (as). Porém queremos aqui destacar que entendemos as ações paliativas não como solução, mas como um começo que não impede a busca e a reivindicação, portanto entendemos este gesto da professora

mais como um compromisso com aquilo que ela acredita, ou seja, garantir o acesso a quem não teve oportunidade de disputar em condições de igualdade.

Consequentemente estas experiências leitoras vividas na infância, na família, na escola modificam a própria prática hoje construída pela professora, que se atreve a dar maiores oportunidades a todas as crianças, incentivando a leitura mesmo que atreladas aos exercícios de sala de aula. Ela nos conta que por foi por todos os motivos acima relatados que:

(...) hoje eu também tenho esse cuidado com as crianças sabe, toda semana leva-se um livro da biblioteca para ler, pega um da caixa-estante que eu tenho na sala de aula, porque tem aluno que pega da terça na biblioteca, na quinta feira, ou sexta feira já acabou de ler o livro, então eles pegam da caixa para ficar o final de semana com o livro. E aí eu sempre procuro usar uma parte de um dia da semana para alguns alunos recontarem para classe o que é que foi lido, o que que eles leram de livro naquela semana, e vai quem quer contar... não obrigo ninguém. **Agora na quarta série, a gente ta trabalhando com roteiro de leitura então tem todas as dicas e eu to cobrando sim uma leitura por mês que venha escrita dentro daquele roteiro que a gente já trabalhou**, de qualquer livro que eles leram durante aquele mês. Então pode ser um de contos de fadas, pode ser um de aventura, um livro que eles leram! Pode ser o da caixa, que também são livros muito bons, e daí eles me entregam. **Como eles têm que fazer um resumo da história, daí eu aproveito para trabalhar a parte de ortografia, de concordâncias, reescrita daquele resumo, o que a gente precisa melhorar, tem que arrumar nisso.** (...) eu faço isso, mas não com aquela cobrança da professora que eu tinha na quinta, na sexta, na sétima série, muito chata, que cobrava tudo aquilo, (risos), **então eu, tenho esse cuidado, ao mesmo tempo em que eu deixo à vontade para escolher o título e fazer a leitura, eu cobro também.** E ninguém reclama, todo mundo entrega, às vezes entrega no dia em que eu peço, entrega depois, mas todo mundo entrega (relato comunicativo profa § 20).

Um dos obstáculos verificados no sistema de ensino é o grande contingente de crianças que chegam às quartas séries (e muitos no ensino secundário) sem estarem alfabetizadas. Verificamos, dessa maneira, que apesar de todo o discurso predominante, a leitura e a escrita ainda nos dias de hoje tem ocupado um posto muito restrito na prática escolar, comparado ao enorme papel que desempenha o desenvolvimento cultural das crianças, já relatados nos estudos de Vygotsky, 2009. Este autor nos ajuda a pensar os motivos que levam tantas crianças a fracassarem na escola, ao afirmar que:

(...) se tem ensinado às crianças a traçar letras e a formar palavras a partir delas mesmas, porém não se tem ensinado a linguagem escrita. Tem se dado muita ênfase na mecânica da leitura e se tem esquecido a linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY, 2009 p. 159).

Afirma ainda que, ao contrário do que acontece com o ensino da linguagem falada, em que as crianças avançam espontaneamente, o ensino da língua escrita se baseia em uma instrução artificial, o que requer uma grande atenção e um enorme esforço tanto por parte do professor quanto por parte do aluno para não se tornar um ensino unilateral, se apresentando desde fora, pelas mãos do professor. O domínio deste signo (escrita) para o autor representa um ponto crítico decisivo no desenvolvimento cultural da criança.

Entendemos que não é esperar somente pelas mudanças que o sistema tem que produzir, o que destacamos aqui é mais uma vez as ações do (a) professor (a) no processo de superação no fracasso da leitura e da escrita, como já tem sido prática cotidiana da professora Maria, que nos conta que:

(...) tem um (aluno) que eu estou alfabetizando na quarta série e estou muito feliz porque ele já ta lendo, ta escrevendo. É um conteúdo diferente do conteúdo da quarta série ta, eu trabalho com atividades e livros inclusive de primeira e segunda série, com ele. Ele faz reforço, está com uma professora de apoio. **Ele melhorou muito do que ele chegou no começo do ano, que ele não sabia nem escrever o nome dele, então alguma coisa que ele já ta produzindo, alguns pequenos textos, então eu já fico muito feliz.** Então eu acredito que pro ano que vem ele vai estar muito melhor preparado para fazer uma quarta série, do que esse ano, de quando ele entrou. (relato comunicativo profa § 29).

Concluimos este item ressaltando as ações promovidas pela família e também pela professora, como essenciais no processo de promoção da leitura dentro e fora do ambiente escolar. Passamos agora a identificar os obstáculos presentes nestas ações.

Elementos obstaculizadores

A história do surgimento da literatura (COELHO 1991; MANACORDA 2000) apresentada a partir das adaptações das obras para adultos, vem demonstrando que a

literatura infantil somente veio surgir com um conceito de infância, vinculado ao nascimento de uma nova pedagogia, delineada por Rousseau, no século XVIII. No entanto, é comum ainda nos dias de hoje, oferecer leituras às crianças que ademais das finalidades didáticas, limitam a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança, por não permitem conexões com âmbitos da vida servindo-se, na maioria das vezes, como função de sustentação de um mercado editorial. Estamos aqui enfatizando, entre outras coisas, à ausência dos clássicos universais no ensino da leitura.

Em registro de diário de campo foi possível observar que as crianças participantes da atividade de leitura dialógica também não estavam muito satisfeitas com esta ausência, anunciando que algumas leituras não eram instigantes, como podemos constatar no contra argumento exposto por uma criança durante a escolha dos livros. A decisão pela leitura da obra: “Liberdade para todos” gerou um contra-argumento de uma das crianças que afirma que “*este era um livro de primeira série, pois já tinha lido anteriormente e não tinha gostado*” (diário de campo, dia 11 de agosto de 2008).

Após inúmeros debates e argumentações (e também pela falta de opções de leitura) decidiu-se pela leitura deste mesmo livro, e com o término desta leitura, ouvimos os comentários e pude registrar no dia 15 de agosto de 2008, a observação de uma criança que afirma ter gostado do livro, *mas faltou*, de acordo com suas próprias palavras: *aquele “tham”*.

Apesar de todos esses fatores, ressaltamos que a ausência de exemplares clássicos não tira a possibilidade de se realizar a dinâmica da leitura dialógica na sala de aula, mesmo que em menor potência, uma vez que ficou constatada que a orientação dialógica pode promover espaços de leitura, reflexão e conexão com a vida.

Além do “desincentivo” causado pelo conteúdo presente em determinada obra literária, encontramos também outro obstáculo na promoção da leitura escolar, estamos nos referindo, mais uma vez, às interações antidialógicas, que estiveram e ainda estão presentes em diferentes contextos e não apenas na sala de aula. E daí, mais uma vez o papel da pessoa adulta para mediar a interação.

Pesquisadora conta que: ficamos nesse entrave por muito tempo e não se resolvia, virou uma disputa entre meninos e meninas, e nem eu nem a professora conseguíamos contornar e a coisa foi aumentando, que alguns meninos até começaram tratar como se aquilo fosse um tribunal e diziam: protesto etc. **Até que uma menina se irrita e diz**

para nós (professora e eu) decidirmos. Daí eu argumentava que isso não seria dialógico e que era importante alguém abrir mão, pois todos os argumentos eram bons e que não significava que a gente não ia ler o livro, mas estávamos decidindo qual livro leríamos primeiro.

Essa **conversa parece não ajudou a resolver e continuaram a disputa** e a menina pergunta: até onde isso vai? E daí **eu disse para a professora que não sabia resolver essa situação, pois nunca tinha passado por isso** e pedi sua sugestão, daí a professora percebendo que era um jogo de meninos contra meninas e que o argumento da menina tinha sido importante para toda a turma, mas que qualquer coisa que ela falasse, os meninos iam contra-argumentar. Diante disso, **a professora e eu definimos que o melhor argumento tinha sido o da menina,** então leríamos o livro “Liberdade para todos” a princípio e depois “Uma carta para Deus” (diário de campo: 11-08-08).

É nítido como as crianças cobram esse papel que cabe à pessoa adulta, de orientar e conduzir da melhor maneira as práticas e as interações. Nesse mesmo sentido, assim como já delineamos anteriormente, a família tem um papel essencial na promoção da leitura, porém sabemos também que o sistema coloca mais uma vez seus obstáculos ligados, por exemplo, à falta de recursos financeiros na promoção da leitura, realidade esta presente na vida de muitas famílias, inclusive na época da infância da professora Maria:

Naquela época, as condições financeiras dos meus pais não eram uma das melhores e comprar livro, na cabeça deles, era um gasto desnecessário, era bobagem, e eu sempre fui muito curiosa, sempre gostei muito de ler e a gente **não tinha biblioteca na escola, não tinha livros para ler** (relato comunicativo profa § 11)

Arelado a carência de recursos financeiros, identificamos também a intolerância e discriminação às determinadas culturas presentes na escola, como por exemplo, as crianças provenientes da zona rural, como obstáculos na promoção da leitura

Daí depois quando fui para as escolas maiores, que já tinham biblioteca e você podia... **não, na época nem podia retirar livros... o pessoal da fazenda era muito discriminado, eu falo que até hoje, viu.** Eles não podiam retirar livros, dava uma impressão que a gente nunca mais iria voltar para escola, só podia ler na biblioteca, quando faltava algum professor ou em período contrário. **Não podia participar da educação física, pois era em período oposto,** então tinha essas coisas (relato comunicativo profa § 12)

As práticas de leitura na escola não vêm superando ainda a dificuldade de entendimento daquilo que se lê, apesar de todo o avanço e debate em torno deste tema na atualidade, com as políticas de letramento, destacadas especialmente na figura de Soares (2006, 2009, 2010). Tal dificuldade, além de promover o desincentivo da leitura, trás consigo consequentemente os índices de déficits nos demais campos da escolaridade inicial:

Professora conta que: Inclusive eu estava fazendo correção de algumas atividades de matemática e as informações aparecem muito clara e tinha que montar uma tabela e eu tive de 30 da sala, somente 7 alunos que conseguiram montar a tabela. E eu perguntei pro restante: “mas por que vocês não conseguiram?” **“Ah muito difícil” (crianças respondem). “Mas o que que é difíci ? Leia comigo!”** (prof). Então eles liam assim uma vez não entendiam, liam duas vezes e na terceira vez: “Ah, é isso que era para fazer?” (crianças). **Então você vê que tem muita dificuldade de entendimento daquilo que lê** (relato comunicativo profa, § 14)

Diante dos altos índices de reprovação e fracasso na leitura¹⁰⁷, notamos também, o descontentamento por parte das professoras que pedem “socorro”, alternativas que possam auxiliá-las na promoção da leitura como processo de entendimento

(...) **eu acho que o que é mais difícil** para eles do que aquilo que a gente está trabalhando agora com as quartas séries é exatamente é: **resumir aquela história, qual a essência daquela história, o que que ela diz, é sobre que assunto, qual o tema que foi abordado?** Então, resumir com as palavras deles, às vezes, é difícil para alguns alunos, para alguns não, super fácil.... Tem vez que faz o resumo, assim tem um coerência e coesão perfeita e tem uns que não, vão e voltam. (relato comunicativo profa § 21)

Pensamos na atividade de tertúlia literária dialógica como uma possibilidade de superação desta prática exclusora, através da leitura de livros de literatura clássica como instrumento de compreensão daquilo que se lê e também como uma possibilidade de

¹⁰⁷ Apesar de o país ter atingido a média de 412 pontos em leitura no Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) 2009 - o que equivale ao nível 2 de proficiência - 49,6% dos 20 mil brasileiros avaliados estão em níveis de proficiência menores. O nível 2 é considerado como básico ou moderado pelo exame. Isso leva o Brasil a ocupar ainda a 53 posição. Ver maiores detalhes em: <http://www.inep.gov.br>

discussão sobre a vida. Porém, ao contrário desta proposta, nossas análises indicam que as experiências com estes livros na escola têm demonstrado uma leitura pesada, chata, desestimulante, como podemos perceber no relato da professora:

(...) eu tive todo, assim, esse gosto e essa sede de leitura até que a escola começou a me cobrar aqueles **benditos resumos...** Aquelas mil perguntas que você tinha que estar respondendo e depois você chegava na sala e além de ter que entregar uma ficha para a professora você tinha que fazer uma prova. E aí a professora de português realmente ela queria que a gente lesse: **Dom Casmurro,...** **Memórias Póstumas de Brás Cubas** (eu: vidas secas...), não, Vidas Secas não era um dos mais difíceis não ,mas uns livros assim, de um **vocabulário pesado, chato, difícil, incompreensível**, para minha idade naquela época era muito chato ler aqueles livros. **Nesse período eu realmente fiquei até desincentivada a ler**, (risos) eu lia só por obrigação, (risos), por cobrança da professora de língua portuguesa. Depois que pararam de me cobrar isso eu voltei a ler aquilo que eu queria, (risos) sem que ninguém ficasse lá me cobrando (risos) (relato comunicativo profe § 18).

Como forma de superação deste obstáculo, propomos um desafio, ou seja, “*a utilização de tais textos como veículo através do qual cada um possa dialogar potencialmente com o autor e com a incompletude potencial de suas ideias*” (FREIRE, 2001, p. 72). É o entendimento deste documento, embora fixado no tempo através de seu contexto histórico específico, como possibilidade de descobrir novas maneiras em um tempo histórico diferente e próprio de cada indivíduo, num movimento de reinvenção constantemente dialogada.

No mesmo sentido de lutar pelo acesso às obras clássicas, abordamos o processo de luta pela democratização da escola e pela melhoria da qualidade de ensino e pela promoção de mais espaços em que as crianças possam ter mais liberdade para ler e para aprender. Não basta apenas abrir a biblioteca da escola em horário programado, é preciso acolher estas crianças, orientar e incentivar as leituras que desejem fazer, pois o que percebemos de acordo com o relato abaixo é que as escolhas são realizadas em função do tempo que tem para ler e não em função do que realmente gostariam de ler.

Cça R.: **Eu prefiro livros pequenos.** Pesq: Por quê? Cça R.: **porque quando eu vou catar um grande eu demoro muito, ai quando eu estou lendo ai dá o dia de entregar, ai não acabo terminando.** (grupo discussão comunicativo Cça, §)

Diante do que nos foi exposto queremos destacar que não temos a pretensão de que a tertúlia vá dar todas as respostas aos problemas enfrentados pelo sistema atual de ensino, por outro lado, os dados indicam alguns caminhos e entre eles estão o ouvir as crianças, seus desejos e também sugestões como formas de transformar o sistema escolar em um ambiente propício à leitura e à escrita da palavra.

Após identificar todos os dados coletados na sala de aula da professora Maria, os obstáculos e os elementos transformadores no que se referem à promoção da leitura dialógica neste espaço, podemos identificar agora os mesmos processos, ocorridos na sala da professora Isabel, enfatizando mais uma vez que não pretendemos fazer um estudo comparativo, o que não descarta a possibilidade de nos depararmos com muitos elementos em comum vivenciados nestas duas salas de aula.

4. 2 “Vamos deixar fulano falar primeiro?” A construção dos princípios da aprendizagem dialógica na sala de aula da professora Isabel.

A professora Isabel, assim como a professora Maria, aceitou o desafio de iniciar a atividade de leitura dialógica em sua sala de aula. No momento da coleta de dados a professora Isabel ministrava aulas para um grupo de crianças do quarto ano (antiga terceira série), também na escola *Mundo Encantado*. Assim, como a professora Maria, seus relatos, os registros de seus alunos (as) e as conversas com a pesquisadora e demais profissionais da escola indicaram como se deu a **transformação** das práticas leitoras em sua sala de aula com todos os desafios, os **obstáculos** transformados em possibilidades e aqueles ainda a serem superados. É o que vamos acompanhar a seguir.

4.2.1 Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam a prática das **professoras** no estabelecimento da leitura dialógica

Quadro 5: síntese dos aspectos que favorecem e aspectos que dificultam a prática das **professoras** no estabelecimento da leitura dialógica

Elementos transformadores	Elementos obstaculizadores
1. Professora moderadora/ mediadora das interações; 2. Estabelecimento de critérios (adaptações) para a sala de aula com o objetivo de promover mais aprendizagens: disposição da sala em fileiras;	1. Disposição da sala em fileiras; 2. Trabalhar a leitura dialógica como se fosse descontextualizada das demais disciplinas.

<p>3. Condução dialogada da atividade apoia a aprendizagem instrumental;</p> <p>4. Decisão pela leitura dialógica como apoio e complemento às práticas pedagógicas;</p> <p>5. Dinâmica da tertúlia refletida para o ensino de demais conteúdos;</p> <p>6. Revisar as regras e dialogar sobre a importância de se levar para outras esferas do cotidiano;</p> <p>7. Prática pedagógica revela alta-expectativa da professora em relação às crianças;</p> <p>8. Prática pedagógica voltada para a leitura em sala de aula.</p>	
--	--

Elementos transformadores

Iniciamos agora apresentando, alguns elementos que se configuraram como positivos para a prática da professora Isabel no estabelecimento da atividade de leitura dialógica em sua sala de aula. O primeiro elemento a ser destacado por nós refere-se à postura da professora como condutora das atividades, ela é a pessoa fundamental não apenas para orientar o melhor andamento da atividade, mas também para decidir uma melhor maneira para toda sua turma, pois é ela quem conhece cada criança e irá conduzir a dinâmica de acordo com as necessidades de cada aluno (a).

Como a sala estava em círculo, combinamos que a leitura a cada semana seria a partir de um ponto de referência e nesse caso, hoje iniciamos a leitura “da Vanessa para a esquerda”. Também combinamos que em uma semana iniciaria do ponto de referência para a direita e na outra a partir da esquerda, pois assim contemplaria todas as crianças que se sentam sempre no mesmo lugar. **A professora combinou com a turma que devido aos parágrafos serem muito grandes, cada criança faria a leitura até o ponto final e se fosse muito pouco, ela leria um tanto e passaria para o próximo colega, mas isso era a professora quem orientava, ou seja, ela ia dizendo até onde cada criança deveria ler.** Hoje a professora Isabel quem conduziu a atividade, eu fiquei de apoio fazendo as anotações dos destaques e inscrições de parágrafos. (diário de campo: dia 06-08-08)

Já destacamos anteriormente, que do nosso ponto de vista, a disposição da sala em círculo, é a que propicia melhores resultados na aprendizagem das crianças, pois permite que elas se olhem e se ajudem. Porém, cada professora foi responsável por “adaptar” a dinâmica de acordo com as peculiaridades de suas turmas, definindo

estratégias e objetivos que dessem melhores resultados para aquela determinada turma. Foi a partir desse ponto de vista que a professora Isabel decidiu que na sua sala seria diferente e voltou a realizar a atividade com as carteiras dispostas tradicionalmente em fileiras. Após ter a experiência com os círculos, a professora relata que a disposição da sala em fileiras ajuda na melhor condução da atividade.

Ao chegar à sala de aula notei que as crianças estavam sentadas em fileiras e não mais em círculo, como de costume. **Perguntei à professora e ela argumentou que assim as crianças conversam menos e também depois ficava sempre um tumulto até as crianças voltarem com as carteiras seus lugares.** Nesse momento não concordei, mas também não tinha outro argumento a dar. Como estamos fazendo agora a tertúlia em sala de aula, têm existido muitas adaptações dependendo de cada contexto, porém essa questão de não colocar em círculos, acho que preciso pensar melhor. Pois a primeira coisa que pensei foi que a solidariedade que também consiste em um ajudar o outro, quando estão sentados juntos, não vai mais acontecer, pois cada um está em seu lugar, sem mesmo poderem se movimentar. **Fiquei de pensar comigo mesma, como orientar da melhor forma essa atividade.** (diário de campo: dia 21-08-08)

Agora com a sala disposta em fileiras, era preciso reinventar as estratégias para melhor conduzir a atividade de forma a manter o objetivo principal: não excluir nenhuma criança do processo de leitura, além de trabalhar pela melhoria do quesito leitura instrumental. Dessa forma, dentre as várias “reinvenções” a professora incluía desde a leitura fileira por fileira, em outros momentos, começava da fileira do canto da porta e seguíamos formando um zig-zag, ou ainda lia uma criança e pulava outra, como podemos constatar nos meus registros de diário de campo (dias 10, 24 e 31 de outubro de 2008).

Hoje iniciamos mais cedo pela leitura da página34- **fileira do canto da parede pula uma criança e depois a criança seguinte faz a leitura e assim por diante.** Essa foi uma sugestão de uma das crianças (diário de campo: 24-10-08)

(...) **Hoje iniciamos pela página 42 pela fileira do meio, as crianças estavam sentadas em dupla** (diário de campo: dia 31-10-08) (...) **Hoje iniciamos pela fileira do canto da porta, na página 59. Fizemos a leitura pulando uma fileira e depois voltava** (diário de campo: dia 14-11-08)

A tertúlia, desde o início sempre foi uma atividade bem vista pelas crianças, elas sentiam desejo de começar a ler neste ambiente e por esse motivo, o argumento da professora para este tipo de estratégia utilizada justifica-se na contemplação de todas as crianças que desejassem iniciar a leitura, independente do lugar em que estavam sentadas.

É interessante notar que todas as estratégias criadas pela professora foram utilizadas de forma a orientar a própria condução da atividade. Além de assumir o papel de professora orientadora da dinâmica, damos destaque também ao apoio e orientação recebidos através da ajuda da pesquisadora, que estava aprendendo a cada dia, juntamente com cada participante:

Como agora a sala não esta disposta em círculo, a professora fica em sua mesa, no centro e à frente da sala e pede para eu me sentar ao seu lado, **pois assim, podemos ir conversado sobre coisas que forem aparecendo e a professora também vai se formando e aprendendo como registrar. Ela anota em uma folha quais são as crianças que estão com mais dificuldade de leitura, bem como aquelas que nunca realizam a leitura na tertúlia.** A partir de hoje ela diz que fará isso em todos os encontros para ter um maior controle da aprendizagem de suas crianças e o que ela poderá trabalhar mais com cada uma. (diário de campo: dia 29-08-08)

Além das anotações referentes às crianças com mais dificuldades na leitura, as intervenções eram muito comuns e a atividade de tertúlia literária dialógica passa a ser um instrumento de apoio às práticas já realizadas pela professora.

A professora inicia perguntando quantos personagens têm nessa história. Uma das crianças diz que são dois, ou seja, o Pequeno Príncipe e o narrador (homem que está falando com o pequeno príncipe). **Professora pergunta também se existem mais pessoas além do narrador e do pequeno príncipe?** Surgiram outras respostas: há um desconhecido que quer conhecer o Pequeno Príncipe; o narrador é o homem que quer conhecer o Pequeno Príncipe. (diário de campo: dia 19-09-08)

Cabe ao professor (a) responsável pela sala de aula ensinar todos os conteúdos indispensáveis para que a criança possa assimilar, ter domínio e saber utilizar tais conhecimentos na atual sociedade. Nesse sentido, destacamos também o papel do

professor (a) na ampliação da dimensão instrumental dos (as) seus alunos (as), incentivando a pesquisa e a curiosidade, ação esta que não é contrária aos objetivos já planejados para o ensino de conteúdos na sala de aula.

O diferencial na tertúlia é que o avanço desses instrumentos se dá seguindo um enfoque dialógico, ou seja, é conversado com as crianças sobre quais os conhecimentos que precisaríamos ter para melhor compreensão e intervenção na leitura, a partir disso, sugerem-se pesquisas em outras fontes ou mesmo com demais pessoas da família, por exemplo. Em registro de diário de campo do dia 19 de setembro de 2010, constatamos um fato que contempla o que descrevemos acima:

(...) sobre o desenho da página 20, uma criança pergunta o que é asteróide? Surgem algumas respostas: é um planeta, porém sem vida lá, é longe. É só aqui no mundo que tem vida; é um mundo que se forma com as rochas do espaço, poeira. **Diante disso, a professora sugere que eles façam uma pesquisa sobre asteróide e que tragam no próximo encontro.**

A condução da dinâmica de leitura na sala de aula, a partir da realização da atividade de tertúlia literária dialógica, permite que a professora possa identificar melhor quais as necessidades que devem ser trabalhadas com cada criança, além disso, comentar os avanços de cada uma e cuidar no sentido de intervir e reparar as dificuldades de cada um (a)

A professora sugere para mim, para que façamos uma tabela com os nomes das crianças que leram e as que não leram para podermos acompanhar seu desenvolvimento. A professora comenta também que uma aluna melhorou na leitura. E comenta que a Cça J. que é uma criança que sempre lê e faz destaques, hoje leu com mais dificuldade e a professora pergunta se ele está enxergando bem. (diário de campo: dia 10-10-08)

Esta preocupação constante com cada criança reflete as altas expectativas da professora Isabel com relação à aprendizagem. Como sabemos, a dinâmica dialogada da leitura tem como base a orientação a partir dos princípios da aprendizagem dialógica, que tem como objetivo principal a transformação das relações e a criação de elementos para a superação das diferentes desigualdades. Assim, para que alcance seus resultados

busca priorizar grupos e pessoas que vivem em situação de exclusão. Na sala de aula, percebemos que o não dominar a técnica de leitura e escrita é a principal causa de discriminação, expondo as crianças a desafios e situações de rechaço.

Dessa maneira, nos foi possível perceber que o trabalho a partir de uma leitura dialógica veio apoiar a prática da professora Isabel cuja preocupação em superar os desafios e fomentar a aprendizagem é constante, pois agora ela poderia se pautar em elementos advindos de uma teoria que vem contribuir para a superação de orientações homogeneizadoras de ensino que a partir das reformulações da diversidade tem criado ainda mais desigualdade, pois reduz a igualdade de oportunidades (FLECHA 1997).

Assim, registramos em diário de campo do dia 17 de outubro de 2008 uma possibilidade que a professora encontrou em garantir a mesma oportunidade a todas as crianças, seguindo a orientação dos princípios da aprendizagem dialógica a professora ao anotar as falas de todas as crianças deu prioridade à Cça N. que quase nunca faz destaque, nem mesmo realiza a leitura.

Nessa mesma linha, registramos que a leitura dialogada dos livros de literatura cria um clima de confiança nas crianças e elas percebem que a atitude da professora vem contribuir para a melhoria de suas aprendizagens:

Cça L. nos explica que: (...) e eu acho assim, a **professora ela sempre fala que a gente tem que ler mais para aprimorar texto, para ver onde é parágrafo ou vírgula, e é bom as outras crianças também que é... que ela fica chamando atenção dos textos. É bom também todos nós lermos, e por isso que a tertúlia ajuda a aprimorar texto, a ler** (2 grupo de discussão¹⁰⁸ Cça, § 17).

As altas expectativas que a professora Isabel apresentou em todos os momentos em relação à aprendizagem das crianças nos fez aprender muito e a entender que a tertúlia literária dialógica contribuiria para o desenvolvimento e ampliação de suas práticas, por esse motivo a decisão pelo trabalho com a leitura dialógica veio pela necessidade, apresentada pela professora que percebia que alguns de seus alunos *“estavam lendo de ‘soquinho’ e isso me preocupou com relação aquela dificuldade que*

¹⁰⁸ Recordamos aqui que o grupo de discussão realizado com as crianças da sala de aula da professora Isabel foi dividido em três, devido à grande quantidade de alunos (as). A divisão seguiu a ordem da lista de chamada desta sala. De forma a orientar o leitor (a) colocaremos os números 1, 2 e 3 respectivamente indicando a ordem em que foi realizado o grupo.

ele tinha com relação à leitura”. E quando fomos apresentar a atividade na escola *Mundo Encantado*, a professora Isabel apresentou interesse e logo argumentou: ah, eu quero sim! (grupo discussão comunicativo, profas, parágrafo 2). Por isso, de acordo com esta professora:

(...) **a tertúlia me veio assim, pela necessidade de fazer eles leram mais**, estava com crianças com muita dificuldade de leitura, igual hoje eu tenho um aluno, **a Cça L. que está melhor na leitura, mas ainda precisa melhorar, mas ele já avançou, crianças que já avançaram, percebi o avanço**, e depois a gente discutiu vários pontos, trabalhamos o entendimento da história dentro do contexto, achei que foi muito bom (relato comunicativo, profa § 23)

Queremos esclarecer aqui que tanto o relato comunicativo com a professora Isabel quanto o grupo de discussão com as professoras foram realizados no ano de 2009, período em que já havíamos terminado a coleta de dados na sala tanto da professora Maria quanto da professora Isabel. Por esse motivo, em muitos momentos ao abordamos o grupo de discussão, as falas das professoras farão referência ao segundo semestre de 2008, período em que estávamos coletando os dados.

A professora Isabel nos conta que no ano de 2009 ainda não havia iniciado a atividade de tertúlia literária dialógica em sala de aula, por inúmeros contratempos, porém sua prática ainda se orientava pelos princípios da aprendizagem dialógica. Entendemos assim, que a introdução de tais princípios colaborou para o estabelecimento de uma prática mais dialógica por parte da professora, no decorrer das disciplinas ministradas por ela, nos fazendo entender que não se trata apenas de uma técnica de trabalho, mas sim de uma opção mais profunda em relação ao que e a quem se quer ensinar.

Na sala de aula a gente trabalha bastante a leitura, **a gente trabalhava a tertúlia no ano passado e nesse ano a gente ainda não introduziu a tertúlia, mas a gente usa o mesmo esquema com as leituras nas disciplinas da sala de aula** (...) embora eles leem, na história, na geografia, no português e **a gente usa assim o mesmo método, de ler, de parar, de obedecer os princípios, de quem vai falar primeiro, obedecendo aos princípios**, eu comento com a criança: olha vamos deixar fulano falar primeiro hoje, mas você pode falar também, ninguém fica sem falar, **a gente obedece os princípios e a gente comentou em HTPC que os princípios a gente vai trabalhar sempre na sala de aula, tendo tertúlia ou não tendo tertúlia**. (relato comunicativo profa § 21)

(...) eu utilizo os princípios na sala de aula, **a gente combinou entre a sala , combinou em HTPC também, a gente combinou que tem que usar, tendo ou não tertúlia na sala de aula**, os princípios a gente tem que usar, **os princípios são aquilo que faz o negócio fluir, funcionar também**, a parte do respeito entre eles, então eu queria que eles lessem mais (...) (grupo discussão profas, § 2).

A extensão de tais princípios no trabalho realizado nos diferentes âmbitos da escola comprova o desejo de professoras, direção e as demais pessoas envolvidas na escola em trabalhar com uma dinâmica que vá ao encontro de teorias que buscam a transformação dos contextos e potencializem a aprendizagem. Nesse sentido, a professora conta que:

(...) **o que eu fiz e o que eu faço é continuar fazendo as mesmas coisas, mesmo que não é uma tertúlia, quando eles estão lendo, quando eles estão fazendo qualquer coisa, a gente utiliza os princípios para estar, o que ficou foi os princípios**, deles estarem dando continuidade, continuo utilizando os princípios, nem que não é tertúlia, **pois os princípios fazem parte de estar respeitando o amigo** (relato comunicativo profa, § 26)

É possível perceber o desejo desta professora em querer que as crianças continuem aprendendo e tendo relações mais respeitadas nos diferentes contextos em que interagem é explicitamente relatado por ela em diversos momentos. Ela acredita que o trabalho e o diálogo em conjunto com as famílias podem promover situações mais exitosas

(...) Embora agora eles cresçam um pouquinho e modificam também a posição deles, embora **eu sempre coloco para eles que eu quero que eles continuem assim, em termos de respeito com as pessoas, de obediência**, respeito com os professores, com os colegas, com outras pessoas, eu quero que eles continuem crescendo, eu quero que eles continuem para sempre. O que eu coloco aqui dentro da sala de aula, **eu falo que é para vivência deles em todos os lugares. E para os pais eu também coloco, olha seu filho é assim, assim, assim e eu sei que vocês educam para a vida e não é para a casa de vocês e aqui eu também faço a mesma coisa, estou orientando para casa deles, para fora da casa deles, para o pátio, onde eles estiverem** (relato comunicativo profa, § 30)

O bom andamento da atividade em sala de aula requer uma revisão cotidiana dos princípios da aprendizagem dialógica, o que as professoras e crianças vieram

chamando de regras, além de um diálogo constante com as crianças no sentido de fazer com que elas entendam a possibilidade de transferi-los para outros contextos e na interlocução com demais pessoas.

Ontem fizemos revisão de regras da sala de aula e colocamos ... tudo o que a gente falar levanta a mão e quando estou ou não estou , isso é para sempre, todas as aulas, tendo gente no meu lugar ou não, eu estando ou não. (relato comunicativo profa, § 22)

A mediação da aprendizagem realizada pelo adulto mais experiente coloca alguns critérios que favorecem a prática da professora na realização da leitura dialógica. É o que nos indica a professora Isabel em seu relato comunicativo

(...) eu sempre coloco para eles, nessa revisão das regras, por exemplo, tinha criança, uma ou outra, que uma perguntava uma coisa e o outro: ah, mas não sabe isso, aquilo, daí eu falei: não, **a professora quem responde a não ser que a professora peça para alguém responder, se o aluno pergunta para a professora , quem vai responder é a professora, se falou errado , alguma coisa, a correção quem fala é só a professora , não vai ser a outra criança que vai ficar corrigindo**, falando. Então acontecem alguns casos, que eu conversei ontem isso daí, sobre as correções, **que não é para um corrigir o outro de forma que deixa a criança chateada, inibida**, pois errar todo mundo erra, às vezes eu posso errar, qualquer um pode errar (relato comunicativo profa, § 24)

Queremos destacar que apesar deste ser um elemento levantado como positivo pela professora, no que se refere à sua prática em sala de aula no estabelecimento da leitura dialógica, pois evita interações “ruins” entre elas nós entendemos que esta centralidade na aprendizagem retira a possibilidade das crianças em se educarem para relações mais dialógicas e solidárias. Portanto apesar deste aspecto ter sido apontado pela professora como um aspecto positivo, elencamos este fato como um obstáculo também, para a promoção da diversificação da aprendizagem e autonomia das crianças.

Como já salientamos anteriormente, a atividade de leitura dialógica veio somar com todas as práticas já realizadas pela professora Isabel, no sentido de melhorar a qualidade da aprendizagem de leitura de suas crianças, no entanto cabe destacar que por ser uma prática com objetivos e orientações próprias, torna-se um diferencial. E quando

perguntamos qual foi o diferencial do desenvolvimento da tertúlia na sala de aula, a professora Isabel nos afirma que:

(...) no meu caso é ler e discutir entre eles mesmos, **levantando os questionamentos, e falando e cada um responde e não mais eu no papel de explicar, só estar intermediando ali no caso e só responder no caso de um aluno não responder, e eu responder se houver necessidade.** Então uma das coisas é essa. Porque a leitura que a gente faz na sala de aula, por enquanto é essa que eu faço, eles não vão me explicar....a gente estava lendo para estar se interagindo do texto, então eles vão perguntar e tudo mais, mas não mais nessa proposta da tertúlia. **Então a proposta da tertúlia eu achei muito legal. Então a gente está até encaixando nas nossas leituras mesmo que a gente faz. (...) e mesmo a escolha do livro, o processo de escolha.** (grupo discussão, profa, §14-17).

A atividade de tertúlia ao ser realizada no espaço da sala de aula acaba, conseqüentemente, por modificar a própria prática da professora, pois segundo ela, *“aprendi uma coisa nova, modificou minha prática, aprendi a aplicar, achei que foi uma coisa boa”*. A prática de leitura sempre foi uma prioridade na sala da professora Isabel, ela nos conta que:

(...) **leitura em minhas aulas sempre tem, a gente lê tudo, livro de português, matemática, história, geografia, ciências, de todos, a gente faz a leitura de todo o conteúdo e sempre,** ou raramente a sala toda junta, um lê, outro lê, um grupo de alunos lê, menino, menina, um parágrafo cada um, um parágrafo coletivamente, sempre tive o hábito de leitura com a sala (relato comunicativo profa, parágrafo 32)

E nesse sentido, argumenta que acatou esta prática por considerar que sua aplicação gerou resultados positivos na aprendizagem das crianças e em sua própria prática (relato comunicativo profa, § 27)

(...) eu falei para você que também faço isso, mas não anoto, mas, por exemplo, **quando vai responder alguma coisa, sempre os mesmos querem responder, daí eu falo: não, espera um minutinho só, deixa o fulaninho falar primeiro,** pois quase ele não fala, então vamos deixar ele falar primeiro? Ai você pode falar também. (grupo discussão profa parágrafo 33)

Queremos destacar que apesar dos inúmeros elementos destacados pela professora como positivos para a transformação de sua prática de leitura, nos foi possível deparar também com alguns obstáculos, em menor quantidade, porém não irrelevantes, que precisam ser pensados e refletidos no intuito de conseguirmos transformar tais limites em possibilidades concretas de êxito educativo.

Elementos obstaculizadores

O excerto a seguir foi destacado anteriormente pela professora como um fator positivo na condução da leitura dialógica em sua sala de aula, porém queremos aqui fazer um contraponto e uma observação. Por inúmeros motivos presenciados durante a coleta de dados, queremos apontar que a disposição da sala em círculo acaba sendo a melhor maneira de se conseguir interações e relações mais dialógicas. Em diário de campo do dia 21 de agosto registramos nossas dúvidas quanto a esta disposição, enfatizando que observaríamos no decorrer da atividade os pontos que facilitariam e os que obstaculizariam a realização da atividade. Fato registrado em diário de campo:

Ao chegar à sala de aula notei que as crianças estavam sentadas em fileiras e não mais em círculo, como de costume. Perguntei para a professora e ela argumentou que assim as crianças conversam menos e também depois ficava sempre um tumulto até as crianças voltarem com as carteiras seus lugares. **Nesse momento não concordei, mas também não tinha outro argumento a dar. Como estamos fazendo agora a tertúlia em sala de aula, têm existido muitas adaptações dependendo de cada contexto, porém essa questão de não colocar em círculos, acho que preciso pensar melhor.** Pois a primeira coisa que pensei foi que a solidariedade que também consiste em um ajudar o outro, quando estão sentados juntos, não vai mais acontecer, pois cada um está em seu lugar, sem mesmo poderem se movimentar. Fiquei de pensar comigo mesma, como orientar da melhor forma essa atividade. (diário de campo: dia 21-08-08)

Outro obstáculo que queremos abordar é a questão da atividade de leitura dialógica quando encarada como mais uma atividade para cumprimento de conteúdos sistematizados e não como uma estratégia que se incorpora na dinâmica do dia a dia da sala de aula. Quando isso acontece, o que vemos é este conjunto de práticas originalmente utilizadas para promoção de sucesso escolar serem disputadas com conteúdos já planejados para cumprimento dos objetivos do sistema escolar. A grande

quantidade de atividades introduzidas no âmbito da sala de aula e que, portanto, tem prazo a serem cumpridas, se sobressaíram, em muitos momentos, em relação à dinâmica da sala de aula, vista aqui como uma atividade descontextualizada dos objetivos primeiros elencados pelo sistema.

(...) **a gente não entrou com tertúlia, porque a gente está tendo muito problema de não dar conta do conteúdo**, tem o Proerd, as aulas de computação, e muitas saídas deles da sala de aula aqui, **para essas atividades, me barra um pouco de eu colocar a tertúlia** (...) (relato comunicativo profe, § 21)

Apesar de a tertúlia ser um desejo expressado pelas crianças do quarto ano do ensino fundamental, série em que a professora Isabel ministra aulas nesse ano de 2009, ela relata em grupo de discussão comunicativo, que ainda não colocou a atividade em prática, pois *“eu não estou dando conta do conteúdo, então eu estou deixando dar uma acalmada para poder entrar, pois eles já pediram”*. (§ 23)

Os obstáculos aqui apresentados foram observados e registrados em diário de campo e também dialogados em grupo de discussão comunicativo com as professoras investigadas. A ideia de se trabalhar com uma abordagem comunicativo-crítica de investigação (GÓMEZ et al., 2006) é, entre outras coisas, oferecer aos sujeitos investigados uma oportunidade de reflexão sobre aspectos que favorecem as práticas a que estão inseridos e aqueles que a dificultam. Nesse sentido, queremos esclarecer que consideramos os elementos que compuseram este item como obstáculos para a prática da professora no estabelecimento da leitura dialógica em sala de aula e tornou-se essencial o grupo de discussão, as interações e o dia a dia para a promoção de uma reflexão conjunta sobre as questões investigadas na prática desta professora.

Passamos agora a elencar os aspectos que favoreceram e os que dificultaram o impacto da leitura dialógica na aprendizagem das crianças.

4.2.2 Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam o impacto da leitura dialógica na aprendizagem das **crianças**

Quadro 6: síntese dos aspectos que favorecem e aspectos que dificultam o impacto da leitura dialógica na aprendizagem das **crianças**

Elementos transformadores	Elementos obstaculizadores
---------------------------	----------------------------

<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura dialógica como fomento da aprendizagem instrumental: compreensão; 2. Leitura dialógica amplia reflexões sobre mundo da vida; 3. Professora como moderadora/ mediadora das interações; 4. Diálogo em torno das obras clássicas reflete relações com a vida; 5. Leitura dialógica incentiva o interesse pela leitura: clássicos universais; 6. Relações dialogadas geram transformação; 7. Interações entre crianças aumentam a aprendizagem instrumental (solidariedade); 8. Leitura dialogada das imagens e figuras como potência para a aprendizagem: potencializa o instrumental e desperta a criatividade; 9. Alta expectativa da professora em relação aos alunos (as) e amorosidade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disposição da sala em fileira; 2. Conteúdo da obra literária gera desinteresse pela leitura; 3. Não poder levar o livro para casa prejudica o objetivo da atividade; 4. Interações antissolidárias (antidialógicas); 5. Obstáculo colocado pelo sistema que interfere diretamente no mundo da vida; 6. Livros sem imagens desestimulam a leitura.
--	---

Elementos transformadores

Um dos objetivos característicos da leitura dialógica é o fomento da aprendizagem instrumental (FLECHA, 1997), além da possibilidade de dialogar sobre questões do cotidiano e da vida. Fato este que torna esta prática potencialmente positiva na aprendizagem da leitura das crianças, pois amplia a interpretação da obra e recria sentido entre a obra lida e a própria vida. É o que podemos perceber no decorrer da atividade através dos registros feitos em diários de campo

Hoje iniciamos a atividade pela leitura da biografia do autor, que L (inicial do nome) encontrou no livro. **Depois lemos a reportagem de jornal que eu trouxe. Iniciamos uma discussão sobre o bairro Jardim Gonzaga que é um bairro pobre da cidade de São Carlos, as crianças comentaram que a mãe do CçaL. mora lá.** (diário de campo: 14-08-08)

Tais registros foram também fortemente evidenciados nas falas das crianças, o que revela o entendimento delas acerca do mundo da vida em que estão inseridas

Uma criança pergunta se o governo não ajuda a água a baixar (enchente). E continua o argumento: **“será que o governo acha que as pessoas não merecem, acha que só porque moram na favela são bandidos e não precisam de ajuda?”** Outra criança intervém e diz

que o “governo arruma e as crianças estragam daí não arrumam mais”. O debate prossegue quando outra criança afirma que **“o governo recebe impostos para ajudar a melhorar a vida das pessoas, porém é difícil resolver o problema de todo mundo**, mas as pessoas têm o direito de receber os benefícios. **O governo deve ter um planejamento para arrumar as casa para essas pessoas pelo menos por um preço mais barato.** A população tem que reivindicar para o governo”. (diário de campo: dia 29-08-08)

Num processo de leitura dialógica é no diálogo e na comunicação que se amplia a aprendizagem dos conteúdos e as crianças expressam seus diferentes pontos de vista, destacam e constroem o conhecimento em interação com o texto e com as demais pessoas. Nos relatos delas, pudemos identificar o quanto esta atividade pôde ser significativa, auxiliando no processo de aquisição de diferentes aprendizagens

Cça L.: **E é muito legal, quando acaba de ler nós fazemos destaques, ai a pessoa pergunta o que a outra não sabe, e a outra que sabe quer responder. Ai a gente descobre coisas que têm no livro.** (...)

Cça V.: **eu gostaria de acrescentar mais alguma coisa do que a Cça L. falou, porque assim, o livro, ele pode dar idéia para você fazer o texto também.**

Pesquisadora: Como assim?

Cça V.: Tipo assim, **eu leio “O Pequeno Príncipe”, ai tem lá tipo “Uma Carta Para Deus”, penso em fazer um texto, eu posso colocar esse menino no meu texto** (...) um resumo parecido com essa história. (...)

Cça J.: **É, o livro dá idéia, tipo assim, ela fala que o Pequeno Príncipe viajou, eu posso ter uma idéia que eu... eu coloco em alguma história minha que alguma pessoa está viajando** (...)

Cça V.: Tipo assim, uma pessoa... **eu li um livro que uma pessoa tinha uma piscina de caramelo, pai de maçã do amor, ai eu podia também, na minha história fazer isso!** (2 grupo de discussão Cça, § 19)

Nesse relato é possível identificar o quanto a leitura dialogada e refletida em torno de uma obra vai além do processo de interpretação e amplia não somente o universo vocabular das crianças, mas também todo seu processo criador e criativo. Indica o quanto as crianças gostam e desejam ler e aprender com o livro. Todo esse conjunto trabalhado na sala de aula contribui não apenas para a aprendizagem, mas também para o desenvolvimento, tal como já apontava Vygotsky (2009).

Além disso, em uma leitura dialogada as pessoas têm a oportunidade de ouvir outros pontos de vista e ampliar e revisar o próprio repertório. Este processo, integrado com a presença de mais pessoas adultas na interação, é muito importante para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, como já foi revelado por inúmeros autores ao longo deste trabalho. A anotação do diário de campo do dia 14 de agosto revela isto.

(...) ainda com relação aos destaques deste livro, **Cça V. diz que, às vezes, as pessoas viram bandidos por terem ficado revoltados, por exemplo, se matam meu pai. Porém a professora faz uma intervenção e conta sobre o assassinato de seu pai, quando era pequena e que nem por isso ela nem seus irmãos viraram bandidos.** Depois da fala da professora houve um silêncio na sala, pois a professora estava emocionada e todas nós também ficamos (diário de campo: 14-08-08)

O momento de silêncio na tertúlia indica que é preciso pensar sobre o argumento posto, significa que podemos refazer nossos próprios pensamentos ou mantê-los. Numa situação escolar cotidiana, geralmente a fala do (a) professor (a) é a mais importante e deve ser respeitada e, muitas vezes, indiscutível, sendo encarada como única e verdadeira e com a dinâmica da tertúlia as pessoas começam a entender que todas as pessoas podem aprender e ensinar igualmente, expondo seus diferentes pontos de vista, o que não significa anular o conhecimento da professora, que nesse espaço argumenta, pensa e reflete conjuntamente, sendo uma pessoa a mais neste espaço (FLECHA 1997).

Nesse sentido, além dos silêncios, também foram necessárias inúmeras intervenções da professora para que a atividade pudesse melhor contribuir para o processo de aquisição dos conhecimentos instrumentais, por exemplo:

(...) Uma criança pergunta o que é IML e como ninguém na turma soube responder, **a professora explica que é o local para onde são levadas as pessoas mortas e explica que a sigla significa- Instituto Médico Legal- médicos legistas,** para verem a causa da morte, geralmente são levadas para lá as pessoas que morrem de acidente ou pessoas indigentes (diário de campo: dia 21-08-08)

É correto afirmar que na tertúlia, cada pessoa pode dizer o que entendeu sobre o trecho lido e compartilhar com o grupo, porém queremos destacar que as intervenções da pessoa adulta, aquela que domina o conteúdo a ser ensinado, são fundamentais para que as crianças possam se concentrar melhor na leitura no sentido da busca por compreensão do que está escrito, ou seja, o sentido mesmo do texto.

Cça L. faz um destaque da página 43, pergunta: quem é esse homem que está bebendo? Quem é o bêbado que o Pequeno Príncipe conversa? Como existia pinga no planeta dele? Cça M.V., responde que pode ser que alguém faça. Diante desses comentários, professora percebe que não está havendo compreensão da leitura e pergunta se o livro está falando que aquilo é pinga. A criança responde que não. Então a professora sugere retomar a leitura da página 43, em virtude do barulho lá fora, ela mesma faz a releitura e argumenta que no livro está escrito planeta e não asteróide, como colocado por eles anteriormente (diário de campo: dia 31-10-08)

Assim, nesse processo de aprendizagem, as crianças comentam também que podem ser influenciadas pela leitura de outras pessoas e que isto pode ser uma influência positiva no processo leitor de cada uma. Torna-se fundamental destacar mais uma vez o papel da professora como a grande responsável pelo impacto positivo em suas aprendizagens leitoras

Cça J.: Acho que as pessoas são muito influenciadas, tipo assim, se a Cça C. é meu colega, daí eu não gosto muito de ler, daí eu vejo que ele leu ou eu vejo que tem alguém que é parente meu, amigo, e eu falo, “ah, eu não gosto muito de ler”, daí eu vejo ele lendo e a pessoa incentiva a outra. Também tem o estatuto, tudo para ajudar a criança? Sei lá, .. eu não gosto de ler, ou então eu não entendo alguma coisa da tertúlia, daí fala uma palavra que nem aquela vez, da mordança ... tipo assim, se eu não sei o que é mordança e ninguém sabe, a professora já sabe o que é (...) E antes, como tinha de sábado (referindo-se à atividade de tertúlia) tinha muitas pessoas que não podiam vir. Agora como já tem na sala de aula está sendo melhor. (2 grupo de discussão Cças, § 16)

Mesmo que não dominem com fluência a leitura, as crianças argumentam que isso não as impede de realizá-la, pois podem aprender aos poucos, no convívio e na prática do dia a dia

Cça J.: Na tertúlia, eu acho que a leitura não é só por querer ler e ser bom na leitura, o que importa é que está lendo um livro e vai aprender aos poucos.

Pesq: Você quer dizer que não é só quem sabe que vai fazer a leitura?

Cça J.: Quem não sabe pode, mas vai aprendendo aos poucos.

Pesq: Por que você acha que vai aprendendo? Porque os outros vão ajudando, vão treinando, como é que é?

Cça J.: Vai treinando assim, por exemplo, lendo mais, estudando, sabendo fazer as coisas. (1 grupo discussão comunicativo Cça, parágrafo 15)

Além da influência de pessoas na geração do gosto pela leitura, destacamos também a importância de se promover um ambiente que propicie a leitura. Nesse sentido, nos foi possível identificar o impacto positivo sobre as crianças da tertúlia literária dialógica que aconteceu no ano de 2007 na escola Mundo Encantado, aos finais de semana. As crianças participantes da atividade que aconteceu naquele período relatam que foram estimuladas a ler, exatamente pelo fato de observarem outras crianças lendo, destacamos também o interesse apresentado pela leitura dos clássicos universais e sua influência na leitura da sala de aula:

Cça L.: Assim, quando eu ia de sábado, ela incentivava (refere-se à atividade), iam muitas pessoas, **agora como está tendo na sala se incentiva muito mais quem não gosta de ler.**

Pesquisadora: Você acha que incentiva quem não gosta de ler? Por quê?

Cça L.: **é porque as outras crianças, elas leem, e aquela que não está lendo ela vai se soltando para ler** (2 grupo de discussão cça, § 14).

Cça G.: (...) assim, os três livros que eu li com a Vanessa foi muito legal: foi “Luana a menina que viu o Brasil neném”; uma da coruja que eu lia de sábado aqui... (pesquisadora fala: ah, foi revolução dos bichos!). Isso. Na verdade foram 4: “Uma carta para Deus” e o “Pequeno Príncipe”.

Pesq.: qual dos 4 você gostou mais de ler.

Cça: revolução dos bichos.

Pesq.: Revolução dos bichos que a gente via de sábado?

Cça: sim.

Pesq.: aquele livro também é considerado um clássico porque as histórias que estão dentro dele, vocês conseguem comentar e tirar coisas para sua vida, entendeu, isso é a definição de um clássico.

Crianças: quando acabar o Pequeno Príncipe, a gente pode pegar?

Pesq.: então, esse ano, a gente só vai conseguir terminar o Pequeno

Príncipe, mas vocês podem vir na biblioteca e pegar (1 grupo de discussão Cça parágrafo 17)

Entendemos que esse processo de aprendizagem vivenciado pelas crianças participantes da tertúlia aos finais de semana, culminou para o bom andamento da atividade em sala de aula, bem como para a melhoria dos processos de leitura já trabalhados em sala de aula, como aponta a professora Isabel:

(...) **Achei que a turma assimilou bem a parte dos princípios**, não me lembro assim de casos, de problemas, com entendimento, mas assim, todos participavam, a maioria, bastante, até já estava comentando com ela (aponta para pesquisadora) que **muitos que não liam, de repente estavam fazendo a leitura, então eu achei que foi bem positivo** (grupo discussão, profas, parágrafo 2)

Como estamos descrevendo ao longo deste trabalho, a leitura na tertúlia desperta o gosto pela leitura, nesse sentido gostaríamos de chamar atenção para este trecho da fala de uma criança que revela que a leitura do livro de literatura clássica pode ser mais interessante ainda, por conter mais elementos para a discussão.

Cça I: eu gostei muito de ler o Pequeno Príncipe, porque eu achei ele interessante porque o Pequeno Príncipe, ele passa de mundo em mundo, assim, eu achei bem interessante (...) **E eu gosto de livro grosso.**

Pesq: é mesmo Cça I.? (Cça J. conta que já leu um livro de 180 páginas) E porque você prefere os livros grossos e não os finos?

Cça I. eu prefiro os grossos porque demora mais (1 grupo de discussão Cça § 17-20)

Vemos aqui o entendimento das crianças participantes da atividade de tertúlia que nos ajuda a pensar a definição de literatura clássica. Elas sinalizam que os livros grossos têm mais conteúdo, conseqüentemente mais história para ser discutida entre elas. Além disso, sinalizam a importância de trabalharmos com outros recursos visuais, por exemplo, para apoiar a compreensão da leitura e potencializar inúmeras aprendizagens. Consideramos que todos estes elementos são essenciais para o trabalho com a leitura dialógica em sala de aula.

Cça C. Eu gostei, eu to gostando do **livro do Pequeno Príncipe, ainda mais porque minha prima tem o filme, no livro eu to aprendendo mais do que eu aprendi no filme, porque no livro tem mais coisas e juntando os dois eu aprendo muito mais.** E também, eu estou gostando porque o Pequeno Príncipe faz muitas aventuras, ele vai de mundo em mundo e no livro ele vai de planeta em planeta até chegar na terra e no filme o primeiro planeta que ele vai é na terra, e lá primeiro ele vai na China, em vários países. **Eu acho que no livro o autor se expressou mais, porque o filme é só uma meia hora e ele só vai para terra e no livro como ele vai para vários planetas ele conhece mais gente, conheceu bastante gente.** Então eu to gostando mais do livro.

Pesq: o livro é mais profundo, dá para fazer mais destaque, tem mais história?

Cça: é (1 grupo de discussão Cça §24)

Os desenhos nos livros também são apontados por elas como elementos que contribuem para fomentar a compreensão leitora, auxilia a criatividade, apoia a compreensão de quem ainda não domina a técnica da leitura e da escrita, pois pelas imagens podem fazer reflexões e ampliando o entendimento:

Cça A. (...) **eu acho melhor os desenhos, porque os desenhos ajudam na leitura, e dá mais uma expressão mais para história.** (...) Cça B.: Eu gosto dos desenhos, porque **no desenho a gente lê e vê bastante coisa,** porque o que a gente imagina não é. Eu gosto mais de ler livros com desenhos porque **ensina mais coisa no desenho e na leitura.** (...)

Cça J. : **Eu acho que o desenho é importante, porque se não tem a escrita, não tem a legenda do que esta acontecendo, na verdade todo mundo tem, ou deve imaginar o que está acontecendo só por ver o desenho e não só por ler, pelo desenho também dá para saber.** Daí você vê o desenho, você imagina e vai pensando o que é e vai entender a história só pelo desenho. (...)

Cça C.: Como o CçaJ. estava falando das imagens, **a minha irmã ela não sabe ler, então quando ela vai ler uma historia, ela não sabe ler, e ela vê o desenho e ela sabe o que está acontecendo, então ela vê, o que ela vê o que está acontecendo no desenho, ela lê e fala que aquilo é a história.** Ela já sabe a história, ela lembra a outra parte e conta para mim (1 grupo de discussão Cça §30 - 34)

As interações com as crianças durante todo o processo de coleta de dados fizeram-me repensar a ideia que tinha com relação à presença das imagens nos livros infantis. As crianças indicaram, ao contrário do que eu pensava, que a leitura pelas imagens torna-se um facilitador para a aprendizagem da leitura, pois ajuda no

entendimento. Portanto indicamos a necessidade de se trabalhar não apenas com um bom conteúdo escrito nos livros de literatura, mas também a necessidade de oferecer boas ilustrações, já que as figuras foram indicadas pelas crianças como apoio nesse processo.

Pesquisadora: as figuras nos livros (...) vocês acham que ajuda ou que atrapalha?

Cça. N.: ajuda a ver mais também.

Cça. V.: a ver mais, a pensar.

Pesquisadora: **Você acha que a figura ajuda a entender a história?**

Cça.: só lendo, não da para imaginar, mas com a figura dá.

Pesquisadora: mas não é legal quando você está lendo e você está imaginando na sua cabeça?

Cça: **eu odeio!**

Pesquisadora: você odeia imaginar? Você prefere quando as figuras estão lá já? Porque às vezes eu gosto de imaginar também, às vezes tem hora que você vê a figura, para mim, eu to falando na minha opinião, ai a hora que eu vejo assim, estava imaginando uma história super legal, ai quando eu vejo a figura, “ai, não era isso que eu estava pensando”, já aconteceu isso com vocês?

Cças: não.

Cça.M.: que nem o professor de xadrez, ele falou assim, que quando fica olhando bastante, uma hora, duas horas para o xadrez, na hora que você vai dormir você vê o xadrez.

Pesquisadora: é mesmo? E com os livros também acontece isso?

Cça.: é. (...)

Cça V. **E eu gosto do Pequeno Príncipe, porque ele tem figura, porque eu acho interessantes as figuras que ele tem, porque fala dos planetas que ele quer ir, da raposa que o caçador que caçar ela e que o Pequeno Príncipe quer conhecer mais planetas** (3 grupo de discussão cça, § 9)

Mais uma vez, damos destaque aos processos interativos construídos entre as crianças e a importância para a aprendizagem. Elas comentam que na medida em que começam a interagir com os livros passam de leitoras a referências para aprendizagem da leitura de crianças menores, incentivando não somente o gosto por esta atividade, mas também apoiando a abertura do caminho que constroem rumo à imaginação, tão intensamente facilitada pelas histórias.

Cça L. (...) eu acho assim, que **eu tenho primos menores e eles não sabem ler, ai eles falam “ah, lê esse livro?”, ai eu falo, “ah, mas eu tenho que fazer a lição”, ai eu empresto um livrinho para cada um, ai eles ficam olhando as figuras e ficam inventando a história, ficam fingindo. Ai, uma vez eu fui ler para o meu primo, ai ele começou a fingir a história dos três porquinhos para minha prima, que ela não sabia e, numa página, tinha uma parte que ele**

falou a mesma coisa que estava no livro. Ai, eu acho que ajuda porque quando eles crescerem, ai eles vão ler, ai eles lembram os desenhos, lembram de quando eles eram crianças (2 grupo de discussão Cça § 20)

Assim como as crianças, a professora Isabel considera positiva a presença dos desenhos nos livros de literatura e afirma que tais elementos podem indicar aspectos antes não identificados apenas com a leitura das palavras:

(...) mas o que eu achei interessante é que, às vezes, você faz uma leitura e nem olha os desenhos e os desenhos estão mostrando alguma coisa, eu não achei negativo, eu achei até legal, porque depois... Não foi assim uma coisa exagerada, eles perguntavam, era o Pequeno Príncipe e também aquele da não sei lá com Deus (prof Maria e pesquisadora respondem: uma carta para Deus), que tinha muito problema de..., **tinha desenho policial e tinha muita coisa que eu nem reparava, eu não via e eles falavam** e eu acho interessante. A figura não vai estar ali à toa, ela está ali porque tem alguma finalidade. (grupo de discussão comunicativo profa, § 26)

Entre os elementos que favorecem o processo de aprendizagem das crianças, destacamos também a amorosidade e a corporeidade como fundamentais nesse processo; fazem parte das altas expectativas com relação às crianças. A professora comenta que:

(...) desde o princípio eu achei eles muito bons, desde o princípio, não sei se foi a maneira de eu chegar e ver eles, porque eu não perguntei para ninguém como eles eram, eu já conhecia eles de outros anos, mas era só de olhar e, na hora que eu peguei a turma eu não perguntei nada para ninguém e a professora que era deles, não estava mais aqui, estava dando aulas em outra escola, não era efetiva daqui, **mas eu já gostei assim, do jeito que eu vi eles, na hora que eu olhei eles eu já percebi uma coisa positiva** e ainda melhorou ainda mais, percebi muita melhora (relato comunicativo, profa, §30).

A leitura dialógica trabalhada na sala de aula foi apontada, tanto pelas crianças, quanto pela professora, como uma prática positiva e com um impacto bastante transformador. A mediação da professora e as interações entre crianças foram centrais. Apesar de toda esta abordagem, destacamos agora alguns elementos que se colocaram como obstáculos na promoção dessa leitura em sala de aula e os impactos na aprendizagem das crianças.

Elementos obstaculizadores

Já indicamos em análise anterior que a disposição da sala em círculo favorece as interações, pois permite entre outras coisas que as pessoas, ao estarem lado a lado, se ajudem de uma melhor maneira e, conseqüentemente entendemos que esta é a melhor forma para se realizar a leitura dialógica na sala de aula com crianças. Apesar disso, colocamos que esta possibilidade não deve ser encarada como uma regra ou normatização a ser seguida, porém durante a coleta de dados foi possível perceber que a disposição da sala em fileiras deixou de atender alguns princípios básicos da atividade, bem como desagradou às crianças participantes:

Ao retornar para a sala, a professora explica para as crianças que não iria fazer mais o círculo, pois ela achou que a sala orientada em círculo estava tendo mais conversa e que se a turma colaborasse, num momento posterior, eles poderiam voltar a fazer o círculo. As crianças manifestaram insatisfação com a proposta, e disseram: ahhhhhhh. (expressando descontentamento) (diário de campo: dia 29-08-08)

Durante todo o processo de coleta e análise de dados retomamos esta questão com a professora e ela foi reinventando formas de organizar a sala de aula, ou seja, a cada semana repensava e criava uma nova forma, ora iniciávamos a leitura pelo canto direito da sala, ora pelo canto esquerdo, ora em zigue-zague etc. O que queremos destacar é que a atividade de leitura dialógica introduzida na sala de aula veio estabelecer um novo formato para o trabalho e para as relações, nesse sentido, trabalhar com uma dinâmica nova na sala envolve e desenvolve muitas aprendizagens, mas também junto com elas todos os riscos vivenciados nesse processo. Aprendizagens e riscos aqui investigados e que vieram inaugurar este novo formato para que outras pessoas entendam o processo e se encorajem a vivenciá-lo, apesar de todos os obstáculos.

Obstáculos presentes também no conteúdo das obras literárias oferecidas às crianças. A leitura dialógica tem como essência a leitura e discussão sobre a vida a partir do texto lido e, portanto vemos no conteúdo das obras clássicas uma maior

possibilidade de realizarmos esta conexão. Ao adentrarmos o universo escolar identificamos a ausência destas obras, o que levou a introdução e leitura de outras literaturas, que também apresentaram boas possibilidades de discussão, mas também nos geraram algumas situações difíceis:

Ao iniciarmos a leitura (livro: “Uma carta para Deus”), **uma criança se depara com um palavrão no livro e “trava” a leitura, não consegue mais continuar e pula essa palavra. Ela olha para as pessoas adultas da sala (eu e a professora) tentando tirar alguma aprovação para continuar lendo.** A professora lê a palavra e explica o significado. Depois em conversa com a pesquisadora, a professora sugere a retirada desse livro da lista de livros da escola, pois tem muitos palavrões e as crianças ficam constrangidas no momento da leitura. (diário de campo: 21-08-08)

Sinalizamos este fato para o cuidado que o (a) professor (a) realizador da tertúlia deve ter ao introduzir um novo livro na sala de aula. Assim como os demais conteúdos por ele preparados passam por um crivo de qualidade com o objetivo de atender as demandas de determinada série do ensino, a leitura de livros de literária deveriam também passar por uma seleção mais rigorosa dos órgãos responsáveis pela sua introdução nas escolas, bem como por uma leitura atenciosa dos profissionais que trabalham com o público leitor infantil. Esta seria também uma maneira de brigarmos pela qualidade das obras oferecidas às crianças em todos os lugares e atender o desejo que elas sinalizam por leituras que despertam a possibilidade de discussão com a vida.

Não queremos aqui apresentar uma postura de legalistas ou coisa parecida, afirmando que as crianças não devem entrar em contato com palavras pouco formais, pois sabemos que no dia a dia, elas ouvem algumas afirmações e também reproduzem tais falas, o que questionamos aqui é eficácia de palavras desse tipo na escrita de um livro de literatura infantil e o que as crianças poderiam aprender desse processo. Além do mais, presenciemos uma relação estereotipada da realidade, ao identificar que os “palavrões” contidos no livro eram ditos por uma criança moradora de uma favela.

Tais descontentamentos também podem ser presenciados na fala da Cça B. em que ela afirma “(...) a tertúlia eu acho legal, porque o livrinho é legal e eu só não gostei do livrinho “Uma carta para Deus”, porque tem muito palavrão” (grupo de discussão comunicativo, Cça parágrafo 16).

Como já indicamos em capítulo anterior, na ideia original da tertúlia as pessoas levam os livros para realizarem a leitura em casa e no encontro seguinte trazem os destaques dos parágrafos e trechos que mais chamaram a atenção e discutem com o grupo todo (FLECHA, 2007). Porém, na atividade que aconteceu na sala de aula da escola investigada, as crianças não puderam levar para casa os livros que estavam lendo na tertúlia, tanto pela falta de exemplares suficientes para cada criança quanto pelo fato de que alguns livros lidos na tertúlia eram utilizados por outras professoras para a realização das tarefas escolares. Assim, a impossibilidade de levar o livro para casa para se realizar a leitura e vir para o encontro somente com os destaques dos parágrafos pode ser encarado como outro elemento que se apresentou como obstáculo para o impacto da leitura dialógica na aprendizagem das crianças

Combinamos de fechar a discussão desse livro, assim as crianças fizeram novamente a leitura silenciosa para ver os destaques. **Penso que essa maneira não dá muito resultados, pois dificilmente as crianças se concentram nessa leitura silenciosa**, elas ficam inquietas e não surte muito efeito para o objetivo da atividade (diário de campo: dia 05-09-08)

Entendemos que tanto crianças quanto professoras podem se educar para aprender uma nova dinâmica a ser trabalhada na sala de aula e, por exemplo, serem orientadas para realizarem a leitura com concentração de forma a selecionar e destacar os parágrafos que lhes sejam relevantes. Além disso, ressaltamos a necessidade de se ampliar o acervo literário da escola, para que cada criança possa levar o livro para casa, treinar a leitura e compartilhar com demais familiares, envolvendo todas as pessoas do entorno na promoção da leitura.

Além da falta de exemplares e da dificuldade em se levar o livro para a leitura fora da sala de aula, na ausência da professora titular da turma nos deparamos também com relações antidialógicas nas interações entre crianças e demais pessoas adultas presentes na sala de aula

Hoje posso dizer que foi um dia bastante difícil, pois a professora sai da sala e vira um tumulto, todas começam a se levantar, a falar alto e a atividade não prossegue tranquilamente, como de costume na presença da professora. Eu não consegui conduzir mais a

atividade, temos um combinado de sempre fazermos silêncio na hora da leitura, mas nesse momento isso não foi cumprido. **Houve desrespeito aos colegas, à estagiária e com relação à mim, que estava conduzindo a atividade. Quando a professora retorna à sala, as crianças voltam a fazer silêncio.** Fico muito incomodada com essa situação e conto o que aconteceu para a professora e ao mesmo tempo me arrependo, pois a professora dá uma bronca na sala, mas não há compreensão por parte das crianças, da necessidade do silêncio e do respeito na ausência da professora. (diário de campo: dia 10-10-08)

É muito comum presenciarmos a autoridade do professor (a) imperando nas relações escolares. Por um lado, estamos de acordo que o professor deva ter autoridade para manter a disciplina e não prejudicar o funcionamento das atividades naquele contexto pedagógico, por outro, elencamos o desafio apresentado aqui e já anteriormente colocado por Freire (2003) de como trabalhar no sentido de *“fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (p. 105)”*.

Sabemos que uma das funções da pessoa adulta é ajudar as crianças a constituírem a sua autonomia e assumir eticamente suas atitudes e é fundamental o entendimento de que este é um processo que não acontece do dia para a noite. Freire (ibid.) nos ensina que devemos tentar estabelecer e assegurar o respeito entre a relação entre autoridade e liberdade sendo que, muitas vezes, este processo é tenso, contraditório e não mecânico.

Nesse sentido, o estabelecimento de um clima dialógico, propício à aprendizagem das crianças requer uma tomada de posição e muito diálogo, no dia a dia, para superar as relações e interações autoritárias e antissolidárias com as que nos deparamos durante o processo de investigação. No prazo de um semestre, verificamos inúmeras transformações nas interações entre crianças e crianças e entre professora e crianças, muitas delas, já relatadas no decorrer da análise deste capítulo.

As crianças também nos ajudaram a entender alguns motivos que explicam a falta de interesse pela leitura. O cansaço apareceu como um dos obstáculos na realização desta prática como podemos identificar no relato retirado do grupo de discussão comunicativo:

Pesq.: peraí, J. você está falando que antes você lia e agora não lê mais, porque **você acorda 4:30h e fica com sono, é isso que você está me falando?**

Cça: é, mas tem vez que eu leio.

Pesq: ah, então tem uma explicação, tem gente que não gosta, mas tem gente que gosta e **não lê porque está cansado**, é isso então! (1 grupo de discussão Cça, § 17)

Muitas crianças da escola *Mundo Encantado* são provenientes da zona rural e por esse motivo acordam muito cedo, pois tem que enfrentar um longo percurso até a chegada à escola, muitas vezes, duas horas em ônibus da prefeitura. Não são raros os momentos em que chegam à escola ainda com sono e cansadas da viagem e por esse motivo, como nos indica o relato acima, não leem.

A partir dessa indicação, entendemos que muitas barreiras são colocadas pelo próprio sistema e na tentativa de superar este desafio devemos questionar e dialogar com cada criança participante de forma a ouvi-las e entender quais são os seus limites e como poderíamos trabalhar para melhor incluí-las no próprio sistema.

Assim como já indicamos anteriormente, as crianças relatam que a presença dos desenhos nos livros facilita a compreensão e o entendimento da obra. Neste sentido, elas afirmam que a ausência dos desenhos e das figuras torna a leitura “chata” e desinteressante.

Cça. N.: Meu pai lê, tem uns doze livros lá. **Aqueles livros grossos assim oh!**

Pesq.: é mesmo? E você não pega para ver? Pega? Você gosta?

Cça. N.: é só livro chato.

Pesquisadora: Só livro chato?

Cça N.: Não tem figura (...) (3 grupo de discussão Cça, § 7)

Indicamos novamente a possibilidade de um maior aprofundamento sobre esta temática para um entendimento maior do universo infantil leitor.

Estes foram alguns elementos que se configuraram como obstáculos para o impacto da leitura dialógica na aprendizagem das crianças na sala de aula da professora Isabel. Elencaremos agora alguns aspectos que se apresentaram como facilitadores e outros que dificultaram as práticas de leitura dentro e fora da sala de aula.

4.2.3 Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam as práticas de **leitura (dentro e fora)** da escola

Quadro 7: síntese dos aspectos que favorecem e aspectos que dificultam as práticas de **leitura (dentro e fora)** da escola

Elementos transformadores	Elementos obstaculizadores
1. Leituras realizadas em casa incentivam o gosto pela leitura na escola; 2. Interações com crianças mais experientes desenvolvem mais aprendizagem; 3. Biblioteca como referência para a criança leitora; 4. Escola deve incrementar o acervo de livros com conteúdos mais ricos na promoção da leitura das crianças: possibilidade de conexão com a vida; 5. Pessoas adultas como orientadoras e incentivadoras do gosto pela leitura; 6. Escola deve facilitar o que as crianças já gostam de ler e trazem de casa; 7. Importância do professor (a) como mediador (a) da aprendizagem; 8. Trabalho conjunto de toda equipe da escola para incentivar e apoiar o trabalho docente: sistema e mundo da vida.	1. Leitura escolar e a relação com o instrumental ainda são insuficientes; 2. Quando a escola não trata as questões do âmbito da vida/emocionalidade; 3. Leitura dos clássicos atrelados às tarefas e fins educativos, sem relação com a vida; 4. Dificuldade de acesso aos livros de literatura clássica; 5. Obstáculo colocado pelo sistema que interfere diretamente no mundo da vida; 6. Obstáculos do mundo da vida que interferem na execução das tarefas do sistema.

Elementos transformadores

Com relação às práticas de leituras realizadas dentro e fora da sala de aula identificamos alguns elementos considerados facilitadores na promoção desta leitura, entre eles destacamos a presença constante de pessoas da família no sentido de colaborar para o incentivo da leitura. No item anterior destacamos alguns benefícios gerados nas crianças a partir da participação na tertúlia que aconteceu aos finais de semana, nesta escola, no ano de 2005 e o conseqüente impacto positivo na leitura da sala de aula e que retomamos agora no trecho que se segue:

Cça A.: **Eu já lia antes, na tertúlia de sábado que tinha aqui na escola**, na época a gente estava lendo o “Pequeno Príncipe”

Pesq.: e outro tipo de leitura, revista, livros etc, você está acostumado a fazer? Alguém na sua casa lê?

Cça A.: sim, do sesinho. **Meu irmão Elias também lia, ele vinha na tertúlia de sábado também.** (1 grupo discussão Cça, § 1)

Constamos que além das interações com outros membros da família é essencial a existência de espaços fora do ambiente escolar que promovam e incentivem a leitura, seja ela a casa de um amigo, a biblioteca do bairro, a casa de um familiar, entre outras.

Cça C.: Quando eu morava em São Paulo, quase todo mês **a mãe do meu primo comprava livro da Mônica, gibi, então eu pegava, a primeira coisa que eu fazia com meu primo era pintar, a gente ficava lendo historinha junto, lia um quadradinho e ele lia outro, e depois a gente brincava.** (1 grupo discussão Cça, § 29)

A importância do ato de ler já vem sendo retratada por inúmeros especialistas comprometidos com a luta na superação do analfabetismo, por exemplo. Estudos revelam que o ambiente familiar pode promover ações coordenadas com a escola, na medida em que ao tornar-se um espaço de leitura, multiplica as interações e os momentos de aprendizagens das crianças, conseqüentemente aumenta as experiências de leitura de todas elas. Dessa forma, além da escola, do professor (a) como mediador do conhecimento, a presença de mais pessoas em interação com as crianças pode auxiliar no seu processo formativo.

Cça. N. (...) **em casa, minha mãe gosta muito de ler livro, porque meu pai viaja muito**, meu pai é caminhoneiro, ai não fica em casa, também é separado. **Então eles gostam muito de ler livros (...)** **Ela só gosta sem desenho e ela gosta muito de ler.**

Pesquisadora: Ai você aprendeu a ler com ela?

Cça. N.: **aprendi** (3 grupo de discussão comunicativo Cça, § 20).

Apesar das inúmeras críticas nocivas que vimos acompanhando durante décadas sobre o papel da classe popular e sua influência na aprendizagem das crianças, indicamos que tais estereótipos não condizem com as práticas dialógicas a que nos posicionamos. No trecho a seguir, constatamos que a ausência de escolaridade não significa que as famílias não saibam qual a melhor educação escolar que seus filhos (as) devam ter acesso.

(...) o que eu me lembro da minha infância é que eu sempre fui muito esforçada, eu sempre chegava..., eu nunca tive problemas com as lições, que a professora tomava lições, **embora meus pais não tivessem estudos, minha mãe, por exemplo, foi poucos dias na escola, mas acho que a força que ela passava e a preocupação de querer que a gente estudasse, era muito grande** (relato comunicativo profe, § 8)

Além disso, constatamos também que o ambiente facilitador da leitura pode ser estimulado pelo simples fato da presença dos livros. Uma criança nos fala do seu prazer em acumular livros e cuidado com eles, afirma que são resultados de um longo processo familiar, passado de geração a geração e que agora cabe a ela o objetivo de cuidar deste acervo.

Cça C. quando eu vou para São Paulo, que lá mora toda minha família, meus tios tem ainda livros do colegial, da primeira série e eu tenho livros da segunda série, todos. **Lá eu pego a caixa, tem uma caixa cheia de livros do colegial, dos meus tios, da minha mãe, das minhas tias, tudo, da primeira série deles, da segunda série deles, ainda está tudo lá guardado.** Tem uns que estão tudo lá jogado, mas eu pego e guardo tudo para mim. **Quando eu vou brincar de escolinha com minhas primas, a gente pega uma parte e lê aquilo lá, estuda aquilo lá.**

Pesq: pelo jeito você dá bastante valor nos livros, você gosta?

Cça C.: é, **tem uma caixa lá que estão bem guardadinhos, eu vou trazer eles para São Carlos, porque é tudo meu lá.**

Pesq: isso, daí você monta uma bibliotequinha sua.

Cça C.: **eu tenho uma caixa e minha avó, da parte do meu pai, ela tinha isso aqui de livros** (faz sinal com as mãos) **que eram do meu pai e dos irmãos dele, e ela passou tudo isso para mim.** Eu tenho isso aqui de livros do só meu pai e dos irmãos dele (faz sinal com as mãos) (1 grupo discussão Cça § 12).

Este fato vem comprovar mais uma vez que a importância da família, independente de seu grau de escolaridade, na promoção e na formação de indivíduos leitores. E dentro da própria família, constatamos que as interações com crianças mais experientes fora do ambiente escolar, também revelam as contribuições para o processo de aprendizagem:

Cça A. (...) **eu estou lendo livro da sétima série, que meu irmão trouxe daí eu to lendo também,** leio português, matemática...

Pesq: e dá para aprender ou dá só para ler?

Cça A.: **dá para ler, para aprender, para escrever.**

Pesq: **dá para aprender aquela lição da sétima série? É mesmo?**

Cça A.: **dá !!!um poquinho, mas dá (...) eu aprendi fazer raiz quadrada, eu sei fazer raiz quadrada, eu aprendi.** Raiz quadrada de 9 é 3 e 3 ao quadrado é 9. (1 grupo discussão Cça, §4, 6)

Para este trabalho trouxemos especialmente as contribuições de Vygotsky (2009) no que se refere ao processo de interação e mediação da aprendizagem. O conceito de zona de desenvolvimento proximal deste autor é essencial para a compreensão do trecho a seguir, em que uma criança revela o quanto pode aprender de conhecimentos instrumentais com seu irmão mais velho, conhecimentos estes que poderá realizar sozinha em outro momento.

Cça: (...) eu adoro ler turma da Mônica e sesinho. Também leio geografia, história, português e matemática.

Pesq.: e esses livros você lê por quê? Seu irmão estuda, daí você fica curiosa e lê, como é que é?

Cça: **eu estudo o livro da sexta série, porque meu irmão estuda daí eu vou lá ver com ele.**

Pesq.: daí ele vai aprendendo a lição da sexta série e vai te ensinando também? É isso? (a Cça afirma positivamente com a cabeça) (1 grupo discussão § Cça 3)

Além das leituras já realizadas por elas como os gibis da turma da Mônica, do Sezinho, das fábulas etc., destacamos o papel social das interações com irmãos mais velhos, cujo interesse pela leitura de livros de séries escolar posterior foi constatado de forma unanime nesta sala de aula.

Cça E.: (...) eu leio gibi do sesinho, da Mônica, leio de historia, geografia... do meu irmão mais velho.

Pesq.: também? Que série?

Cça E.: **ele está na oitava, não , no primeiro colegial.**

Pesquisadora pergunta para a turma se eles gostam de ler esses livros e **todas elas respondem que sim** (1 discussão Cça § 5)

Cça J. **Eu leio muito o gibi do sesinho, porque meu irmão tem a coleção inteira**, que ele tem muito trabalho e daí no trabalho ele usa esse gibi.

Pesq.: qual é o trabalho dele?

Cça: é que nem tem aqui na escola, na terceira série, mas o dele é mais difícil, ele já está no colegial, **ele recebe esse gibi e é para ele contar o que acontece na história, daí eu leio muito esses, mas o que ele lê e faz trabalho é grosso, é aquele do sesinho grosso**, são mais grosso, tem várias histórias e não apenas uma. Daí eu leio um monte dos dele (1 grupo discussão comunicativo Cça, § 28)

Do mesmo modo que são incentivadas pela presença de irmãos mais velhos, as crianças apontam seu papel na formação das crianças menores dentro da própria família. A leitura assume aqui uma função central também, seja na hora de dormir ou na promoção do lazer:

Cça L.: Eu gosto de ler livros, contos de fadas e gibi.

Pesquisadora: Você tem uma irmãzinha agora?

Cça L.: **é e quando eu leio para ela, ela dorme.**(...) Só que quando eu leio gibi ela não dorme, ela fica pulando, ai eu coloco... ai ela começa a chorar, eu coloco ela no carrinho e **ligo a televisão e coloco no pica-pau e se alguém passa na frente ela chora, porque ela está concentrada.** (a criança tem dois meses) (2 grupo discussão Cças § 8).

Cça C: Eu tenho uma religião e eu tenho um estudo dela. **E esse estudo é de um livro e todo sábado ou de segunda eu estudo esse livro, então leio uma história, um tanto de páginas. Aí eu também quando eu venho pegar livros aqui na biblioteca, eu leio um pouco aqui na escola, quando eu chego em casa eu leio.** Como eu saio dessa escola e vou para outra, lá só tem bebezinho, de um aninho até seis anos, **como eu sou a maior de lá eu fico lendo historinhas para eles, historinhas que tem lá ou então eu pego aqui na biblioteca. Em casa eu também leio para minha irmã, porque ela tem cinco anos e não sabe ler, eu ensino ela ler e eu leio também para ela, para ela ver!** (1 grupo discussão Cças § 8)

E em se falando da promoção de espaços leitores, damos destaque ao papel central da biblioteca da escola. Os relatos indicam que manter as portas abertas para a comunidade e para os (as) próprios (as) alunos da escola é um elemento chave no cultivo à leitura.

Pesquisadora: mas vocês só leem quando estão aqui na escola? É isso que estou perguntando, ninguém vem fora do horário para pegar? Crianças explicam que o horário delas para empréstimo de livros será de quinta ou de terça-feira.

Cça D.: nas férias eu e a cça E vínhamos pegar os livros.

Pesq: legal, nas férias, daí não fica sem ler. (1 grupo discussão Cças, § 7)

As crianças já sinalizaram, em inúmeros momentos, suas preferências e gostos por determinados tipos de leituras, como os gibis, os contos infantis, as fábulas, os livros de geografia, ciências etc., indicando que tais leituras incentivam o gosto por esta prática. No entanto, queremos sinalizar o destaque que elas fazem com relação à leitura

de livros que contém maiores quantidades de páginas em relação aos mais finos. Elas comentam:

Cça J. Eu gosto de livro grosso porque aprende mais para ler, tem mais história nele e também é muito importante porque aprende umas coisas, como por exemplo, um livro de plantas, por exemplo, pode falar como planta a flor, essas coisas. Como o livro que eu li de umas 250 páginas mais ou menos, quando eu terminei, eu pensei que **uma parte que eu li sobre ele, falava muito sobre as plantas e outra parte falava sobre a vida das pessoas.** Era grosso. (faz gesto com as mãos, mostrando que era grosso) (1 grupo de discussão Cça, § 21)

Esta análise nos ajuda a entender que a quantidade de página indica maior possibilidade de interação e discussão, conseqüentemente maior possibilidade de discutir relação do livro com as questões da vida. Além disso, elas revelam esta preferência pelo fato de que os livros grossos apresentam certo desafio

Cça B.: Eu adoro livro grosso, porque demora muito mais. Eu peguei um livro que tem 302 páginas.
Pesq: 300???? Hum, e aí do que era esse livro?
Cça: **gibi.**
Pesq: gibi de 300 páginas é bastante e você demorou quantos dias?
Cça: ainda estou lendo (1 grupo de discussão Cça, §23)

Diante de todas essas preferências apontadas pelas crianças, leituras que já trazem do seu cotidiano, entendemos que a escola deve entender que existe uma interação entre família e escola e assim trabalhar e incentivar o que elas já trazem de casa como leitura ao mesmo tempo em que deve oferecer uma gama maior de literatura, para que possam compartilhar estes novos instrumentos, ampliando o universo de ensino e aprendizagem: família, escola, criança.

Cça J. V.: Eu sempre gostei de ler, eu sempre lia, desde pequenininho eu sempre lia, antes minha mãe lia para mim, e eu gosto muito de ler contos clássicos, de fada. (...)
Cça M. V. Eu gosto de ler contos de fadas, eu gosto de ler, é contos de fadas, literatura. (...)
Cça L.: Eu gosto de ler contos de fadas, clássicos e gibis, eu também **gosto de ler revistas e fábulas** (2 grupo discussão Cça, § 11)

Outro aspecto facilitador da prática de leitura é o incentivo por parte da professora, sua mediação entre o conhecimento e o aluno (a) proporciona a melhor apreensão do conteúdo sistematizado de ensino, essencial para dominar técnicas necessárias para se viver na sociedade e atuar no mundo. A professora Isabel nos conta que:

O que eu me lembro é que eu tinha professores muito bons, me recordo, só não me lembro do nome da primeira professora, mas me lembro da sala de aula, me lembro da escola, to vendo ela aqui agora. E a professora tomava a lição, era Caminho Suave e eu sempre.... nunca me lembro de ter voltado para casa e ter que refazer uma lição. Então, quer dizer, provavelmente eu leria, **porque ela tomava a leitura sempre, mandava estudar e tomava a leitura**, que eu me lembro eu sempre tive... eu sempre passava as leituras (relato comunicativo profê, § 9)

Talvez este aspecto vivenciado por ela durante sua escolarização venha a contribuir hoje nas suas aulas e explique, de certa maneira, as altas expectativas que a professora Isabel mantém em relação aos seus alunos e alunas. Não basta apenas querer que seus alunos (as) dominem a técnica do ler e o escrever, o professor (a) deve sistematizar os saberes científicos e orientar as crianças na consecução dos objetivos propostos de forma que possam dominar a técnica e atuar no mundo, independentemente do contexto a que estão inseridas, pois não se trata de dar mais a quem tem mais e menos a quem tem menos. Uma educação dialógica e transformadora objetiva que todas as crianças dominem as técnicas da leitura e da escrita de maneira suficiente para não serem excluídas da sociedade.

Retratamos ao longo deste trabalho as inúmeras transformações que a sociedade vem vivenciando, como relatam alguns autores temos passado de uma sociedade industrial para uma sociedade capitalista informacional (CASTELLS 1994; FLECHA 1997). Diante deste contexto, a professora Isabel aponta algumas facilidades geradas por este novo sistema, o que inclui desde aspectos da vida familiar até o contexto escolar:

(...) eu acho assim , que **hoje em dia está muito mais fácil tudo, para as crianças irem para a escola...** naquela época eu recebia material escolar, não eram todos os alunos, só os que precisavam, **eu sempre precisei de material escola, minha família, meus irmãos também.** O uniforme da escola eles forneciam, o tecido minha mãe

costurava... **Hoje eles têm muito mais coisas, do que a gente tinha no passado, mais facilidade; escola mais próxima das casas**, porque a gente morava em zona rural ou em cidade pequena, cidade pequena era mais fácil da gente chegar à escola, porque era perto, minha casa era perto da escola, cidade pequena é tudo perto. Mas hoje eles têm muito mais facilidade **eles têm mais abertura, eu particularmente dou mais abertura para eles participarem junto comigo, expressar as idéias. A gente trata eles muito bem**, não que meus professores não tratassem, mas a gente trata muito bem, mas do que a gente sabe do passado que os professores faziam coisas absurdas e hoje a gente trata eles com muito carinho, hoje com muito mais carinho. (relato comunicativo profe, § 18)

Tais facilidades são geradas pelo próprio sistema, de acordo com a professora, portanto cabe à escola o papel de conciliar esta nova tendência e investigar em uma educação de mais qualidade. Sabemos que ainda há muita coisa para ser modificada, porém a fala da professora Isabel aponta que algumas aberturas já foram iniciadas, como por exemplo, a diminuição da distância entre professor (a) e aluno (a), as facilidades de locomoção entre a casa e à escola, acesso aos materiais etc. O que destacamos deste excerto é que a leitura dialógica acompanha esta nova configuração educativa na medida em que é entendida como um avanço na promoção da aprendizagem da leitura, pois requer agora uma ampliação do diálogo entre escola, família e comunidade, ou seja, processo esse inerente a este novo contexto, em que a escola não decide mais sozinha a educação que deve ser ministrada.

Um exemplo dessa nova configuração pode ser visualizado na proposta educativa das Comunidades de Aprendizagem, já explicadas anteriormente. O trabalho solitário dá espaço para o diálogo entre professoras, direção, estudantes e famílias e traz para dentro dos muros da escola uma nova concepção de educação, mais solidária e transformadora.

(...) **aqui na escola**, a gente tem, por exemplo, **trabalha com as professoras da mesma série que eu, a gente trabalha meio que uma, meio ajudando a outra**, passando atividade, a gente acompanha assim, a gente procura o que uma vai passando para outra, vai dando mais ou menos as mesmas coisas... a gente tem troca também (...) (relato comunicativo profe, § 20)

Com todos estes elementos: apoio da família, interações entre as crianças, trabalho pautado no diálogo consideramos que as práticas de leitura dentro e fora da escola puderam ser enriquecidas, refletidas, ampliadas. Por outro lado, constatamos

também alguns elementos que dificultaram esse processo, é o que vamos conhecer no item que se segue.

Elementos obstaculizadores

Após relatarmos os aspectos facilitadores das práticas de leitura, dentro e fora da sala de aula, iremos nos dedicar agora a apontar alguns elementos encontrados nas falas das pessoas participantes da atividade de tertúlia literária dialógica (professoras e crianças) que indicaram obstáculos para o estabelecimento de práticas leitoras.

Começamos contando que já no primeiro encontro entre pesquisadora e professora foi possível relatar o descontentamento desta em relação ao rendimento da leitura em sua sala. A professora sugere que no período a ser investigado, focássemos nossa análise nas questões referentes às interpretações de textos e na pontuação de frases, ressaltando a dificuldade de seus alunos e alunas (crianças do quarto ano do ensino fundamental) com esta temática

Iniciamos a atividade com uma conversa minha com a sala sobre o foco que iríamos observar hoje: leitura e interpretação do texto. **Esse foco foi decidido em conversa com a professora que acredita que suas crianças devam trabalhar mais enfaticamente com esse tema, pois ainda há muita má interpretação entre eles.** Antes de iniciar a leitura peço sugestões para a turma de temas a serem focados e professora sugere que da próxima vez foquemos na interação, porém focaremos na interpretação, por enquanto. **A professora sugere também o foco na pontuação no próximo encontro.** (diário de campo: dia 19-09-08)

A partir desse trecho identificamos que a leitura escolar ainda não atingiu todos os objetivos referentes à dimensão instrumental, o que é retratado nos alarmantes índices de fracasso identificado nos exames nacionais de avaliação e nos constantes esforços de professoras para que se superem este obstáculo.

A amorosidade já foi elencada anteriormente como um importante elemento na constituição das práticas educativas escolares. Além disso, destacamos a aproximação entre professor (a) e alunos (as) como uma forma de incentivar positivamente tais práticas. No caso contrário quando esta relação não se estabelece, ou seja, quando a

escola não trata as questões do âmbito da vida com amorosidade e afeto, elas repercutem no âmbito escolar, do sistema e muitas vezes, de uma forma negativa:

Eu tinha um professor de português, também, a gente fez amigo secreto e ai me marcou muito, eu amo ele de paixão até hoje, eu vejo ele, a gente se abraça, lá na minha cidade. **Ele era muito “dez” e a mulher dele era muito “zero” para mim, porque eu não gostava de história, na época eu não gostava de história, o que aconteceu foi eu perdi meu pai nesse percurso e quando eu perdi meu pai eu fui muito mal na matéria dela, tinha que estudar aqueles livros grossos de história geral e meu pai estava internado e coisa e tal e ela nunca chegou para mim e nem eu dizer para ela que meu pai estava doente e nem ela perguntava alguma coisa sobre meu pai,** a cidade era muito pequena, não sei se ela não ficou sabendo, mas meu pai faleceu e eu fui muito mal na época e eu peguei aversão por história, peguei aversão e o marido dela era professor de português e eu amava ele de paixão, era muito brincalhão, uma pessoa muito amável. (relato comunicativo profe, § 11)

Identificamos também que a leitura de literatura clássica sempre esteve presente no currículo, porém atrelada ao cumprimento de tarefas, como por exemplo, responder questionários, fazer trabalhos em grupos e individuais. Este aspecto é relatado pela professora Isabel como uma prática que ao invés de auxiliar acaba comprometendo ainda mais a aprendizagem. Elas nos conta:

(...) quando eu estudei na minha escolaridade lá, eu lia, não me lembro a série, **eu li “O pequeno Príncipe”, “Meu pé de laranja lima”, eu lia livros de Jorge Amado, aqueles super pesados, e eu varava a noite lendo para fazer trabalho e até hoje eu tenho pavor de trabalho em equipe, pois trabalho em equipe, você sabe quem fazia os trabalhos? (perguntando para a pesquisadora): a Isabel!** Eu varava a noite fazendo trabalhos, de ler livros e por o nome das outras pessoas na equipe. Até hoje quando é trabalho em equipe eu fico com pé atrás com meus alunos e falo porque **era uma sugestão minha e tudo quanto é trabalho era eu quem tinha que fazer** (relato comunicativo profe, § 12)

Entendemos que uma proposta de leitura que se pautar nestas relações se distancia dos objetivos propostos pela leitura dialógica que é compartilhar a leitura entre todas as pessoas, no sentido de ampliar o entendimento e fomentar mais aprendizagem instrumental. Por este motivo, práticas formuladas para cumprir apenas os objetivos

escolares não levando em conta o mundo da vida que pode ser compartilhado com o grupo, são identificadas por nós como obstaculizadoras da aprendizagem da leitura.

Outra dificuldade que impera nos sistemas de ensino refere-se á dificuldade de acesso aos denominados clássicos de literatura universal. Constatamos que tais obras desde há muito tempo não são de fácil acesso ao público leitor:

(...) Mas **“O pequeno príncipe” eu lembro que já lia naquela época, “Meu pé de laranja lima” e os livros do Jorge Amado que eu não me lembro , aqueles livros que eram difíceis da gente conseguir até quase que não tinha exemplar, procurava com quem tinha, lia, ia à casa do professor e se virava, tinha que ler sim.** (relato comunicativo profe, § 12)

A falta de exemplares tanto no ambiente escolar como fora dele se apresenta como um obstáculo para a promoção e incentivo da leitura. Nesse sentido, elencamos a proposta da atividade de leitura dialógica de propor que todas as pessoas possam ter acesso a estas leituras, num processo de ampliação da verdadeira democratização.

Insistimos na atividade de tertúlia como uma possibilidade de leitura das obras clássicas, por entender que muitas vezes, é somente no ambiente escolar que as pessoas podem ter acesso a determinadas leituras

A gente só lia na escola e estudava muito em casa porque naquela época tinha que estudar MUITO, porque era tudo sem consulta, não podia consultar NADA, então só as coisas da escola, já era bastante, porque a gente tinha que estudar e ajudar no trabalho de casa também, TODOS nós tínhamos que ajudar, a família era grande, o pai ganhava pouco , minha mãe tinha que trabalhar fora, ela trabalhava na casa de família, lavando roupa depois costurando em fabriquinha pequena de lá, então todo mundo tinha que trabalhar, tinha uma certa idade que já tinha que trabalhar, **na quarta série eu já tinha que trabalhar como empregada doméstica, desde novinha eu e os meninos também, TODOS** (ênfase dada pela professora). (relato comunicativo profe, § 17)

Todos estes obstáculos elencados neste item apontam algumas preocupações referentes às práticas de leitura realizadas dentro e fora do ambiente escolar, portanto elas não são capazes de imobilizar as ações humanas pelo desejo de transformação, pois comporta também um mundo que é resignificado em cada interação, na vida humana.

Esperamos, desta forma que os dados aqui apresentados possam dar força à esta pesquisa e que ela consiga demonstrar as diferentes formas como a leitura dialógica foi sendo estabelecida tanto na sala de aula da professora Maria quanto na sala de aula da professora Isabel. E que, apesar de todos os desafios, ainda possa permanecer o brilho de uma prática pautada no compromisso com o diálogo e com a transformação de práticas de leitura escolares.

Dessa forma, nos dedicaremos, no próximo item, a articular os aspectos apontados nas aulas das duas professoras e seguir analisando com base na literatura apresentada no decorrer desta investigação.

4.3 Aproximando as duas salas de aula

Já ressaltamos no decorrer deste trabalho que nossa intenção não foi realizar um estudo comparativo entre ambas as salas de aula, no entanto, durante o processo de análise nos foi possível encontrar alguns aspectos tanto transformadores quanto obstaculizadores que se repetiram nas salas de aula da professora Maria e da professora Isabel; outros se referem a elementos singulares vividos por cada grupo em sua especificidade durante a implantação da atividade de leitura dialógica.

Nesse sentido, consideramos que seria enriquecedor ao nosso debate identificar tais semelhanças e particularidades presentes em cada uma das salas de aula, dessa forma, dentro das temáticas elaboradas por nós elencamos os elementos transformadores e os obstaculizadores abordados nas duas salas de aula, durante a investigação, segue abaixo o quadro ilustrativo.¹⁰⁹

Quadro 8: síntese dos aspectos referentes à leitura dialógica nas duas salas investigadas

	Profa. Maria e sua sala de aula		Profa Isabel e sua sala de aula	
	Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores	Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
	1. Professora leitora incentiva a leitura; 2. Leitura dos princípios no início da aula para intensificar a aprendizagem dialógica;	1. Dificuldade em argumentar com as crianças; 2. Fazer os (as) alunos (as) entenderem as regras	1. Professora moderadora e mediadora das interações; 2. Estabelecimento de critérios	1. Disposição da sala em fileiras; 2. Trabalhar a leitura dialógica como se fosse descontextualizada

¹⁰⁹ Os elementos destacados em negrito referem-se aos fatores que se repetem tanto na sala de aula da professora Maria quanto na sala de aula da professora Isabel.

<p>Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam a prática da professora no estabelecimento da leitura dialógica</p>	<p>3. Escolha dialogada da obra a ser lida</p> <p>4. Condução dialogada da atividade apoia a aprendizagem instrumental;</p> <p>5. Estabelecimento de regras para a leitura ser mais solidária;</p> <p>6. Professora moderadora e mediadora das interações;</p> <p>7. Diálogo com as crianças sobre as dificuldades apresentadas;</p> <p>8. Diálogo em torno das obras amplia a aprendizagem instrumental;</p> <p>9. Decisão pela leitura dialógica como apoio e complemento às práticas pedagógicas;</p> <p>10. Estabelecimento da relação de amorosidade com os (as) alunos (as);</p> <p>11. Aprendizagens pessoais a partir dos princípios da aprendizagem dialógica;</p> <p>12. Ter o apoio de uma pessoa mais experiente no começo para auxiliar na condução da atividade;</p> <p>13. Dinâmica da tertúlia refletida para o ensino dos demais conteúdos.</p> <p>14. Estabelecimento de critérios (adaptações) para a sala de aula com o objetivo de promover mais aprendizagens;</p> <p>15. Ensinar o próprio aluno (a) a ser moderador e apoio da atividade;</p> <p>16. Dinâmica da</p>	<p>da tertúlia e se interarem da dinâmica;</p> <p>3. Adaptar a dinâmica da atividade às práticas de sala de aula, devido à ausência de materiais;</p> <p>4. Dificuldade em definir o que são clássicos;</p> <p>5. Medo em lidar com uma atividade nova na sala de aula;</p> <p>6. Insatisfação em não ter os clássicos da literatura para desenvolver o trabalho com as crianças;</p> <p>7. Dificuldades encontradas pelo professor no papel de moderador iniciante.</p>	<p>(adaptações) para a sala de aula com o objetivo de promover mais aprendizagens: disposição da sala em fileiras;</p> <p>3. Condução dialogada da atividade apoia a aprendizagem instrumental;</p> <p>4. Decisão pela leitura dialógica como apoio e complemento às práticas pedagógicas;</p> <p>5. Dinâmica da tertúlia refletida para o ensino de demais conteúdos;</p> <p>6. Revisar as regras e dialogar sobre a importância de se levar para outras esferas do cotidiano;</p> <p>7. Prática pedagógica revela alta-expectativa da professora em relação às crianças;</p> <p>8. Prática pedagógica voltada para a leitura em sala de aula.</p>	<p>das demais disciplinas;</p>
--	---	--	--	--------------------------------

	<p>tertúlia como o diferencial para se trabalhar a leitura na sala de aula;</p> <p>17. Mobilização da escola e das professoras na busca por mais exemplares de livros.</p>			
<p>Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam o impacto da leitura dialógica na aprendizagem das crianças</p>	<p>1. Melhoram as argumentações;</p> <p>2. Professora como moderadora/mediadora das interações;</p> <p>3. Leitura dialógica como fomento da aprendizagem instrumental compreensão;</p> <p>4. Disposição da sala em círculo amplia a leitura coletiva;</p> <p>5. Interações entre crianças aumentam a aprendizagem instrumental (compreensão leitora);</p> <p>6. Estabelecer consensos e acordos com o grupo: leitura deve ser feita por todo o grupo;</p> <p>7. Diálogo em torno das obras clássicas reflete relação com a vida;</p> <p>8. Diálogo igualitário entre crianças e professora;</p> <p>9. Dinâmica da tertúlia refletida no ensino dos demais conteúdos: a leitura dialógica fomenta o instrumental e amplia diversidade cultural e religiosa;</p> <p>10. Leitura dialógica incentiva o interesse pela leitura;</p> <p>11. Ter mais pessoas na sala aumenta a aprendizagem;</p> <p>12. Princípios como</p>	<p>1. Falta de exemplares clássicos;</p> <p>2. Disposição da sala em fileiras;</p> <p>3. Interações antissolidárias entre as crianças;</p> <p>4. Não cumprimento dos princípios da aprendizagem dialógica por algumas crianças;</p> <p>5. Falta de foco na leitura prejudica o entendimento;</p> <p>6. O fato de não poder levar o livro para casa quebra um pouco o ritmo da leitura.</p>	<p>1. Leitura dialógica como fomento da aprendizagem instrumental: compreensão;</p> <p>2. Leitura dialógica amplia reflexões sobre mundo da vida;</p> <p>3. Professora como moderadora/mediadora das interações;</p> <p>4. Diálogo em torno das obras clássicas reflete relações com a vida;</p> <p>5. Leitura dialógica incentiva o interesse pela leitura: clássicos universais;</p> <p>6. Relações dialogadas geram transformação;</p> <p>7. Interações entre crianças aumentam a aprendizagem instrumental (solidariedade)</p> <p>8. Leitura dialogada das imagens e figuras como potência para a aprendizagem: potencializa o instrumental e desperta a criatividade;</p> <p>9. Alta expectativa da professora em relação aos alunos (as) e amorosidade.</p>	<p>1. Disposição da sala em fileira;</p> <p>2. Conteúdo da obra literária gera desinteresse pela leitura;</p> <p>3. Não poder levar o livro para casa prejudica o objetivo da atividade;</p> <p>4. Interações antissolidárias (antidialógicas);</p> <p>5. Obstáculo colocado pelo sistema que interfere diretamente no mundo da vida;</p> <p>6. Livros sem imagens desestimulam a leitura.</p>

	<p>instrumento de aprendizagem instrumental e de interação;</p> <p>13. Relações dialogadas ampliam a reflexão rumo à transformação das relações;</p> <p>14. Leitura dialogada das imagens e figuras como potência para a aprendizagem;</p> <p>15. Aprendizagens pessoais a partir dos princípios da aprendizagem dialógica.</p>			
<p>Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam as práticas de leitura (dentro e fora) da escola</p>	<p>1. Pessoas adultas como orientadoras e incentivadoras do gosto pela leitura;</p> <p>2. Solidariedade como forma de encorajamento para leitura;</p> <p>3. Biblioteca como referência para a criança leitora;</p> <p>4. Leituras realizadas em casa incentivam o gosto pela leitura na escola;</p> <p>5. O papel da professora/leitora na ausência da biblioteca;</p> <p>6. Experiência leitora na infância modifica a própria prática pedagógica;</p> <p>7. O papel da professora na superação da dificuldade de alfabetização.</p>	<p>1. Leitura oferecida às crianças não é estimulante;</p> <p>2. Relações baseadas em interações de poder e não dialógicas;</p> <p>3. Leitura de livros curtos para fazer resumos curtos;</p> <p>4. Ausência da biblioteca e de livros nas escolas;</p> <p>5. Escola como instância que discrimina grupos sociais desvalorizados socialmente;</p> <p>6. Leitura escolar e a relação com o instrumental ainda são insuficientes;</p> <p>7. Leitura dos clássicos atrelados às tarefas e fins educativos, sem relação com a vida;</p> <p>8. Papel da biblioteca na escola: prazo para empréstimo de livros da biblioteca insuficientes.</p>	<p>1. Leituras realizadas em casa incentivam o gosto pela leitura na escola;</p> <p>2. Interações com crianças mais experientes desenvolvem mais aprendizagem;</p> <p>3. Biblioteca como referência para a criança leitora;</p> <p>4. Escola deve incrementar o acervo de livros com conteúdos mais ricos na promoção da leitura das crianças: possibilidade de conexão com a vida;</p> <p>5. Pessoas adultas como orientadoras e incentivadoras do gosto pela leitura;</p> <p>6. Escola deve facilitar o que as crianças já gostam de ler e trazem de casa;</p> <p>7. Importância do professor (a) como mediador (a) da aprendizagem;</p> <p>8. Trabalho conjunto de toda equipe da escola para incentivar e apoiar o trabalho</p>	<p>1. Leitura escolar e a relação com o instrumental ainda são insuficientes;</p> <p>2. Quando a escola não trata as questões do âmbito da vida/emocionalidade;</p> <p>3. Leitura dos clássicos atrelados às tarefas e fins educativos, sem relação com a vida;</p> <p>4. Dificuldade de acesso aos livros de literatura clássica;</p> <p>5. Obstáculo colocado pelo sistema que interfere diretamente no mundo da vida;</p> <p>6. Obstáculos do mundo da vida que interferem na execução das tarefas do sistema.</p>

			docente: sistema e mundo da vida.	
--	--	--	-----------------------------------	--

A partir das três temáticas elencadas e retratadas no quadro acima nos foi possível identificar algumas semelhanças e peculiaridades nas duas salas investigadas. Ressaltamos que a explicitação dos desafios e das potencialidades através dos elementos que se repetem nas duas práticas pode indicar um caminho para o estabelecimento da leitura dialógica em outros contextos.

Com relação aos aspectos que favorecem e aqueles que dificultam a **prática da professora** no estabelecimento da leitura dialógica, destacamos a importância do papel da professora moderadora/mediadora das interações para que a dinâmica possa acontecer da melhor maneira possível. Verificamos, no decorrer da nossa investigação, as inúmeras intervenções das professoras no sentido de fazer com que as crianças participantes pudessem discutir e destacar em profundidade os parágrafos dos textos lidos. A professora Isabel e a professora Maria apresentaram formas de estimular o raciocínio crítico e a compreensão compartilhada do texto, preocupando-se com o aprofundamento dos debates e questionamentos a respeito do sentido do texto e do estabelecimento de conexões com a vida.

Na visão das duas professoras, a condução dialogada de uma atividade, agora vivenciada pela presença de uma prática dialógica na sala de aula (tertúlia literária dialógica), apoiou o ensino dos conteúdos instrumentais essenciais na composição do currículo do ensino fundamental (aqui referente ao conteúdo do terceiro e do quarto ano das séries iniciais do ensino fundamental). Por este motivo, elas relatam sua decisão pela leitura dialógica em sala de aula, como complemento às práticas pedagógicas já desenvolvidas. Esta relação dialogada da atividade nos remete aos escritos de Freire (2008) em sua *Pedagogia da Esperança* em que o autor afirma que “*o diálogo não reduz um sujeito ao outro, a relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar*” (p. 118).

E este ato de ensinar foi reforçado por esta dinâmica de leitura dialógica, pioneira na sala de aula das escolas brasileiras, que veio acompanhada do estabelecimento de alguns critérios, em que as duas professoras denominaram de adaptações, específicos para nosso contexto e próprios de cada sala de aula. De forma a

garantir seu objetivo central, ou seja, promoção de mais aprendizagens, as professoras foram responsáveis por criar e recriar alternativas como a reorganização do espaço da sala de aula, o uso de instrumentos, como, por exemplo, o dicionário como apoio no trabalho desenvolvido. Ainda no caso da professora Maria, ela estabeleceu que todas as crianças de sua sala de aula realizariam a leitura, independente do grau de dificuldade apresentada, tal fato foi amparado pelos princípios de aprendizagem dialógica, já discutidos anteriormente, que foram pouco a pouco sendo incorporados tanto pela professora quanto por seus alunos e alunas.

Todos estes elementos criaram um âmbito para que a leitura fosse motivada e explorada em contraposição às “fugas” da leitura que geralmente por sua falta de domínio oprimem e expõem os leitores iniciantes. Com relação ao estabelecimento da motivação para leitura, encontramos em Freire (2001) uma relação com o estabelecimento de tais medidas, em que o autor sugere aos alunos (as) que *“toda vez que estejam lendo um livro, um texto, e não entendam o significado de uma palavra, não esperem que essa palavra apareça de novo para ver se, de tanto aparecer, vocês terminam entendendo o que ela significa. Consultem o dicionário”*. (p. 120)

O trabalho em sala de aula com a leitura dialógica mostrou o nítido impacto positivo desta dinâmica para as práticas pedagógicas de ambas as professoras. Apesar dos obstáculos presentes em cada contexto às vezes coincidirem, a forma de enfrentá-los foram peculiares: à falta de exemplares de literatura clássica; ao processo de assimilação de novas regras promovidas pelos princípios da aprendizagem dialógica e aos medos e às dificuldades encontradas pelos participantes iniciantes.

No que diz respeito aos aspectos que favoreceram e aqueles que dificultaram o impacto da leitura dialógica na **aprendizagem das crianças** observamos novamente a importância da professora como mediadora das interações, questão esta discutida tanto pelas professoras quanto pelas crianças participantes; estas últimas reforçaram a todo o tempo seu desejo em aprender com a ajuda da professora e dos demais colegas. Nesse sentido, entendemos que a leitura dialógica vem favorecer a construção desta aprendizagem, que é social e não individual como já destacado anteriormente, com apoio em Vygotsky (2009) ao longo deste trabalho.

Outro elemento presente nas salas de aula das turmas investigadas e que contribuiu para a aprendizagem das crianças foi o fato de que a leitura dialógica

fomenta a aprendizagem instrumental, ampliando, assim, a concepção de compreensão do texto lido, pois de acordo com o que vimos estudando ao longo deste trabalho, quanto maior o número de interação maior o número de aprendizagem. Interações estas que se ampliaram nos diálogos com o texto e com a própria vida e na solidariedade do grupo com aquelas crianças que tinham maiores dificuldades de compreensão, por exemplo.

As contribuições de Freire (2001) no sentido do entendimento de que o texto “*não apenas fala das coisas da vida, mas tem ele próprio uma vida*”, apoiou a leitura das obras clássicas como uma atividade que não é morta nem imobilizada. Os comentários sobre religião, cultura, amizade, amor, política, etc., colocou as crianças numa posição diante do texto que é “*amorosa, de alguém que recria tais textos recriando assim a vida neles*” (p. 74), fortalecendo a aprendizagem das crianças desde a construção de textos; a leitura com mais sentido e a melhoria da pontuação, do entendimento da sequência textual, entre outras.

A leitura dialogada das imagens e figuras como potência para a aprendizagem apareceu nos dados das duas salas de aula, em que as crianças argumentaram que ler as imagens além de despertar a criatividade representa uma alternativa no processo de entendimento do texto, para aquelas crianças que estão em processo de desenvolvimento. Colelo (2007) nos ajuda a entender esse processo, segundo a autora:

(...) como qualquer outro recurso, o desenho favorece a apreensão da ideia, funcionando como importante mecanismo de ordenação, classificação e memória. Em segundo lugar, porque, como meio possível de comunicação, ele permite a separação entre a mensagem e seu autor, dando ao produto final uma autonomia tão válida quanto qualquer outro sistema comunicativo (embora não necessariamente adequado aos critérios de objetividade, clareza e rapidez comuns em nossa sociedade). Por último, porque, mesmo quando acompanhado pela escrita, o desenho pode ser um mediador entre o eu e o mundo real, capaz de se configurar como um “espaço problema” na relação entre formas e significados, ou na busca de adequação entre meios e fins (p. 228).

As próprias crianças indicam que as imagens presentes nos desenhos dos livros, longe de serem apenas representações sem sentidos é uma forma de linguagem que pode significar uma alternativa de comunicação e também de apoio no processo de

alfabetização. Nesse sentido, indicamos a possibilidade de ampliação do estudo sobre esta temática e também sobre o universo infantil, para que se possa repensar o papel da imagem nos textos produzidos para jovens leitores e, dessa forma, enriquecer o processo comunicativo.

Com relação aos elementos obstaculizadores na aprendizagem das crianças durante o desenvolvimento da leitura dialógica, destacamos a organização da sala de aula, ou seja, já discutimos anteriormente que o círculo promove mais interação entre as crianças, portanto mais aprendizagem. Destacamos as diferenças entre as salas de aula das duas professoras investigadas e apontamos que a disposição em fileiras vai contra a perspectiva abordada na concepção dialógica, pois dificulta os processos solidários estabelecidos no sentar lado a lado e no olhar nos olhos. Além disso, esta foi uma medida tomada pela professora, sem a participação das crianças no processo de pensar alternativas para outro obstáculo apontado na relação dialógica da leitura: as interações antissolidárias e antidialógicas que estavam sendo estabelecidas nesse ambiente.

A ausência de exemplares de literatura clássica e também de literatura infantil em quantidade suficiente para atender a demanda de uma sala de aula com 30 alunos, (as) para se trabalhar a leitura dialógica, foi outro obstáculo registrado nas duas salas de aula. Além do mais, a possibilidade de compartilhar a leitura com demais pessoas da família, objetivo central da leitura dialógica, foi interrompido pela impossibilidade de se levar o livro para casa. A leitura realizada na sala de aula e retomada a cada encontro apresentou-se como um obstáculo e foi elencado pelas professoras como responsável por quebrar um pouco o ritmo da leitura.

No que diz respeito à última temática destacada em nosso quadro de análise, ou seja, os aspectos que favoreceram e os aspectos que dificultaram as **práticas de leitura (dentro e fora) da escola**, encontramos como elemento transformador nos relatos das duas salas de aulas, a presença de pessoas adultas da família como orientadoras e incentivadoras do gosto pela leitura. Pode parecer uma prática insignificante, porém é importante deixar claro que a simples leitura de um jornal ou de uma revista na companhia do filho foi relatada como o motivo essencial na promoção do gosto literário. Assim, uma prática incentivada desde o ambiente familiar se fortalece na escola.

O encontro entre família e escola reforça ainda mais a proposta da escola investigada, *Mundo Encantado*, que desde a sua transformação em uma Comunidade de Aprendizagem, no ano de 2003, vive este constante diálogo com as famílias, na tentativa de promover as máximas aprendizagens por todas as pessoas envolvidas (ELBOJ et al., 2002). Apesar de todo esse esforço de integração e participação, sabemos que a leitura escolar e sua relação com os aspectos instrumentais de ensino ainda são insuficientes e por isso destacamos como um obstáculo nessa prática de leitura escolar.

Nessa mesma direção, temos vivenciado inúmeras propostas educativas inovadoras, mas que não garantem efetivamente a superação das desigualdades educativas, especialmente no que se refere à promoção da leitura. A partir dos registros, elencamos novamente a desconexão de leitura e do seu contexto de mundo da vida e presenciamos no ambiente escolar a utilização da leitura dos clássicos atrelada ao cumprimento dos fins educativos.

Não podemos ignorar todos os obstáculos apresentados ao longo deste trabalho, referentes ao desenvolvimento da leitura dialógica em sala de aula, no entanto, queremos ressaltar, mais uma vez, que tanto a professora Maria quanto a professora Isabel se mostraram verdadeiramente comprometidas com o esforço na promoção de uma prática de leitura inovadora em sala de aula, apostando dia a dia que ela pudesse vir a contribuir para, pelo menos, minimizar as discrepâncias existentes no atual sistema de ensino. E foi errando, consertando, acertando, experimentando, dialogando, repensando a cada semana a melhor forma para se concretizar tal prática, que o trabalho destas duas professoras pode ser encarado como um compromisso político com a mudança possível, a que vimos tomando partido durante todo este trabalho.

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS: OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES PARA A CONCRETIZAÇÃO DA LEITURA DIALÓGICA NA SALA DE AULA

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!*

Mário Quintana

Gostaríamos de iniciar este capítulo afirmando que o processo de construção desta investigação possibilitou vislumbrar as muitas conquistas que foram pouco a pouco sendo alcançadas para a efetiva concretização da leitura dialógica em sala de aula. Além disso, gostaríamos de indicar, também, que todas as análises realizadas no capítulo anterior nos permitiram enxergar os muitos desafios e obstáculos superados e os ainda a serem superados, para que a aula de leitura seja realmente dialógica.

No decorrer deste trabalho, vislumbramos a literatura que se tem produzido na atualidade referente ao tema da leitura. Verificamos, também, a baixa qualidade de ensino da leitura nas escolas de ensino fundamental brasileiras, a partir das estatísticas e dados oficiais do governo. Assumimos o compromisso, no papel de investigadoras, de identificar algumas propostas educativas que vêm sendo utilizadas na promoção do êxito, em âmbito nacional e internacional, na superação deste fracasso. Apresentamos a leitura dialógica como uma atividade que aumenta a motivação e a criação de sentido pela leitura e escrita, pela possibilidade dos textos serem tratados dialogicamente com pessoas da própria cultura e de outras: professoras, familiares, crianças, jovens, rompendo-se, assim, a leitura monológica e monocultural, em que os sentidos dados às leituras pelas crianças são restringidos.

Uma vez identificado e delimitado o tema da nossa investigação, referente às práticas leitoras na atual sociedade e a necessidade de superação da baixa qualidade de

ensino da leitura em nossas escolas, bem como os limites e as possibilidades de implantação das primeiras atividades de leitura dialógica, vivenciadas através da prática da tertúlia literária dialógica com crianças na escola de ensino fundamental *Mundo Encantado*, localizada na cidade de São Carlos, dedicamo-nos agora a finalizar este trabalho.

Decidimos, porém, descrever e relembrar o (a) leitor (a) sobre a revisão da literatura elaborada por nós, os objetivos e a hipótese, bem como o marco teórico de investigação, a metodologia comunicativo-crítica e os sujeitos participantes da investigação. Para isso, finalizamos este capítulo a partir dos dados referentes à investigação em duas salas de aula: da professora Maria e da professora Isabel, reafirmando que não temos a pretensão de fazer nenhum estudo comparativo entre ambas, tendo abordado essencialmente o trabalho das duas professoras, por terem sido as pioneiras na realização de tal atividade com seus alunos e alunas.

- **Revisão da literatura:**

No decorrer deste trabalho, dedicamo-nos a apresentar o conceito de aprendizagem dialógica (FLECHA 1997) e seus princípios, de forma a entender o processo de leitura dialógica (FLECHA 1997; LOZA 2004; SOLER 2001, 2003, 2008; MELLO 2003, 2005, 2006) como uma contribuição não somente para o aprendizado da leitura, mas também para aumentar a possibilidade de ler o mundo através da literatura, o que, conseqüentemente, significa falar sobre a realidade e poder agir no mundo para transformá-lo (FREIRE 1978, 1982, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006 a, 2006 b, 2007; FLECHA *ibid.*; MELLO *ibid.*; AUBERT et al. 2008).

Destacamos, também, que tais práticas de leitura dialógica vêm sendo desenvolvidas e dando resultados positivos em contextos escolares também dialógicos, como, por exemplo, as Comunidades de Aprendizagem (ELBOJ et al., 2002, MELLO *ibid.*). Foi-nos possível identificar que as aprendizagens que se estabelecem nesses ambientes se ampliam com a ajuda de um adulto ou de companheiros do grupo, e o que as crianças realizam inicialmente com a ajuda de uma pessoa, poderá ser depois realizado por elas com autonomia (VYGOTSKY 2009).

A capacidade universal da linguagem e da ação, expressas na comunicação, se faz necessária para o estabelecimento do entendimento entre as pessoas (HABERMAS, 1987 a; b). Entendimento este tão necessário para viver na atual sociedade da informação (FLECHA 1997; CASTELLS 1994), se desejamos uma educação verdadeiramente democrática. Porém, para que haja entendimento, é necessário saber ouvir, pois, se não ouvimos, não aprendemos como falar (FREIRE, 2001).

O ouvir a comunidade de entorno e estabelecer uma relação entre esses saberes e os saberes científicos têm, comprovadamente, apresentado resultados positivos na melhoria da qualidade do ensino - é o que nos indicam os trabalhos realizados nas Comunidades de Aprendizagem (ELBOJ et al., 2002; VALLS 1999, 2000, VALLS & MUNTÉ 2010; MELLO ibid; FERRADA 2008, 2009). Além disso, damos destaque à entrada de familiares no centro educativo, não somente para a participação nas atividades, mas também na organização do projeto político-pedagógico da escola.

E, nesse processo de busca de entendimento é que nos baseamos em uma metodologia que fosse comunicativa e também crítica (GÓMEZ et al. 2006) no sentido de construir conhecimento através da intersubjetividade e da reflexão com as pessoas participantes.

Após esta revisão da literatura, foi-nos possível constatar que o tema da leitura em sala de aula, associada ao processo de entendimento do mundo e não somente da palavra escrita, vem sendo pouco investigado em âmbito nacional. Por esse motivo, a partir deste trabalho, tratamos de entender a melhoria do ensino da leitura através das interações com o livro, e também uma mudança da prática pedagógica da professora e da escola, de maneira geral, em como abordar a leitura em sala de aula através da introdução das tertúlias literárias dialógicas, com criança em idade escolar.

Diante dos índices do governo (SARESP, IDEB, INEP) que apontam para os baixos índices do aprendizado da leitura e da escrita, o que podemos relatar a partir dos nossos estudos é que o sistema de ensino brasileiro, historicamente vítima de um ciclo de exploração colonial e jesuítico (MANACORDA 2000; FREIRE A. 1989; CAMBI 1999), carrega ainda ideários de uma tradição livresca, memorística, que separa a leitura do mundo da leitura da palavra (FREIRE & MACEDO, 2006). Esta educação não apenas reproduz um sistema, mas reforça desigualdades educativas e culturais,

privilegiando o acesso e direitos a uns e deixando de fora, ou seja, excluindo de diferentes maneiras, aquelas pessoas com menor capital financeiro.

O ensino da leitura vem carregado dessas tradições, fato este que se agrava quando se ensina a literatura na escola. Foi possível identificar que quando ela entra no espaço educativo, precisa seguir normas, o que, muitas vezes, anula sua especificidade, tornando-a didatizada, pedagogizada e literalizada (SOARES, 2006; ZILBERMAN 2003). Nesse sentido, sabemos da necessidade do resgate por uma literatura como direito humano e universal (CANDIDO 1995) de todas as pessoas. Mas não nos referimos a qualquer literatura, mas a uma leitura de literatura dos clássicos universais (MACHADO 2002), por ser um legado para a humanidade e possibilitar pensar as dinâmicas sociais e internas aos sujeitos.

A percepção da necessidade de uma mudança no foco de ensino e de aprendizagem da leitura tem se apresentado nas últimas décadas através dos estudos de letramento e alfabetização (SOARES 2009, 2010; KLEIMAN 1995; TFOUNI 2006). As políticas públicas também vêm introduzindo reformas e orientações através de documentos (PCN) e material de referência para o trabalho do professor (a) em sala de aula. Apesar deste esforço na superação mecanicista da leitura, identificamos ainda alguns limites, limites estes que estão na falta de entendimento da questão política da educação, na sua não-neutralidade (FREIRE 2003).

É a concepção de leitura enquanto leitura do mundo e leitura da palavra (FREIRE & MACEDO, 2006), entendendo que é bastante restritivo ter acesso ao significado do que se lê apenas por meio da leitura da palavra. A leitura dialógica implica, primeiramente, ler o mundo no qual tais palavras existem para poder transformá-lo. A partir disso, resgatamos a hipótese de partida e os objetivos estabelecidos para cumprimento desta tese.

- **Hipótese de partida e objetivos:**

De acordo com a abordagem da questão e revisão da literatura, bem como o trabalho com a leitura em sala de aula, pretendeu-se definir um marco interpretativo para estudar como se dá o estabelecimento da leitura dialógica em sala de aula, identificando as barreiras que impedem o estabelecimento dessa dinâmica neste

ambiente. Por outro lado, além de conhecer tais barreiras, também pudemos conhecer quais são as dimensões e os aspectos que podem contribuir para tal dinâmica.

Ainda que esta investigação venha sendo desenvolvida em âmbito internacional, (citamos como referência o CREA- Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades, da Universidade de Barcelona, Espanha) tendo em conta suas especificidades, o objetivo geral do projeto de leitura dialógica, a ser desenvolvido no Brasil, busca apresentar uma perspectiva de leitura que aborde tanto o instrumental quanto a reflexão compartilhada da leitura e que sirva de instrumento na contribuição da superação dos altos índices de fracasso na leitura em âmbito nacional.

Assim, ao analisar as transformações das práticas pedagógicas das professoras em sala de aula e as aprendizagens das crianças a partir da introdução da leitura dialógica com contexto da sala de aula, buscamos responder à seguinte questão proposta inicialmente: *De que maneira a leitura dialógica pode promover melhorias na aprendizagem das crianças e no trabalho de professoras em sala de aula?*

De acordo com as análises que realizamos neste estudo, na tentativa de caracterizar as práticas de leitura já existentes no ambiente das crianças (escolar e familiar), de identificar e sistematizar transformações das práticas de leitura em sala de aula das crianças a partir do desenvolvimento da leitura dialógica em sala de aula, e de descrever e analisar aprendizagens docentes a partir da dinâmica da leitura dialógica em sala de aula, foi-nos possível compreender que a leitura dialógica gerou resultados significativos tanto nas práticas das professoras quanto na aprendizagem das crianças, especialmente por estarem desenvolvendo uma atividade que tem como diferencial o direcionamento a partir dos princípios da aprendizagem dialógica.

Quando as crianças podem argumentar, em pé de igualdade com as professoras, a respeito de certo trecho ou parágrafo do livro, quando suas falas são ouvidas e consideradas, está se trabalhando o **diálogo igualitário** na sala de aula. A organização da sala em círculo pela professora, ajudar o colega que tem mais dificuldade na leitura, esperar a vez de falar, manter o silêncio enquanto o outro pensa para elaborar melhor a argumentação, priorizar a fala daqueles (as) que têm mais dificuldades, significa que todos os envolvidos estão realizando a **solidariedade**, ao invés da competitividade tão amplamente presente no sistema educativo.

A decisão dialogada em torno da escolha da obra a ser lida e o clima de diálogo gera a possibilidade de relacionar as temáticas dos livros com as questões cotidianas e da própria vida, **criando sentido** para a leitura e, conseqüentemente, fomentando-se mais aprendizagem. A construção do conhecimento e da aprendizagem em sala de aula se amplia quando se desvinculam a aprendizagem do tipo tradicional, presentes nos processos de ensino atuais. A **transformação** dessa aula se torna possível quando a construção deste conhecimento se faz na interação entre os diferentes sujeitos, tornando-se, assim, intersubjetiva.

O reconhecimento da diferença por si só não produz mais igualdade. É necessário tratar a diversidade de forma igualitária. Nesse sentido, crianças e professoras, ao recusarem qualquer ato de intolerância na sala de aula, estão respeitando a **igualdade de diferenças**. Considerar que tanto professoras quanto crianças são capazes de aprender e ensinar alguma coisa a partir de suas vivências significa entender que todas as pessoas são inteligentes e esta **inteligência é cultural**.

Desenvolver práticas pedagógicas que intervenham junto aos estudantes para que tenham a máxima qualidade de ensino de conteúdos, ter altas expectativas em relação a eles e elas e reivindicar a leitura de literatura clássica possibilitam que cada aluno (a) desenvolva a **dimensão instrumental** da aprendizagem, tão necessária para viver na atual sociedade da informação e do conhecimento. A aprendizagem se torna intersubjetiva, também, quando podemos ser tocados na emoção pelo outro que está ao nosso lado. Assim, a relação pedagógica, quando estabelece vínculos emocionais e corpóreos com as crianças, por exemplo, quando a professora as abraça e fala com suavidade com elas, está sendo orientada pelo princípio da **emocionalidade e corporeidade**.

Pretendemos com estes exemplos indicar que o *enfoque dialógico* da leitura do qual tomamos partido não é simplesmente uma construção teórica. De acordo com Gómez et al. (2006), ele surge da constatação de qual é o papel das interações em nossa sociedade. Isto implica um novo protagonismo das pessoas que potencializam a interatividade e usam a informação e a conectividade para seus interesses educativos, sociais, econômicos etc.

Este enfoque dialógico, que prioriza também o compromisso com o social, tem mostrado a superação de alguns dilemas que se têm mantido à luz de outras

perspectivas. Isso não significa que pretendemos aqui dar uma receita ou prescrição de como se deve realizar a leitura na sala de aula. Pretendemos apenas ajudar na orientação daquelas professoras e escolas que buscam, assim como nós, a superação de práticas excludoras de leitura.

Ao enfocar a ação humana e a estrutura através da interação e da comunicação, proposta anteriormente feita por Habermas, traz-se como essencial a ação das pessoas na transformação das estruturas. Portanto, não se concebe o ator solitário, que toma as decisões e atua individualmente, nem as ações desde um sistema social no qual os indivíduos não realizam contribuições sociais.

A abordagem destes aspectos nos permite falar em sistema e mundo da vida, lembrando que, no decorrer da investigação, encontramos aspectos relacionados ao sistema educativo, à instituição, à atuação e movimentação da escola frente a essa nova abordagem de leitura, à atuação do governo etc., elementos estes que refletiram direta e indiretamente na execução desta prática em sala de aula.

Partindo então desta perspectiva, entendemos que tanto os obstáculos quanto os elementos transformadores que se colocam na execução da leitura dialógica em sala de aula referem-se tanto ao sistema quanto ao mundo da vida, podendo ser enquadrados tanto dentro das instituições (mecanismos que nem sempre podemos controlar) quanto dentro das ações estruturadas comunicativamente a partir do mundo da vida, o qual reflete as experiências de cada pessoa. A partir da identificação destas categorias (sistema e mundo da vida), podemos sinalizar e visualizar com maior clareza as ações que puderam transformar os elementos obstaculizadores em elementos que efetivamente potencializaram o trabalho das professoras na promoção da leitura dialógica, bem como os impactos na aprendizagem das crianças.

É este o quadro que apresentaremos na sequência, que aponta os elementos obstaculizadores e os transformadores, dentro das categorias sistema e mundo da vida, elementos estes apontados tanto pelas professoras quanto pelas crianças que vivenciaram o processo de leitura dialógica em sala de aula.

Recorremos novamente aos conceitos de sistema e mundo da vida, explicitados por Habermas (1987b), nos quais este autor vai afirmar que a sociedade é formada pelos sistemas, que são as instituições e esferas da sociedade controladas pelo dinheiro e pelo poder, mas também pelo mundo da vida, que é o lugar em que falante e ouvinte saem ao

encontro um do outro, em que podem colocar reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordem com o mundo, ou seja, é o contexto no qual podem estabelecer uma comunicação e chegar a um consenso. Sistema e mundo da vida são construídos e reconstruídos intersubjetivamente pelos sujeitos.

Elencaremos a partir de agora cada elemento presente tanto na perspectiva das professoras quanto na perspectiva das crianças e sua relação com a dimensão exclusora e/ou transformadora dentro do sistema e do mundo da vida. São eles:

1. Impacto da leitura dialógica nas práticas docentes/sistema/dimensão exclusora

- Falta de entendimento por parte das professoras sobre o que são clássicos para se trabalhar com a leitura dialógica em sala de aula. Identificamos que a abordagem deste elemento interfere na seleção de livros, por parte das professoras, para realizarem a leitura na sala de aula.

2. Impacto da leitura dialógica nas práticas docentes/sistema/dimensão transformadora

- Vivenciar as práticas dialógicas em outros espaços da escola: este elemento aparece na fala das duas professoras como um elemento importante em suas práticas. O fato de poderem vivenciar e estudar os princípios da aprendizagem dialógica nesta Comunidade de Aprendizagem fortalece a trabalho em sala de aula;
- Apoiar e ensinar outras professoras a desenvolverem a leitura dialógica em sala de aula ampliou a possibilidade de formação de outras professoras na escola, elemento este que ganhou destaque na escola Mundo Encantado;
- Trabalhar em uma escola que é Comunidade de Aprendizagem e apoia o trabalho da leitura dialógica. Alguns acordos são estabelecidos pelo grupo de forma a melhorar o trabalho desenvolvido, como por exemplo, a utilização dos princípios nos demais âmbitos da escola;
- Organizar a sala de aula de forma que aconteçam mais interações entre as crianças. A organização da sala em círculo mostrou ser a forma mais efetiva de ampliar as interações, conseqüentemente as aprendizagens;

- Ter mais pessoas na sala auxiliando no trabalho de condução da atividade de leitura dialógica, desde estagiárias, professoras das demais disciplinas e familiares.

3. Impacto da leitura dialógica nas práticas docentes/mundo da vida/dimensão exclusora

Não conseguimos encontrar elementos para este item.

4. Impacto da leitura dialógica nas práticas docentes/mundo da vida/dimensão transformadora

- Promover a leitura dialógica de qualquer livro de literatura: a ausência de exemplares clássicos não barrou a concretização desta atividade em sala de aula, pois as professoras decidiram que a forma de entendimento da leitura poderia ser modificada através de uma dinâmica baseada na leitura dialógica;
- Ter a relação de amorosidade com as crianças como um complemento da aula, ou seja, entender que as relações afetivas não substituem a aula-conhecimento instrumental, mas também são essenciais na promoção da aprendizagem;
- Mobilização das professoras da escola pela busca de mais exemplares de livros de literatura para as crianças, como por exemplo, fazer contato com as empresas e enviar artigos para órgãos de fomento;
- Dinâmica da tertúlia estendida a outros contextos, tanto de sala de aula como nas aprendizagens pessoais.

5. Impacto da leitura dialógica na aprendizagem das crianças/ sistema/ dimensão exclusora

- Faltam exemplares de literatura clássica. Este fator está colocado dentro da dimensão exclusora do sistema porque coloca impedimento à concretização de um dos objetivos da atividade de tertúlia literária dialógica, que é a leitura dos clássicos, por entender que tais obras trazem maiores elementos para se discutir a essência da vida humana;
- A leitura dialógica, ao ser trabalhada em concorrência com demais matérias do currículo e não como complemento, se distancia dos seus principais objetivos;

- Não poder levar o livro para casa para realizar os destaques e comentários no encontro seguinte interrompe, de certa forma, o andamento da atividade.

6. Impacto da leitura dialógica na aprendizagem das crianças/sistema/dimensão transformadora

- Abertura da biblioteca para as crianças e familiares pegarem livros durante as férias: biblioteca como referência para a criança leitora;
- Leitura dialógica como apoio às práticas pedagógicas e o que reflete no ensino dos demais conteúdos;
- Interações entre as crianças ampliam a aprendizagem instrumental dos conteúdos;
- Aula de leitura baseada no diálogo igualitário entre professoras e crianças sobre os conteúdos e as aprendizagens amplia a aprendizagem.

7. Impacto da leitura dialógica na aprendizagem das crianças/mundo da vida/dimensão exclusora

- Ausência de familiares no acompanhamento de seus filhos na escola: ausência da vida escolar;
- Falta de diálogo entre as crianças e fomento de situações de opressão: gera ainda mais exclusão das crianças em situação de desigualdade educativa;
- A professora decide as regras sem dialogar com seus alunos (as): ao fazer isso ela retira a possibilidade de aprendizagem das crianças;
- Estabelecimento de interações antissolidárias entre as crianças, como rir do colega com dificuldade na leitura, conversar durante a leitura do colega e não respeitar a opinião alheia;

8. Impacto da leitura dialógica na aprendizagem das crianças/mundo da vida/dimensão transformadora

- Manter a relação de amorosidade e diálogo com as crianças: a aproximação entre professoras e crianças, o diálogo e o respeito entre ambas as partes foi evidenciado como uma condição favorável à prática da leitura dialógica em sala de aula;

- Relacionar aprendizagens da leitura com elementos do mundo da vida das crianças concederia mais sentido ao que estão lendo e amplia a possibilidade de diálogo entre obra e autor, ampliando a aprendizagem tanto instrumental quanto da vida;
- Manter altas expectativas com relação à aprendizagem das crianças: quando a professora tem altas expectativas com as crianças ela não faz dissenso do conteúdo a ser ensinado e deseja que todos (as) aprendem o máximo.

9. As práticas de leitura dentro e fora da escola/sistema/dimensão exclusora

- Não ter tido acesso à biblioteca na época em que se escolarizou. Vimos anteriormente a importância da biblioteca da escola para o cultivo do gosto pela leitura. Por esse motivo, a ausência desta instituição foi colocada dentro da categoria exclusora do sistema;
- Leitura escolar não estimula o gosto pela leitura: pois o conteúdo dos livros, muitas vezes, permite uma leitura apenas superficial sobre a temática;
- Prazo para empréstimos de livros à comunidade é curto e não terminam de ler e, por esse motivo, destacam que acabam optando por livros mais “curtos”;
- Leituras para cumprir fins pedagógicos se distanciam das relações com a vida;
- Deve-se focar na produção de livros para crianças com conteúdos que possibilitem maior reflexão com a vida;
- Leitura escolar ainda não atingiu toda a dimensão instrumental necessária na promoção das máximas aprendizagens.

10. As práticas de leitura dentro e fora da escola/sistema/dimensão transformadora

- Experiências leitoras na escola com professoras que incentivaram esta prática, acabam hoje por influenciar positivamente e modificar a própria prática pedagógica;

11. As práticas de leitura dentro e fora da escola/mundo da vida/ dimensão exclusora

- Questões do âmbito da vida, como a ausência de dinheiro para a compra de livros, a distância entre bairro-escola, questões afetivas e pessoais etc., quando

entram na escola e não são tratadas com a devida importância dificultam a aprendizagem.

12. As práticas de leitura dentro e fora da escola/mundo da vida/ dimensão transformadora

- Professora emprestar exemplares de livros para que as crianças possam ler em casa na ausência da função da biblioteca;
- Pessoa adulta como referência para a motivação da leitura de seus filhos e filhas;
- Relações entre pessoas mais experientes e menos experientes fomentam a aprendizagem da leitura, tanto entre pais e filhos quanto na relação entre irmãos mais velhos e irmãos mais jovens;
- Papel do adulto leitor na ausência de possibilidade da criança ler na escola.

Quadro 10: síntese sobre a leitura dialógica na escola Comunidade de Aprendizagem “Mundo Encantado”, a partir das categorias sistema e mundo da vida

	Sistema	Mundo da vida	Total
Elementos transformadores	10	11	21
Elementos obstaculizadores	10	5	15

Como podemos identificar nesse quadro, os elementos que apoiam a construção de leitura dialógica na sala de aula dizem respeito mais ao mundo da vida, ou seja, às práticas de vida cotidiana das professoras, das crianças e de seus familiares e à percepção de mundo que elas vêm construindo e, assim, gera-se a possibilidade de transformação das relações e das aprendizagens através da ação/reflexão de cada indivíduo.

Apesar de a categoria sistema apresentar a mesma quantidade de elementos tanto transformadores quanto obstaculizadores, enfatizamos que estes últimos se apresentam como os mais danosos para a prática da leitura dialógica na sala de aula, pois independem da vontade das pessoas e colocam graves barreiras, as quais precisam ser superadas não apenas na quantidade, mas nos impedimentos que podem causar. As barreiras colocadas pelo sistema são as principais responsáveis pelas dificuldades enfrentadas no estabelecimento da leitura dialógica no contexto escolar.

Entendemos que cabe aos sujeitos, que compõem o sistema e a vida cotidiana, desenvolver e fortalecer as ações já sinalizadas dos elementos postos pelo mundo da vida e, ao mesmo tempo, reivindicar do sistema ações e comprometimento com a leitura das crianças em sala de aula, mas especialmente também, ações que possibilitem a execução da leitura dialógica nestes contextos.

Partindo deste argumento, colocamos que o comprometimento com a transformação das práticas escolares está presente também nesta tese, na medida em que sinalizamos, a partir das análises, a construção do conhecimento enquanto uma responsabilidade e compromisso com a superação das desigualdades educativas e sociais.

Por este motivo, a partir da temática estudada e de acordo com nossa escolha teórico-metodológica, apresentamos agora uma lista de recomendações e indicações para melhorias da leitura na escola. Indicações estas que foram elaboradas em conjunto com as professoras e crianças participantes da pesquisa e que se estendem ao governo municipal e estadual de ensino, à equipe da Universidade, à direção e coordenação da escola, às próprias crianças e às professoras que exercem cotidianamente suas práticas em salas de aula.

Tendo em mente os elementos obstaculizadores que, de acordo com as próprias pessoas participantes, precisam ser transformados e melhorados, tais indicações foram feitas com base nas argumentações e falas apresentadas por elas no decorrer de todo o trabalho.

1. Ao governo municipal e estadual:

- Que se amplie o acervo de literatura clássica para o trabalho com as crianças;
- Que se produzam boas adaptações dos clássicos para as crianças em idade escolar;
- Que se melhore a qualidade do ensino da leitura ministrado nas salas de aula, com menos cobrança na elaboração de resumos e mais relação com a vida e foco no instrumental;
- Promover ações para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de leitura, sem excluí-los da aula, para que possam acompanhar o trabalho realizado nas séries próprias à sua idade;

- Incluir títulos de livros que abordem, também, as temáticas próprias do nosso contexto, latino-americano, africano e indígena;
- Melhorar as condições de trabalho das professoras, no que se refere às horas trabalhadas e salário;
- Trabalhar com critérios tecnológicos mais avançados nas salas de aula, especialmente para apoiar aqueles alunos (as) que apresentam mais dificuldades.

2. Aos pesquisadores (as) da Universidade:

- Que pessoas da Universidade possam sempre acompanhar e apoiar o processo de formação das professoras;
- Ao se ter em conta os ganhos e aprendizagens advindos do processo de leitura dialógica, recomenda-se estender a atividade a outras escolas que não são comunidades de aprendizagem, para que mais crianças e adolescentes possam desfrutar dessa aprendizagem;
- Que realizem formações sobre os princípios da aprendizagem dialógica nas escolas.

3. À coordenação e direção da escola:

- Que se possam trazer pessoas da comunidade, familiares etc., para apoiar o processo de leitura na sala de aula;
- Que se possam trabalhar os princípios da aprendizagem dialógica em todos os âmbitos da escola;
- Elaborar reuniões pedagógicas sobre os princípios da aprendizagem dialógica;
- Possibilitar maiores espaços de trocas e aprendizagens entre as professoras;
- Que a escola promova espaços de leitura em ambientes fora da sala de aula;
- Estabelecer uma maior aproximação com os(as) funcionários(as) da biblioteca da escola, de forma a apoiarem o trabalho realizado na sala de aula.

4. Às professoras das escolas:

- Que na falta de apoio de outras pessoas na moderação da leitura dialogada, que as próprias crianças possam aprender e apoiar as práticas pedagógicas;

- Que incentivem o gosto pela leitura desde os anos iniciais da escolarização, com a leitura de livros de literatura diariamente na sala de aula;
- Oferecer aos alunos (as) diferentes livros de literatura, além do livro didático;
- Entender as diferenças entre um clássico da literatura e um não-clássico para apoiar e incentivar a leitura dos livros considerados mais difíceis. O que pode ser concretizado na dinâmica da tertúlia literária dialógica;
- Ter sempre altas expectativas com relação a todas as crianças;
- Manter a relação de amorosidade e proximidade com todas as crianças;
- Estabelecer diálogo constante com as famílias, de forma a entender suas ausências e apoiar suas presenças.

5. Às crianças

- Que as crianças respeitem a leitura, a pronúncia e entonação de cada uma delas;
- Não ridicularizem aquelas que têm maiores dificuldades com o conteúdo a ser ensinado;
- Que todas as crianças possam entender e respeitar as regras para a condução da leitura dialógica;
- Que tenha mais pessoas adultas para lhes ensinar na sala de aula;
- Que as famílias possam ler livros a elas, para que se sintam incentivadas na leitura também;
- Que as crianças levem os princípios da aprendizagem dialógica para outros contextos, como nas brincadeiras do intervalo na escola e na própria casa, em conversas com a família e amigos.

No decorrer deste estudo, pudemos entender que a leitura dialógica em sala tornou a leitura da literatura mais rica ao englobar diferentes interpretações sobre um mesmo texto. Ganho também ocorreu nas interações entre crianças, e entre crianças e professoras e na dimensão instrumental da aprendizagem, gerando, entre outras coisas, uma ampliação da riqueza vocabular, contribuindo para um maior domínio da língua. Os encontros promovidos a partir de uma leitura dialógica fizeram com que as crianças pudessem aprender a sustentar seus argumentos e, assim, reivindicar melhorias.

Assim, ao relatar todas estas experiências, queremos lembrar Mario de Andrade, ao nos ensinar que *“se escrevo é porque primeiro amo os homens”*. Nesse sentido, queremos aqui retratar que os escritos dessa tese representam nosso profundo amor aos homens, às mulheres e às crianças e o nosso compromisso de 4 anos com o escrever e o ler também de cada uma. Afirmamos ainda que este processo não se encerra aqui, pois nossa luta é tomada de posição, no dia a dia, no diálogo constante com a palavra verdadeira.

No intuito de enlaçar com nossa primeira reflexão no início desse trabalho, gostaríamos que nossas palavras, registradas nessa tese, *não fossem entendidas como prece, nem repetidas com fervor, mas apenas respeitadas* (parafrazeando Oswaldo Montenegro) e tivessem não apenas a força retórica que em muitos momentos reveste a academia, mas também a força prática, da ação e da transformação social, possibilitada pela ação das pessoas no mundo. E que esse trabalho, assim como muitos outros, possa vir a contribuir para uma educação e uma leitura verdadeiramente de mundo de muitas crianças e famílias que ainda sonham em ler e escrever sua própria história.

Ao retomarmos o percurso que fizemos ao longo de nossos capítulos, identificamos o contexto histórico de surgimento da leitura e da literatura e, posteriormente, sua contextualização na nossa sociedade, procurando voltar nosso olhar para uma leitura literária com caráter humanizador. Além disso, procuramos reconhecer as políticas e as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas tanto na formação de professores (as) leitores (as) quanto na aplicação de medidas que tentam avançar os limites postos pelo fracasso e analfabetismo, e entender que quebrar esta ligação com nosso passado opressor é difícil, porém possível, pois a sociedade se faz de sonhos de homens e de mulheres que atuam e que transformam.

Nesse sentido, desejamos esclarecer que, além de pesquisadoras e pessoas no mundo, somos românticas e utópicas, no sentido já trazido por Freire, e não vemos problemas com isso. Porém, o que queremos deixar claro é que não valorizamos o letramento, a alfabetização, a leitura e a escrita como instrumentos que vão auxiliar as pessoas a adquirirem “cultura”, para serem “melhores”, pois acompanhamos no decorrer da história da humanidade uma grande opressão e barbáries cometidas pela “gente culta”. Assumimos, ao contrário desse processo, uma posição de letramento, alfabetização, leitura e escrita que auxiliem as pessoas a refletirem e agirem na

sociedade e *com* a sociedade, para que, de posse desses instrumentos, possam lutar mais e melhor contra qualquer tipo de barbárie e injustiça social.

E, por esse motivo, acreditamos que precisamos dos livros, pois em suas páginas temos relatos que não nos deixam esquecer os momentos de lutas, de opressão, de cotidiano, de passado e de futuro... Futuro que no diálogo e no compartilhar com o outro pode ser transformado. E, assim, continuaremos vendo as mesmas páginas que gritam, sangram, denunciam, mas que, agora, a partir de uma leitura dialogada, podem anunciar o novo e acrescentar não apenas *reflexão*, mas também *ação*.

Aqui afirmamos que esta foi apenas uma parte do que tentamos dizer, uma parte de nosso diálogo em relação à temática escolhida. Reconhecemos que muitas perguntas foram respondidas, porém, muitas outras foram instigadas e merecem continuar sendo investigadas.

Pretendemos que o leitor (a) que tenha conseguido chegar até aqui possa ter tido a chance de aprender alguma coisa e recriar esse texto em sua própria experiência, refletir, atuar e se questionar também. Aos que simplesmente leram, esperamos que tenham desfrutado. Às professoras e demais profissionais envolvidos com a educação, desejamos que em sua historicidade e incompletude possam assumir uma posição amorosa, de entendimento e de reflexão sobre nossos limites, mas ao mesmo tempo de ação e uma ação que venha vislumbrar as possibilidades de juntar forças para ajudar na continuidade deste trabalho, em inúmeros e diferentes lugares. Às crianças e adolescentes desejamos apenas que possam ler e escrever bem, participando de um movimento de leitura viva e transformadora, lendo desde Homero, Exupéry, à Ana Maria Machado, Lygia Bojuga, entre outros (as), e que estas leituras os ajudem a continuar crescendo e sonhando! Que elas possam, assim como Lygia¹¹⁰, ter a oportunidade de experienciar o livro como vida:

Para mim livro é vida: desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro para brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar suas paredes).

¹¹⁰ Lygia Bojunga Nunes. Livro. **Um encontro com Lygia Bojunga Nunes**. Rio de Janeiro: Agir, 1988 p. 7-8.

Primeiro, olhando os desenhos; depois, decifrando palavras, mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia lembrando de consertar o telhado ou construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava minha imaginação. Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga cheia, me levava para morar no mundo inteiro; iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava. Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca gostosa que- no meu jeito de ver as coisas- é a troca própria da vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava. Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo para- em algum lugar- uma criança juntar com as outras, e levantar a casa onde vai morar.

O texto acaba! E finalizamos esta tese apontando que esse é o nosso desejo, de que as crianças possam ter acesso aos livros, para que possam construir seus próprios castelos, e que possam abrigar nestes castelos outras crianças, para que elas possam juntas compartilhar a vida, as histórias, ler as palavras e, assim, encontrar forças para lutarem contra qualquer tipo de injustiça social que as têm impedido de ler a palavra e de construir castelos. Desejamos que os livros possam ser casa, comida e, também, possibilidade de encantamento, de encantamento com esse mundo inteiro, do possível, do realizável.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. Literatura e educação: diálogos. In: VERSIANI, Zélia. **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- AGUILAR et al. Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. n. 67, abr. 2010. ISSN 0213-8646.
- AUBERT et al. **Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação**. Barcelona: Hipatia, 2008.
- AYUSTE, Ana et al. **Planteamientos de la pedagogia crítica: comunicar y transformar**. 6. ed. Barcelona: Graó, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BENTO, Paulo E. G. et. al. Tertúlia Literária Dialógica: prática de leitura e descolonização do mundo da vida. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 14, 2004. **Anais...** Campinas: [s. n.]: 2004, 1 CD-ROM.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: editora UNESP, 1999.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: duas cidades, 1995.
- _____. A literatura e a formação do homem. In: SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 1972, São Paulo. **Anais...** Conferência pronunciada na Reunião Anual da SBPC.
- CASTELLS. Manuel. Fluxos, Redes e Identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: Castells, M. et al. **Nuevas perspectivas críticas em educación**. Barcelona: Paidós, 1994 .

COELHO, Nely. N. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COLELLO, Silvia M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CORREIA, Rosimara S. et al. As tertúlias Literárias Dialógicas no Brasil e no mundo. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 18, 2010. **Anais...** São Carlos: [s.n.]: 2010. v. 6.

ELBOJ et al. **Comunidades de aprendizaje**: transformar la educación. Graó, 2002.

FERRADA TORRES, Donatila I. El principio de la emocionalidad-corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje dialógico. **EDUCERE**: artículos arbitrados, ano 13, n. 44, jan./mar., p. 29-38, 2009.

_____. Enlazando Mundos: un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas. **REXE**: Revista de Estudios y Experiencias en Educación, Santiago, v. 7, n. 14. Disponível em: <www.rexe.cl/dwn/vol_14_est_art_2.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2010.

_____. Se não dialogar a escola vai extinguir. **Estadão**, São Carlos, 27 set. 2010.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras**: al aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. [s.l.]: Paidós, 1997.

_____. Por que Paulo é o principal pedagogo na atual sociedade da informação? In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001, p. 203-206.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli, R. Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. In: **Revista de educação Presente**. Publicação Ceap, edições Loyola. Publicado em março de 2005. Ano XIII- n 48 (p. 29-33)

FREIRE, Ana Maria. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever... São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **À sombra dessa mangueira**. 4. ed. São Paulo: Olhos D'água, 2004.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire, organização e apresentação. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

_____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra., 2006a.

_____. **Pedagogia da esperança: em reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade**, 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação e Mudança**, 30ª Ed. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2007.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo e leitura da palavra**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIROTTI, Vanessa C.; MELLO, Roseli R. de; **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2007a.

_____. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras**. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 30. **Anais eletrônicos...** 2007. Disponível em

<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3819--Int.pdf>>. Acesso em 2007b.

GÓMEZ, Jesus, et al. **Metodologia comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

_____. **El amor en la sociedad del riesgo**: uma tentativa educativa. Barcelona: El Roure, 2004

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa**: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987. v. 1.

_____. **Teoría de la Acción Comunicativa**: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987. v. 2.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, Ângela B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 11 out. 2010.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência- notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwirges. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro, 2000.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção primeiros passos)

LOZA, Miguel. Tertúlias Literárias. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 341, 2004. Disponível em: <http://www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_9/materiales_m9/sabermas1.pdf>. Acesso em 25 maio 2005).

MACHADO, Ana. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução: Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MATURANA, Humberto; VARELLA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comunidades de aprendizagem**: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana. 2002. Relatório (Pós de Pós-Doutorado, FAPESP), Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), Universidade de Barcelona.

_____. Comunidades de Aprendizagem: democratizando relações entre escola e comunidade. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 26. **Anais eletrônicos...** 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/roselirodriguesdemello.rtf>>. Acesso em 2007.

_____. **Diálogo y escuela en Brasil**: Comunidades de aprendizagem. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Ministério da Educação.. 3. ed. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

_____. Metodologia Comunicativo-Crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária. In: ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLENT, Muchael. (Org.). **Metodologia para projetos de extensão**: apresentação e discussão. 1 ed. São Carlos: Cubo Multimídia, 2008.

_____. Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 29. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br/29/trabalhos/roselirodriguesdemell.rtf>>. Acesso em: 22 abr. 2008.

_____. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica. **Contrapontos**: revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, vol. 3, n. 3, p. 449 – 457, set/dez. 2003.

MELLO, Roseli R. de et al. Tertúlia iterária Dialógica. In: CORRÊA, E.; CUNHA, E.; CARVALHO, A. **(Re)conhecer diferenças, construir resultados**. Brasília: UNESCO, 2004. p. 129-138.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

PERISSÉ, Gabriel. **Filosofia, ética e literatura: uma proposta pedagógica**. Barueri, SP: Manole, 2004.

ROCKWELL, Elsie. La lectura como práctica cultural: conceptos para El estudio de los libros escolares. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, jan/jun. 2001.

SÁNCHEZ-AROCA, Montse. La Verneda St Martí: una escuela donde las personas se atreven a soñar. **Harvard Educational Review**, v. 69, n. 3, p. 320-335, ano 1999.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, Heliana et al. **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

____ Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

____ Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

____ Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 26ª reunião da ANPED. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://www.anped.or.br>. Acesso em: maio 2010.

SOLER, Marta. **Dialogic Reading: a new understanding of the reading event**. 2001. Tese (Doutorado), Harvard University, 2001.

SOLER, Marta; TEBEROSKY, Ana. Lectura dialógica: la comunidad como entorno alfabetizador. In: _____. **Contextos de alfabetización inicial**. Barcelona: [s. n.], 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Questões da nossa época, v. 47)

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e Linguagem. In: **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2009.

VALLS, Rosa. **Comunidades de aprendizaje**: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. 2000. Tese (Doutorado), Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, 2000.

VALLS, Rosa; SOLER Marta; FLECHA Ramón. Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie46a04.htm>>. Acesso em: 8 fev. 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. 11. Ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel, T. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. Editora Ática, 2004

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ARENA, Daboberto Buin. **Função e estrutura e matos de leitura**. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT10-5111--Int.pdf (acessado em fevereiro de 2011)

AUSTIN, J.L. **Cómo hacer cosas con palabras**. Edición electrónica de www.philosophia.cl/Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, 1995. (consultado em junho 2010)

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, 1978. p. 33-71 e 385-414.

BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo : Martins Fontes, 2003. 271 p.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos lingüísticos**. 12. ed. Campinas, SP : Pontes, 1998.

CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento, introdução de Alcir Pécora. 2. ed. Ver. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. Tradução: Reginaldo de Moraes.

CHARTIER, Anne- Marie. **Práticas de Leitura e Escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte : Autêntica, 2007.

COELLO, Silvia. “Alfabetização como construção cognitiva”. In: **Alfabetização em questão**. Editora paz e terra, 2 edição, 2004.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: global, 2007.

CREA. (2006-2008). **ACT-COM: Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género.** [Communicative Acts and Overcoming of social inequalities in gender relations] National Plan for Research and Development. Ministry of Education and Science. // Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Educación y Ciencia

FERRADA, Donatila. **Curriculum Crítico Comunicativo.** Editora El Roure, Barcelona, 2001.

FERREIRO, Emilia. Ler e escrever num mundo em transformação. In: **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo, editora Cortez, tradução: Claudia Berliner, 2002

_____. **O momento atual é interessante porque põe a escola em crise.** Entrevista concedida pela escritora à revista Nova escola, em outubro de 2006. Acesso: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml> (dia 20 de outubro de 2010).

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
FLECHA, Ramón, GÓMEZ, Jesus & PUIGVERT, Lúcia. **Teoria Sociológica Contemporânea.** Barcelona. Paidós, 2001

FRANCHI, Carlos. Linguagem- atividade constitutiva. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos.** Campinas, nº 22, p. 1-188. Jan/ Jun 1992. Artigo publicado em 1977, Almanaque (5), São Paulo, Brasiliense, p.9-39.

GERALDI, João Wanderley. **A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor.** Artigo acessado em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=009 (acesso dia 29 de setembro de 2010)

GÓMEZ, Aitor; RACIONERO, Sandra; SORDÉ, Teresa. **TEN YEARS OF CRITICAL COMMUNICATIVE METHODOLOGY.** Publicada no periódico Left Coast Press, Inc. ISSN: 1940-8447 (Print) 1940-8455 (Online), volume 3, número 1, maio de 2010, p. 17-43. Disponível em: <https://lcoastpress.metapress.com>

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo, editora ática. 6 edição, 2001.

LURIA, A.R. **Desenvolvimento Cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. Ícone editora ltda. São Paulo, 2 edição, 1994.

MACEDO, Donaldo. **Alfabetização, linguagem e ideologia**. Artigo publicado na revista Educação & Sociedade. Educ. Soc. vol.21 no.73 Campinas Dec. 2000. Acesso pelo site: www.scielo.br

REYES, Claudia & ZUIN, Poliana, B. **O ensino da Língua Materna**: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Lingüística Geral**. 2. ed. São Paulo: cultrix, s.d.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola**: pesquisas x postostas. São Paulo, editora ática, 2008.

_____. **Criticidade e Leitura**: ensaios. São Paulo, global, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena E. **Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura**. Paidéia. (Ribeirão Preto), vol. 9, n 17. Ribeirão Preto, dez 1999. Acessado em <http://www.scielo.br/scielo>, no dia 11 de outubro de 2010.

ZACCUR, Edwirges. Entre a turbulência e a regra: o que age, retroage e interage na linguagem? In: ZACCUR, E. (org). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro, DP&A/SEPE, 1999.

**ANEXO I: PARECER CONSELHO DE ÉTICA DA
UFSCAR**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
 Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
 Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
 Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
 Fax: (016) 3361.3176
 CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
proppg@power.ufscar.br - <http://www.proppg.ufscar.br/>

CAAE 1414.0.000.135-09

Título do Projeto: Aprendizagem Dialógica da Leitura na escola: Tertúlia Literária Dialógica em Comunidades de Aprendizagem

Classificação: Grupo III

Procedência: Departamento de Metodologia de Ensino

Pesquisadores (as): Vanessa Cristina Giroto, Roseli Rodrigues de Mello (orientador)

Processo nº.: 23112.001789/2009-14

Parecer Nº. 149/2009

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto


O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

A proposta de estudo apresentada atende às exigências éticas e científicas fundamentais previstas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 1 de junho de 2009.


 Prof. Dra. Cristina Paiva de Sousa
 Coordenadora do CEP/UFSCar

ANEXO II: PARECER A RELATÓRIO DE ESTÁGIO DOUTORAL SANDUÍCHE



Centre Especial de Recerca en Teories i
Pràctiques Superadores de Desigualtats
C/Adolf Florensa, 8
Tel.: 93 403 45 49/48
Fax: 93 403 45 62
e-mail: crea@pcb.ub.es



Centre Especial de Recerca en Teories i
Pràctiques Superadores de Desigualtats
Campus Mundet, 171
Edifici de Llevant, 12-13
Tel.: 93 403 50 99
Fax: 93 403 45 71
e-mail: crea@ub.edu

Barcelona, 28 de junio de 2010

Dra. Marta Soler, como directora de CREA, Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona, y orientadora de Vanessa Giroto durante su estancia de investigación predoctoral en el centro de investigación mencionado, hago constar con el presente escrito mi valoración positiva de la estancia de la doctoranda y del Relatorio que presenta de la misma.

Vanessa Giroto ha cumplido plenamente los objetivos propuestos para su estancia. En primer lugar, ha realizado múltiples lecturas y profundización en los fundamentos teóricos de la lectura dialógica y de la tertulia literaria dialógica. Ha aprovechado también los espacios de tutorización para consultar y debatir aquellas cuestiones teóricas más relevantes para su tesis doctoral. En estos encuentros he podido apreciar su capacidad de análisis y relación de aportaciones teóricas de diferentes campos de conocimiento. Así mismo, la doctoranda ha aprovechado la oportunidad de entablar conversaciones sobre aspectos teóricos de su investigación con el resto de investigadores e investigadoras del centro, a nivel individual y en el marco de seminarios y debates teóricos. En segundo lugar, Vanessa Giroto ha participado en diversos espacios de tertulias literarias dialógicas que se le han recomendado, tanto con niños y niñas como con personas adultas. En estas tertulias, Vanessa ha sabido llevar a cabo una observación minuciosa y atenta, a la vez que contribuir y contrastar con la realidad que ella conoce de Brasil.

En tercer lugar, a través de su implicación en la actividad del centro y diferentes proyectos de investigación ha podido profundizar en cuestiones metodológicas pertinentes para su propio estudio. En este sentido, se debe subrayar su apoyo en los



Centre Especial de Recerca en Teories i
Pràctiques Superadores de Desigualtats
C/Adolf Florensa, 8
Tel.: 93 403 45 49/48
Fax: 93 403 45 62
e-mail: crea@pcb.ub.es



Centre Especial de Recerca en Teories i
Pràctiques Superadores de Desigualtats
Campus Mundet, 171
Edifici de Llevant, 12-13
Tel.: 93 403 50 99
Fax: 93 403 45 71
e-mail: crea@ub.edu

proyectos *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe* (VI Programa Marco de la Comisión Europea, 2006 – 2011) y *Mixstrin. Agrupación del alumnado y éxito escolar* (Plan Nacional I+D+I, 2009 – 2011). Sus tareas de apoyo han consistido principalmente en búsqueda de artículos científicos en las bases de datos internacionales, lectura de informes y artículos, así como apoyo en tareas de trabajo de campo cualitativo. Así mismo, fue muy relevante su colaboración en la organización de la Conferencia Internacional *Gender and Education* (Barcelona, abril de 2010), en la que participó Judith Butler, autora más citada a nivel internacional en estudios feministas, y otras destacadas investigadoras en el campo de los estudios de género vinculados a educación.

El relatorio de la doctoranda Vanessa Giroto refleja el intenso aprovechamiento que ha realizado de toda su estancia. En definitiva, mi valoración tanto de la estancia como del Informe de la misma es excelente, y me permiten confiar en que seguirá una brillante trayectoria académica a nivel postdoctoral.

Y para que así conste y tenga los efectos que corresponda firmo este documento.



 Centre Especial de Recerca en
Teories i Pràctiques Superadores
de Desigualtats
Universitat de Barcelona

Dra. Marta Soler

ANEXO III: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORAS CRIANÇAS E FAMILIARES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ para as crianças e seus responsáveis autorizarem

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. A criança de sua família ou de sua responsabilidade legal está sendo convidada para participar da pesquisa “Aprendizagem Dialógica da Leitura na escola: Tertúlia Literária Dialógica em Comunidades de Aprendizagem”, desenvolvida pela doutoranda Vanessa Cristina Giroto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos, tendo como orientadora a professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello, docente do referido programa e instituição. Tal pesquisa está sendo realizada em comum acordo com a EMEB “Mundo Encantado” e tem financiamento do CNPq.

2. Ela foi escolhida por pertencer à Comunidade dessa escola e mais especificamente porque estuda na sala de aula da professora que demonstrou interesse em participar da pesquisa. Sua participação não é obrigatória.

3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A pesquisa possui a pretensão de investigar: quais aprendizagens e processos de leitura a Tertúlia Literária Dialógica em sala de aula pode potencializar nas práticas pedagógicas e de aprendizagem, na perspectiva de professoras e crianças ?

5. A pesquisa envolverá relatos comunicativos individuais, grupos de discussão comunicativos e observação comunicativa em sala de aula; com anotações em diário de campo de situações de aula. Tem como objetivos:

- Caracterizar as práticas de leitura já existentes no ambiente das crianças (escolar, familiar etc);
- Identificar e sistematizar transformações das práticas de leitura em sala de aula das crianças, a partir do desenvolvimento da Tertúlia Literária Dialógica;
- Descrever e analisar aprendizagens docentes da leitura a partir da dinâmica da Tertúlia Literária Dialógica em sala de aula;
- Identificar e sistematizar aprendizagens por crianças do ensino fundamental a partir da dinâmica da Tertúlia Literária em sala de aula.

6. A participação da criança nesta pesquisa consistirá em responder a questões em relatos comunicativos individuais, participar dos grupos de discussão comunicativo, assim como participar de situações que estarão sendo observadas pela pesquisadora.

7. Os riscos relacionados com a sua participação são: cansaço em função das situações de entrevista individual ou em grupo e das situações de observação e de filmagens.

8. Os benefícios relacionados com a sua participação são: espaço para expressar suas necessidades de ensino e de aprendizagem, bem como de vida escolar, e ajudar a pensar uma educação escolar pautada no diálogo e na transformação social, com o objetivo de construir uma escola que seja boa para todo mundo.

9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e sigilosas, asseguramos que suas opiniões aparecerão de maneira geral, junto com as demais, sem identificação das suas falas pessoais.

10. Durante a realização de filmagens e fotografias, haverá o cuidado da pesquisadora para que o rosto da criança não seja identificado.

11. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um inventado (você mesmo poderá dizer um nome para ser o seu na pesquisa).

12. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Vanessa Cristina Giroto

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

São Carlos, _____.

Assinatura do/a participante (sujeito da pesquisa)

Assinatura do pai, mãe ou responsável legal pela criança.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ para a professora

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Aprendizagem Dialógica da Leitura na escola: Tertúlia Literária Dialógica em Comunidades de Aprendizagem”, desenvolvida pela doutoranda Vanessa Cristina Giroto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos, tendo como orientadora a professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello, docente do referido programa e instituição. Tal pesquisa está sendo realizada em comum acordo com a EMEB “Antônio Stella Moruzzi” e tem financiamento do CNPq.

2. Você foi selecionada por ser a professora que demonstrou interesse na pesquisa no momento em que esta foi apresentada à equipe de trabalho desta instituição escolar (corpo administrativo e docente).

3. Sua participação não é obrigatória, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A pesquisa possui a pretensão de investigar: quais aprendizagens e processos de leitura a Tertúlia Literária Dialógica em sala de aula pode potencializar nas práticas pedagógicas e de aprendizagem, na perspectiva de professoras e crianças ?

5. A pesquisa envolverá relatos comunicativos individuais, grupos de discussão comunicativos e observação comunicativa em sala de aula; com anotações em diário de campo de situações de aula. Tem como objetivos:

Segue abaixo os objetivos que pretendo alcançar, baseando-me para isso na seguinte questão: quais aprendizagens e processos de leitura a Tertúlia Literária Dialógica em sala de aula pode potencializar nas práticas pedagógicas e de aprendizagem, na perspectiva de professoras, crianças e familiares?

Objetivos:

- Caracterizar as práticas de leitura já existentes no ambiente das crianças (escolar, familiar etc);
- Identificar e sistematizar transformações das práticas de leitura em sala de aula das crianças, a partir do desenvolvimento da Tertúlia Literária Dialógica;
- Descrever e analisar aprendizagens docentes da leitura a partir da dinâmica da Tertúlia Literária Dialógica em sala de aula;
- Identificar e sistematizar aprendizagens por crianças do ensino fundamental a partir da dinâmica da Tertúlia Literária em sala de aula.

6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questões em relatos comunicativos individuais, participar dos grupos de discussão comunicativos, assim como participar de situações que estarão sendo observadas pela pesquisadora.

7. Os riscos relacionados com sua participação são: cansaço em função das situações de entrevista individual ou em grupo e das situações de observação e de filmagens.

8. Os benefícios relacionados com a sua participação são: espaço para expor as preocupações quanto à escolaridade das crianças; espaço para expressar suas necessidades de ensino e de aprendizagem, bem como de vida escolar; e colaborar para pensar uma atividade dialógica de literatura em sala de aula, visualizando além do aprendizado que essa atividade propicia para as crianças, também refletir sobre a prática docente neste contexto de busca de melhorias no processo de ensino e de aprendizagem para todas as crianças dentro do contexto escolar.

9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos que suas opiniões aparecerão de maneira geral, junto com as demais, sem identificação das suas falas pessoais.

10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um inventado (você mesmo poderá dizer um nome para ser o seu na pesquisa).

11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Vanessa Cristina Girotto

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

São Carlos, _____.

Assinatura do/a participante (sujeito da pesquisa)

APÊNDICE I: TEXTO PRODUZIDO PARA A FORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS

Tertúlia Literária Dialógica – crianças

Entendendo a leitura como uma prática social coletiva e colaborativa, que se revela importante em quase todos os âmbitos da sociedade, apresentaremos, a seguir, a atividade de Tertúlia Literária Dialógica (TLD) como uma possibilidade de se fazer leitura dialógica em sala de aula. É necessário acreditar que escola e literatura, através de obras que atravessam o tempo e o espaço, podem provar sua utilidade quando se tornam espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal, ou seja, sobre sua capacidade de “ler o mundo”.

“A escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais você poderá depois reconhecer os *seus clássicos*. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois da escola”

(Ítalo Calvino, 1993,p.13)

- **O que é?**

A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade cultural e educativa. É cultural por envolver a leitura de livros de literatura clássica, e educativa por sua metodologia permitir que as pessoas se eduquem e sejam educadas reciprocamente, num ambiente de diálogo igualitário e respeito.

- **Para que serve?**

Na TLD são lidas obras de literatura clássica universal para se discutir sobre a vida: sentimentos que nos movem, realidades, os nossos sonhos, idéias, vivências, o cotidiano, acontecimentos etc. Serve também para potencializar aprendizagens instrumentais como a melhoria na escrita e leitura, conhecer obras de literatura clássica e também para tornar mais respeitadas as relações entre as pessoas participantes, na medida em que as obras lidas são discutidas através dos princípios da aprendizagem dialógica.

- **Quais são os princípios orientadores**

A Metodologia da Tertúlia Literária Dialógica é da Aprendizagem Dialógica, pautadas nos seguintes princípios:

- Diálogo igualitário: o que se considera é a função de validade de um argumento e não a posição de poder das pessoas que estão na interlocução; assim todos (as) podem aprender igualmente. O direito de fala passa a ser igual para todos e todas, independente de classe social, sexo, idade etc.
- Inteligência Cultural: todas as pessoas possuem uma inteligência que é cultural e reportada ao seu contexto, porém cada pessoa deve ter a oportunidade e a condição de demonstrá-las em suas interações.

- Transformação: Na perspectiva dialógica defende-se a possibilidade e a conveniência das transformações igualitárias, que são resultado do diálogo, sem que um imponha suas idéias às demais pessoas e coletivos.
- Dimensão Instrumental: o acesso ao conhecimento instrumental, advindo da ciência e da escolarização, é essencial para operar transformações e agir no mundo.
- Criação de Sentido: para superar a perda de sentido, habitual em nossa sociedade, é necessário o fortalecimento do eixo solidariedade, de ambientes comunitários e que as pessoas voltem a dirigir suas vidas, por elas mesmas.
- Solidariedade: a solidariedade é demonstrada pelo interesse que as pessoas do coletivo demonstram principalmente pelas pessoas que não podem participar na sociedade com as mesmas condições, portanto as vozes dessas pessoas abrem possibilidades para todos (as).
- Igualdade de diferenças: a aprendizagem dialógica é baseada na igualdade das diferenças, afirmando que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa viver de modo diferente.

- **Como acontece?**

As pessoas participantes escolhem uma obra de literatura a ser lida. A escolha é feita por consenso e não por votação, pois se entende que a escolha não deve ser disputada, mas sim que cada participante tem o direito de dizer o porquê da escolha de determinado livro, sem precisar convencer a outra pessoa. O que de fato deve acontecer é o respeito pelo seu argumento.

Deve-se deixar claro que o que prevalece é o melhor argumento em torno da obra citada, independente de quem fala, mas sim o que se fala.

Depois da escolha, com a sala disposta em círculo, inicia-se a leitura em voz alta dos parágrafos. Depois da leitura, que pode ser por páginas, ou por capítulos, dependendo do combinado com a sala, cada participante destaca o parágrafo que mais tenha gostado ou não gostado e diz em voz alta, para toda a sala, o que pensou sobre aquele trecho lido. O sentido da leitura pode variar, dependendo da combinação do dia, pode se revezar entre sentido horário e anti-horário.

Não se obriga nenhuma criança a ler, porém, é essencial que se estimule a leitura a cada encontro, até que a criança possa adquirir coragem e fazer as primeiras leituras. Para isso é necessário um ambiente de respeito e diálogo, pois todas as crianças têm o mesmo direito de ler, incluindo aquelas em fase inicial de alfabetização. As crianças se encorajam, na medida em que percebem na turma, uma força e apoio para sua aprendizagem.

A pessoa moderadora, que pode ser a professora da sala de aula em que acontece a atividade, é responsável por fazer uma lista com os nomes das pessoas que querem fazer os destaques seguindo os princípios da aprendizagem dialógica. Esta pessoa é a responsável por dar a palavra a uma das pessoas que tem destaques a fazer. Desta maneira, esta pessoa precisa conhecer a metodologia utilizada, ou seja, os

princípios da aprendizagem dialógica. A moderadora, sucessivamente vai dando a palavra à pessoa seguinte que estava inscrita para falar, nunca se esquecendo que ela é uma participante no grupo, como as demais, devendo se portar dessa forma, não impondo a sua palavra como a certa, mas garantindo um clima de respeito e diálogo.

Em TLD podemos comentar tudo o que pensamos durante a semana: coisas que pesquisamos sobre o assunto; compartilhar as conversas com nossos familiares e amigos sobre a leitura realizada em sala; recordar momentos ou situações, já que o mesmo livro pode despertar diferentes sensações em cada pessoa que o lê.

- **Onde?**

A atividade acontece em grupos de pessoas que participam de processos de aprendizagem. Por isso pode acontecer em salas de aulas, com grupos de pessoas que estejam dispostas a se encontrar para ler e aprender sobre literatura e conversar sobre a vida. Os encontros são semanais e a duração varia de meia hora a duas horas, dependendo da especificidade de cada grupo.

- **Alguns esclarecimentos:**

A Tertúlia Literária Dialógica vem acontecendo e está sendo reconhecida em todo o mundo, por intelectuais e centros de investigação, como uma atividade que auxilia no processo de superação de muitas exclusões. No Brasil, o NIASE tem sido considerado a base de apoio, porém qualquer grupo que queira, pode desenvolver a atividade, desde que orientados pelos princípios da Aprendizagem Dialógica.

Vanessa Cristina Girotto

APÊNDICE II: LISTA DE LIVROS DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Livros Infanto-Juvenis com temática Africana

HISTÓRIAS DA PRETA Autor: LIMA, HELOISA PIRES Ilustrador: LAURABEATRIZ Editora: CIA DAS LETRINHAS	TANTO TANTO! Trish Cooke. Il. Helen Oxenbury. Trad. Ruth Salles. São Paulo: Ática,1997. 24p.
LENDAS DA ÁFRICA Julio Emilio Braz Editora: BERTRAND	O MENINO TITO Sonia Rosa 1a edição - 24x21cm
SIKULUME E OUTROS CONTOS AFRIACANOS - LENDAS NEGRAS Autor: Júlio Emílio Braz	BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA Gercilda de Almeida (Editora Pallas)
A COR DA TERNURA Geni Guimarães (Editora FTD)	AGBALÁ , um lugar-continente Marilda Castanha (Editora Formato)
-COMO AS HISTÓRIAS SE ESPALHARAM PELO MUNDO - CONTOS AO REDOR DA FOGUEIRA -HISTÓRIAS AFRICANAS PARA CONTAR E RECONTAR - O FILHO DO VENTO Autor: Rogério Andrade Barbosa	GOSTOD DE ÁFRICA: Histórias de lá e de cá Joel Rufino (Ed. Onda Livre)
IFÁ: O ADIVINHO Reginaldo Prandi (Companhia das Letrinhas)	O AMIGO DO REI Ruth Rocha (Editora Ática)
QUE MUNDO MARAVILHOSO Julius Lester (Editora Brinque-Book)	BERIMBAU Raquel Coelho (Editora Ática)

Livros Infanto-Juvenis com temáticas Indígenas

Título: O SINAL DO PAJÉ Autor(a): Daniel Munduruku Editora: Editora Peirópolis	Título: O DIÁRIO DE KAXI Autor(a): Daniel Munduruku Editora: Editora Salesiana
Título: Sikulume e outros contos africanos autor: Júlio Emílio Braz 1a edição - 21x28cm	Título: Meu lugar no mundo Autora: Sulami Katy

Livros Infanto-Juvenis Brasileiros

Títulos: O Sofá Estampado; A Casa da Madrinha; Angélica; A Bolsa Amarela Autora: Lygia Bojunga Nunes	Título: Flicts Autor: ZIRALDO
---	--

Título: "Marcelo, marmelo, martelo" Autora: Ruth Rocha	Título: O fantástico mistério de feiurinha Autor: Pedro Bandeira
Título: A Odisséia Autora: adaptação de Ruth Rocha	Título: A Ilíada Autora: adaptação de Ruth Rocha
Título: Meu pé de laranja Lima Autor: José Mauro de Vasconcelos	

Livros Infanto-Juvenis Estrangeiros

ERA UMA VEZ DOM QUIXOTE Miguel De Cervantes Editora: GLOBAL Edição: 2005	Título: Ali-Babá e os Quarenta Ladrões: Edson Rocha Braga Autor: Antoine Galland. Tradutor/ Adaptador: Luc Lefort .
Título: A Volta ao mundo em 80 dias; a ilha misteriosa Autor: Julio Verne	Título: AS MIL E UMAS NOITES – Autora: Cristina Marques
Título: O MENINO DO DEDO VERDE Autor: Maurice Druon Número de páginas: 110 ISBN: 8503001373 EDITORA: Jose Olympio	Título: o rapto de Helena. Autor: Luiz de Galdino ISBN: 8532246796 EDITORA: FTD
Título: O homem que calculava Autor: Malba Tahan (Julio Cesar de Mello e Souza) Editora: RECORD Edição: 2001	Título: Alice no país das maravilhas Autor: Lewis Carrol Adaptado por Edy Lima
Título: O homem da máscara de ferro Autor: Alexandre Dumas Adaptado por Telma Guimarães Castro Andrade	Título: O Mundo perdido Autor: Arthur Conan Doyle Adaptado por Ulisses Capozoli
A revolução dos bichos Autor: George Orwell	O rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda Autor: Thomas Malory Adaptado por Ana Maria Machado
O Pequeno Príncipe Autor: Antoine de Saint-Exupéry	

Diversos

AS MIL E UMAS NOITES – Cristina Marques
A FANTÁSTICA FRÁBICA DE CHOCOLATE – Roald Dahl
A VOLTA AO MUNDO EM OITENTA DIAS – Julio Verne
BRASUCA E PORTUGA – Beto Junqueyra
A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS – Markus Kusak -Piu marcou
CONTOS DE ANDERSEN – Hans Christian Andersen
VOCÊ AGIU BEM, MEU MARIDO – Hans Christian Andersen

O TRATADOR DE PORCOS – Hans Christian Andersen
 TERRA E CINZAS – Atiq Kahimi
 O SORRISO DE NICOLAU – Maurizio Viroli
 OS RISADINHAS – Roddy Doyle
 AS MIL CASAS DO SONHO E DO TERROR – Atiq Rahimi
 O FURGÃO – Roddy Doyle
 UMA ESTRELA CHAMADA HENRY – Roddy Doyle
 CONTOS DE PROVINCIA – Juraci Costa
 COIVARA DA MEMÓRIA – Francisco J. C. Dantas
 ALEXANDRE, O GRANDE – Claude Mossé
 ANÍBAL, SOB AS MURALHAS DE ROMA – Patrich Girard
 O ANJO SILENCIOSO – Heinrich Boll
 DE CARTA EM CARTA – Ana Maria Machado
 ESTA CASA É MINHA- Ana Maria Machado
 PONTO DE VISTA – Ana Maria Machado
 O MENINO MALUQUINHO – Ziraldo
 A ARCA DE NOÉ: POEMAS INFANTIS – Vinicius de Moraes
 AS AVENTURAS DE PINÓQUIO: HISTÓRIAS DE UMA MARIONETE – Carlos Collodi
 RUTH ROCHA CONTA A ODISSÉIA – Ruth Rocha
 A MULHER QUE MATOU OS PEIXES – Clarice Lispector
 AS AVENTURAS DE ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS- Lewis Carroll
 O MÁSCARA DE FERRO- Alexandre Dumas, adap. Carlos Heitor Cony
 A TERRA DOS MENINOS PELADOS- Graciliano Ramos
 OS MISERÁVEIS- Victor Hugo, trad. e adap. Walcyr Carrasco

Resumo dos livros existentes na escola em quantidade de 30 exemplares na escola

O Pequeno Príncipe	História da aventura de um menino- o Pequeno Príncipe, que viaja por diferentes países, conhecendo culturas, pessoas, aprendendo e ensinando muitas coisas para cada pessoa que lê essa história.	Antoine De Saint-Exupéry
Crônicas 1	Crônicas de humor, aventura, infância, animais, tipos humanos, mundo do consumo, linguagem etc.	Carlos Drummond de Andrade Fernando Sabino Paulo Mendes Campos Rubem Braga
Contos brasileiros	Contos brasileiros que falam de dramas, comédia, amor, aventura etc.	Graciliano Ramos Inácio de Loyola Brandão José J. Veiga Lima Barreto Luis Vilela Marcos Rey Stanislaw Ponte Preta
Uma carta para Deus	Às vésperas de fazer a primeira comunhão, um menino escreve para Deus contando como é a vida na	Fernando Bonassi

	favela onde mora	
Liberdade para todos	Nesse livro você conhecerá a história de um menino chamado Roque, que nasceu na cidade grane, morava em um apartamento e adorava vídeo-game e televisão. Mas, sua vida muda quando ganha do pai um presente bem diferente: O Zé Bonifácio. Quem será ele? Um acidente, com o presente, fará com que o menino aprenda uma grande lição: a importância de se ter responsabilidade. O pai do garoto aprende o valor de se ter liberdade.	Thales Guaracy
Luana: a menina que viu o Brasil Neném	Luana é uma heroína afro-brasileira de nosso país. Ela adora lutar capoeira e com seu berimbau mágico ela se transporta para outras épocas e lugares, nos levando a descobertas inacreditáveis. Entre outras coisas, nos ensina o valor de nossa cultura e a importância das diferentes raças na formação do povo brasileiro. Luana vai nos conduzir a uma deliciosa aventura no instante exato do descobrimento do Brasil e contar sobre algumas tribos.	Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino
Gosto De África	Histórias daqui e da África, contando mitos, lendas e tradições negras. Com um olhar crítico e afetuoso, fala também de personagens da História do Brasil e de um tempo e escravidão, luta e liberdade, nos ajudando a compreender melhor nossa cultura.	Autor: Joel Rufino dos Santos
Pena Quebrada	O drama interno de nosso herói Pena Quebrada, ausente dos folguedos da aldeia, é cativante e cheira a coisa de índio. A ação do pajé Pena de Jaburu, sisudo conselheiro, que mostra ao menino o caminho de sua libertação das	João Geraldo Pinto Ferreira

	coisas que o oprimem, apontando a selva como o grande refúgio.	
Meu lugar no mundo	Este livro conta a história dos Potiguaras, um povo cuja aldeia fica perto de uma pequena cidade de pescadores, no litoral da Paraíba. Sulami, uma jovem índia, através de seus depoimentos nos deixa conhecer um pouco da vida nessa aldeia: as festas, as caçadas.... Conheceremos as dificuldades enfrentadas pelos índios que resolvem conhecer a cidade grande e aprendemos a conhecer as diferenças e semelhanças entre índios e demais brasileiros.	Sulami Katy
As Latinhas também amam	Jaime e sua turma colecionavam latinhas. Certo dia, Jaime ganhou uma latinha linda, antiga, rara, sensível. Todo mundo ficou de olho: a Galera daqui e a gangue do outro lado. Deu a maior confusão. E as turmas, que só entendiam de latinhas, acabaram percebendo que, recicladas, as latinhas seriam mais úteis. Nessa história as latinhas ganham vida e até se envolvem numa bela paixão.	Julieta de Godoy Ladeira

APÊNDICE III: RESUMO DO PROJETO APRESENTADO NA ESCOLA

Título: Aprendizagem Dialógica da Leitura na escola: Tertúlia Literária Dialógica em Comunidades de Aprendizagem

Pesquisadora: Prof^a Ms. Vanessa Cristina Girotto

Orientadora: Prof^a Dr^a Roseli Rodrigues de Mello

1. Tema: Visando compreender a questão da leitura oferecida às crianças, projeto iniciado anteriormente em pesquisa de mestrado, o presente trabalho de doutorado aqui proposto, trata de discutir essa temática trazendo elementos históricos do surgimento da leitura para essa faixa etária, bem como discussões em torno do que pode ser feito para um melhor desempenho de crianças leitoras em idade escolar.

Buscaremos argumentar, reforçando nosso entendimento da leitura, como uma prática social, coletiva e colaborativa, que se revela importante na maior parte dos âmbitos da sociedade. A justificativa para a elaboração dessa pesquisa de doutorado é no sentido de contribuir para entender as práticas e dinâmicas de leitura já existentes e poder apresentar a TLD como outra forma de realizá-la.

O desenvolvimento dessa atividade, realizada com as crianças na pesquisa de mestrado, chegou ao alcance de professoras da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos, através de sua participação na Atividade Curricular de Ensino Pesquisa e Extensão (ACIEPE), realizada na UFSCar, no segundo semestre de 2007 e ministrada pela orientadora profa Dra Roseli Rodrigues de Mello

Diante da apresentação da atividade de Tertúlia Literária Dialógica (TLD) para as professoras participantes da disciplina ACIEPE surgiu o interesse, por parte delas, em conhecer profundamente essa dinâmica e a possibilidade de uma realização em sala de aula. O argumento dado por elas foi a possibilidade de conhecer outra forma de trabalhar a leitura em sala de aula e de modificar suas próprias práticas de ensino.

Os interesses se cruzaram, pois desde a pesquisa realizada no mestrado, sentia uma inquietação e um interesse em realizar a TLD em sala de aula, como forma de potencializar a aprendizagem de crianças na leitura e na escrita. A inquietação deu-se, também, no sentido de como fazer para que as crianças lessem mais e melhor. Outra preocupação da pesquisadora foi a de questionar a possibilidade de oferecimento de leitura de boa qualidade para todas as crianças e que como essas leituras poderiam estar presentes nas prateleiras das bibliotecas e ao alcance de todas.

E, dessa forma, o ingresso no doutorado no ano de 2007 foi o início do desafio proposto nesse projeto: incentivar e melhorar a leitura de qualidade para todas as crianças em fase escolar. A oportunidade de realizar esse trabalho, juntamente com as professoras da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos, proporcionou a possibilidade de constituir esse projeto que agora se desenvolve. Apresentaremos, então, a atividade de Tertúlia Literária Dialógica como uma possibilidade a ser desenvolvida em sala de aula.

Em linhas gerais, a Tertúlia Literária Dialógica é uma das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar), coordenado pela professora Dr^a. Roseli Rodrigues de Mello. Acontece em diferentes espaços públicos na cidade de São Carlos.

Questão de pesquisa: *Quais aprendizagens e processos a Tertúlia Literária Dialógica pode potencializar nas práticas pedagógicas e de aprendizagem em sala de aula, para professoras e para crianças das séries iniciais do ensino fundamental?*

2. Objetivos:

- a. Identificar e sistematizar transformações das práticas de leitura em sala de aula, a partir do desenvolvimento da TLD;
- b. Identificar e sistematizar aprendizagens docentes da leitura a partir da prática de TLD;
- c. Identificar e sistematizar aprendizagens da leitura por crianças das séries iniciais do ensino fundamental a partir da prática de TLD em sala de aula

3. Sujeitos participantes: uma professora de 3^a série e uma de 4^a série da rede municipal do ensino na cidade de São Carlos e suas respectivas crianças. Essas professoras estão inseridas em escolas que são Comunidades de Aprendizagem e conhecem a dinâmica da atividade de Tertúlia Literária Dialógica, que acontece nessas escolas com pessoas adultas.

4. Forma de coleta:

- a. Entrevista inicial com as professoras e crianças sobre suas práticas de leitura na escola e fora dela e o desejo em realizar a TLD;
- b. Acompanhamento do desenvolvimento das TLD uma vez por semana em cada sala de aula;
- c. Desenvolver com as professoras instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento da leitura durante o processo;

- d. Entrevista e grupo de discussão comunicativo com as professoras e com as crianças, separadamente sobre suas práticas de leitura, as práticas da TLD em sala de aula e as aprendizagens pessoais;
- e. Conversas com as professoras em Horário Trabalho Pedagógico (HTP), nas próprias escolas;
- f. Conversa em ACIEPE (Atividade Curricular Integração Ensino Pesquisa e Extensão), realizada UFSCar, sob a coordenação da orientadora;
- g. Conversas semanais com as professoras: reflexões, dúvidas e sugestões sobre a dinâmica de TLD da semana.

5. Resultados/Contribuição para a escola:

A proposta da realização da TLD em sala de aula é a de repensar e propor diferente forma de se fazer leitura, considerando as diferenças étnicas, sociais, econômicas etc. dos grupos que compõem as salas de aula, levando em conta estudos sobre leitura, realizados nas últimas décadas.

Espera-se também que com a implementação da atividade de Tertúlia Literária Dialógica, todos/s juntos/as possam repensar práticas de melhoria da qualidade do ensino de nossas crianças.

APÊNDICE IV: ROTEIRO E RELATO COMUNICATIVO PROFESSORAS

Guia/ roteiro

Pensar as questões em pequenos blocos: primeiro conversar sobre a vida cotidiana da professora e depois sobre suas atividades em sala de aula e finalmente as atividades relacionadas à temática da tertúlia literária dialógica em sala de aula.

Pensar como questão orientadora:

- A caracterização das práticas e leituras já existentes em sala de aula e o que a tertúlia literária dialógica veio contribuir;
- Aprendizagens docentes a partir da tertúlia literária dialógica;
- Aprendizagens das crianças, incluindo práticas de convivência

A linha de pensamento foi construída de forma que as professoras pudessem conversar, comentar, pensar sobre:

1. Percurso pessoal até chegar à sala de aula, ou melhor, à escolha da temática da pesquisa;
2. Percurso escolar dela, incluindo suas leituras;
3. Como é o seu trabalho no dia a dia da sala de aula;
4. Sobre a atividade de leitura que está desenvolvendo em sua sala, comente. Por que houve interesse pela atividade?
5. O que acontece na sua prática docente durante a tertúlia literária dialógica e fora deste espaço;
6. Comentar com relação às crianças- o que percebe com relação às suas aprendizagens (relação instrumental e também as interações);
7. Expectativas de presente e futuro;
8. Como as professoras e as crianças se educam na relação;
9. Pensar junto com a professora uma lista de elementos que iremos observar durante todo o período da investigação e desenvolver instrumentos para isso.

Relato comunicativo realizado no dia 30 de julho de 2008, com a professora Maria

Local: sala de professores da EMEB Mundo Encantado, enquanto suas crianças realizavam educação física.

Presentes: Vanessa e Patrícia

No dia anterior entreguei uma cópia do meu projeto de pesquisa para a professora e marcamos a conversa para o dia seguinte (dia 30-07). Pensando na possibilidade de não haver tempo para terminar a entrevista a professora disponibilizou outro horário, no dia seguinte (31-07), para terminarmos.

Eu e Patrícia chegamos 10 minutos antes e nos dirigimos até a sala de professoras para preparar o gravador e esperar a professora. Quando Maria chegou expliquei novamente o objetivo da nossa conversa e mostrei o livro de “Metodologia Comunicativo-Crítica” explicando o referencial teórico em que nos baseamos para pesquisar. Expliquei o que seria o relato comunicativo e que seria uma conversa. A professora quis saber os temas que eu havia preparado e eu disse que a princípio tinha pensado em dois: vida cotidiana, pessoal e depois sobre a TLD especificamente. Expliquei que não era uma regra e que poderíamos mudar isso no decorrer da conversa e que ela poderia sugerir outras coisas também. Expliquei ainda que não era uma única conversa e que a idéia era de irmos nos falando ao longo do semestre e que hoje era uma conversa inicial. Explicamos o papel da Patrícia, de ser pesquisadora iniciante sobre a mesma temática e que estaria lá para aprendermos juntas. Explicamos também, que no NIASE as pesquisas se complementam e pedimos permissão para a professora para podermos usar alguns dados desse relato, na pesquisa da Patrícia e ela concordou pelo vínculo de confiança estabelecido com Patrícia, enquanto sua estagiária no semestre anterior e também, comigo pela presença constante na escola, desde 2005.

Começamos a gravar.

Pesquisadora: ... se no final, eu achar que não contemplou eu volto a perguntar e você também Maria, pode falar: “Ah Vanessa isso aí não tem nada a ver e eu vou responder outra coisa”. Então Maria, poderia falar primeiro seu nome completo e também uma conversa sobre sua vida cotidiana, seu percurso até aqui, o que você costuma fazer no seu dia a dia, o que costuma fazer quando está fora da escola, mais seu lado pessoal mesmo, para a gente poder pensar assim, coisas ...expectativas pro futuro, coisas sobre seu passado, para você poder pontuar para o futuro, seu presente, também, mais ou menos isso.

- 1- **Professora:** Meu nome é Maria e tenho 50 anos. Tornei-me professora, há uns... em 94... tenho que fazer as contas(risos) (Van diz: (risos) há 14 anos, risos), já era bem adulta, (risos), já com os filhos já todos na escola. Eu tive muito apoio da família para voltar a estudar. Fiz magistério na escola Álvaro Guião e, depois, no ano seguinte prestei Federal e fui fazer Pedagogia, sou da turma de 96. Aí, prestei o concurso da Prefeitura em 99 e me efetivei em 2000.
- 2- Então, atuando como professora efetiva na rede municipal, eu estou desde 2000, mas antes disso eu trabalhei como ACT na rede estadual, desde o segundo ano do Magistério. Eu participava muito com os meus filhos na escola e sempre estava fazendo parte de APM, de conselho. Então eu tinha, assim, um vínculo muito forte com a escola em que eles estavam, e aí quando faltavam professores eu ia socorrer a sala, (risos), na verdade até sem ganhar nada, mas para mim foi muito importante, pois aprendi muito nesse período.

- 3- Depois que eu terminei o magistério sim, ai sim, abri sede, ai fui dar aula como ACT em várias escolas da cidade. Foi um período muito bom, embora a gente trabalhe, vamos dizer assim, em períodos só com séries diferentes, isso para minha vida profissional, foi muito enriquecedor... Nas licenças que eram períodos maiores de 3, às vezes, até 90 dias, ai eu participava de HTPs na escola e trocava experiência com outros professores de muito tempo de rede, ai fui aprendendo e vendo o que era legal, o que dava certo, com todo aquele entusiasmo de professora iniciante, e dizendo: eu não faço isso, mas vou fazer aquilo (risos).
- 4- Gosto muito do que faço. Além da escola que aqui trabalho, na parte da manhã eu trabalho numa empresa. Faço toda a parte financeira, toda a parte contábil. Então, eu tenho um período bem.. um tempo muito escasso, mas mesmo assim arranjo tempo para fazer cursos à noite na Federal (risos)
- 5- Então eu tenho família, eu tenho minha casa, eu tenho outro trabalho, tenho a escola e tenho tempo para fazer outros cursos e gosto, tenho HTP. O que não sobra muito é tempo para o lazer, porque o final de semana é uma loucura, você tem que dar conta de tudo aquilo que falta na sua casa... Você tem que prepara aula e corrigir prova, você tem que deixar todo o seu diário em dia... Mas é gratificante, é muito bom.

Pesquisadora: você quer falar um pouco sobre por que decidiu ser professora, Maria, depois de tanto tempo?

- 6- **Professora:** bom, na verdade eu cheguei a fazer um ano e meio de psicologia e meu interesse era trabalhar com crianças e fazer a clínica infantil, mas ai eu conheci meu marido, eu me casei, eu me mudei da escola em que eu estudava (risos). Vieram os filhos, o primeiro filho, daí ficava complicado eu viajar com criança pequena, longe de família e ele trabalhava na época, assim, em turnos. Então não era toda semana que ele estava à noite em casa para ficar com meu filho mais velho, daí eu decidi que eu ia... na verdade eu não tranquei, eu larguei a faculdade e decidi que eu ia ter todos os filhos que eu quisesse e depois voltaria a estudar (risos). E foi muito bom, porque eu curti muito meus filhos, aprendi muito com eles (risos). E, hoje, por conta disso eu falo que eu entendo um pouco as crianças, essa vivência de estar o dia a dia com os filhos faz com que a gente aprenda um monte de coisas e dê conta de resolver algumas coisas que são próprias da idade. E eu fico pensando assim, as colegas que tem bebê em casa, pequenos que deixam as crianças em creches e escolinhas, e só vêem os filhos à noite... Então, eu falo que esse foi um período de privilégio que eu tive. A gente vivia só com o salário que meu marido ganhava, e eu organizava, eu planejava e a gente trabalhava sempre juntos. Foi um período difícil, de muitos apuros e tal, mas por outro lado, compensou toda essa coisa boa de estar criando e educando os filhos.
- 7- E eu acho que por conta de sempre ter vontade de estar na área da psicologia clínica infantil, o que me... mudando para São Carlos, o que tinha para me deixar, vamos dizer... profissionalmente feliz, era fazer psicologia período integral? Não dava, eu precisava conciliar família, casa, escola. Daí eu pensei: “vou fazer magistério que eu vou ficar com crianças também”. Então eu decidi fazer magistério, por conta disso e ingressar mesmo nessa profissão de professora, educadora. Eu tenho muita afinidade com as crianças, eu acho que eu me dou bem com elas. Penso que não me daria com adolescentes, não sei, penso, (risos) nunca tentei, (risos). Então eu acho que foi por conta disso, eu sempre tive muita vontade de estar próxima às crianças.

Pesquisadora: quantos anos o seu filho mais novo tinha quando você voltou a estudar?

- 8- Professora:** quando eu voltei a estudar, minha filha estava na terceira série, 9 anos. Daí eu conciliei os horários, o período em que ela ia para escola, os três iam para escola, eu também ia para escola, porque à tarde... não, no primeiro todo mundo estudava à tarde, então todo mundo ia para escola à tarde e período da manhã eu ficava em casa, eu ajudava nas tarefas, eu acompanhava, dava para equilibrar tudo.
- 9-** Ai depois que os meninos já foram para quinta série, sexta série, já foram de manhã, quando a Caroline estava no final da segunda série ela disse que gostaria de estudar de manhã, daí eu tive que mudar meu horário no Álvaro Guião e fui para turma da manhã. Então, à tarde, a gente ficava em casa juntas e ia acompanhando, e assim eu me formei.... Sempre assim acompanhando e hoje eu penso: “nossa dava tempo para tudo isso (risos)”. Às vezes, eu vejo muitos exemplos na minha sala que eu fico muito triste na verdade: porque alguns pais não dão um pouquinho de importância, não priorizam a educação de seus filhos e acabam deixando tudo por conta da escola, não olham caderno, não vem em reunião, quando você solicita presença, não dá nem satisfação?
- 10-** Sabe, eu fui sempre muito.... não sei se pontual é o termo adequado, mas eu sempre tive muito presente, sempre cumpri muito esses compromissos. E porque era importante para crianças, para eles perceberem que ou eu ou meu marido, ou minha sogra estávamos sempre valorizando. Tem reunião? Tem. Então alguém tem que ir, não podia faltar ninguém. Muitas vezes, eu não podia ir, pois já estava na sala de aula, daí era minha sogra, quando não meu marido.
- 11-** Então eu vejo assim, e como está diferente hoje, como é tudo muito diferente hoje, são poucos os pais que dão importância e dizem para o seu filho: “olha, eu fui à reunião e foi legal ou não foi legal”. Mas tem aquele que pergunta e participa.... A maioria que vem entra, olha no relógio e pergunta: “professora, a senhora vai demorar muito?”. (silêncio)

Na volta da análise, a pesquisadora deve perguntar por que ela acha que está assim hoje e o que pode ser feito para melhorar isso. Perguntar se ela acredita que a escola está distante das famílias. E a escola em que ela trabalha? Como vê isso? (Isso foi respondido na volta dos dados com a professora- ver análise)

Pesquisadora: seus filhos seguiram estudos, Maria?

Professora: sim. O mais velho é engenheiro mecânico, o do meio é engenheiro elétrico e a caçula é farmacêutica. Todo mundo já trabalhando e ganhando o seu dinheiro e a mãe e o pai não precisam sustentar mais (risos). Que gostoso né! A gente brinca agora, meu marido brinca assim: agora eu quero a minha aposentadoria (risos). Só brincadeira, mas eles estão bem sim. Eles continuam estudando. O mais velho, o T. , ele fez mecânica, ele está terminando o mestrado agora, está fazendo na USP São Paulo, o G. também fez mestrado e a C. está fazendo uma especialização. Então eu incentivo muito, falo: ah, não pode parar não, sempre tem que estar fazendo algum curso, se atualizando, se interagindo com as coisas novas que tem por aí de resultados de pesquisa.

Pesquisadora: moram todos fora, então?

Professora: só o do meio, o elétrico que mora em casa, o G.

Pesquisadora: quem? O elétrico? (risos)

Professora: isso, o engenheiro elétrico (risos)

Professora: (risos), elétrico, engenheiro elétrico. Na verdade ele trabalha na firma aqui junto com o pai, até o ano passado ele trabalhou na parte da pesquisa ali do... como chama mesmo, aquele perto ali perto da Ero? Nunca me lembro, a gente chama de os cientistas.

Pesquisadora: ah, eu sei onde é , o A. trabalhava lá

Professora: quem dirige lá é o S. G. R. que tem ..., é uma incubadora, um monte de empresa. Então ele trabalhava com o grupo lá da USP, na parte da pesquisa com Robôs e tal. Ai chegou o ponto que o pai precisou de um apoio dele na firma, daí ele fez os acertos e está lá junto. Tem muita afinidade, gosta muito da área que o pai trabalha, então, estão juntos.

Silêncio.

Pesquisadora: ah, talvez fosse importante assim, se você quiser comentar um pouquinho sobre seu percurso escolar, suas leituras, se você costumava a ler livros infantis quando criança, sobre essas questões escolares mesmo, suas. Eu penso isso por conta da temática que escolheu trabalhar agora, que é a TLD, na sua sala, talvez se isso projeta para o presente, se esse seu percurso projeta talvez.

Professora: eu nasci em fazenda e estudei em escola rural até a terceira série. Naquela época, as condições financeiras dos meus pais não eram uma das melhores e comprar livro, na cabeça deles, era um gasto desnecessário, bobagem.

- 12- E eu sempre fui muito curiosa, sempre gostei muito de ler e a gente não tinha biblioteca na escola, não tinha livros para ler. E uma das professoras, se não me engano, foi a da segunda série, ela me emprestava livros para ler, ela trazia da coleção dela e me emprestava para ler. Ela me dava um prazo para ler. Nossa! Era muito bom, eu lia assim, três, quatro vezes, naquele período, praticamente decorava o livro (risos). Daí depois quando fui para as escolas maiores, que já tinham biblioteca e você podia... não, na época nem podia retirar livros... o pessoal da fazenda era muito discriminado, eu falo que até hoje, viu. Eles não podiam retirar livros, dava uma impressão que a gente nunca mais iria voltar para a escola, só podia ler na biblioteca, quando faltava algum professor ou em período contrário. Não podia participar da educação física, pois era em período oposto, então tinha essas coisas. Mas depois foi melhorando, a escola foi melhorando, ai tinha um acervo maior, ai começou a fazer empréstimos para todos os alunos e eu sempre tinha um livro junto comigo. Eu sempre gostei muito de ler.
- 13- Então eu fico pensando assim, olha: poxa, eu sempre tive vontade, mas nunca tive oportunidade e então, por que não oferecer a oportunidade e despertar a vontade em quem tá na sala de aula e não tem? Ou não tem oportunidade ou não tem vontade? Cabe a você professor incentivar e despertar o gosto pela leitura.
- 14- E quando eu pensei na Tertúlia, foi exatamente por isso, para melhorar a leitura deles, para melhorar não só a questão da fluência da leitura, mas também o entendimento daquilo que lê, pois as crianças hoje têm muita dificuldade de entender o que lê. Inclusive eu estava fazendo correção de algumas atividades de matemática e as informações aparecem muito claras e tinha que montar uma tabela e eu tive de 30 da sala, somente 7 alunos que conseguiram montar a tabela. E eu perguntei para o restante: “mas por que vocês não conseguiram?” “Ah muito difícil” (crianças respondem). “Mas o que que é difícil, leia comigo?” (prof). Então eles liam assim uma vez não entendiam, liam duas vezes e, na terceira vez falavam: “Ah, é isso que era para fazer?” (crianças). Então você vê que tem muita dificuldade de entendimento daquilo que lê. Então eu acho que a tertúlia, de certa forma, é um espaço durante a aula que você se dedica para esse tipo de leitura com compreensão. E eu tenho visto um pouco de resultados positivos na

minha turma. (silêncio e a profa. olha, parece pedindo perguntando se podia já entrar nesse assunto, pois no começo havíamos dividido em dois blocos e a TLD ficaria no segundo bloco)

Pesquisadora: pode falar Maria, se você quer falar sobre os resultados..., a gente vai misturando tudo, não tem problema, depois volta..., o que vou lembrando eu vou anotando para te falar...

15- Professora: a idéia de fazer TLD na sala de aula foi exatamente por isso, para melhorar a leitura, para incentivar a leitura, para compreender o que lê, para tirar dúvida daquilo que não se entende, para seguir REGRAS (ênfase dada pela professora), o que é muito difícil para as crianças e eu especialmente tenho alguns alunos que são difíceis de entender que existem regras e que precisam ser respeitadas para que aquela atividade aconteça da melhor forma possível.

16- Então foram vários pontos que aguçou e me deu cócegas para eu tentar e até fazer uma adaptação da TLD, porque na sala de aula, com 30 alunos e nem sempre com livros disponíveis, pois na verdade, a gente teria que tá trabalhando com os clássicos e a gente tem que trabalhar com aquele material que está disponível na biblioteca e que tenha para todo mundo. Mas eu acredito que, sei lá, daqui uns anos a gente tenha todo aquele acervo que eu acho que é indispensável que o aluno precisa ter.

17. Hoje trabalhamos com um tipo de leitura, assim, que são os para-didáticos, na verdade, não temos quantidade suficiente de livros chamados clássicos e para ser sincera eu já nem sei mais o que são clássicos. Será que determinados livros que são clássicos para nós ou não, ou são aqueles da minha idade? Tinham lá: Pequeno Príncipe, os livros deoutros livros que me falhou a memória agora difíceis, assim. O importante eu acho que é ler, ler entender qual a mensagem, o que aquela leitura está trazendo para você, o que ela está contribuindo pro seu aprendizado, para sua vida. (silêncio)

Pesquisadora: então, eu estava pensando agora nisso que você falou.... a gente estuda os clássicos na TLD e no começo eu e a Patrícia sofremos muito com essa questão de tentar entender o que são os clássicos para as crianças pois aí vem a questão da adaptação. Também tem que ser uma boa adaptação, pois a gente imagina uma criança de segundo ano, terceiro ano, quarto, não de conta de conta de ler, por exemplo, Odisséia e seu conteúdo no original. Então a gente procurou as adaptações, quem são os autores que adaptam e tal. E clássico, Maria, para nós são livros que apesar de ter passado muitos anos, eles continuam sendo recentes, a temática continua sendo recente. Então, assim, são livros que falam de cotidiano, de história, de vida. E essa é uma dificuldade que eu encontrei no meu trabalho lá no mestrado, que eu trabalhei com a tertúlia, também, porque na escola, nas prateleiras às vezes, não tem mesmo os livros clássicos, tem aqueles livros finos, curtos, rápidos e que, às vezes, não tem uma essência para você poder discutir e essa é a idéia da tertúlia, discutir aquelas temáticas que fazem parte de sua vida. E os clássicos são esses livros, que dão essa possibilidade, não é qualquer livro que tem esse conteúdo. E aí, uma das questões que eu investiguei no meu trabalho, é que, às vezes, na escola, por conta disso, de não ter esses livros, às vezes, mata a vontade da leitura nas crianças, (Pesquisadora pega seu projeto de doutorado para ver onde tinha escrito isso) na minha visão. Não sei se você quer comentar algo.

Professora: de não ter esses livros, que nós consideramos como os clássicos?

Pesquisadora: é, eu acho que nem é nós pessoas. É que para ser considerado clássico passa por uma academia ... (profa diz: isso, isso). E como não tem, às vezes, as crianças leem outros livros, assim que eu penso que não tem tanta profundidade ... e daí leem e fazem a prova....sabe,

e aí a escola acaba matando aquele desejo de ler, sabe. Por isso que quando eu te perguntei se você lia quando era criança, porque, por exemplo, eu lia muita história, eu adorava história, e hoje meu namorado fala assim: “Vanessa, eu sou contra ler contos de fadas, pois olha aí, hoje o que você fica pensando!”, (risos) “você quer que eu venha num cavalo branco” , (risos coletivos), ele fica me zoando, mas é tudo brincadeira. É que eu acho que, em muitos casos, a escola acaba matando esse desejo sabe...

18. Professora: e eu lembrei de uma coisa, você falando isso... Eu tive todo, assim, esse gosto e tinha muita sede de leitura até que a escola começou a me cobrar aqueles benditos resumos... Aquelas mil perguntas que você tinha que estar respondendo e depois você chegava na sala além de ter que entregar uma ficha para a professora você fazia uma prova. E aí a professora de português realmente ela queria que a gente lesse: Dom Casmurro,... Memórias Póstumas de Brás Cubas (pesquisadora: Vidas Secas....), outros livros , não me lembro agora. Não, Vidas Secas não era um dos mais difíceis não, mas uns livros assim, de um vocabulário pesado, chato, difícil, incompreensível para minha idade naquela época. Era MUITO (ênfase dada pela professora) chato ler aqueles livros. Nesse período eu realmente fiquei até desincentivada a ler, (risos) eu lia só por obrigação (risos), por cobrança da professora de língua portuguesa. Depois que pararam de me cobrar isso eu voltei a ler aquilo que eu queria, (risos) sem que ninguém ficasse lá me cobrando (risos).

19. Então, hoje eu também tenho esse cuidado com as crianças sabe, toda semana leva-se um livro da biblioteca para ler. Pega um da caixa-estante que eu tenho na sala de aula, porque tem aluno que pega na terça na biblioteca, na quinta feira, ou sexta feira já acabou de ler o livro, então eles pegam da caixa para ficar o final de semana com o livro. E aí eu sempre procuro usar uma parte de um dia da semana para alguns alunos recontarem para classe o que é que foi lido, o que que eles leram de livro naquela semana, e vai quem quer contar... não obrigado ninguém.

20. Agora na quarta série, a gente está trabalhando com roteiro de leitura. Então tem todas as dicas e eu estou cobrando sim uma leitura por mês que venha escrita dentro daquele roteiro que a gente já trabalhou, de qualquer livro que eles leram durante aquele mês. Então pode ser um de contos de fadas, pode ser um de aventura, um livro que eles leram! Pode ser aqueles da caixa, que também são livros muito bons, e daí eles me entregam. Como eles têm que fazer um resumo da história, daí eu aproveito para trabalhar a parte de ortografia, de concordâncias, reescrita daquele resumo, o que a gente precisa melhorar, tem que arrumar nisso. Então a gente tem.... eu faço isso, mas não com aquela cobrança da professora que eu tinha na quinta serie , na sexta, na sétima e na oitava, foi sempre a mesma, (risos), muito chata, que cobrava tudo aquilo (risos). Então eu tenho esse cuidado, ao mesmo tempo em que eu deixo a vontade para escolher o título e fazer a leitura, eu cobro também. E ninguém reclama, todo mundo entrega, às vezes entrega no dia em que eu peço, entrega depois, mas todo mundo entrega.

Pesquisadora: porque também é função da escola fazer a parte instrumental...

Professora: exatamente

Pesquisadora: não tem como fugir de ensinar a melhorar a leitura, de aprender a usar parágrafo, pontuação, não sei o queessa é a função ...

21. Professora: eu acho que o que é mais difícil para eles do que a gente está trabalhando agora com as quartas séries é exatamente é: resumir aquela história, qual a essência daquela história, o que que ela diz, é sobre que assunto, qual o tema que foi abordado? Então, resumir com as palavras deles, às vezes, é uma coisa difícil para alguns alunos, para alguns não, super fácil.... Tem vez que faz o resumo, assim tem um coerência e coesão perfeita e tem uns que não, vão e voltam , vão e voltam. Então você tem que estar trabalhando essa sequência dos

acontecimentos. E é interessante que, às vezes, eu pergunto só de ver assim, às vezes, nem fiz a leitura do livro e quando comento com a sala, e algum aluno que já leu, diz: “não, mas olha, primeiro aconteceu isso, depois aquilo, depois aquilo no final”. Tem sempre algum que está lá.

Pesquisadora: e você é leitora Maria?

22. Professora: eu sou, (risos) com toda essa vida corrida....

Pesquisadora: com toda essa vontade despertada, desde criança...

23. Professora: eu sou... Às vezes, eu tenho tanta coisa e não dou conta de ler tudo que preciso! Assino revista e quando vou ver tem duas acumuladas lá porque não deu tempo nem de ler as reportagens. Às vezes, eu só folheio para ver o que veio de interessante (risos). Mas eu gosto sim, gosto. De livro de cabeceira eu tenho um (celular toca, silêncio). O livro de cabeceira, agora o último que eu terminei foi “Solarium”, um livro... um tanto difícil que eu até brinquei com meu filho dizendo que eu precisava reler.

Pesquisadora: Solarium? De quem é Maria?

24. Professora: hum, é de um autor estrangeiro... e agora.... como eu sou péssima para guardar!..... Tem seiscentas e poucas páginas. Lógico que tem dia que eu sento para ler e leio meia página, de tão cansada, (riso) daí eu demoro meses, para ler, (risos). Tem que voltar nas páginas anteriores para reler. Mas no dia a dia eu sempre leio, uma revista, procuro sempre ler, as novidades, na revista do professor, na revista escola, na revista pátio, na ciência hoje. A gente sempre procurar olhar lá o que vou trabalhar com meu aluno, deixa eu olhar na revista o que tem para eu complementar aquela atividade. Os textos dos cursos, que nem sempre dá para ler todos, (risos)

Pesquisadora: (risos), é verdade. Vamos ver então aqui....(volta a olhar o roteiro que tinha preparado anteriormente) eu queria que você comentasse um pouquinho, você já falou também, mas queria saber se você quer falar sobre seu trabalho, assim, na escola, na sua sala, com as crianças.... Como você é? Como é a professora Maria, da sala?

(Professora faz cara de espanto).

Pesquisadora: Pergunta difícil essa (risos)?

Professora: acho que a Patrícia pode responder. (risos)

Pesquisadora: (risos) então vai lá Patrícia, passa para Patrícia (risos)

Patrícia: eu? (risos) Sério?

Professora: Pode Patrícia, (risos) daí eu fico só dizendo se é verdade ou mentira (risos)

Pesquisadora: (risos) daí você só concorda ou discorda (risos)

Patrícia: Ai eu percebia a professora Maria como uma pessoa muito dedicada, muito preocupada com as crianças, se estão aprendendo ou não. E eu acho que o espaço dedicado à leitura, toda semana na terceira série era muito... Batia sempre naquela tecla de pegar o livro fazer a leitura. Acho super importante. Agora na quarta série, mesmo, conheço um pouco. Eu acho super legal. Ah, acho muito preocupada, assim no geral, com a aprendizagem das crianças, percebi isso. Adorei fazer estágio na sala dela, muito gostoso. As crianças me encontraram ontem, foi super legal, elas lembraram com muito carinho (prof. É, verdade!). Gostei muito, acho que aprendi muito também com a prática dela, com as dificuldades dos alunos, uns alunos mais difíceis de lidar, o jeito que ela lidava, sempre muito preocupada, sempre atenciosa....

(prof: e brava, risos) E brava, (risos) mas eu acho eu tem que ser brava também (risos) Eu também sou muito brava (risos). Até a Roseli quando assistiu minha regência falou que sou brava (risos). Mas acho que tem que ser brava mesmo, acho. Ela era carinhosa com as crianças, mas não deixava de ser brava de certo modo, de chamar a atenção quando precisava. Acho que tem que ser por aí mesmo (Van: é o que Paulo Freire fala de autoridade sem autoritarismo). É isso.

25. Professora: eu acho que isso é fundamental na professora. A primeira coisa no início do ano, quando você está com turma nova, é você ganhar a confiança dessas crianças. É você mostrar mesmo carinho, afeição por elas e quando você tem essa relação, eu diria concretizada, quando existe essa afetividade de ambos os lados, acho que isso facilita muito mais a aprendizagem da criança. Então tudo o que você vai trabalhar ela tem uma receptividade muito melhor do que quando existe uma aversão, sabe, dificulta. Acho que o principal é isso, é você ganhar o carinho e dar o carinho para essas crianças, você só ganha se você dá, é lógico, não adianta você só querer ganhar. E eu sou assim, sou muito enérgica sim, eu exijo, eu cobro, é um combinado, tem que ser cumprido e se não cumprir tem algumas coisas para se fazer. Algumas coisas, como o comportamento de indisciplina, é difícil da gente lidar, a gente se coloca em situações que a gente fala: “poxa, pensei que eu nunca falaria ou faria isso”. Mas assim, naquele momento você perde um pouco, assim o controle, acaba dando uns, berros e acaba, sei lá. Eu não sou muito de mandar para diretoria não, tá, eu acho que ali na sala de aula tenho que dar conta dos meus problemas, só quando a coisa extravasa que chega a um ponto que precisa mandar.

26. Dos meus alunos dessa turma que eu tenho do ano passado, estou esse ano, e os novos que entraram, tem problema com a direção agora, quando eles estão no intervalo. Hoje, por exemplo, na entrada, disse que um tal de empurrar e derrubou todos os pequenos e aquela confusão toda. Na sala de aula não tem problema de brigas não, acho que eles são bastante solidários uns com os outros, cooperativos, ajuda um ao outro quando precisa... Tem lá as brincadeiras sem graça que você tem que interferir pro outro não ficar chateado, pro outro não chorar, aquelas coisas todas. Sabe, eu sempre fui assim, gosto de ser carinhosa com as crianças, tem essa coisa também de beijar... na hora que chega, na hora de ir embora. Quando na segunda feira principalmente, e já na terça acaba passando, então, tem essa coisa de, sabe, de agrado mesmo, de carinho com eles. Daí eu até brinco com alguns deles, sabe na hora de ir embora de falar tchau, os alunos beijam e esse aluno passa, é lógico está bravo com a professora e não vai dar beijo (risos) e eu falo: vem cá! E eu dou o beijo (risos). Do tipo você ficou brava comigo e agora me dá um beijo (risos)

27. Bom, dedicada eu sou, inclusive o meu marido, às vezes implica, ele diz assim: “mas não tem dia, não tem hora, não tem final de semana, tá sempre fazendo coisa de escola, você ganha por isso? A escola é a escola, dá aula lá e não tem que se preocupar, aluno é que tem que fazer”. Aí pergunto assim para ele: “quem é que prepara as aulas, quem é que prepara as provas, quem é que corrige? E os cadernos, quem é que olha?” Isso porque eu não levo aquelas pilhas de caderno para casa, tento corrigir tudo em sala de aula.

28. Então eu sou preocupada sim, principalmente essa época do ano, segundo semestre, de repente começa a bater uma angústia, assim, setembro, outubro... você vê que tem aqueles alunos que não deslancham e você quer que vai e, então, o que eu preciso fazer, onde faltou, onde eu preciso, sabe, dar o socorro para aquela criança deslanchar e conseguir entender e fazer as atividades que tem que ser feita, ter um pouco mais de interesse e fazer essa criança despertar. Tem criança que tem aquele ritmo sossegado e demora e demora, daí você pensa: “meu Deus, tem que ter um jeito dessa criança, despertar acelerar um pouco, ou eu desacelerar, que sou muito acelerada, (risos)” (van: quarta série né, Maria). É, e a gente pensa assim: “olha, o ano que vem eles não estarão mais aqui conosco, já é um outro tipo de

escola, fico imaginando essas crianças que são mais lentas, né, na realização de suas atividades (risos) até no pensar a gente percebe como é que essa criança vai se sair no ano que vem, que tem a cada 50 minutos um professor diferente, uma aula diferente. Eu fico muito preocupada mesmo, pois acho que eles tem que ir muito bem preparados da quarta para quinta série.

Pesquisadora: tem algum que ainda não está alfabetizado?

29. Professora: tem, tem um que eu estou alfabetizando na quarta série e estou muito feliz porque ele já está lendo, está escrevendo. É um conteúdo diferente do conteúdo da quarta série e eu trabalho com atividades e livros inclusive de primeira e segunda série, com ele. Ele faz reforço, está com uma professora de apoio. Ele melhorou muito do que ele chegou no começo do ano, que ele não sabia nem escrever o nome dele, então alguma coisa que ele já tá produzindo, alguns pequenos textos, então eu já fico muito feliz. Então eu acredito que para o ano que vem ele vai estar muito melhor preparado para fazer uma quarta série, do que esse ano, de quando ele entrou. (nesse momento a professora de educação física entra na sala para avisar que já acabou o horário de sua sala, assim acabamos a entrevista e continuaremos amanhã, dia 31.)

Hoje (no dia seguinte) voltamos á escola, Patrícia e eu, para continuarmos a conversa com a professora Maria. Marcamos novamente no horário de educação física, que foi das 16:50 as 17:40h. Cheguei 10 minutos atrasada, por imprevistos com minha bicicleta no caminho e Patrícia já estava na sala das professoras, com a professora Maria. Cheguei, desculpei-me e esperei terminarem o assunto que falavam e começamos a conversa. Retomamos alguns pontos da conversa de ontem e perguntei se ela teria mais alguma coisa para conversar sobre a vida cotidiana ou se poderiam partir para o segundo bloco, que era sobre a TLD, como o combinado ontem. A Prof disse que poderíamos falar sobre a TLD.

Iniciamos o relato comunicativo

Pesquisadora: a gente falou um pouco da sua vida cotidiana, como que é. Daí a gente tinha começado a falar um pouco sobre o trabalho da tertúlia na sua sala e você falou sobre a tertúlia que você tinha colocado na sua sala para melhorar a leitura, a concentração, essas coisas.

Professora: a questão das regras (Van: isso), do respeito ás regras e tal...

Pesquisadora: isso. E no segundo bloco pensei em falar especificamente sobre a TLD, não sei se você acha que contemplou ontem essa parte pessoal ou você quer comentar mais alguma coisa? Ou a gente pode começar a falar direto sobre a TLD, quais aprendizagens.... Primeiro vamos por parte: quais aprendizagens docentes, suas aprendizagens na sua sala, a partir da TLD? Queria que você falasse um pouco disso.

30. Professora: ah, uma das coisas é que a tertúlia me fez aprender baixar minha ansiedade, aprender a ficar com a boca fechada e a falar só na hora certa, (risos). Às vezes, eu acabo até atropelando a criança que leva um tempo mais para expor as idéias. Então as regras serviram também muito para eu aprender coisas (risos). É... então , essa questão do esperar, de tentar ficar o mais tranqüila possível, de estar transparecendo para eles que tem todo o tempo, não se aflija, não precisa fazer tumulto... tem a sua vez de falar, você fala se você quiser, sabe... Eu acho que na questão do meu aprendizado, foi legal essa parte, muito pessoal e mesmo a questão do.... me pontuou, muitas coisas foram pontuadas por eles, na questão mesmo de gramática, de palavras, de pontuação, que mais, de acentuação, porque que a escrita ali tá diferente.

31. E, às vezes, no dia a dia, mesmo você trabalhando com alguns textos, às vezes o próprio livro, eles não percebem e não perguntam e, às vezes, a gente acaba passando. E foi legal eles

estarem me mostrando de que: olha, presta atenção que tem coisas para você comentar, para você perguntar para as crianças, se eles sabem por que é assim, se eles entenderam, mesmo a questão de palavras ou significados. Então eu percebi que preciso colocar mais o dicionário em uso, no dia a dia, uma atividade mais amarradinha. Às vezes, eu falo: “olha, quem não consegue entender ou não sabe o significado dessa palavra, vai ao dicionário”. Mas, às vezes, agora no final do semestre eu deixava até para fazer em casa, porque eu brinco que dicionário tem que pedir junto com ovo de páscoa e que inclusive ele custa mais barato que o ovo de páscoa, (risos), que é fundamental ter na bolsa um dicionário.

32. E muitos traziam de casa, e a gente fazia uma correção, resolvia e ficava por isso. Isso me fez perceber que eu preciso fazer uma atividade, pelo menos uma ou duas vezes na semana com o dicionário, ali na sala de aula, acompanhando, como eu fiz na atividade hoje, para eles aprenderem, sabe. Às vezes eles até falam que já viram o significado antes, já copiaram, mas não lembravam. A questão da pontuação, do tipo de letra, do porque aquele tipo de letra é assim e não é igual ao restante. O questionamento de títulos. E o que mais eles pontuaram..., deixa eu ver?

Pesquisadora: eles é que foram te falando isso, Maria?

33. Professora: é, na hora dos destaques, eles acabaram é: “professora... ou então, perguntava para classe: “porque que na tal página no parágrafo tal, está escrito com esse tipo de letra e não com os outros? Ah, o que quer dizer essa palavra na página tal, no parágrafo tal?” Às vezes era até uma questão de ler de novo, porque a leitura na Tertúlia, embora ela desenvolva um monte de outras coisas na criança, na sala de aula, o que que acontece? Acaba quebrando um pouco o ritmo da leitura e, às vezes, eles perdem o sentido da leitura, daquilo lá. E a gente até trabalhou assim, o que é que a gente vai ler? A página inteira para fazer o destaque? O capítulo inteiro para fazer o destaque? Ou vamos por parágrafos? A gente tentou tudo isso e, por fim, a gente concluiu que capítulo inteiro seria melhor para não perder o sentido. Por quê? Porque esses livros não se pode levar para casa, são algumas adaptações e o fato de não poder levar o livro para casa, já quebra um pouco o que eles poderiam fazer em casa. Não, eles pegam na sala de aula, vão lendo e esse lê mais baixo, o outro mais alto, com toda entonação que precisa, o outro já não para na pontuação necessária, então acaba perdendo o sentido. Às vezes, eles fazem perguntas de coisas que era uma questão até de reler o parágrafo de novo e pronto. Silêncio. Ah os comentários que eles fizeram no final do livro... porque a gente fez um livro só nesse semestre, viu...

Pesquisadora: qual livro vocês leram?

34. Professora: as latinhas também amam. Então o que eles aprenderam? A questão do tipo de lixo, a gente já amarrou com ciências, daí eles lembravam. Eu até aproveitei o livro para fazer uns resuminhos para eles estarem colando no caderno para quando a gente voltasse de novo a falar sobre lixo, a gente já teria ali definido os exemplos. Mas no ato eles pegaram: “ah, mas isso aqui você tirou do livro!” (risos). Eu acho que foi um aprendizado não só para eles, mas também para mim.

35. Questão de coordenar... no fim a Laura (membro do NIASE naquele momento) dizia: “agora você faz as inscrições”. Então, eu nunca tinha feito, fiquei assim meio insegura, daí ela dizia: “não, fica aqui do meu lado que eu te ajudo”. Ai eu imprimia já as folhas com os nomes deles, punha a data na coluninha ali e fui fazendo. Às vezes, eu sentada aqui e não conseguia ver os outros e eles: “aqui, professora, olha eu aqui” (risos). Então eu fui dando conta e no final, a Laura ficava do meu lado só e ela começou a fazer as anotações dos destaques, das questões, das dúvidas e ela fazia as anotações e no final, cinco minutos antes de encerrar ela lia para eles, assim sem citar nomes de ninguém. E eles gostavam de ouvir o que foi perguntado, o que é que

foi respondido. Ai eles falavam: “ai, mais eu quero falar agora!” Percebiam que faltava coisa ali, sabe. Foi bom, viu, a gente aprendeu muito junto.

36. Pesquisadora: quando eu pergunto para você, Maria, das suas aprendizagens, também porque eu estava pensando em algumas questões do próprio trabalho aqui, que na tertúlia sempre tem os princípios, daí uma vez você mesma me parou no corredor, eu vim para escola...daí você me falou: “ah Vanessa, que legal que na aula seguinte da tertúlia, eles continuam se inscrevendo”. Daí eu fiquei pensando isso depois, fiquei pensando se seria, se a tertúlia tem modificado essas relações, não vou chamar de comportamento, mas essas relações, tipo deles em outros espaços, fora da tertúlia e até da professora, porque ser dialógica na tertúlia porque tem que seguir os princípios. E como está sendo você Maria, na matemática, na língua portuguesa, por exemplo, em outras disciplinas e até eles? A gente sempre pega assim, na tertúlia: oh tem que respeitar o que o amigo fala, e eles tem que respeitar porque é um dos princípios, e nas outras disciplinas, nas outras matérias seguintes? Você que me despertou essa idéia.

37. Professora: é, é interessante que as atividades realizadas logo após a tertúlia, elas seguem o mesmo ritmo da tertúlia na questão dos princípios. No dia seguinte dá a impressão que se esqueceu (risos), ai tem que dar o toque. Como foi agora o retorno das aulas, você tem que ver que graça na segunda feira, quando eu fui fazer a conversa, de como foram essas três semanas em casa, o que é que se fez, o que você fez de bom, o que não foi legal e tal... Nossa era um tal de fazer inscrição... mas eu não estava escrevendo no papel, mas era um tal de mão levantada esperando o outro e outro e o outro. Então na hora assim, até eles perceberam, como é legal eu me inscrever, levantando a mão, ouvindo o outro e eu poder depois falar. Foi assim, uma segunda feira, acho que a gente fez uma hora de conversa, na maior tranquilidade.

38. Agora na matemática também, às vezes, eles ficam meio agitados, porque eles querem já dar a resposta logo e ai eu digo: olha, vamos esperar, deixa todo mundo realizar e depois você fala na hora que chegar sua vez, você fala sua resposta, então tem que segurar um pouco, senão eles acabam esquecendo mesmo.

39. Eu tive uma reunião que eu estava fora esses dias, uma reunião de prédio, ai, com síndico, risos, começou a me dar uma angústia, lembra que a gente conversou de ser disciplinada para trabalhar assim, e era uma coisa de todo mundo falar junto e um falava mais alto que o outro e eu levantava o dedo e ninguém me via... daí eu abaixava...., conclusão: eu acabei vindo embora da reunião e não falei o que precisava, risos porque ninguém dava espaço, ninguém ouvia, meu Deus!

Pesquisadora: (risos) é muito isso que acontece com a gente também!

Professora: ai eu lembrei depois que saí da reunião porque eu cheguei ao apartamento e minha mãe falou: “você falou isso, falou aquilo?”. Então né mãe!.

40. Um dia nós comentamos, acho que foi com você, (referindo-se a mim) ou foi com a Laura? Um dia que nós fomos embora juntas, (Vanessa fala: ah foi comigo!) isso, a gente fica tão assim, fazendo parte da vida da gente e acaba sendo tão natural esperar o momento para falar, ouvir o outro que as pessoas não estão acostumadas. Então você vai em um outro lugar e as pessoas têm uma atitude assim, é... você fica sem falar! Aquilo começou a me dar uma irritação, um nervoso, que eu só não levantei e não sai antes da hora para não ser mal educada, mas que eu tive vontade eu tive, heim, porque ninguém ouvia ninguém. Então a gente acaba incorporando e mudando o comportamento da gente, nossas atitudes em relação ao outro.

41. É, na sala de aula, você é obrigada a ser um pouco autoritária, para segurar um pouco a disciplina, a conversa, porque eles falam muito, e ai então a hora que a coisa acalma: “então,

agora é sua vez, pode falar, agora é sua vez de falar, ouve o outro, tal”. Estava fazendo leitura coletiva ontem e: “ah, mas fulana lê muito baixinho” e eu do lado dizia para menina: “leia mais alto, você consegue, você sabe ler”. E aí ela aumentou o tom da voz um pouco e a classe ficou mais atenta, mas daí eu não sei se ela fica assim, envergonhada, ela é muito tímida, ela vai baixando o tom de voz e daí ela lê só para ela mesma, aí a classe começa a falar, daí eu falo: ah, lembra daqueles princípios”? E eles falam: “ah, professora, mas a gente não escuta”. Eles lembram, mas “a gente não escuta”.

42. Então é na medida do que a gente pode ir trabalhando, lembrando e mostrando o quanto isso é importante, essa questão do respeito pelo outro, de saber o ouvir o outro, de falar na hora certa, eu acho que isso é muito importante. Se a gente planta essa sementinha agora, eu acredito que pro futuro as coisas melhorem mais. Não sei se respondi o que você queria, se está dentro do proposto?

43. Pesquisadora: sim, então, nesse bloco também, Maria, queria pensar junto com você, algumas questões pra gente observar na tertúlia. Então, assim, nesse segundo semestre a gente vai começar a coletar, porque no primeiro foi só, só não, né, foi a montagem da tertúlia, suas aprendizagens, as aprendizagens das crianças, nossas e agora a gente vai começar efetivamente a analisar as coisas, observar, analisar. Aí eu queria pensar junto com você, listar algumas coisas que a gente podia observar juntas. Por que qual que é minha questão? É ver o melhor desempenho das crianças nessa idade escolar, através da tertúlia, ver se elas melhoram, pioram ou não acontece nada e aí pra gente ver isso, num primeiro momento, eu digo talvez nesse primeiro mês, depois a gente pensa outras questões, daí o que que a gente vai observar? Então a gente vai observar se no decorrer, elas melhoraram, sei lá, a escrita, não sei, sabe, algumas coisas, só para na hora da atividade, poder observar mais efetivamente o que o a gente está observando naquele momento, porque são muitas aprendizagens, são muitas, no momento da tertúlia e fora também, essas coisas que você está me falando, mas naquele momento o que vamos observar juntas, não sei.

44. Professora: a questão da produção de textos, da escrita, e não necessariamente de textos grandes, de exprimir idéias, ler e responder algumas coisas, os alunos melhoraram bastante e eu não sei te dizer se foi só em função da tertúlia, porque eu trabalho com outras leituras, com outras atividades. Eu acho que esse conjunto de atividades colocadas é que deram esse deslanchar para alguns alunos, ta.

45. Eu acho que na tertúlia, uma das coisas que a gente podia estar observando é a questão da fluência da leitura, ler para uma classe é muito diferente do que ler só para mim, só. Eu acho que um dos pontos que a gente pode estar observando para esse mês agora, é como é que está desenvolvendo a leitura dessas crianças, durante quatro encontros com os alunos.

Eu tenho aluno que não lê e tenho aluno, aquele que estou alfabetizando que leu para classe, inclusive a classe bateu palmas e ele ficou todo... daí ele não quis ler mais, (risos) ele ficou super envergonhado. Então motiva muito.

No segundo encontro, todo mundo, não todo mundo não, quase todos leram, com exceção de uns acho que três alunos que são muito tímidos, chegando a vez, até o coleguinha do outro lado espera para ver se ele vai se decidir e aí ele dá aquele toquezinho: “pode ler, pode ler”.

46. Então acho que a gente pode estar observando isso, assim, se desinibe, como a criança se porta diante de um público para a leitura, como é que está sendo essa leitura, porque de repente, decodificar palavras é... não é o apropriado para uma criança de quarta série. Eu penso que ela tem que estar lendo com fluência, respeitando a entonação, a pontuação para ela entender o que ela está lendo e a gente tem cobrado isso na quarta série. A partir da leitura bem compreendida, bem feita ele resolve um monte de outra situação problema que aparece aí no dia a dia dele, nas

outras atividades, nas outras áreas. Não sei, tem mais alguma coisa que você pensa? No momento me veio isso.

47. A questão das regras, aí a gente também foi observando, eu acredito que hora que a gente retornar... eu leio todo início, todo mundo tem colado no caderno, os princípios, então a nossa tertúlia inicia toda vez lembrando os princípios, e a gente combina: essa semana começa pelo sentido horário, semana que vem pelo sentido anti-horário, então..

48. Pesquisadora: você que criou isso, também Maria? Porque a gente no começo sofreu, na tertúlia dos adultos, a gente faz por ordem, assim das pessoas que são mais discriminadas, mas assim, numa sala de aula, dos mais velhos, dos negros, mas numa tertúlia de crianças não tem como fazer isso.

Professora: não dá, são todas da mesma idade, (risos)

Pesquisadora: da mesma série... você não pode falar para criança: ah, você vai ler porque você é negra, então achei ótima sua ideia.

49. Professora: então, é assim, sentido horário e anti-horário, fica em círculo, a gente coloca a sala em círculo, então a mesa é o centro, (risos), vamos dizer assim, começa a funcionar dali. E a questão do número de vezes, é a questão da idade, todo mundo com a mesma idade e a gente brinca: mesma idade, mesmo tamanho, mesma série, então naquela lista de inscrições, quem vai se inscrever, vai pela ordem primeira vez, então fulano, fulano, depois quem vai falar de novo, então aquele lá tem prioridade, então ele fala, isso eles já sabem e as vezes eu me confundo e: “mas olha, fulano já falou duas vezes e o outro está esperando” (crianças dizendo), então eu tenho que me tocar para isso. Isso que eu chamo de adaptações para a sala de aula.

50. Pesquisadora: foram muitas as adaptações e foi você, principalmente, as outras professoras também, (professora: risos) que criaram, porque a gente não sabia como lidar.

Patrícia: para gente também era difícil aos sábados, tinha um monte de crianças da mesma idade, a gente ficava perdida, não sabia muito bem como fazer mesmo não tendo tanta como na sala...

51. Professora: eu to pensando agora pro reinício, a gente arrumar um espaço fora da sala de aula, o problema é que a gente está com pintores agora, e está meio tumultuado e não sei se vou conseguir não, mas eu queria, sair de baixo de uma árvore, ou lá no pátio, debaixo, mas lá a gente tem aquele problema, está sendo usado para educação física, então eles gritam, eles correm, não sei se vai ser legal com todo aquele barulho, não sei se eles vão ficar dispersos, olhando o que é que está acontecendo ao redor. Eu quero tentar sair da sala de aula pelo menos uma vez para ver como é que a coisa flui...

Pesquisadora: biblioteca também...

Professora: isso, eu pensei na biblioteca, também, ali eu tenho antes que organizar o espaço, porque a gente chegando lá e pedindo para eles organizarem, eles fazem barulho, arrastam cadeira...e tem gente na biblioteca é ruim, mas por mais que você diz: ah é silêncio!, Mas não é, né. Eu pensei na biblioteca, vamos ver o que dá.

Pesquisadora: ali na sala de multi-uso também, é ruim?

Professora: então, ali é a única sala que está sendo usada para vídeo e, às vezes, no dia está assim, com todos os horários preenchidos e não dá para usar. Mas essa é uma ideia só e depois a gente vê como faz. Não sei o que você gostaria mais de observar!

Pesquisadora: então, acho que a gente contemplou basicamente tudo o que eu pensei no momento, então, por exemplo, essa coisa de identificar algumas práticas de leitura já existentes na escola, então você já falou um pouco, as atividade que você faz na sala, ver com a introdução da tertúlia o que mudou? Basicamente isso. As relações, um pouco observar as relações entre as crianças sabe. Em outros espaços, como você falou, na seqüência da tertúlia como eles reagem?

52. Professora: o grande desafio da tertúlia com a minha turma era a questão das regras, para mim foi um grande desafio fazer isso, porque nem eu sabia como conduzir, como segurar e como fazer com que alguns alunos percebam que tem... Tem um aluno lá que ainda não percebeu, ele não se inscreve, ele fala fora da hora, ai o pessoal fica bravo, daí eu digo: “oh, espere, vou te inscrever, já já você fala,”. Então, baixar essa ansiedade dele de querer falar na hora que ele quer...então, precisa ser trabalhada. Esse ainda é desafio, quero ver se até o final do ano ele muda (risos) no sentido de que ele precisa perceber que ele precisa ouvir , que ele também vai ser ouvido na hora em que ele falar.

53. Uma outra coisa que eu to pensando, vou experimentar para ver se funciona , nos dois últimos encontros, no último especificamente, algumas alunas me pediram para poder ser a coordenadora das inscrições, ta. E quando a gente voltar em agosto, a gente vê isso, eu vou experimentar, talvez até com todos, ou com quem queira participar. Como é que eles vão se portar, sendo um , como a gente um moderador e ele tendo que falar, pois eu também tinha que me policiar, pois as vezes , você acha que está ali só fazendo as inscrições , e de repente a pergunta é: professora, que.....? Não, não é para professora que eles tem que perguntar. Eu comecei a fazer de conta que não ouvia “o professora”, nem me manifestava, tinha uma vontade de falar, rs. Ai eu me inscrevo também, sabe, levanto o braço e eles sabem que estou inscrita ali, e ai eu falo na minha vez ,então eu to com vontade de experimentar, para ver como funciona isso.

Pesquisadora:ta certo, acho que seria importante para as crianças, também. Porque eles começam a fazer isso muito fácil. Igual, a gente tem essa vontade de se inscrever nos espaços, na aula, eu morro de vontade de me inscrever na aula, eu e a Vanessa, 50 horas e ninguém ouve, ninguém vê, sabe. (risos coletivos). Então, começar essa coisa com as crianças, como você falou da sementinha desde pequeno e ai não sei, na minha cabeça a utopia é: leve isso para casa sabe daí começa a modificar as relações em casa, daí leve pros amiguinhos, sabe, ter relações mais respeitosas com os amigos, sabe, então a minha utopia da tertúlia é essa, que modifica tudo.

54. Professora: essa questão do falar, eu tentei com eles algumas vezes assim: na sua casa, você também usa os princípios? Principalmente na hora em que a família está reunida na hora do almoço, do jantar ou nos momentos em que vocês se reúnem, ou na sala para ver uma TV ou alguma coisa e ai eu tive uma aluna que sim, que disse que no jantar estão juntos, daí começa as coisas de irmão, um cutuca ai, os pais já ficam bravos, mandam todo mundo ficar quieto, comer e não falar mais, (risos), então ela disse: “na minha casa não funciona” (a aluna diz), (risos). Eu disse: “olha um bom motivo para você começar a implantar e fazer funcionar”. Ela riu tal, mas a gente não falou mais sobre isso, sabe, questão mesmo de eles estarem levando pro dia a dia deles, de estar usando, tudo isso

55. Pesquisadora: acho que é isso Maria, depois a gente juntas, no decorrer do semestre, instrumentos, para o professor desenvolver instrumentos, para melhorar a leitura pras crianças, que a tertúlia seja um começo e depois é o professor quem vai fazer, mas isso é a longo prazo, a gente tem um semestre para observar junto, as crianças. Só para dar uma articulada Maria, quando a gente fala de transformações de convivência, também é uma questão que to pensando, porque de certa forma, o comunidades que está aqui na escola, ele trabalha com tudo isso, então, por exemplo, o grupo interativo, quando tinha o grupo interativo na sua sala e as diferentes dinâmicas que tem, de certa forma, articular a tertúlia, com o que acontece no geral, por a escola

ser uma comunidade de aprendizagem, pois é um diferencial, a escola ser uma comunidade de aprendizagem. Fiquei pensando, mas não sei responder, nem falar sobre isso ainda... (risos)

56. Professora: pra gente, fica difícil porque seria bom, porque quem tem contato com uma outra escola que não é comunidades e com a que tem e nesse paralelo você consegue fazer uma observação. A gente que está aqui dentro, as coisas são tão naturais que vão acontecendo que você não se dá conta de que é porque já é uma comunidade, a gente nem se dá conta, sabe. A questão da participação da família na escola, das crianças estarem vindo bastante, sabe, eu acho que é por conta de nossa escola ser uma comunidade de aprendizagem, sabe. Eu vejo em outras escolas que não tem esse trabalho, ou ouço falar: pai não aparece em reunião, não sei o que, não vem à escola saber, eu sempre tive, e vejo as colegas aqui também que o número de pais vindo não só nas reuniões, mas nos outros dias, é bastante, é bem numeroso mesmo. Vem pelo menos ver como está, como é que eu posso falar com a professora uns cinco minutinhos, nem que for para dar só um recado, mas vem, aparece. E aí o pessoal reclama de outros lugares, que isso não acontece que não há um entrosamento entre funcionários e os professores, a direção.

57. Eu percebo assim, é muito diferente hoje de quando eu ingressei de que não era uma comunidade. Eu sinto hoje o grupo muito mais entrosado, muito mais unido, embora a gente tenha tido um rodízio muito grande de professores e isso, de certa forma, acaba atrapalhando um pouco, mas às vezes não, o pessoal novo chega e já vai se engajando, já vai participando. Você viu a professora nova: o que é tertúlia, como é que faz? E aí uma comentando, vai contando e vai, assim, eu sinto que até é natural que as coisas acontecem, não é nada forçado, que alguém pressiona, ou que alguém se sinta na obrigação de fazer aquilo e vai fazendo aquilo porque ela tem gosto de fazer aquilo, ela quer aprender, ela quer ver como é que é. Nessa parte tem um diferencial muito grande, mas seria legal estar estabelecendo, assim entre uma escola e outra, para ver o que algumas coisas mudaram nesse tempo todo.

Final da entrevista

Volta dos dados com a professora:

58. Levar o livro para casa estimula a criança a continuar a leitura pro próximo encontro. Eu imagino que seja isso. E sabe por que eu tô dizendo isso, não só imagino, alguns livros das latinhas também amam, ficam disponíveis para empréstimos e quando a gente abriu a leitura tanto na turma do ano passado, como a deste ano, de imediato, na próxima ida à biblioteca, eles vão buscar e dizem: tem deste livro aqui para emprestar? Tinha três exemplares e tinha até discussão para ver quem pegava, mas “cheguei primeiro e vou levar”. Então, no próximo encontro, o aluno que leu, fazia uns questionamentos, umas colocações mais amadurecidas por ter feito uma leitura em casa. Então realmente é um obstáculo não poder levar o livro para casa.

59. Muito pelo contrário, nem se discutia, você lia e entregava aquilo que você tinha entendido e nem conseguia relacionar mesmo, uma coisa que não tinha muito sentido. E era uma reclamação total, era um tal de quem já tinha passado por ela, pegava a ficha e copiava. Então eu era a mais velha e tinha que me virar. Entregava, mas às vezes, nem lia o livro, pegava a ficha e copiava.

60. Aqui é uma adaptação da tertúlia porque não dá para levar o livro para casa, não pode levar e, às vezes, tem até que retomar, pois o aluno faltou naquele dia, não está lembrando mais o que foi lido para continuar dando uma continuidade na história. Não poder levar o livro para casa, eu acho um obstáculo.

61. Isso você viu do grupo novo que está esse ano. Por ser comunidades e ter sempre esse entrosamento e você vê em HTP está fazendo aqueles estudos, está conversando e estar falando das experiências e de como está acontecendo aquelas atividades. O pessoal que chega, sabe que é uma comunidade, mas mesmo que não sabe nada, acha legal, quer aprender, quer aplicar, acha

que vai ser bom para turma e também percebe as dificuldades e acha que isso ajudaria muito. Então eu tenho sentido assim, o pessoal novo até mais incentivado em iniciar as atividades do que aquele antigo que tem uma resistência tremenda.

62. Quando eu fiz essa fala, são poucos pais, pouquíssimos. Eu vou ser sincera, não tenho 100% de pais em reunião e quando a gente convida a participar e conhecer nossa escola, como aquelas apresentações, você pode ver, de todo mundo que foi convidado, não tem 100% de presença. Então aqueles pais que não vem, são exatamente dessa minoria que eu falo.

63. Então o fato de ser comunidades atrai mais familiares, pois eles veem em outra atividade, mas é uma minoria? É justamente, e o aluno que tem mais necessidade de o pai estar vindo saber como é que está meu filho? Como é que eu trabalho, eu gosto de saber como eu trabalho, pedir o apoio deles, na questão de incentivar o hábito de leitura etc. São aquelas crianças como mais dificuldade que os pais não vem.

Pesquisadora: E por que será que eles não vêm?

64. Eu acho que é um conjunto de fatores que distancia esse pai da escola. Trabalho o tempo todo? Sei lá, achar que tudo é função da escola? Não sei, são muitas coisas. Eu realmente eu não sei exatamente quais seriam esses fatores. Eu pressuponho que estaria relacionado a trabalho, relacionado à distância..., está relacionado à valorização, questão de priorizar a educação, sabe de estar valorizando o filho. Eu mandei um bilhete na reunião desse ano e foi por minha conta, não foi nada de, nenhum bilhete oficial da escola para convidar para reunião, dizia o bilhete: venha para reunião e deixe seu filho feliz! Não sei, se alguém queria me matar. Escrevi a data, o horário, que era para falar sobre o primeiro bimestre, as aprendizagens, que era muito importante a presença deste pai na reunião, mesmo que não seja no horário marcado, mas que venha na reunião conversar com a professora e deixe seu filho feliz! Então essa minoria dos que não aparecem, com todas as professoras que você conversa, você houve a mesma fala: olha, sabe aqueles quatro ou cinco que tem muita dificuldade, que eu precisaria estar conversando com os pais, não vieram na reunião, não assinaram o bilhete, não me procuraram outro dia. E eu realmente não sei te falar quais são todos os fatores que causam esse distanciamento.

**APÊNDICE V: EXEMPLO DE GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO
CRIANÇAS SALA PROFA ISABEL**

Transcrição do grupo de discussão das crianças da professora Isabel- parte 1

Data: 21/11/08

As crianças foram divididas por pequenos grupos e ficaram reunidas no refeitório da escola, enquanto as outras estavam na sala de aula.

Duração da entrevistas: 42 minutos

Vanessa inicia colocando o gravador no meio da mesa e diz que é sobre a TLD a discussão que faremos e que temos que seguir as inscrições na hora da fala, do mesmo modo com que fazemos na aula.

Pesquisadora pergunta: quero saber se vocês já tinham prática de ler antes de começar a TLD, se vocês liam em casa e que tipo de leitura faziam, contar um pouco disso. Ou se só liam na Tertúlia, como é isso?

1. **CçaA.:** eu já lia antes na tertúlia de sábado de tinha aqui na escola, na época a gente estava lendo o Pequeno Príncipe. **Pesq:** e outro tipo de leitura, revista, livros etc., você está acostumado a fazer? Alguém na sua casa lê? **CçaA:** sim, do sesinho. Meu irmão E. também lia, ele vinha na tertúlia de sábado também. (Leitura fora da escola e apoio da família -t)

CçaI.: em casa eu leio o mesmo livro que ele.

Pesquisadora: que mais vocês gostam de ler? Outro tipo de leituras, revista, gibi, vocês gostam de ler? Você lê Anderson? Que tipo de livro?

2. **CçaA.:** ah de geografia, de português...**Pesq:** e livro de historinha você costuma ler? Quais? **CçaA.:**sim, da Mônica. **Pesqu:** e livros, por exemplo, iguais aos que estamos lendo na Tertúlia? Ou da biblioteca? **CçaA.:** eu estava lendo uma enciclopédia canina. (Leitura fora da escola – t)
3. **CçaG.:** o meu nome é G. e eu adoro ler turma da Mônica e sesinho. Também leio geografia, história, português e matemática. **Pesq:** e esses livros você lê por quê? Seu irmão estuda, daí você fica curiosa e lê, como é que é ? **CçaG.:** eu estudo o livro da sexta série, porque meu irmão estuda daí eu vou lá ver com ele. **Pesq:** daí ele vai aprendendo a lição da sexta série e vai te ensinando também? É isso? **CçaG.** afirma positivamente com a cabeça.(Leitura fora da escola e apoio da família - t)
4. **CçaA.:** eu estou lendo livro da sétima série, que meu irmão trouxe daí eu to lendo também, leio português, matemática... **Pesq:** e dá para aprender ou dá só para ler? **Crianças:** dá para ler, para aprender, para escrever. **Pesq:** dá para aprender aquela lição da sétima série? É mesmo? **Criança:** dá !!!um poquinho, mas dá

Pesquisadora vai passando o gravador para outras crianças (Leitura fora da escola e apoio da família - t)

5. **CçaE.:** eu leio gibi do sesinho, da Mônica, leio de história, geografia... do meu irmão mais velho. **Pesq:** também? Que série? **CçaE.:** ele está na oitava, não, ele está no primeiro colegial. Pesquisadora pergunta para a turma se eles gostam de ler esses livros e todas elas respondem que sim.(Leitura fora da escola e apoio da família – t -)

6. **CçaA.:** eu aprendi fazer raiz quadrada, eu sei fazer raiz quadrada, eu aprendi. Raiz quadrada de 9 é 3 e 3 ao quadrado é 9. (t)
7. **Pesquisadora:** que legal, gente, é bom aprender outras coisas também né. **CçaE:** É. Pesquisadora: você lê outros tipos de literatura como essas que estamos lendo agora na TLD? Você costuma ir à biblioteca pegar, como é que é? **CçaE.:** a gente vai, a gente costuma pegar de quarta. **Pesqu:** mas vocês só leem quando estão aqui na escola? É isso que estou perguntando, ninguém vem fora do horário para pegar? Crianças explicam que vai ser de quinta ou de terça-feira. **CçaD.:** nas férias eu e a CçaE. vínhamos pegar os livros. **Pesq:** legal, nas férias, daí não fica sem, não é mesmo?
(Leitura e o incentivo na escola)
8. **CçaC.:** eu tenho uma religião e eu tenho um estudo dela. E esse estudo é de um livro e todo sábado ou de segunda eu estudo esse livro, então leio uma história, um tanto de páginas. Aí eu também quando eu venho pegar livros aqui na biblioteca, eu leio um pouco aqui na escola, quando eu chego em casa eu leio. Como eu saio dessa escola e vou para outra, lá só tem bebezinho, de um aninho até seis anos, como eu sou a maior de lá eu fico lendo historinhas para eles, historinhas que tem lá ou então eu pego aqui na biblioteca. Em casa eu também leio para minha irmã, porque ela tem cinco anos e não sabe ler, eu ensino ela lê e eu leio também para ela, para ela ver, né. **Pesq:** o que você vai fazer na creche C.?
CçaC.: recreação lá . **Pesq:** voluntaria?
CçaC.: é, (risos). Minha mãe ela trabalha... **Pesq:** nessa creche?
CçaC.: não, na Vama, lá eles fazem produtos como máquinas de raio x, essas coisas. Daí minha mãe trabalha das sete as cinco, daí eu saio daqui e fico lá até umas seis, lá. Ai eu fico na escolinha lá, com as criancinhas, daí eu faço recreação. **Pesq:** você fica lá só para ajudar as crianças? Daí é um trabalho voluntário, então?
CçaC.: é. (Leitura fora da escola e o apoio da família)
9. **CçaG.:** ela também faz dancinhas para crianças. **CçaC.:** como eles estão fazendo a ensaiando a formatura, daí eu ensaio com eles, eu ensino eles a ensaiar, porque eu sei todas as musicas de cor. **Pesq:** que legal CçaC.. E qual é a sua religião? E quais são os livros que você lê, são histórias bíblicas?
CçaC.: sim. A minha religião é testemunha de Jeová. O R. e a T. também vão, eles estudam o mesmo livro que eu. **Pesq:** eles são da mesma religião?
CçaC.: não, é que a gente passa de casa em casa pregando então um dia, passaram a na casa do R. e ofereceram estudo para ele e para a mãe dele. Então a mãe dele aceitou então ele e a mãe dele estudam. Então eu, ele e a T. estudamos (não dá para entender) a mãe do R. estuda o que a bíblia realmente ensina. **Pesq:** mas a leitura que você, a T. e o R. fazem é diferente da dos adultos? É uma leitura mais voltada para as crianças? É outra linguagem como é que é?
CçaC.: não, é tudo assim, fala das mesmas coisas, mas o outro é bem mais grosso e é muito mais, demora bastante anos. O outro demora uns cinco meses. **Pesq:** então esse que você estuda é uma adaptação do outro, é isso?
CçaC.: é isso, nós estudamos primeiro o meu livro de histórias bíblicas e depois vai realmente dos de 13 anos para cima. **Pesq:** então, desde pequenininha você é acostumada a ler bastante?
CçaC.: sou. (Leitura fora da escola e o apoio da família)

CçaG.: nós vamos na mesma van e a moça da van também é testemunha de Jeová e todas as pessoas da van são testemunhas de Jeová e umas três ou quatro igual eu, não são testemunhas de Jeová e tem umas musiquetas também, é muito legal. **Pesq:** e vocês estão aprendendo as musiquinhas também? Legal

CçaB.: quando, na segunda série eu estava lendo um livro, era uma carta para Deus, também. Gostei. **Pesq:** e você leu outras coisas fora da escola?
CçaB.: sim, com gibis. (Leitura fora da escola- t-)

10. Pesquisadora: e todo mundo aqui gosta de ler gibi, pelo jeito, não é mesmo? E tem outros livros que crianças gostam de ler, às vezes, um pouco mais grossos etc... **CçaB.:** eu lia o gibi, que eu pegava na recreação e aqui na escola. **Pesq:** e os livros de literatura grosso, você costuma ler? **CçaB.:** costume, lá na recreação tem alguns. **Pesq:** onde é a recreação que vocês fazem? (crianças não sabem explicar o local). **CçaB.:** étoda semana, todo dia. **Pesq:** todo dia vocês leem? Leem sozinhos ou alguém lê para vocês? **CçaB.:** a gente lê sozinha, tem biblioteca lá e a gente pega.

Vanessa passa o gravador para as demais crianças.

CçaC.: quando eu vou para São Paulo , porque lá mora toda minha família, meus tios tem ainda livros do colegial, da primeira série e eu tenho livros da segunda série, todos. Lá eu pego a caixa, tem uma caixa cheinha de livros do colegial, dos meus tios, da minha mãe, das minhas tias, tudo, da primeira série deles, da segunda série deles, ainda está tudo lá guardado. Tem uns que estão tudo lá jogado, mas eu pego e guardo tudo para mim. Quando eu vou brincar de escolinha com minhas primas, a gente pega uma parte e lê aquilo lá, estuda aquilo lá. **Pesq:** pelo jeito você dá bastante valor nos livros, você gosta? **CçaC.:** é, tem uma caixa lá que estão bem guardadinhos, eu vou trazer eles para São Carlos, porque é tudo meu lá. **Pesq:** isso, daí você monta uma bibliotéquinha sua. **CçaC.:** eu tenho uma caixa e minha avó, da parte do meu pai, ela tinha isso aqui de livros (faz sinal com as mãos) que eram do meu pai e dos irmãos dele, e ela passou tudo isso para mim. Eu tenho isso aqui de livros do só meu pai e dos irmãos dele (faz sinal com as mãos)(Leitura fora da escola- t-).

CçaG.: sabe álbum da era do gelo e da turma da Mônica, sabe? Aquele que vem com um monte de figurinha para gente colar, sabe? Então lá dentro eu leio também, que vem com uma historinha, vem umas três páginas com historinhas, daí você vira e começa a ter álbum da era do gelo.

CçaB.: eu tenho um livro de ciências e todo dia quando eu chego na minha casa eu leio. **Pesq:** de ciências? Mas quem é que faz ciências lá? **CçaB.:** ninguém! é meu amigo que ele me deu o livro. **Pesq:** o que você aprende nesse livro? **CçaB.:** ah, um monte de coisa. **Pesq:** o que, por exemplo? Por que é diferente, às vezes, a gente está com um papel nas mãos e a gente só lê, e vocês acham que existe essa possibilidade de não aprender com o que está lendo? Porque, às vezes, a gente só lê por ler. **CçaB.:** eu aprendi as coisas de vulcão, da destruição da cidade. **Pesq:** ah, bem legal, então você aprendeu história mesmo! **Pesq:** então B., você acha que existe a possibilidade da gente pegar uma coisa e só ler ou tudo que a gente lê a gente está aprendendo? **CçaB.:** a gente lê e está aprendendo, né. **Pesq:** qualquer coisa você acha? (Leitura fora da escola- t-)

Vanessa organiza a sala, que está batendo sol nas crianças.... e aproveita para perguntar se quem não falou ainda quer falar. Pede concentração porque é outra pergunta agora, sobre a tertúlia, especificamente. Pergunta quem não falou ainda e quer falar, para respeitarem a ordem das inscrições.

Pesquisadora: eu queria perguntar o que vocês têm achado de ler na TLD, porque é uma leitura assim, que a gente faz um pouquinho, não é obrigatória e a gente faz, lê quem quer, mas na sala de vocês eu acho que quase todo mundo lê, um ou outro que não lê, não é mesmo? (crianças se manifestam, algumas dizem que sim e outras que não). Daí eu queria que vocês me contassem um pouco disso, mas não vale falar: ah é legal! Tem que ser sinceridade, coisas que vocês estão pensando, coisas que não estão

gostando, para sugerir, para gente melhorar, tá bom. Oh, quem vai falar é quem não falou ainda, quem tem prioridade é o J., ele não falou ainda então ele começa falando.

CçaJ.: na tertúlia, eu acho que a leitura não é só por querer ler e ser bom na leitura, o que importa é que está lendo um livro e vai aprender aos poucos. **Pesq:** você quer dizer que não é só quem sabe que vai fazer a leitura? **CçaJ.:** quem não sabe, pode, mas vai aprendendo aos poucos. **Pesq:** por que você acha que vai aprendendo? Porque os outros vão ajudando, vão treinando, como é que é? **CçaJ.:** vai treinando assim, por exemplo, lendo mais, estudando, sabendo fazer as coisas. **Pesq:** legal. (Leitura e a tertúlia literária dialógica)

Vanessa organiza as inscrições.

11. CçaB.; a tertúlia eu acho legal, porque o livrinho é legal e eu só não gostei do livrinho “Uma carta para Deus”, porque tem muito palavrão. **Pesq:** é verdade, esse livro tem muito palavrão. Eu queria perguntar também CçaB., já que você está falando, que na Tertúlia, a gente lê os livrinhos que a gente chama literatura clássica, que é, por exemplo, “O pequeno Príncipe”, que é uma literatura clássica. O que é uma literatura clássica? Vocês sabem dizer? Eu já explique no começo, mas vou falar de novo. A literatura clássica é uma leitura que ela foi escrita há muito tempo atrás e desde que ela foi escrita, a gente ainda pode ler ela hoje e ela ser presente; tem coisas que a gente pode comentar da nossa vida, foi escrita lá atrás, mas ainda tem coisas que a gente pode comentar. Tem autores que falam isso, que eu estudo lá na minha faculdade, então por isso que eu vim fazer esse trabalho, ta. Então, tem outros livros que não são literatura clássica, que são apenas livros que são escritos para aquele momento... e vocês também sabem que tem a questão de que alguns livros que são feitos só para vender, que não tem muito conteúdo, vocês sabem que existem livros assim? (algumas crianças concordam). São só para aquele momento, são escritos só para ganhar dinheiro, não tem um conteúdo que fica assim marcado, sabe, que a gente pode ler que tem uma história que você pode relacionar com a sua vida... Tem livros que não são assim. E alguns livros, B., que a gente está lendo na tertúlia, infelizmente não são os clássicos porque na escola e na biblioteca não têm muitos livros clássicos para as crianças. Então, a gente tem que ler esses daí que tem, para gente não perder a dinâmica e buscar os clássicos também, como o “Pequeno Príncipe”. Vocês repararam que o Pequeno Príncipe dos livros que a gente leu é o mais grosso? (crianças concordam afirmativamente com a cabeça e completaram: e o da Luana). E o da Luana? É, mas não é muito, quantas páginas tinha? (criança responde: 91 e o pequeno Príncipe: 90). Começa uma discussão sobre a quantidade de páginas em cada livro. Pesquisadora afirma que o da Luana não tem 91 páginas não, tem menos! Eu estou falando do número de páginas porque os livros clássicos têm mais história, então eles são mais longos, e esses outros são mais curtos, mais rapidinhos de ler. Então eu queria perguntar isso para vocês também, já que a B. tocou no assunto, também. Queria perguntar o que vocês acham, se tem diferença? Ou se para vocês tanto faz esse livro um pouco mais grosso que são os clássicos ou esses comuns que a gente está lendo, que não são os clássicos, mas que também são legais, são interessantes, mas não são... Você quer falar, B. sobre isso? Eu to perguntando sobre a leitura dos livros clássicos e dos não clássicos. Você quer falar G., o que você acha sobre a tertúlia?(Exposição da opinião da pesquisadora sobre os clássicos)

Criança quer responder, mas não entende, daí a pesquisadora pergunta de outra forma.

- 11. CçaG.:** assim, os três livros que eu li com a Vanessa foi muito legal: foi Luana a menina que viu o Brasil neném; uma da coruja que eu lia de sábado aqui... (pesquisadora fala: ah, foi revolução dos bichos!). Isso. Na verdade foram 4: uma carta

para Deus e o Pequeno Príncipe. **Pesq**: qual dos 4 você gostou mais de ler. **CçaG.:** revolução dos bichos. **Pesq**: Revolução dos bichos que a gente via de sábado? **CçaG.:** sim. **Pesq**: aquele livro também é considerado um clássico porque as histórias que estão dentro dele, você consegue comentar e tirar coisas para sua vida, entendeu, isso é a definição de um clássico. (Leitura e a TLD)

Crianças: quando acabar o Pequeno Príncipe, a gente pode pegar? **Pesq**: então , esse ano, a gente só vai conseguir terminar o Pequeno Príncipe, mas vocês podem vir na biblioteca e pegar.

CçaG.: mas Vanessa, a Ingrid , ela nunca quer ler, você percebeu que ela nunca nunca quer ler, nem ela nem o J.? Só que ... ela adora ler (ênfase dada pela criança). **Pesq**: é mesmo?! Que segredo! Vocês vão ter que me contar agora..., quero saber.

(J. fala que vai me contar outro dia, sem o gravador e eu digo tudo bem. Porém ele muda de ideia e comenta alguma coisa em baixo tom e depois explica). **Pesqu**: eu achei que vocês não gostassem de ler, porque vocês não leem. (algumas crianças dizem que gostam de ler e outras que não).

CçaJ. fala alguma coisa que pesquisadora não entende e ela tenta entender. **Pesqu**: perai, J. você está falando que antes você lia e agora não lê mais, porque você acorda 4 e meia e fica com sono,é isso que você está me falando? **CçaJ.:** tem vez que eu leio. **Pesqu**: ah, então tem uma explicação, tem gente que não gosta, mas tem gente que gosta e não lê porque está cansado, é isso então!

12. **CçaG. :** Vanessa, eu adoro ler, mas você viu que tem dia que eu e a B. também, a gente está mal, (pesq: mal de que? De leitura?) é. **Pesq**: mas isso não tem problema na tertúlia, né , a gente vai aprendendo junto. **CçaG.:** tem dia que to bem , to mal, ou estou mais ou menos, não é? **Pesq**: não tem problema.
Pesquisadora passa o gravador para CçaI., pois ela ainda não falou e tem prioridade.

13. **CçaI.:** eu gostei muito de ler o Pequeno Príncipe, porque eu achei ele interessante porque o Pequeno Príncipe, ele passa de mundo em mundo, assim, eu achei bem interessante. **Pesq**: e você gosta de ler então, Ingrid? É uma novidade!!! E na tertúlia você não lê por quê? É porque está cansada? Ou com vergonha? (CçaJ. fala que o segredo dele ele já revelou) **CçaI.:** ah porque eu não gosto de ler na escola. **Pesq**: você não gosta de ler na escola? **CçaI.:** é, eu gosto de ler em casa só. **Pesqu**: ah, em casa você lê? E na escola você tem vergonha, é isso? **Cça I.?** Porque eu gosto de ler em casa só.(Leitura e a TLD)

Criança conta como começou a gostar de ler,mas não dá para entender

14. **Pesq**: que tipo de livro CçaI.? **CçaI.:** eu gosto de livro grosso. **Pesq**: mesmo I.? (CçaJ. já li um livro de 180 páginas) E qual você prefere: os grossos ou os finos? **CçaI.:** eu prefiro os grossos porque demora mais. (Leitura e a TLD)

Pesquisadora passa a palavra para demais crianças que queriam falar.

15. **CçaJ.:** eu gosto de livro grosso porque aprende mais para ler, tem mais história nele e também é muito importante porque aprende umas coisas, como por exemplo, um livro de plantas, por exemplo, pode falar como planta a flor, essas coisas. Como o livro que eu li de umas 250 páginas mais ou menos, quando eu terminei, eu pensei que uma parte que eu li sobre ele, falava muito sobre as plantas e outra parte falava sobre a vida das pessoas. Era grosso. (faz gesto com as mãos, mostrando que era grosso)

Criança: eu só queria falar que não gosto de livro grosso nem de pequeno, eu gosto mais ou menos dos médios, que tem mais ou menos umas cinquenta páginas. **Pesq:** por quê? Você acha que os grossos ficam cansativos e os finos não tem muita história? **Criança:** é. (A leitura e a relação com o conteúdo)

CçaJ.: se o Pequeno Príncipe fosse mais grosso eu ia querer ler toda hora. **Pesq:** é mesmo? Olha que legal, esse Pequeno Príncipe está dando pano para manga, heim, rs.

16. CçaB.: eu adoro livro grosso, porque demora muito mais. Eu peguei um livro que tem 302 páginas. **Pesq:** 300???? Hum, e aí do que era esse livro? **CçaB.:** gibi. **Pesq:** gibi de 300 páginas é bastante e você demorou quantos dias? **CçaB.:** ainda estou lendo.

17. CçaC.: eu gostei, eu to gostando do livro do Pequeno Príncipe, ainda mais porque minha prima tem o filme, no livro eu to aprendendo mais do que eu aprendi no filme, porque no livro tem mais coisas e juntando os dois eu aprendo muito mais. E também, eu estou gostando porque o Pequeno Príncipe faz muitas aventuras, ele vai de mundo em mundo e no livro ele vai de planeta em planeta até chegar na terra e no filme o primeiro planeta que ele vai é na terra, e lá primeiro ele vai na China, em vários países. Eu acho que no livro o autor se expressou mais, porque o filme é só uma meia hora e ele só vai para terra e no livro como ele vai para vários planetas ele conhece mais gente, conheceu bastante gente. Então eu to gostando mais do livro. **Pesq:** o livro é mais profundo, dá para fazer mais destaque, tem mais história. **CçaC.:** é

18. CçaJ.: meu primo tem um monte de livro grosso, ele está com um do Rary Potter de 800 páginas, mais ou menos e daí , já que agora ele tem esses livros, eu gosto muito de ler, mas eu não consegui terminar de ler esse livro , eu acho que vai demorar uns 9 meses para terminar de ler ele. **Pesqu:** e você leu ele? E você acha que, por exemplo, na leitura do Rary Poter tem coisas para você destacar como no Pequeno Príncipe? **CçaJ.:** ah, por exemplo, tem uma parte que fala que ele foge da casa dele, daí eu queria destacar que eu acho que ele não devia ter feito isso.

19. Pesq: posso falar o que eu penso disso? Eu penso que os livros que não dá para relacionar com a própria vida são livros só daquele momento, só para vender, não para ficar marcado para sempre, porque os clássicos ficam marcado para sempre. Eu penso que o Rary Poter foi muito isso, não foi escrito para ficar marcado para sempre, ele é legal sim, mas, por exemplo, em uma tertúlia ele não serviria, porque não teria muito comentário e destaque com o que relacionar com nossa própria vida, com o que a gente aprende, o que a gente gostou. Por exemplo, as latinhas também amam, não tem muito conteúdo, mas também é muito legal.

Criança quer falar, mas a CçaB tem prioridade, criança diz que vai esquecer o que quer comentar e Vanessa dá o seu caderninho para ela anotar e não esquecer.

20. CçaB.: eu gosto do gibi, porque eu gibi da turma da Monica, do cascão e o gibi mais grosso tem mais história, é mais legal, demora mais.

CçaG.: o CçaJ. disse que não gostou que ele fugiu. Ele fugiu da casa dos tios dele, porque ele tinha que fugir, os tios dele não era nada , eles não faziam nada para ele. O filme é só um filme, no último filme ele morre, ele que é o verdadeiro Valdemor. Uma das crianças esqueceu o que ia dizer e Vanessa sugere o caderno para elas anotarem e não se esquecerem.

- 21. CçaJ.:** eu leio muito o gibi do sesinho, porque meu irmão tem a coleção inteira, que ele tem muito trabalho e daí no trabalho ele usa esse gibi. **Pesq:** qual é o trabalho dele? **CçaJ.:** é que nem tem aqui na escola, na terceira série, mas o dele é mais difícil, ele já está no colegial, ele recebe esse gibi e é para ele contar o que acontece na história, daí eu leio muito esses, mas o que ele lê e faz trabalho é grosso, é aquele do sesinho grosso, são mais grosso, tem várias histórias e não apenas uma. Daí eu leio um monte dos dele.

Vanessa sugere apenas mais uma inscrição e fecha e chama a atenção das crianças que começam a dispersar.

- 22. CçaC.:** quando eu morava em São Paulo, quase todo mês a mãe do meu primo comprava livro da Monica, gibi, então eu pegava, a primeira coisa que eu fazia com meu primo era pintar, a gente ficava lendo historinha junto, lia um quadradinho e ele lia outro, e depois a gente ficava comentando.

Pesq: eu queria saber o que vocês acham também, vocês falaram assim de livro grosso, de livro fino (Vanessa chama a atenção das crianças), o que vocês acham dos desenhos que tem na história, se eles atrapalham ou ajudam, porque muitos livros, eu penso, às vezes, tendo um desenho facilita a compreensão, mas eu Vanessa, não gosto, às vezes, de ter desenho, porque às vezes, eu estou lendo uma história e estou imaginando e quando vejo o desenho eu falo: ah, não é isso que eu estava imaginando, então eu queria ver de vocês o que vocês acham.

Vanessa dá prioridade para as crianças que falaram menos

- 23. CçaA.:** eu acho melhor os desenhos, porque os desenhos ajudam na leitura, e dá mais uma expressão mais para história. **Pesq:** então você acha melhor o livro com desenhos? **Ta.**
- 24. CçaB.:** eu gosto dos desenhos, porque no desenho a gente lê e vê bastante coisa, porque o que a gente imagina não é (Vanessa chama a atenção das crianças, que estão atrapalhando). Eu gosto mais de ler livros com desenhos porque ensina mais coisa no desenho e na leitura. **Pesq:** você acha que o desenho auxilia a leitura? **Ta**
- 25. CçaD.:** eu acho igual você, (referindo-se á pesquisadora) eu acho que o desenho às vezes atrapalha, as vezes você está lendo um livro e a imagem está na sua cabeça e você vai ver no livro e é outra. **Pesq:** Eu acho isso também.
- 26. CçaJ.:** eu acho que o desenho é importante, porque se não tem a escrita, não tem a legenda do que esta acontecendo, na verdade todo mundo tem, ou deve imaginar o que está acontecendo só por ver o desenho e não só por ler, pelo desenho também dá para saber. Daí você vê o desenho, você imagina e vai pensando o que é e vai entender a história só pelo desenho.
- 27. CçaC.:** como o J. estava falando das imagens, a minha irmã ela não sabe ler, então quando ela vai ler uma historia, ela não sabe ler, e ela vê o desenho e ela sabe o que está acontecendo né, então ela vê, o que ela vê o que está acontecendo no desenho, ela lê e fala que aquilo é a história. Ela já sabe a história, ela lembra a outra parte e conta para mim. **Pesquisadora:** legal.

Terminamos com esse grupo.

APÊNDICE VI: MOELO DE UM DIÁRIO DE CAMPO DE CADA SALA

Diário de campo: sala da profa Isabel

Data: 24/10/08 Dia da semana: sexta feira Horário: 07:00h às 08:10h

Hoje iniciamos mais cedo pela leitura da página 34- fileira do canto da parede pula uma criança e depois a criança seguinte faz a leitura e assim por diante. Essa foi uma sugestão do João.

Gravamos a atividade.

Cada criança leu um pouco até onde quis e depois passava para o seguinte, porém alguns perguntavam para a professora até onde era para ler e a professora orientava.

Destaques de hoje:

- CçaC.: ele é o príncipe dos vulcões - refere-se ao desenho. Vassoura dentro do vulcão se não entra em erupção e sai fogo. Ele está fazendo o trabalho dele, no filme mostra isso;
- CçaJ. fala da página 34: a mesma coisa que Cça C destaca;
- CçaL.: p. 35- o que é esse desenho?
- CçaC. diz que no filme mostra esse vulcão e ele não limpa, deixa ele servir como despertador pois coloca a chaleira para apitar;
- P. 36: CçaL. fala dos bichos grandes, devem ser mansos ou ferozes;
- P.36 Vanessa diz ter gostado desse parágrafo;
- CçaJo destaca o desenho de ponta cabeça;
- CçaC. fala que Jo está certo, é onde ele faz a comida dele, cada vulcão é um objeto para ele. As coisas no mundo do Pequeno Príncipe ficam de ponta cabeça.

Terminamos a leitura do capítulo IX e iniciamos o X. Algumas crianças não leram na primeira rodada, só na segunda (I., B., A., C., L. H., T. e C.)

Os destaques desse capítulo foram:

- CçaJ. comenta que agora está ficando legal, pois o Pequeno Príncipe está viajando pelos planetas;
- CçaC. destaca a página 26: ele também viaja pelo mundo e pelas cidades e não só pelos planetas. Lá ele faz milagres;
- CçaL. pergunta sobre a página 42: para onde ele ia viajar?;
- CçaC. responde que o livro não fala para onde ele ia viajar, mas o livro fala quantos dias ele ia ficar fora, que ele fez até um calendário grande;
- CçaL.: como ele vai de planeta em planeta- ele pegava uma rede e falava pros asteróides levarem;
- CçaJo diz que os pássaros levavam ele;
- CçaC: primeiro ele ia com os pássaros depois descobriu que os asteróides eram mais rápidos e sugere que as crianças vejam o desenho do começo do livro (refere-se a desenho);
- Página 41 na nona linha: criança diz não ter entendido esse parágrafo;
- CçaJo.fala que o pequeno Príncipe poderia julgar o rato que tinha lá a noite, em vez de julgar a si mesmo;

Na próxima semana iniciaremos pela fileira da parede, pela página 42

Minhas reflexões

Hoje foi bem legal, houve silêncio no momento da leitura. A professora coloca a preocupação em terminar de ler o livro até o final do ano, para fazer um fechamento e sugere que façamos uma divisão de quantas páginas devemos ler por semana, para dar tempo. CçaC.

fala que hoje foi bem legal e a cada dia a leitura do livro fica mais legal. CçaL. comenta que foi legal fazer o “ping-pong” (referindo-se à organização da sala), os colegas se respeitaram.

Quantitativos:

Quantidade de destaques:

Crianças que não leram: 10

Crianças que destacaram: 5

Crianças que realizaram a leitura: todas as demais

Diário de campo: sala da profa Maria

Data: 16/10/08 Dia da semana: segunda-feira Horário: 14:00 às 16:0h

Hoje a professora fez vídeo e foto da atividade para apresentar no encontro de Comunidades de Aprendizagem, da próxima semana.

Iniciamos pelo sentido anti-horário. Uma sugestão foi a de terminar a leitura e depois fazer os destaques de tudo, já que falta apenas uma página e meia. Contra -argumento: fazer os destaques antes de terminar, pois já lemos muitas coisas e vai que não dá tempo de fazer todos os destaques ,daí teremos que ler tudo de novo para lembrar o lido. Contra-argumento, novamente, já que parou então vamos destacar. Contra: acabar de ler para fazer os destaques. Contra: acabar de ler, destacar e depois comentar. Decidimos finalmente por pararmos para os destaques.

- CçaL.: p. 21- por que fala que Deus é um Deus sem maldade?
- P. 18: o que é IML?
- Ele quis dizer: Deus sem maldade para não ofender Deus;
- IML: professora explica que é Instituto medico legal. Lugar em que são levadas as pessoas que são encontradas mortas, para saberem a causa. Uma criança acrescenta: para ver se foi homicídio ou suicídio;
- P. 21 primeiro parágrafo: sai fora de onde?
- O que é chiqueirinho? É um carro com pouco espaço que fica andando com as pessoas e fica batendo;
- P. 22 segunda linha: desenho da criança com arma, é a policia militar?
- P. 20: o que é casca de banana pura?
- No desenho parece um bandido atirando na policia militar;
- Na foto: não é uma arma, é um brinquedo (arma de pau) porque quando ele crescer ele batalhar com a polícia;
- É um pedaço de madeira e ele está fingindo que é uma arma (no desenho);
- P. 21 por que fala em Deus sem maldade? (essa questão já foi levantada);
- P.19: porque está parecendo tudo uma casa de morcego?
- Porque tudo é pendurado, igual casa de morcego mesmo.
- P. 21: por que o ônibus vai riscar a casa da pessoa?
- P. 23: o que são aquelas duas aspas?
- Criança acha a resposta no livro, logo em seguida do lido anteriormente;
- Acha que as aspas são apenas para destacar e servir para outras funções e não acredita que é para dizer ao contrário do que está dito;
- P. 23: eles vão para passeio ou eles vão embora?
- Não é arma, é um pedaço de arma de madeira;
- Já que Deus criou tudo para nós, porque não criou para os mendigos?
- Deus só deu trabalho para nós todos, tanto para nós e pros mendigos também, só que eles não conseguiram trabalhar, não é todo mundo que consegue;
- Eles não tiveram a oportunidade de estudar por isso tiveram essa vida;

- Então eles não conseguiram trabalho;
- Deus deu tudo para eles, só que eles não conseguiram aproveitar;
- Quando eram crianças não tinha escola para eles irem e por isso não tiveram chance de estudar, porque para trabalhar tem que ter estudo;
- A palavra: encardido - era por que ele era sujo ou porque era ruim e chato?
- Deus deu todas essas coisas para todas as pessoas, eles não conseguiram , largaram o emprego e não conseguiram aproveitar;
- P. 23: o que o Naldinho enfrentou? A polícia ou o ladrão?
- Deus deu oportunidade para eles, mas não é isso, é porque não tinha escola perto da casa deles;
- Uma criança diz que a escola não é perto da sua casa e ela vem mesmo assim;
- Diante de um pequeno tumulto diante dessa fala, a pesquisadora esclarece que na tertúlia as pessoas podem falar o que quiserem e não precisamos convencer ninguém;
- Uma criança conta que uma criança morava na fazenda e mesmo assim não ia para a escola;
- Na praia, viu que tinha favela no morro. Por quê? Eles não tinham onde construir?
- Naldinho enfrentou as dificuldades que tinha;
- Naldinho- encardido, quer dizer que ele era ruim;
- Uma das crianças diz que o colega não estava entendendo e que os mendigos não souberam aproveitar os estudos, tiravam nota baixa na escola, por isso não conseguiram emprego;
- A criança vem para a escola porque tem transporte escolar e as outras não vêm porque não tem como vir, porque não tinham transporte escolar;
- No morro não precisa pagar o terreno, por isso construíram no morro;
- Por que se “matar” para estudar, eles não vão conseguir trabalho mesmo;
- Uma criança conta que a mãe era esforçada para estudar e não ligava para andar
- Uma criança esclarece que a outra não mora mais na fazenda;
- A outra conta que vem a pé até a escola e que não tem transporte;
- A criança conta que a mãe dela queria uma profissão por isso se esforçava para estudar e vir para a escola;
- Muitas vezes, as crianças não tinham condições de ir para a escola e precisavam de documentos. Muitas não tinham condições de ir e não é questão de aproveitar ou não;

A professora intervém no momento em que percebia que a conversa estava indo para o lado pessoal e interrompe pedindo para continuarmos a leitura, pondo fim ao debate “ruim” que estava acontecendo na sala. Fala da questão dos princípios da aprendizagem dialógica, do respeito à palavra do outro etc. A partir de então, a criança volta a fazer a leitura. Nesse sentido, vemos aqui a importância da pessoa moderadora, que dá as orientações sempre que necessário.

Depois da leitura de mais algumas páginas voltamos aos destaques.

- Muitas crianças perguntaram no começo o que era a primeira eucaristia e aqui no final do livro está mostrando isso (falar dos desenhos);
- Não é porque mora longe é que não vai para a escola e se gostar de estudar não há barreira que possa impedir de estudar e querer ser “alguém na vida”;
- P. 24 a palavra sossego está se referindo a falar com Deus ou morar numa casa?
- P. 26: o que é esse negócio no olho dele? (refere-se ao desenho);
- P. 21: Deus sem maldade- acha que é para não ofender a Deus;
- Na última página: é o menino da história ou é outro? (refere-se ao desenho);
- Acha que é o menino da história, pois o livro fala que ele estava na véspera de fazer a primeira comunhão;

- Acha que não é o menino da história, pois a roupa que ele veste é de mulher. Acha que coloram uma foto. (refere-se ao desenho);
- A professora pergunta: o que o menino questionava nessa carta que escreveu para Deus?;
- Fala sobre a vida na favela;
- Professora: então, o que ele questiona com Deus?
- A vida dele;

Aqui mais uma vez a criança questiona as inscrições da professora e mostra a ela a lista das inscrições, pois esta criança era a responsável por fazer as inscrições hoje.

- Sobre a dificuldade na favela;
- Acha que é o menino na figura e lê o trecho em que o menino pede para Jesus abençoar. (refere-se ao desenho);
- Criança fala sobre as dificuldades da vida dele na favela;
- Dificuldade na favela e também sobre a vida dos outros;
- Professora: por que ele questiona Deus? Por que ele conta?
- Criança lê a contracapa e diz que já está a resposta da pergunta que a professora fez. Ele pede para Deus melhorar a vida dele, das dificuldades que ele passa, por isso escreveu para Deus;
- Criança fala para Deus que Ele vendo de cima, melhore a vida dele;
- Ele fala isso para Deus, pois está se preparando para a primeira comunhão;
- Acha que não é isso, ele não quer satisfação com Deus, isso está no começo do livro, não está pedindo nada para Deus apenas contando como é a vida dele;
- P. 24 e 25: professora pede para as crianças acompanharem a leitura;
- CçaL. diz que gostou do livro porque fala que Deus quer ver e melhorar a favela;
- Criança sugere trazer fotos da sua primeira eucaristia para as crianças saberem como é fazer a primeira eucaristia;
- Uma criança relaciona duas fotos e compara-as dizendo que a cara de uma é com bigode e criança não tem bigode (refere-se ao desenho)
- Outra criança acha que ele cresceu, fez a primeira eucaristia e depois escreveu o livro;
- Outra criança fala que não é a foto do menino, pois criança de 13 anos não tem bigode;
- Pode ser outra pessoa que não fez a primeira eucaristia, nem é o menino do livro (nesse momento a criança faz pausa para esperar silêncio e continuar falando, pois a classe se altera, cada um quer dar sua opinião sobre o assunto). Às vezes, o menino falou que a vida na favela é ruim e essa foto pode ser uma pessoa que não acredita em Deus (refere-se ao desenho)
- Criança muda de idéia. Acha que a foto é um ladrão e o risco do meio no desenho é um sinal de “não à violência”

Terminamos a leitura do livro. Professora lê a lista das crianças que não falaram nada hoje.

Minhas observações:

Crianças que não leram: M., F., R., S., G..

Em certos momentos, algumas crianças questionam as inscrições e a professora fala que está seguindo a ordem. Também a professora chama a atenção de uma criança que estava quebrando a regra da TLD, falando na frente das demais sem esperar a sua vez. Vanessa intervém e apoia a professora em sua fala, pois uma das crianças não deixa as demais se colocarem e isso quebra o ritmo da atividade. Vanessa sentava-se ao lado dessa criança em quase todos os encontros para apoiar e ajudá-la a entender a dinâmica, estando a todo o momento conversando com ela, porém hoje foi mais difícil e ela não conseguia se concentrar. Presenciamos hoje outra criança fazendo “gracinha” para a sala, estava ela no centro da sala e a professora pede para que ela volte na roda para ler como as demais e todos ouvirem melhor e não de costas como estava. Converso com a criança sobre a fala dela e digo que concordo com o que ela diz, mas não concordo com a

maneira como ela fala. Quando a professora estava fazendo a leitura, a classe não silencia muito.

Observações lidas para as crianças:

Podemos dizer que o silêncio foi mantido na hora da leitura, isso facilitou o entendimento. Porém, nos destaques, em certo momento a discussão foi para o lado pessoal e precisamos esclarecer para garantir o espaço de diálogo igualitário, para que as pessoas respeitassem os argumentos das outras. Falei o nome da criança que estava desrespeitando, pois ele não entendia que era para ele e continuava a desrespeitar, falei que era um diálogo e não um debate pessoal. A alternativa encontrada pela professora foi retomar a leitura. Com relação à ansiedade de querer falar ao mesmo tempo em que todas as pessoas, nós devemos treinar nossa paciência.

Observações da professora: lida para a classe

- muito erro de leitura, palavras erradas e até leram o que não estava escrito;
- dificuldade de interpretação, acredita que é pelo tempo em que ficaram em casa;
- sobre as questões: a resposta estava logo em seguida do lido da frase, já tinha sido lido e a criança não lia o pedacinho. A professora fala que a TLD é para o grupo e não para a professora, daí que as perguntas devem ser feitas para a classe toda e não somente para ela. Nesse momento uma das crianças diz que já se acostumaram e a professora pede para se desacostumarem.

Outra criança faz um comentário durante a fala da professora: diz que algumas crianças fazem perguntas que não tem nada a ver. A criança responde a mesma coisa que já foi perguntado, indicando que não prestou atenção.

Outra criança que lê baixo, não deu para entender, pois a classe conversou. Esta criança também questiona a estagiária, para ela participar mais, já que é adulta e participante. A estagiária responde que foi sua primeira vez na TLD e não sabia muito bem como funcionava e que da próxima vez participa.