

T H E
Tragicall Historie of
H A M L E T,
Prince of Denmarke.

By William Shakespeare.

Newly imprinted and enlarged to almost as much
again as it was, according to the true and perfect
Coppie.



AT LONDON,
Printed by I. R. for N. L. and are to be sold at his
shoppe vnder Saint Dunstons Church in
Fleetstreet, 1605.

2

(SHAKESPEARE, 1605)

LER OU NÃO LER, EIS A QUESTÃO

Mestrado Profissional em Gestão Educacional

Maria Clara Milanez de Oliveira

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL

MARIA CLARA MILANEZ DE OLIVEIRA

LER OU NÃO LER, EIS A QUESTÃO

Porto Alegre

2025

MARIA CLARA MILANEZ DE OLIVEIRA

LER OU NÃO LER, EIS A QUESTÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Alice Gouvêa Campesato

Porto Alegre

2025

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)

Reitor: Prof. Dr. Pe. Sergio Eduardo Mariucci

Vice-reitor: Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus

DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Diretora: Prof.^a Dr.^a Maura Corcini Lopes

ESCOLA DE HUMANIDADES

Decano: Prof. Dr. Luiz Rohden

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Coordenação: Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Ghisleni

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48l Oliveira, Maria Clara Milanez de

Ler ou não ler, eis a questão / Maria Clara Milanez de Oliveira ; orientadora Maria Alice Gouvêa Campesato. – Porto Alegre, 2025. 241 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação. Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, 2025.

1. Gestão Educacional 2. Leitura 3. Práticas de leitura I. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional II. Campesato, Maria Alice Gouvêa III. Título.

CDU 028

Bibliotecário Fabrício Schirmann Leão CRB 10/2162

Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional

Mestrado Profissional

Campus Porto Alegre

Rua: Dr. Nilo Peçanha, 1600

Bairro Boa Vista, Porto Alegre, RS

CEP: 91330-002

Telefone: (51) 3591-1122 - Ramal 3712

E-mail: mpge@unisinos.br

MARIA CLARA MILANEZ DE OLIVEIRA

LER OU NÃO LER, EIS A QUESTÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em 25 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marli Legemann Oliveira – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL)

Prof.^a Dra. Ana Cristina Ghisleni – Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS)

Prof.^a Dra. Maria Alice Gouvêa Campesato – Universidade do Vale dos Sinos
(UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

Textos sem leitura são apenas palavras. Ou simplesmente, registros em busca de sentido. Sem leitura, escritas são simplesmente escritas. É no encontro com leitores que estas palavras, estas escritas, suas linhas e entrelinhas ganham vida e, essencialmente, sentido. À minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria Alice Gouvêa Campesato, que pelas muitas leituras, releituras, construções e reconstruções tornou-se parte essencial do que deu vida a minha escrita. Por toda caminhada, compartilhamento, apoio e reconhecimento, muito obrigada!

Gratidão às professoras que generosamente participaram e contribuíram com suas ponderações nas bancas de qualificação e defesa desta dissertação, Dras. Marli Legemann Oliveira e Ana Cristina Ghisleni.

Este estudo resulta de uma escrita que se forjou em um território em que me permiti ler, contemplar, escutar, silenciar, pensar e escrever. Minha gratidão a todos escritores, filósofos, pesquisadores e pensadores que generosamente, compartilharam suas escritas. Gratidão aos que me concederam seus olhares, pensamentos e ideias e que estiveram ao meu lado, transitando por minhas escutas, silêncios, leituras, contemplações e pensamentos.

“O Tempo é a coisa mais valiosa que o homem pode gastar”. Shakespeare em “O Mercador de Veneza” nos lembra do quão valioso é o tempo. Aos Doutores e Mestres, Professores desta jornada, obrigada por compartilhar seus olhares, seus saberes e este bem tão valioso.

Gratidão aos professores alfabetizadores, aos gestores escolares e aos alunos, que, generosamente me permitiram contemplar suas práticas, experiências e existências.

Aos Livros e aos Leitores.

A Shakespeare.

A mim.

*Ser ou não ser – eis a questão.
Shakespeare (2023, p. 67).*

RESUMO

Esta dissertação busca investigar práticas de leitura nos Anos Iniciais de uma escola pública no município de São Leopoldo (RS), a partir de um estudo de caso de abordagem qualitativa, sob a perspectiva da pesquisa pós-crítica em educação. A produção dos dados incluiu entrevistas narrativas com professores e o responsável pela biblioteca escolar, questionários com gestores e observações no campo empírico. Descreve perspectivas teóricas sobre práticas de leitura, educação, escola e contemporaneidade e gestão educacional. Os dados produzidos foram categorizados, descritos e analisados a partir do movimento de bricolagem metodológica. As análises revelaram que as práticas de leitura predominantes envolvem textos curtos e de fácil acesso, mas, algumas iniciativas docentes demonstram preocupação com o desenvolvimento da criticidade, imaginação e prazer na leitura. A gestão educacional emerge como elemento-chave para impulsionar mudanças significativas, garantindo o acesso ao livro e incentivando práticas leitoras literárias e formativas. A pesquisa apresenta, ainda, uma proposta interventiva, que consiste na criação de um Ateliê Literário como formação continuada para professores da rede municipal, com o objetivo de fortalecer a formação docente e promover práticas de leitura mais críticas e literárias. O estudo contribui para o debate sobre a formação leitora literária na escola e reforça a importância da formação de professores para que a leitura exerça seu potencial (trans)formador na educação.

Palavras-chave: Ateliê Literário; gestão educacional; leitura nos Anos Iniciais; leitura formativa; leitura literária; práticas de leitura.

ABSTRACT

This dissertation seeks to investigate reading practices in the initial years of a public school in the municipality of São Leopoldo (RS), based on a case study with a qualitative approach, from the perspective of post-critical research in education. Data production included narrative interviews with teachers and the person responsible for the school library, questionnaires with managers and observations in the empirical field. It describes theoretical perspectives on reading practices, education, school and contemporaneity and educational management. The data produced were categorized, described and analyzed based on the methodological bricolage movement. The analyses revealed that the predominant reading practices involve short, easily accessible texts, but some teaching initiatives demonstrate concern with the development of critical thinking, imagination and pleasure in reading. Educational management emerges as a key element in driving significant changes, ensuring access to books and encouraging literary and formative reading practices. The research also presents an intervention proposal, which consists of the creation of a Literary Workshop as continuing education for teachers in the municipal network, with the aim of strengthening teacher training and promoting more critical and literary reading practices. The study contributes to the debate on literary reading training in schools and reinforces the importance of teacher training so that reading can exercise its (trans)formative potential in education.

Keywords: Literary Studio; educational management; reading in the Early Years; formative reading; literary reading; reading practices.

SUMÁRIO

ATO I: DESCORTINAMENTOS	11
1.1 CENA I: CONVITE	12
1.2 CENA II: ROTEIRIZAÇÃO	14
1.3 CENA III: PRÓLOGO	16
1.4 CENA IV: INSPIRAÇÕES, TRILHAS E TRAÇOS DE MIM	21
1.5 CENA V: ARGUMENTOS CÊNICOS	24
ATO II: CENÁRIO TEÓRICO	32
2.1 CENA I: PRÁTICAS DE LEITURA	34
2.1.1 A Leitura do Tempo: dos Flintstones aos Jetsons	35
2.1.2 Tirando a Mordaca	41
2.1.3 Cenas Marcadas: a prática de leitura como protagonista	50
2.2 CENA II: CONTEMPORANEIDADE, EDUCAÇÃO E ESCOLA	59
ATO III: CENÁRIO METODOLÓGICO	66
3.1 CENA I: REVISÃO DE LITERATURA	68
3.1.1 Leitura Escolar AND Subjetivação	71
3.1.2 Leitura Escolar AND Inovação	72
3.1.3 Práticas de Leitura AND Educação Básica	75
3.1.4 Inovação na Educação AND Subjetivação	79
3.1.5 Inovação AND Leitura AND Subjetivação	82
3.1.6 Gestão Escolar AND Práticas de Leitura	82
3.1.7 Corpus	85
3.2 CENA II: TRILHA METODOLÓGICA	98
3.2.1 Produção de Informações	102
3.2.1.1 Entrevistas Narrativas	103
3.2.1.2 Observação	105
3.2.1.3 Questionário	105
3.2.2 Estratégia Descritiva-Analítica	106
3.3 CENA III: DIMENSÕES ÉTICAS	107
3.4 CENA IV: CENOGRAFIA	110
3.4.1 A Educação no Município de São Leopoldo	111
3.4.2 A Formação Continuada dos Professores	115
3.4.3 Projetos de Leitura do Município	116

3.4.4 Um Lugar para Ser Lido.....	118
ATO IV: DO TEMPO EM SUSPENSÃO À FLUIÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE .	125
4.1 MODOS INOPERANTES: O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	128
4.2 ENTRE LIVROS, AFETOS E MEMÓRIAS: A BIBLIOTECA DA ESCOLA	133
4.3 NAS ENTRELINHAS DE UMA TRAGÉDIA: O VALOR SOCIAL DOS LIVROS	141
4.4 A LEITURA COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL	146
4.5 LEITURA, GESTÃO EDUCACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS	151
4.6 PRÁTICAS DE LEITURA	165
4.7 A DIFÍCIL ARTE DE LER	180
ATO V: DESFECHOS.....	184
ATO VI: CENÁRIO INTERVENTIVO	193
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICE A – ENTREVISTA NARRATIVA (PROFESSORES).....	213
APÊNDICE B – ENTREVISTA NARRATIVA (PROFESSORA DA BIBLIOTECA)	214
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO (GESTÃO ESCOLAR)	215
APÊNDICE D – TCLE (ANUÊNCIA DA ESCOLA)	216
APÊNDICE E – TCLE (PROFESSORES).....	217
APÊNDICE F – TCLE (GESTORES ESCOLARES)	218
APÊNDICE G – DOCUMENTO DE APOIO – ATELIÊ LITERÁRIO	219
ANEXO A – DIVULGAÇÕES DAS FORMAÇÕES SMED SÃO LEOPOLDO	235
EPÍLOGO	239



ATO I
DESCORTINAMENTOS

ATO I: DESCORTINAMENTOS



Fonte: Watt (2020)

*Com todo meu afeto me recomendo aos senhores.
Shakespeare (2023, p. 41)*

1.1 CENA I: CONVITE

Os títulos que havia experimentado para esta, que é uma investigação científica, me pareceram meio precários e carentes de sentido. Pensar em como nomear este estudo, me fez mergulhar em um emaranhado de palavras desconexas que, definitivamente, não funcionavam como um convite, como deveriam ser.

Uma das coisas que aprendemos ao ensaiar uma escrita acadêmica é que os títulos são convites. Dotados de sentidos, trazem em suas letras, linhas e entrelinhas, um portal ou funcionam quase como um hiperlink que, pressupõe-se irrecusável. Daí a ideia de inspirar-me em Hamlet¹, afinal, por que não Shakespeare?

Embora a questão da leitura seja importante para minha vida, em meu percurso a literatura nem sempre esteve sob holofotes. Minha relação com a literatura é, de certo modo, recente. Shakespeare foi (e ainda é) uma agradável surpresa.

O *The Globe Theatre* foi o cenário de um memorável encontro entre mim e Shakespeare. Considero este o encontro, pois foi a partir daquele lugar que me vi interessada pela literatura shakespeariana. Em janeiro de 2015, durante uma viagem que fiz à Europa, caminhando despreziosamente por Londres, margeando o rio *Tâmisa*, em *Bankside*, cheguei ao teatro que foi palco da atuação de Shakespeare. O teatro (ou a arena), construído em 1599, foi o espaço das apresentações teatrais de Hamlet (e outras obras). Passou pela destruição (por incêndio) e reconstrução (1613), fechamento (1642) e, para minha sorte, acabou sendo revitalizado em 1997. Embora conhecesse a representatividade de Shakespeare na literatura, como bibliotecária tenha catalogado sua obra e, portanto, tenha tido contato com as sinopses e leituras técnicas próprias da indexação, de seus principais títulos, e conhecesse versões de “Romeu e Julieta” através de filmes, não havia experimentado a leitura de nenhuma de suas obras literárias. Aliás, me refiro a este

¹ William Shakespeare, dramaturgo e ator, é considerado um dos autores mais importantes da literatura internacional. Ao longo de sua vida (1564 – 1616) escreveu várias peças teatrais que se tornaram grandes clássicos da literatura, dentre eles Hamlet. Na tradução de Millôr Fernandes, a obra (que inspirou o título e organização deste projeto) conta a história da obsessão de um príncipe por vingança, carregando os monólogos de seu protagonista (Hamlet) de dúvida e desespero, o que caracterizou a obra como um clássico de dimensão trágica (Shakespeare, 2023).

como um encontro, também porque *The Globe Theatre* não era um dos locais que fazia parte das minhas pretensões em Londres.

Então, de volta ao Brasil, ainda em 2015, eis que tive um contato mais direto, por meio da leitura, com a genialidade do escritor. Hoje, livrarias são para mim, irresistíveis e os livros, sedutores. A livraria, assim como bibliotecas, são lugares singulares, especiais que te convidam a experiências literárias ímpares. Foi em uma destas experiências em uma livraria que Shakespeare passou a fazer parte da minha coleção literária a partir de *Romeu e Julieta*.

Hamlet, obra importante de Shakespeare, chegou praticamente concomitante com a escrita deste estudo. A frase célebre (e já por mim conhecida por ouvir falar) “Ser ou não ser, eis a questão” veio como um lampejo iluminado de possibilidade em meio a tantas palavras sem representatividade que me surgiram ao pensar em um título que tivesse sentido para esta minha escrita.

Me pareceu um desperdício me deter apenas à frase e perder a oportunidade de mergulhar na leitura da obra. Então, *Hamlet* passou a fazer parte do meu acervo literário. E, neste recente e também memorável encontro, entre mim, Shakespeare e *Hamlet*, a questão do ler ou não ler se materializou.

Mesmo que não conheça as obras do autor em sua totalidade, acho sensato lembrar que os livros escritos por William Shakespeare têm um valor literário inestimável. Valor este que o aproxima ainda mais deste estudo, que trata da importância da leitura, inclusive a literária, e como ela contribui para a formação humana.

Ler ou não ler: eis a questão não é uma escrita de estilo literário, de ilustrações extraordinárias, que descrevem cenários, personagens ou histórias incríveis que nos consomem o sono e nos libertam, mesmo que temporariamente, do mundo real. Embora traga em suas linhas um pouco da minha historicidade e traços do que me constitui, trata-se de um convite para que juntos possamos pensar a leitura, em especial no ambiente escolar. Assim, a inspiração para o título (e a estrutura deste estudo) está em William Shakespeare em uma de suas obras literárias mais famosas – *Hamlet*. Longe da ideia de apresentar uma história trágica e sem pretensão de me aproximar da genialidade de Shakespeare, a intenção é convidá-lo/a (leitor/a) a mergulhar em algumas reflexões para pensar a importância da leitura e das práticas literárias para formação das pessoas.

Reafirmo aqui minha ideia, enquanto pessoa, leitora, professora, bibliotecária, gestora, estudante e pesquisadora (ainda em construção) que a leitura é um potente elemento de constituição do ser humano. A leitura promove conhecimento, ciência e impacta em modos como a sociedade se organiza.

Assim, inspirada por William Shakespeare e lançando um olhar sobre algumas perspectivas teóricas que tratam da importância da leitura para a formação humana e sua presença no ambiente educativo, apresento este estudo. Tendo como base a perspectiva das metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e sobre diferentes pensadores e pesquisadores que caminharam ao meu lado nas escritas que tomaram forma ao longo desta trilha investigativa, o/a convido para, além da leitura, refletirmos sobre o ato de ler na escola, em especial, sobre as práticas utilizadas na fase inicial do Ensino Fundamental e a importância da leitura para a formação humana.

1.2 CENA II: ROTEIRIZAÇÃO

Este estudo *investiga as práticas de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Traz uma escrita envolta em uma atividade poética que me permitiu em uma perspectiva teórico-metodológica pós-crítica produzir sentidos e explorar encontros e possibilidades em uma trilha de pesquisa marcada por construções, rupturas e retomadas. Um caminho metodológico que inclusive me permitiu mergulhar em um estilo de escrita em que ocupei meu lugar de fala, como preconizam Meyer e Paraíso (2021).

Tomando como base a ideia de que um ensaio possa ser entendido como “uma experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação” (Foucault, 1998, p. 13), me permito aqui ensaiar ou ensaiar-me. Em um movimento de construção de uma escrita em que apresento a leitura como potencialmente propulsora de formação humana.

As concepções apresentadas emergiram das interações vivenciadas com leitores, pesquisadores, mestres, doutores, professores, alunos e gestores, somadas às percepções construídas durante minha experiência como pesquisadora no campo empírico.

A trilha que aqui se materializou contou com perspectivas teóricas que se fundamentaram nas reflexões de muitos pesquisadores tais como Betina Schuler; Byung-Chul Han; Carlos Skliar; Cecília Bajour; Dagmar Estermann Meyer; Luiz Percival Leme Britto; Marcel Proust; Maria Luiza Tucci Carneiro; Marlucy Alves Paraíso; Michel Foucault, Michèle Petit; Rildo Cosson; Roger Chartier; Silvia Castrillón; Steven Roger Fischer, Virginia Kastrup – dentre outros – que, por suas escritas, auxiliaram nesta construção.

Inspirada por leituras e releituras, reflexões e muitas trocas com os diferentes atores que me acompanharam nesta escrita, estruturei este estudo em seis capítulos. Esta estrutura foi inspirada na história de Hamlet de William Shakespeare. E, trazendo nuances de uma composição teatral que marcam a referida obra, denominei cada parte, *Ato* e, em cada *Ato*, *Cenas*.

O Ato I – *Descortinamentos* – convida o leitor a refletir sobre a questão da importância da leitura e sobre as práticas adotadas na escola. Apresenta a estrutura do estudo e a pesquisa, descrevendo a título de introdução, o tema, a delimitação, o problema, os objetivos (geral e específicos). Traz as inspirações pessoais que influenciaram a formulação do problema de investigação e finaliza trazendo a justificativa.

O Ato II – *Cenário Teórico* – traz aportes conceituais que embasaram reflexões importantes construídas ao longo da pesquisa. Apresenta perspectivas teóricas que tratam das práticas de leitura. Descreve algumas ponderações que auxiliam a pensar a educação, a escola, a contemporaneidade e a gestão escolar.

O Ato III – *Cenário Metodológico* – descreve os caminhos metodológicos, abarcando a revisão da literatura, a trilha metodológica, as dimensões éticas e o campo empírico.

O Ato IV – *Do Tempo em Suspensão à Fluição*² – apresenta a descrição e análise das informações produzidas. A partir das narrativas que surgiram com as entrevistas e questionários e da observação realizada sobre a realidade investigada, tendo por base a bricolagem metodológica, trago nesta etapa, reflexões

² O termo *fluição* é aqui utilizado para evocar a retomada de um fluxo temporal, simbolizando o lento desvanecer de uma pausa forçada nos modos de existir; pausa essa provocada pelas enchentes que causaram a destruição parcial da escola investigada, incluindo sua biblioteca, e impactaram profundamente os atores desta pesquisa. A escolha do termo é inspirada em uma aproximação com o adjetivo *melíflu*, derivado do latim *mellifluus*, que significa *fluido como mel* (Melíflu, 2025) sugerindo uma passagem suave, densa e sensível, como aquela que se espera no reencontro com a dinâmica escolar e com os sentidos interrompidos pela tragédia.

contextualizadas no tempo, espaço e acontecimentos que de alguma forma contribuíram para ponderar sobre as práticas de leitura, escola e a gestão escolar.

O Ato V – *Desfechos* – à guisa de conclusão, apresenta uma releitura e ponderações sobre a trilha desenvolvida no processo de investigação.

Para finalizar os elementos textuais, apresento o Ato VI – *Cenário Interventivo* – que detalha a proposta de intervenção onde sugiro a realização de um Ateliê Literário que consiste em complementar a formação docente lançando um olhar para a importância da mediação de leitura para a formação dos leitores, principalmente literários. Após, são descritas as referências que, para além da normalização, representam os pesquisadores e as escritas que contribuíram na construção das ideias aqui registradas.

Finalizo este estudo apresentando os Apêndices que trazem os instrumentos utilizados na produção dos dados, os Termos de Consentimentos Livre e Esclarecidos (TCLEs), o Documento de Apoio que é parte do Ateliê Literário descrito no Cenário Interventivo (Ato VI) e, por fim, o Anexo que traz alguns materiais de divulgação das formações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (SMED São Leopoldo).

1.3 CENA III: PRÓLOGO

Desde os primórdios da antiguidade, as diferentes práticas de leitura têm se materializado como marcos que, de certo modo, desempenharam um papel central na formação e organização das sociedades. “Ler em voz alta, para os outros ou para si mesmo, ler em grupos, ler por obrigação de trabalho ou por prazer” (Chartier, 2010a, p. 113), bem como a leitura silenciosa que se consolidou durante a Idade Média, como nos lembra Chartier (2010a), são práticas que, em certa medida, marcaram a forma como algumas perspectivas sobre relações sociais se desdobraram.

O que se viu, no decorrer da história, foi a consolidação de uma espécie de categorização social que distinguiu (e distingue até os dias atuais) os letrados, os não letrados, os quase letrados, entre tantos outros rótulos pautados nas questões relacionadas às habilidades de leitura e também de escrita. Neste cenário, a escola assume um papel importante no âmbito social, na medida em que se torna o espaço propício à oferta de um ambiente estruturado e intencional para o ensino e a

aprendizagem da leitura, que é uma habilidade fundamental se considerarmos a formação humana. É na escola que, pelo ensino e aprendizagem, o acesso ao universo da leitura é potencializado, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos alunos.

Operacionalizar o ensino e a aprendizagem da leitura pressupõe não somente o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão de um sistema linguístico e de comunicação, mas também viabiliza a construção de aprendizagens que envolvem a compreensão crítica, a interpretação textual e o estímulo à criatividade. Esse processo é fundamental para a produção de modos de subjetivação, especialmente no contexto da educação, onde se busca, por um lado, proporcionar processos formativos que contemplem o desenvolvimento de aspectos como autonomia, capacidade de refletir sobre o mundo, criatividade, senso estético, poético, entre tantos outros atributos, já que a leitura é uma ferramenta que amplia horizontes e possibilita a construção do conhecimento. Mas a leitura é também tomada desde uma perspectiva pragmática e utilitarista ou como perigo, como veremos mais adiante. De qualquer modo, como propõe Cabral (2006), a leitura é uma experiência e produz subjetividade; a leitura é potencial transformadora da realidade; de mundo e de modos de existência.

Ao observar a realidade escolar, o que se projeta é um cenário desafiador em que a não-aprendizagem se manifesta de forma alarmante. A superficialidade e a mecanicidade das respostas das crianças refletem um distanciamento do aprofundamento necessário para uma formação leitora mais significativa. A preferência por experiências rápidas, como jogos digitais de curta duração ou trechos de músicas populares em plataformas como o *TikTok*, evidencia uma cultura imediatista que desvaloriza práticas que exigem mais atenção, reflexão e engajamento. Essa tendência pode estar relacionada a diversos fatores, como a influência da tecnologia na formação de hábitos de consumo de informação, a falta de incentivo ao pensamento crítico no ambiente escolar e a desconexão entre as práticas pedagógicas e os interesses dos alunos. Ou ainda, pode estar atrelada a uma forma de existir que está atravessada por modos contemporâneos, que, segundo Han (2017), está marcada por uma sociedade de desempenho e produção. Tal perspectiva “habita, naturalmente, o inconsciente social, o desejo de maximizar a produção” (Han, 2017, p. 25).

Em entrevista concedida a Alba Porcheddu, Zygmunt Bauman também problematiza o atual modo de existência pensando a realidade social vigente sob a perspectiva da liquidez. No olhar de Bauman, a duração das coisas não é mais uma qualidade, um valor no mundo líquido contemporâneo. Nessa realidade “[...] as coisas e as relações são úteis apenas por um ‘tempo fixo’ e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis” (Porcheddu, 2009, p. 663).

A dificuldade em reter e elaborar informações básicas sobre um texto, mesmo quando escolhido pelos próprios estudantes, é também um indicativo preocupante sobre os desafios relacionados à leitura na escola. Após uma contação de história ou leitura, a incapacidade de muitos alunos em identificar elementos fundamentais, como título, cenário ou personagens, reflete problemas na construção de habilidades de leitura e interpretação. Ainda que sejam propostas problematizações ou por meio da proposição de um “Cenário”, como o realizado durante a oficina de leitura “Livração” como descrevem Kastrup e Barros (2005), a aprendizagem da leitura, no momento atual, parece não estar ocorrendo por parte dos alunos, o que me provoca a perguntar sobre as práticas de leitura que se consolidam na escola. Será que as práticas de leitura que estão sendo propostas pela escola, principalmente na fase inicial da escolarização são efetivas considerando a complexidade que envolve a leitura? De que forma estas práticas influenciam na formação dos alunos?

Somando a isto, me parece que, historicamente, existem alguns mitos importantes sobre os processos inerentes à aprendizagem da leitura, dentre os quais destaca-se a crença de que a leitura é algo deslocado da escrita. Desde a antiguidade, a leitura é vista como algo difícil. O ato de ler em si não se resumia à leitura com os olhos; era essencial pronunciar o que se lia em um exercício constante de assimilação da verdade e reconhecimento de signos em um movimento de reescrita (mental) (Foucault, 2022).

A dificuldade da leitura, como descreve Foucault (2022), é, em minha perspectiva, uma das bases que alicerçam a ideia equivocada de que a aprendizagem da escrita é mais essencial do que a da leitura, quando na verdade, como o próprio filósofo traz, são práticas complementares. A escrita e a leitura são suportes de lembranças que possibilitam lembrar as coisas ditas (escritas) e usá-las para a constituição de si.

O exercício da docência está então atrelado a esse mito da importância da escrita em detrimento da leitura, o que faz com que as práticas educacionais

priorizem o ensino e a aprendizagem sob a lógica da escrita. Essa é, a meu ver, uma questão que pode inibir a adoção de práticas de leitura na escola e empurra para um segundo plano sua importância nos Anos Iniciais.

Como professora da Educação Básica em escolas de periferia, o que tenho observado, inclusive no que se refere às atividades complementares de reforço escolar, é a confirmação dessa perspectiva, considerando uma acentuada preocupação com a escrita. As atividades, de certo modo, centram-se na escrita, voltada para identificar, classificar, representar, explicar. A escrita continua sendo operada como um comprovante da eficácia da escola e como fixação identitária, como aponta Schuler (2017).

As perspectivas de Kastrup e Barros (2005) remetem à ideia de que, o território da leitura se estrutura como possibilidade capaz de impulsionar as práticas a ela relacionadas para um primeiro plano, em um patamar não menos importante que a escrita, com prioridade no processo educativo. Habitar o território da leitura poderia potencializar aprendizagens importantes para a trajetória educacional dos estudantes e para sua formação humana.

O problema da não-aprendizagem da leitura, agravado por fatores estruturais e conjunturais, como a precarização dos processos educacionais e a priorização de demandas externas à prática sistemática da leitura, representa um desafio crucial para a educação. Situações como as dificuldades individuais dos alunos, a sobrecarga de tarefas escolares, a pressão por resultados em avaliações externas e os impactos da pandemia da COVID-19 já configuravam barreiras significativas. Esses desafios foram ainda mais intensificados por eventos recentes, como as enchentes que afetaram as escolas do Estado do Rio Grande do Sul e as escolas municipais de São Leopoldo (onde atuo como professora e pesquisadora), comprometendo as condições básicas para o aprendizado.

Tais circunstâncias, quando utilizadas como justificativas para diminuir as oportunidades de leitura, podem desencadear processos de exclusão que poderão afetar diretamente o desenvolvimento integral dos estudantes. A leitura, sendo uma habilidade essencial para o exercício da cidadania e construção do conhecimento, não pode ser relegada a um segundo plano; ela deve ser vista como um eixo estruturante do processo educativo, capaz de proporcionar transformação pessoal e social. Nesse contexto, a gestão escolar assume um papel central e estratégico,

principalmente se considerarmos que pode liderar o desenvolvimento de ações que promovam a leitura como um eixo prioritário do processo educativo.

Assim, com base nos apontamentos realizados e a partir das minhas inquietações pessoais, trago, neste estudo, pontos de reflexão sobre a importância da leitura para a formação das pessoas, levando em conta a análise das práticas adotadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No Brasil, a Educação Básica está organizada em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Fundamental, por sua vez, se estrutura em Anos Iniciais e Anos Finais. Os Anos Iniciais abrangem do 1º ao 5º ano, sendo os três primeiros (1º ao 3º ano) voltados à alfabetização. Esta etapa (de alfabetização) pressupõe, dentre outras questões, a oferta de práticas diversificadas de letramentos, oportunizando o desenvolvimento de novos olhares sobre o mundo, tendo, como base (além da escrita), a leitura. Apresentando o recorte aqui considerado – práticas de leitura na Educação Básica – optei por desenvolver este estudo levando em conta a identificação e análise das práticas de leitura adotadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, por considerar este um período importante para a formação do leitor. Com base na minha experiência, como leitora, bibliotecária e professora, esta é uma etapa que pode potencializar (ou não) o desenvolvimento de hábitos de leitura. É nesta fase que as bases para a alfabetização e o letramento são consolidadas e é a partir deste momento que a escola tem a oportunidade de estabelecer práticas pedagógicas que não apenas ensinem a decodificação de palavras, mas que também provoquem o prazer e o significado na leitura, que considerando a perspectiva deste estudo, são questões fundamentais para proporcionar processos de ensino e de aprendizagem que colaborem para a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar, e transformar a si próprios e suas realidades.

Então, este estudo se estrutura a partir do tema central práticas de leitura na escola de Educação Básica. Mais especificamente, apresenta uma reflexão sobre as práticas de leitura desenvolvidas nas três primeiras etapas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando a realidade de uma escola pública do município de São Leopoldo.

Está orientada com base no problema de investigação: *de que modos são produzidas as práticas de leitura nos Anos Iniciais em uma escola pública do município de São Leopoldo?*

Tem, como objetivo geral: *“investigar práticas de leitura nos Anos Iniciais de uma escola pública do município de São Leopoldo”*.

Objetiva especificamente:

- a) apontar perspectivas teóricas sobre práticas de leitura construídas no âmbito educativo;
- b) analisar o papel da gestão quanto à importância da leitura no espaço escolar;
- c) descrever práticas de leitura nos Anos Iniciais;
- d) propor o aprimoramento do programa de formação continuada de professores alfabetizadores da rede de ensino municipal de São Leopoldo, tendo, como perspectiva, a inclusão da temática relacionada às práticas de leitura nos Anos Iniciais no processo formativo docente.

1.4 CENA IV: INSPIRAÇÕES, TRILHAS E TRAÇOS DE MIM

No início da década de 1980, quando ingressei na escola (no Jardim de Infância), a experiência com a leitura que tinha até então estava relacionada com escutas e com leituras despretensiosas que realizávamos ao observar figuras e imaginar histórias ao manusear gibis, livros ilustrados, jornais e revistas. Isto sem mencionar aquelas leituras de mundo que antecedem a escolarização e que só descobri que se tratavam de leituras quando fui apresentada à obra de Paulo Freire anos mais tarde. O que a minha memória permite lembrar do período que antecedeu meu ingresso no universo escolar é que eu costumava brincar de escola e me imaginar lendo, escrevendo e dando aulas. Fui cantora, astronauta, veterinária, jogadora de futebol e tantas outras representações que marcaram algumas práticas de leitura de mundo nesta fase.

O ingresso na escola, neste sentido, simboliza um marco significativo de transição para um universo letrado, onde práticas simbólicas reforçam a valorização da leitura. O ritual, que envolvia tirar fotos na biblioteca escolar, cercado por livros organizados e em um cenário de leitura individual, sugere uma introdução quase cerimonial ao ambiente letrado. Me parece que essa experiência inicial também reforça a ideia da escola como um espaço privilegiado de acesso ao conhecimento e a leitura ocupa uma posição central como uma representação simbólica da realidade social.

Recordo que, naquele tempo, anterior ao amplo acesso às tecnologias digitais, o universo cultural das crianças era permeado por elementos e artefatos que estimulavam a imaginação, a interação social e, de maneira particular, o vínculo com práticas leitoras e narrativas. Álbuns de figurinhas, coleções de papéis de carta, programas infantis com séries de desenhos animados e os gibis, na literatura, desempenhavam papéis significativos no cotidiano infanto-juvenil.

Os álbuns de figurinhas e as coleções de papéis de carta, por exemplo, iam além do simples colecionismo: a troca era uma prática comum que promovia interações sociais e envolviam um senso estético e sentimental. Os programas infantis, com suas séries de desenhos animados, aproximavam o audiovisual e a narrativa, muitas vezes apresentando histórias que se conectavam com alguns livros ou gibis. O que, de certo modo, abria um portal acessível e divertido para o universo da literatura. Gibis como *Turma da Mônica*, *Tio Patinhas* e *Superman* não apenas entretinham, mas introduziam os leitores ao universo das palavras e das imagens, desenvolvendo habilidades de interpretação e, em certa medida promoviam o gosto pela leitura.

Esses artefatos culturais que fizeram parte do meu universo infantil, desempenharam um papel importante na formação de gerações, já que estimularam a curiosidade, a socialização e o prazer de explorar histórias e linguagens. Arrisco afirmar que estes foram marcos importantes que influenciaram o desenvolvimento cognitivo e cultural de toda uma geração.

Nos anos escolares iniciais, não cheguei a experimentar o gosto pela leitura, em especial, a literária. A biblioteca escolar, espaço sobre o qual hoje tenho imenso apreço, estava distante. Os horários de uso eram restritos e eu eventualmente frequentava esse espaço. Mas, apesar disto, a base que tive neste período, de leitura, interpretação, relação da leitura com todas as disciplinas trabalhadas em aula, se consolidou como uma fase importante enquanto alicerce de modos como me constituo.

Durante toda minha trajetória na Educação Básica, as obras literárias não me atraíam a atenção. Elas apenas ensaiaram algumas aparições durante esporádicas visitas à biblioteca, em algumas aulas de Português e em leituras obrigatórias. E assim, os estilos literários que acessei restringiram-se, basicamente ao que era obrigatório e ao que traziam os livros didáticos.

O apreço pela leitura ganhou destaque em minha trajetória quando ingressei na faculdade de Pedagogia, no final dos anos 1990. Entre práticas, escutas e escritas, a leitura acadêmica (de livros, de artigos, de músicas, de filmes e de outros suportes textuais) passou a fazer parte efetiva na minha caminhada. Entre encontros e oportunidades, conheci uma Bibliotecária que foi um elo da minha ligação com a leitura, as práticas de leitura e os livros literários. Ainda cursando a Faculdade de Pedagogia, tive a oportunidade de atuar assessorando a gestão da distribuição do livro didático, literário e no incentivo à produção literária em programas implementados pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul.

Me parece oportuno ressaltar que me agrada pensar neste período como de encantamento pelas bibliotecas, pois foi o que me levou a cursar a Faculdade de Biblioteconomia. Desde o início do bacharelado tive a oportunidade de atuar em bibliotecas e experimentar a proximidade com os livros. Foi neste período que vivenciei, pela primeira vez, o que uma amiga chamou de *sequestro literário*. É quando um livro ou uma história literária te rouba o sono e te faz refém até que se chegue a última página. Desde então, a literatura tem ocupado um lugar importante na minha trajetória. A partir daí, a leitura do tipo silenciosa, ociosa, prazerosa, tornou-se um hábito importante na minha rotina.

Com a conclusão do curso de Biblioteconomia, passei a atuar na gestão de bibliotecas. Entre os livros, tive a oportunidade de gerenciar projetos e vi a leitura provocar sonhos, esperanças e aproximar pessoas. Na mesma medida que vi o encantamento das crianças pela leitura, vi também o analfabetismo operar como uma barreira para o desenvolvimento das pessoas, inclusive de pessoas que mesmo decodificando a escrita, não conseguiam alcançar a capacidade de compreensão do que estariam lendo, afastando possibilidades de se desenvolverem por meio da leitura.

Hoje, atuando como professora alfabetizadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola de rede pública de ensino, percebo que Biblioteconomia e Pedagogia, embora cientificamente estejam relacionadas a áreas distintas (Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas) e tenham suas especificidades, apresentam aproximações importantes. E ainda, tanto a biblioteca, quanto a sala de aula são espaços onde as práticas de leitura se materializam, abrindo possibilidades de interações e de desenvolvimento.

Durante minha trajetória acadêmica participei de reflexões importantes, incluindo a previsão pessimista de que estaria próximo o momento que livros impressos como conhecemos deixariam de existir; que professores seriam substituídos por máquinas; que o mundo estava dividido entre nativos e imigrantes digitais. Mas, mesmo com o avanço tecnológico, entre nativos e imigrantes digitais, em meio à globalização, internacionalização e tantos outros fatores que atravessam os modos de vida contemporânea, a leitura se apresenta como potente propulsora de desenvolvimento humano. Mesmo com a evolução da cultura digital e com o surgimento de práticas de leitura marcadas pela hipertextualidade, o livro impresso ainda tem seu lugar. E, atuando como docente, derrubei a previsão pessimista de que nós, professores, seríamos substituídos por máquinas. É o que também indicam Oliveira, Elias e Schuler (2023, p. 21) que destacam “a importância do professor no papel de grande desafiador e propulsor de possibilidades para o seu aluno”. Professores nunca se fizeram tão essenciais, seja para aproximar alunos, livros e leitura, ou principalmente para compor os espaços escolares em meio à complexidade da sociedade e do mundo atual.

Fui alfabetizada em um modelo tradicional, em que exercitávamos a leitura, a interpretação de textos variados. Sem entrar no mérito de tratar-se de uma abordagem tradicional de ensino e de o livro didático ser o recurso predominante nas práticas educacionais, minha experiência com a leitura na ocasião foi o que me auxiliou para que eu me constituísse enquanto pessoa. Com essa base, vivenciei a prática da leitura acadêmica como propulsora da ressignificação da minha própria realidade enquanto leitora. E este foi sem dúvida, o que me conectou à literatura.

Acredito na educação como possibilidade potencializadora de desenvolvimento humano. E, por toda potência que a leitura se mostrou em minha trajetória e a partir do texto de Kastrup e Barros (2005), me saltou aos olhos (e ao coração) a ideia de construir esta reflexão que pressupõe a leitura como propulsora para “acionar processos de produção de subjetividade” (Kastrup; Barros, 2005, p. 2).

1.5 CENA V: ARGUMENTOS CÊNICOS

A complexidade da sociedade atual, marcada por mudanças rápidas, avanços tecnológicos e diversificação cultural, tem exigido da educação uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Neste contexto, os processos educacionais

não se limitam apenas à transmissão de conteúdo, mas também influenciam diretamente a forma como as pessoas se tornam sujeitos em interação com o mundo.

Nesse cenário, a leitura assume um papel central. Mais do que uma habilidade funcional, a leitura é um ato de construção cultural e social, que possibilita o livre pensar, o questionamento, a criticidade, a mudança nos modos de existência e a possibilidade de transformação da realidade social de quem lê. Ela atravessa dimensões da formação humana, desde o desenvolvimento cognitivo e crítico até a ampliação das possibilidades de expressão e comunicação.

A leitura, como prática educacional, não deve ser reduzida a uma mera ferramenta para decodificar textos; deve ser compreendida como uma possibilidade de acesso a diferentes perspectivas, que viabiliza a compreensão de complexidades e potencializa o engajamento reflexivo com múltiplas linguagens presentes no mundo contemporâneo. Se, por um lado, a leitura é um convite a ler e a conversar e abre a possibilidade de conhecer um mundo diferente, com outras formas de percurso e de relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo (Skliar, 2023), por outro, em um mundo essencialmente letrado, a leitura e a escrita também têm operado como um perigoso instrumento de poder e, na mesma medida, de exclusão.

Historicamente a leitura tem sido instrumento de poder e de exclusão social: primeiro nas mãos da igreja, que garantia para si, por meio do controle dos textos sagrados, o controle da palavra divina; em seguida, pelos governos aristocráticos e pelos poderes políticos e, atualmente, por interesses econômicos que dela tentam se beneficiar (Castrillón, 2022, p. 16).

Seria mais ou menos como uma profecia do tipo “bem-aventurados os leitores”.

Desde a Antiguidade até os dias atuais, a leitura tem sido relacionada a um perigoso privilégio. Fato evidente quando lembramos das fogueiras alimentadas por livros proibidos relatados em vários momentos da história mundial. Como retrata Schuler (2022), são vários os enunciados que relacionam leitura, escrita e perigo.

Até o Século XIX o livro, e, portanto, a prática de leitura, estava veiculada a um tipo de status social privilegiado. Talvez, se analisarmos esta distinção social promovida pela leitura, seja possível elencar algumas pistas que possam nos dar uma ideia de porque a leitura, hoje em dia, esteja ainda em um plano secundário, se

considerarmos algumas práticas que se materializam, em especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O perigo da leitura está na potência que ela opera na vida das pessoas. A leitura faz do leitor alguém capaz de mudar as coisas, seja pela capacidade criativa, reflexiva, política e cultural que esta prática promove; seja pelo saber que torna o leitor em certa medida, produtor de verdades. O que explicaria porque, ao longo da história, vários são os relatos de destruição de bibliotecas, acervos, livros e autores.

Muitos contextos históricos, políticos e sociais têm a marca da queima de acervos, sob o pretexto de livrar o mundo de influenciáveis ervas *daninhas*, sob a acusação de que determinadas escritas poderiam desencadear eminentes falências sociais. É como se o controle sobre a leitura garantisse o status social daqueles que, pelo ato de ler, dominam a informação, o conhecimento, o saber, a ciência e a vida, uma lógica social excludente que traz em si o agravamento de desigualdades sociais. Ou seja, é comum encontrarmos relatos de movimentos de dominação social pela queima de livros.

A própria literatura traz o registro da perseguição que ideias, autores e livros sofreram. Em “A menina que roubava livros” (Zusak, 2008) na fogueira nazista, aos olhos de Liesel (a roubadora de livros), as labaredas queimavam muito mais que livros; queimavam palavras. Adolf Hitler sabia do perigo dos livros. Os religiosos sabiam do perigo dos livros. Os ditadores sabiam do perigo dos livros. Alguns governantes, alguns religiosos e alguns ditadores, ainda conhecem o perigo dos livros. Mas, como toda história tem, no mínimo, dois lados, é importante lembrar que alguns cidadãos, pesquisadores, bibliotecários e muitos professores conhecem a força dos livros que é muito maior do que agressões, violências ou qualquer forma de dominação opressora, discriminação ou preconceito.

O perigo dos livros talvez resida no fato de que a leitura possibilita ao leitor a constituir-se, principalmente se considerarmos a leitura como importante elemento de transformação da realidade³. A leitura, promove conhecimento. Ler é o que permite a construção do saber. É no ato de leitura, como defende Proust (2020), que a verdade ganha a possibilidade de criação. Nessa perspectiva, a verdade não é dada, mas construída e o que parece acabado no texto lido é o início do que dá vida

3 A realidade aqui descrita refere-se à tradição ocidental na qual somos formados, levando em conta que ainda existem tradições que não fazem uso da palavra escrita, considerando a perspectiva da leitura como prática.

ao leitor. Em se tratando da construção do conhecimento, é na ação (de ler) que a apropriação e ressignificação de saberes ganham forma; ganham força e permitem que o leitor se constitua.

Entender pela leitura é vivenciar o que foi lido; e esta vivência precisa estar a favor da experiência. Do contrário se tornaria apenas silêncio. Esse entendimento (ou compreensão) inicial que se dá por meio da leitura, possibilita ao leitor apropriar-se de um saber do outro (Nietzsche, 2016).

Mas, ao contrário do que possa parecer, pela força e o perigo que os livros representam, as fogueiras literárias não estão só no passado; livros continuam sendo queimados sob o pretexto de moralizar a sociedade ou parte dela. Em 2020 um pastor do Tennessee, nos Estados Unidos, promoveu uma queima de obras como as das sagas *Harry Potter* e *Crepúsculo*, dentre outros, com temas veiculados a questões de feitiçaria. E não se trata de um fato isolado: é um movimento crescente de uma tendência conservadora que está tentando influenciar as escolas, determinando que conteúdos literários, principalmente os que tratam de racismo, questões LGBTQIA+ e Holocausto não estejam acessíveis aos estudantes (Monet, 2022).

A relação entre leitura e seus perigos ainda permanece e com bastante força. Mas, penso que, atualmente, está também revestida de um sentido mais figurado: se materializa em processos de pseudo-aprendizagem, seja pela supervalorização do ensino e da aprendizagem da escrita em detrimento da leitura, ou por relegar a um segundo plano uma proposta pedagógica que reconheça a leitura como importante elemento de educação e de formação humana.

Analisando a lógica capitalista que marca a sociedade atual, há ainda o interesse econômico, perspectiva defendida por Britto (2015, p. 141), que coloca: “[...] os mais excluídos da leitura são também os mais excluídos da sociedade”. Ou seja: “Os pobres consomem menos leitura, assim como consomem menos tudo!”

Britto (2015), ao descrever referenciais que sustentem a ideia de uma pedagogia da formação de leitor, problematiza a visão de mundo que transforma a leitura em uma mercadoria. Quando a leitura se torna produto mercadológico, deixa de lado a ideia de que cada indivíduo, em sua singularidade, resulta da sua relação com o mundo e com o outro e assim, se forma a partir do que aprende.

Além desta perspectiva que relaciona e aproxima leitura e perigo, ao longo da história, algumas perspectivas pedagógicas que defenderam diferentes sentidos

para a educação, influenciaram na forma como a prática da leitura é adotada no âmbito educacional. Pelo que tenho observado enquanto professora, algumas perspectivas pedagógicas, quando adotadas de formas descontextualizadas ou como receitas únicas e milagrosas, não conseguem dar conta da complexidade do mundo atual. Além disto, algumas práticas têm operado numa lógica disciplinar buscando modificar o comportamento dos indivíduos para que se tornem sujeitos obedientes dentro de uma perspectiva moralizante. É o que Garcia (2002, p. 130) chamou de “individualidades moralizadas”, em uma relação do tipo pastoral-disciplinar que resulta na tentativa de modelar a consciência e a conduta dos indivíduos. Além disso, muitas vezes a literatura está a serviço de um propósito utilitarista, em que textos são utilizados como pretextos para o ensino de gramática, por exemplo, empobrecendo e reduzindo a experiência da leitura.

Mas, a ideia aqui não é propor que se anulem perspectivas pedagógicas, muitas construídas ao longo da história e que alicerçam diferentes olhares sobre o processo educativo. O que intenciono é trazer considerações que auxiliem a refletir sobre o processo educacional levando em conta a complexidade do mundo. Então, a proposta que aqui se materializa, se pauta em ideias que possibilitam olhar a educação com a lente de uma perspectiva pós-crítica, como colocam Meyer e Paraíso (2021) e parte do pressuposto de que o tempo atual se forma como algo diferente. Neste cenário se reconhece que a educação passou por mudanças significativas, na mesma medida em que também mudaram as condições sociais, as relações culturais e as racionalidades.

Além disto, acredito que quando a prática educativa está alicerçada em uma perspectiva descontextualizada, o que opera é uma espécie de reducionismo pedagógico que pode ocasionar uma preocupante não-aprendizagem. Isto já está sinalizado se lançarmos um olhar para alguns dados de levantamentos realizados sobre a realidade da aprendizagem da leitura no Brasil. Conforme Soares (2022, p. 9), em 2016, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) apontou que 54,7% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental foram avaliados como “nível insuficiente” no que se refere à capacidade de ler e interpretar pequenos textos. Os apontamentos descritos no estudo publicado em 2018 pelo PISA (*Programme for International Student Assessment*)⁴ também indicam um cenário potencialmente

⁴ “*Programme for International Student Assessment* (Pisa), [...] estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

problemático sobre a aprendizagem da leitura. Os dados do referido estudo, indicam que metade dos brasileiros participantes não alcançaram o mínimo de proficiência em leitura que todos os jovens deveriam adquirir até o final do Ensino Médio. Este dado sugere que a capacidade de compreensão se restringe a frases curtas, vocabulário simples e estruturas sintáticas simples, indicando assim uma realidade preocupante no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura no Brasil (Brasil, 2020).

O estudo *Retratos da Leitura no Brasil*, desenvolvido pelo Instituto Pró-Livro que em 2024 alcançou sua 6ª edição, que dentre outras práticas de leitura analisadas inclui as leituras digitais, reforça a preocupação sobre o cenário da leitura e suas práticas no Brasil (Instituto..., 2024).

Com base em 5.504 entrevistas realizadas em 208 municípios, o estudo traz alguns dados importantes, dentre os quais se destaca a queda no número de leitores no Brasil no último ano: mais de 6 milhões de pessoas deixaram de ler.

Outro dado importante veicula escolaridade e renda ao hábito de leitura.

Os resultados de 2024 reforçam uma tendência percebida desde 2007: quanto maior a escolaridade e a renda, maior é o hábito de leitura de livros, assim como também é maior entre aqueles que ainda são estudantes. Estes últimos, sobretudo pela leitura de livros indicados pela escola, didáticos ou literatura (Instituto..., 2024, p. 32).

Neste cenário, lanço um olhar para Skliar (2020), que problematiza a ideia da leitura como algo desatualizado ou equivocado, em tempos em que tudo gira em torno do *para quê*. É como se a leitura atualmente mergulhasse em uma espécie de inutilidade em um mundo que se move para propósitos e benefícios. Ou faz da leitura – nas palavras do estudioso – uma “inutilidade habitual em um mundo que só se orgulha dos propósitos e benefícios” (Skliar, 2020, p. 1).

O cenário em São Leopoldo, considerando o campo empírico deste estudo, apresenta uma dualidade interessante: na mesma medida em que há um forte empenho na promoção da leitura e na formação de uma sociedade leitora, o município enfrenta desafios significativos impostos por desastres naturais, como as enchentes que assolaram o município em maio de 2024. De um lado, as políticas

(OCDE), oferece informações sobre o desempenho dos estudantes vinculado a dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Os resultados permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus próprios estudantes, em comparação com os de outros países” (BRASIL, 2020, p. 15, grifo nosso).

públicas e as iniciativas da rede de ensino mostram-se como um investimento de longo prazo, comprometido com o desenvolvimento educacional e cultural, evidenciando o papel transformador da leitura. As bibliotecas escolares e as ações pedagógicas relacionadas à literatura reforçam o objetivo de democratizar o acesso ao livro e promover a formação integral dos alunos.

Por outro lado, os eventos climáticos extremos trouxeram impactos imediatos e graves, como a interrupção das aulas, o desalojamento de famílias e danos físicos às escolas e bibliotecas. Esse cenário indica o papel fundamental da gestão pública e escolar, tanto para mitigar os efeitos do desastre quanto para retomar as atividades educativas, incluindo aquelas relacionadas à formação leitora, em um contexto de reconstrução.

Para além da gestão administrativa, a gestão escolar tem também o desafio de assegurar que as políticas de incentivo à leitura se mantenham e sejam fortalecidas, mesmo diante das adversidades, reafirmando o compromisso com a formação cidadã e cultural dos estudantes.

Os impactos das enchentes em São Leopoldo evidenciam a magnitude do desafio enfrentado pela gestão educacional tanto para a administração pública e a gestão da rede de ensino, quanto para a gestão escolar, especialmente no que diz respeito à reconstrução das condições básicas para o aprendizado e à continuidade de projetos essenciais, como os de incentivo à leitura. A perda de mais de 80 mil exemplares de livros (São Leopoldo, 2024) e a destruição de bibliotecas em 18 das 39 escolas municipais representam não apenas um prejuízo material, mas também demanda um olhar para a questão do acesso à literatura e às práticas pedagógicas que envolvem o estímulo à leitura.

Neste cenário, o que se impõe à gestão escolar, seja a nível macro (SMED), quanto da própria escola é o desafio de reconstruir, não só os espaços físicos e a recuperação do acervo, mas de retomar a trajetória literária que já vinha sendo construída a nível de gestão educacional e em manter vivo o papel transformador da leitura no ambiente escolar, mesmo diante de adversidades tão severas.

A formação de professores mediadores de leitura, proposta de intervenção construída a partir das reflexões construídas neste estudo, se apresenta então como uma estratégia não apenas pertinente, mas essencial no contexto enfrentado pela rede educacional de São Leopoldo. Essa intervenção responde diretamente à necessidade de reconstrução da trajetória literária, promovendo uma abordagem

que vai além da recuperação física e do acervo perdido, e que enfatiza o papel transformador da leitura no ambiente escolar.

A leitura como prática educativa, transcende a simples decodificação de palavras: ela forma sujeitos críticos, reflexivos e capazes de interagir de maneira significativa com o mundo. Nesse sentido, refletir sobre as práticas de leitura promovidas na escola é essencial para alinhar a educação ao complexo contexto da sociedade contemporânea.

ATO II
CENÁRIO TEÓRICO

ATO II: CENÁRIO TEÓRICO



Unbekannt (1899)

*Ouve, vou apagar da lousa da minha memória
Todas as anotações frívolas ou pretensiosas,
Todas as ideias dos livros, todas as imagens,
Todas as impressões passadas,
Copiadas pela minha juventude e observação.
No livro e no capítulo do meu cérebro
Viverá apenas o teu mandamento,
Sem mistura com qualquer matéria vil.
Shakespeare (2023, p. 38)*

Escrever é escrever-se. E não há como escrever-se sem olhar a escrita do outro. O território que aqui busco materializar, pela escrita, traz um pouco de mim, mas muito do outro. Tomando a ideia de Fischer (2005), o referencial que compõe esta etapa da minha escrita traz o aporte de reflexões de diferentes pesquisadores (pensadores). Portanto, o texto aqui descrito está marcado por escolhas pessoais e “[...] tem a ver com uma entrega, nossa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar, que assumimos como pesquisadores” (Fischer, 2005, p. 120).

A leitura no âmbito escolar abre um leque de possibilidades. Como Shakespeare diz, “há mais coisas no céu e na terra do que sonha a tua filosofia” (Shakespeare, 2023, p. 40). Ou seja, a leitura é uma temática abrangente que comportaria várias perspectivas, o que demanda escolhas.

A estrada não é linear e é tênue. De escolha em escolha se materializou e tomou forma que, em um movimento contínuo, foi se forjando. O tema central deste estudo me é muito caro. Pensar a leitura faz parte do modo como me constituo como leitora, como docente, como bibliotecária, como pesquisadora, como ser humano. E então o primeiro dentre muitos desafios que se apresentaram nesta escrita, que envolveu leitura, escuta e releitura foi a escolha.

Caminhando para a definição do recorte apropriado para este estudo, a partir do problema de investigação – *de que modos são produzidas as práticas de leitura nos Anos Iniciais em uma escola pública do município de São?* – escolhi organizar o Ato II que traz minha escrita referencial, em dois eixos, ou como em Hamlet, *Cenas*. A primeira Cena apresenta reflexões sobre práticas de leitura. A segunda Cena abre um leque de questões, considerando elementos importantes sobre educação, escola e contemporaneidade.

2.1 CENA I: PRÁTICAS DE LEITURA

A leitura tem destas coisas, delirantes. Seja por meio de um texto acadêmico que nos encanta o tema ou o desenho de pesquisa; seja pela letra de uma canção; a cena de um filme; ou até por uma mensagem de *WhatsApp*. Ou ainda, de ordem literária que, em uma ação tresloucada, entre personagens, cenários e histórias, ler nos sequestra e tira o sono. Mas, além de romantizar (ou dramatizar) a leitura pela sua beleza, nesta Cena proponho a reflexão sobre alguns aportes teóricos que possam sustentar a pesquisa aqui desenhada.

Me parece oportuno iniciar lançando um olhar sobre a história da leitura. Tendo por base a ideia de Chartier (2010), busco trazer para a reflexão elementos históricos e culturais a partir de um movimento de leitura do tempo, sem a imposição de uma linearidade temporal absoluta. Nesta etapa de minha escrita, abordo desde aspectos relacionados às práticas de leitura, que antecederam o surgimento da escrita até os dias atuais.

Outro ponto relevante que vai contribuir neste estudo, diz respeito ao caráter perigoso que a prática de leitura traz, e que nos remete à necessidade de abordar conceitos que auxiliaram na compreensão de como estas práticas são construídas na atualidade. Pensando no perigo da leitura chegamos à questão da censura. Daí a ideia de tirar as mordanças e trazer elementos que nos auxiliem a compreender como a censura opera e de que forma ela impacta nas práticas de leitura adotadas atualmente.

Por fim, esta Cena traz algumas considerações teóricas que vão auxiliar a pensar as práticas de leitura construídas na escola.

2.1.1 A Leitura do Tempo: dos Flintstones aos Jetsons

Construir um texto histórico pressupõe a organização das ideias a partir de uma temporalidade que permita a compreensão das mudanças nas questões relacionadas ao tema proposto (práticas de leitura). Com a intenção de situar o/a leitor/a na mudança dos conceitos pertinentes sobre o tema, em um primeiro movimento de escrita, no que se configurou um ensaio, me pareceu apropriado delimitar os marcos temporais históricos. Desta maneira, o primeiro movimento de escrita resultou na tradicional organização histórica e linear que define a trajetória humana em Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

Entretanto, após iniciar a escrita com base nesta linearidade, me pareceu que o que tomou forma, foi um tipo textual fragmentado, como se fazer uma leitura do tempo passado sobre as questões relacionadas ao tema desencadeasse uma sobreposição de fatos; colocando alguns contextos históricos e culturais em patamares mais relevantes que outros. Então, percebi a necessidade de reestruturar esta escrita, tendo o cuidado para que não ocorra esta sobreposição do que considero aqui como aportes históricos, importantes sobre a temática, sendo todos

os aportes descritos considerados relevantes para auxiliar na compreensão de como a questão das práticas de leitura é operada nos dias atuais.

Optei por pautar a apresentação da questão histórica das práticas de leitura na perspectiva de Chartier (2010), considerando que uma narrativa histórica envolve a recordação de elementos importantes contextualizados historicamente. Ainda com base no autor, entendo que os conhecimentos trabalhados ao longo da história podem auxiliar na compreensão crítica do presente que tem, de certo modo, um caráter ao mesmo tempo sedutor e inquietante. Sedutor na medida em que desperta meu interesse em compreender aspectos históricos que dão forma à atualidade. Inquietante, pois suscita a necessidade de realizar leituras, releituras, escritas e reescritas para organizar as ideias e ter uma compreensão sobre elementos próprios da história que nos auxiliem a compreender, descrever e analisar as práticas de leitura.

Esta etapa, que traz um olhar histórico sobre o tema, versa a partir dos princípios da leitura do tempo que, conforme Chartier (2010, p. 68) “fazem que o presente seja o que é, herança e ruptura, invenção e inércia”. Neste sentido, o discurso histórico aqui descrito pauta-se na ideia da construção de uma relação entre experiências temporais e de uma narrativa histórica. O que permite trazer aspectos históricos das práticas de leitura e busca evidenciar a referencialidade das questões construídas culturalmente e historicamente acerca do objeto de investigação, tendo por base leituras do tempo que antecedeu o surgimento da escrita; do tempo “pré-histórico” ou que *antecede a invenção da escrita*; do *tempo antigo*; do tempo da *modernidade* e, por fim, do tempo da *contemporaneidade*.

Caminhando para o que seria o início da apresentação de alguns constructos históricos que em certa medida, influenciam na forma como as práticas de leitura se desenvolvem atualmente, a leitura sobre o tempo me fez rememorar *Os Flintstones* (em inglês: *The Flintstones*), uma série de desenho animado criado na década de 1960 por William Hanna e Joseph Barbera. A animação, que retrata a vida de uma família da *Idade da Pedra* é lembrança certa de quem viveu a infância nas décadas de 1960, 1970 e início dos anos 1980. Particularmente, desde o Ensino Fundamental, quando penso sobre o período que antecedeu o surgimento da escrita, me salta no pensamento as imagens da animação que fez parte da minha infância.

Na contraparte temporal de *Os Flintstones*, *Os Jetsons*, série de desenhos também criada na década de 1960 por William Hanna e Joseph Barbera, retrataram uma visão futurista da humanidade. No Brasil, a série foi exibida até final dos anos 1980. Em julho de 1990, *Os Jetsons: o filme* foi projetado em escala internacional, anunciando o que deveria ser o fim da série. Contudo, para rememorar o desenho que marcou o mundo das animações, em 2017 foi lançado o filme *The Jetsons & WWE: Robo-WrestleMania!* (The Jetsons, 2020).

Considero oportuno ressaltar que, trazer elementos para pensar as práticas de leitura que se materializaram ao longo da história da humanidade pressupõe abordar questões que se relacionam com este tema. Isto significa considerar que a prática de leitura ou a história dela, não pode estar dissociada de alguns elementos históricos que versam sobre a linguagem, a escrita, o livro, a literatura e artefatos culturais relacionados às práticas de leitura construídos ou projetados, alinhados às diferentes temporalidades vividas até a atualidade.

As famílias *Flintstones* e *Jetsons* me inspiraram a explorar a história das práticas de leitura, começando com conceitos que abordam questões anteriores ao surgimento da escrita. Este marco, por sua vez, é frequentemente citado por diversos estudos como um ponto de ruptura temporal, sinalizando o fim de um período tradicionalmente denominado *pré-história*.

Os *Flintstones* nos permitem, por meio da animação, imergir em imagens que não apenas convidam à reflexão sobre a leitura, mas também sobre a escrita e os suportes utilizados, considerando até mesmo o período anterior ao surgimento da escrita. Nesse contexto, a arte rupestre se coloca como ponto de partida para refletir sobre a evolução das práticas de leitura ao longo do tempo. Além de sua relevância como achado histórico, que possibilita a compreensão das leituras temporais que marcaram a história humana, tanto as pinturas nas cavernas quanto os suportes escritos encontrados ao longo dos séculos nos permitem identificar o movimento de leitura, que, sob essa ótica, teve sua origem nos “*desenhos primitivos*”.

A análise da arte rupestre e de artefatos ou suportes utilizados a partir do surgimento da escrita são objetos de estudos de muitos pesquisadores. Um destes estudos, descrito por Miyagawa, Lesure e Nóbrega (2018) busca relacionar as pinturas rupestres pré-históricas ao desenvolvimento do pensamento simbólico e ao surgimento da linguagem. A partir do estudo de desenhos das cavernas, descobertos em diferentes locais do planeta, os autores indicam a existência de um

fluxo comunicativo onde informações são produzidas a partir da transferência de uma representação auditiva para outra, visual. Esta transferência da informação de uma representação à outra permitiu aos primeiros seres humanos modificarem sua capacidade de transmissão de informação, inicialmente acústica e visual, para uma mais simbólica, o que viabilizou o desenvolvimento de uma representação mental mais elaborada. Nesse sentido, a arte rupestre está relacionada ao desenvolvimento da linguagem pela ideia de, dentre outros fatores, ter um caráter comunicativo, mas também de registro.

Este caráter comunicativo atribuído pelos autores, que leva em conta a relação entre a produção artística e o desenvolvimento da linguagem, pode ser um indício de que a arte rupestre já indicava a existência de movimentos de leitura.

Fischer (2006) corrobora com esta perspectiva. Para o autor a decodificação mnemônica e de imagens, são leituras.

A decodificação mnemônica (auxílios à memória) e de imagens (figuras pictóricas) também pode ser considerada “leitura”, ainda que no sentido primitivo. O homem de Neandertal e os primeiros *homo sapiens sapiens* liam entalhes em ossos sinalizando algo que lhes fosse significativo [...]. A arte rupestre também era “lida” como histórias visuais dotadas de informações com significado. Tribos primitivas liam extensas mensagens imagéticas em cascas de árvores ou em couro, ricas em detalhes (Fischer, 2006, p. 14).

O caráter primitivo a que se refere Fischer (2006) coloca a leitura como anterior à escrita, contudo, ao mesmo tempo, indica que ler pressupõe a existência de uma representação de algum registro, seja ele mnemônico ou de imagens.

O tempo antigo, compreendido pela historiografia tradicional entre o surgimento da escrita até a queda do império romano (476 d.C), marca o início do uso de suportes de escrita, o que permitiu vislumbrar o que seria a história da escrita (a partir do seu surgimento) e da leitura. O que nos remete também à história do livro que entre descontinuidades e rupturas aponta para a transformação de gestos e das práticas de leitura (Chartier, 2020).

Ainda sobre o tempo antigo, a leitura, em algumas escolas filosóficas gregas e romanas, vem associada a um exercício espiritual que, segundo Campesato (2021, p. 242) está relacionado a uma perspectiva de vida de cunho filosófico que se estende até a Idade Média. Seria “um modo de vida que busca formar o indivíduo,

modificá-lo, tirá-lo de seu estado atual de desconhecimento para o conhecimento de si”.

Chartier (2020, p. 41) ao tratar do impacto das transformações do livro ao longo da história, nos ajuda a pensar como estas mudanças influenciaram na produção, reprodução, manuseio e uso destes materiais. Na Antiguidade, os livros tinham formatos de rolo, conhecidos como *volumen*.

Era um livro que não se podia folhear, pois não tinha folhas, que não se poderia retornar facilmente a uma parte do texto, pois não dispunha de um índice, nem de indicação de número de páginas. Era um livro que não se podia portar consigo, nem fazer anotações simultâneas enquanto se lia, ou mesmo lê-lo em diferentes espaços ou em diferentes posições (sentado em uma mesa, deitado em uma cama), pois além de pesado, exigia, em seu manuseio, que ambas as mãos o segurassem, e que fosse lido principalmente de pé (Chartier, 2020, p. 41).

Ou seja, desde a arte rupestre até o texto digital da atualidade, o formato do suporte impacta na forma como a leitura (e a escrita) acontecem, são praticadas.

O tempo antigo foi marcado por uma leitura mais oralizada, em voz alta, principalmente pelos eruditos e sábios (Chartier, 2020). A ideia da leitura em voz alta, “repousava na necessidade de tornar compreensível ao leitor o sentido de uma *scriptio continua* (escrita sem o espaço entre as palavras) que seria ininteligível e inerte sem a enunciação em voz alta” (Cavallo; Chartier, 1998, p. 11). Isso porque não havia separação gráfica entre as palavras. Era a voz, portanto, que auxiliava nessa prática.

No entanto, existem alguns escritos filosóficos que indicam ainda na Antiguidade a existência de uma prática silenciosa. O que faz emergir alguns questionamentos tais como até que ponto essa escrita sem espaço influenciou nas práticas de leitura e se tanto a prática oral quanto a silenciosa não ocorreram simultaneamente no período (Cavallo; Chartier, 1998).

No tempo medieval, que compreende o período do Século V até meados do Século XV⁵, as práticas de leitura se desenvolveram a partir de pressupostos pautados em concepções religiosas. A leitura silenciosa se fortalece e ganha espaço. Há uma familiaridade maior com o livro.

Para Chartier (2003) e Campesato (2021) a prática da leitura silenciosa iniciou nos mosteiros a partir do século VII, se difundiu como prática em escolas e

⁵ Aqui utilizo a historiografia tradicional.

universidades por volta do século XII e tornou-se prática recorrente entre a nobreza, ao longo do século XIV. Mas, de acordo com os autores, a prática da leitura silenciosa não substituiu a outra ou tornou-se homogênea, pois a prática da leitura em voz alta permaneceu corrente até o século XVIII.

As bibliotecas, no período medieval são organizadas de forma a contemplar práticas religiosas. Também foi nos mosteiros que se traduziram obras do grego, por exemplo, o que permitiu que muitos textos chegassem até nós.

O tempo da modernidade (1453 até 1789) traz as práticas de leitura mais difundidas. Foi um período de grandes transformações em diversas áreas, e a leitura, em especial, desempenhou um papel importante. Algumas práticas de leitura se tornaram mais amplamente difundidas, principalmente se considerarmos a Impressão de Gutemberg, a expansão da alfabetização, em especial entre a nobreza, a burguesia, e os intelectuais que fez com que a leitura se tornasse uma prática mais comum, a leitura religiosa e filosófica, a leitura pública e privada, dentre outras.

A animação *Os Jetsons*, apresenta a rotina de uma família considerando uma realidade de alta tecnologia. As esteiras rolantes, videochamadas, televisão de tela plana, *tablet*, relógios de pulso inteligentes, aspirador de pó robotizado e até despertadores com comando de voz que faziam parte do cenário dos desenhos, tecnologias comuns hoje em dia, já povoavam o imaginário futurístico dos que assistiam a série nas décadas de 1980, 1990 e até nos dias atuais, considerando o lançamento do longa metragem em 2017.

Lançando um olhar sobre o tempo presente, temos o mundo digital como um elemento que influencia na escrita, na leitura e nas práticas sociais. O texto digital traz um rompimento ou uma descontinuidade da relação com o livro. Ou seja, há “uma descontinuidade em relação ao livro, esse objeto tal como ainda o conhecemos hoje, em sua forma material, impressa” (Chartier, 2020, p. 41).

Esta descontinuidade trouxe mudanças importantes no que se refere às práticas de leitura. No que diz respeito à leitura no contemporâneo, os estudos realizados por Campesato (2021, p. 241) apontam para uma fragmentação ou segmentação, “apartada do conjunto e que convida o leitor à uma relação de leitura saltitante e dispersa, promovendo novas maneiras de relação com o texto”.

Eu diria que seriam leituras superficiais ou, como sugere Campesato (2021):

Leituras operadas em super velocidade, apartadas do ensino, da formação e da constituição de relação com um patrimônio cultural, porque estariam mais voltadas a dar conta de atividades consideradas úteis ao capitalismo contemporâneo, traduzindo-se em leituras pragmáticas e de fácil e imediata aplicação (Campesato, 2021, p. 242).

A leitura do tempo aqui descrita me permite perceber que as transformações que marcam a história do livro (tabletes, rolos, papiros, impressos e textos digitais), as práticas de escrita (da arte rupestre à escrita digital) ou as práticas de leitura (leitura oral ou silenciosa, coletiva ou individual, contemplativa, meditativa, entre outras) são marcos de deslocamentos e rupturas que ocorreram ao longo da história social e influenciam na forma como as práticas de leitura vem acontecendo, inclusive na ambiência educativa.

2.1.2 Tirando a Mordaga

Na tentativa de apresentar uma escrita que forneça elementos para que possamos compreender como as práticas de leitura se materializam na atualidade, parto de uma reflexão que vai para além da história da própria leitura e do livro: diz respeito à censura.

Me parece oportuno trazer para esta reflexão a ideia de Carneiro (2002, p. 15), que coloca a censura como algo “universal e perene, [e que] muitas vezes é preciso vê-la sistematizada, ordenada de maneira pedagógica, informada e clara [...]” para termos uma noção de como ela opera nos modos como as práticas de leitura se concretizam na realidade.

A proibição dos livros desencadeou muito mais do que uma luta que reivindica o acesso (e direito) à leitura, trata-se de uma disputa política e, de fato, como indica Carneiro (2002), diz respeito à nossa própria história. Isso implica em considerar o conceito de censura como algo muito mais amplo do que o mero significado que carrega. Ou seja, considerando a questão dos livros, embora tenha seu sentido veiculado à ideia de proibição de circulação de informações, trata-se de uma questão muito mais complexa e também diz respeito a questões relacionadas à forma como nos constituímos.

A censura está presente na história há muito tempo. O entendimento de que o fogo poderia servir para uma espécie de purificação, por exemplo, fez com que muitas fogueiras fossem o destino de muitos livros. Neste linear, “a pulsão de

destruição obcecou por muito tempo os poderes opressores que, destruindo os livros e, com frequência, seus autores, pensavam erradicar para sempre suas ideias” (Chartier, 2009, p. 23).

O perigo que a leitura carrega ao longo da história tem sido retratada de diferentes formas e nos mais variados contextos.

Mas a censura às obras infantis vem de longa data. Campesato (2021), ao analisar a *República*, de Platão, lembra que “afastar das crianças a literatura perigosa para evitar a comoção, a perturbação de suas almas é a proposta platônica para tratar da problemática educacional da pólis” (Campesato, 2021, p. 244), na Antiguidade grega.

A ditadura militar brasileira também deixou sua marca na história, principalmente ao pensarmos na questão da censura. Se configurou em um movimento civil-militar que, sob o comando das forças armadas, em 1964 destituiu o então presidente João Goulart, marcando o fim do período republicano (Reis, 2005).

Sob a desculpa de resguardar a democracia, o exército tomou o poder, lançando um golpe que derrubou um governo que era legítimo e democraticamente eleito. Foi um período de violência contra tudo e todos que, sob qualquer motivo, se opunham ao regime.

Enquanto a onda de repressão político-policial varria o país, enchendo cárceres e navios-prisão, os chefes militares tomavam o poder nas mãos e instituíam o Alto Comando da Revolução como autoridade suprema, autojustificada em si mesma e investida de poderes constituintes. [...] Através dos atos institucionais, emendas constitucionais e uma enxurrada de leis e decretos, o poder revolucionário, extingue os partidos, cassa ou prorroga mandatos, muda o código eleitoral, estabelece eleições indiretas para os governos estaduais e prefeituras das capitais, submete as [Polícias Militares] PMs estaduais ao controle do Exército, demite funcionários de carreira, cria comissões especiais de investigação, abre Inquéritos Policial-Militar, suspende ou remove juízes, fecha sindicatos, proíbe greves, vigia a imprensa, fiscaliza empresas, censura livros e espetáculos (Teixeira, 2006, p. 303).

A partir de 1968 o regime trouxe toda a sua potência violenta e política. Em dezembro daquele ano, o *Jornal do Brasil*, importante periódico da época, lançou uma edição que propositalmente buscou provocar estranheza.

Entre as bizarrices, o jornal estampou o aviso “Ontem foi o Dia dos Cegos” e a previsão meteorológica na primeira página. Não satisfeito, anunciou: “Tempo negro. Temperatura sufocante. O ar está irrespirável. O país está

sendo varrido por fortes ventos”. O dia era de sol forte e céu escandalosamente azul, mas a edição falava sério: tentava alertar o leitor da presença de sensores na redação – naquela madrugada, entrara em funcionamento uma operação militar destinada a censurar toda a imprensa nacional (Schwarcz; Starling, 2015, p. 455)

O periódico também informou que o ruim estaria ainda pior: anunciava a publicação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), que colocava à disposição do poder executivo autoridade absoluta em âmbito político, administrativo e jurídico. O ato também garantiu, ao regime, o poder de vigilância e repressão político-policial-ideológica (Teixeira, 2006; Schwarcz; Starling, 2015).

Em meio a tantas imposições, havia os que tentavam manter uma oposição, a que Teixeira (2006) nomeou de criativa e civilizada.

E, no entanto, é preciso cantar, mais que nunca é preciso cantar – era o nome do show Opinião de Vianinha, Zé Kéti e João do Vale. Alegria, Alegria era a palavra de ordem de Caetano Veloso, porta voz do tropicalismo, um movimento que retomava o antropofagismo modernista e se declarava contra todas as ditaduras estéticas, de esquerda ou de direita, nacionais ou importadas (Teixeira, 2006, p. 304).

Contudo, utilizando um dito popular, o AI-5 foi um *balde de água fria* nestas tentativas civilizadas de oposição. Muitos políticos foram cassados, milhares de pessoas presas, a imprensa foi amordaçada e em uma perseguição aos adversários, que, segundo Teixeira (2006) foram reduzidos à condição de terroristas. O que operou foi um verdadeiro cenário de horror, marcado por torturas, mortes e muitos desaparecimentos.

Silenciar. Esta foi a palavra de ordem utilizada pelo regime militar para reprimir a leitura ou a circulação de conteúdos que colocassem em risco o poder dos militares.

O governo dos militares carregava consigo uma proposta de silêncio, e utilizou a censura política como ferramenta de desmobilização e supressão do dissenso. A ideia era aparentemente simples: combinava manejar o controle sobre a produção e a circulação de bens culturais no país com repressão política. Nenhum outro órgão cresceu mais depressa, e a censura passou a atuar com diferentes objetivos: garantir o controle do fluxo público da informação, da comunicação e da produção de opinião, reprimir o conteúdo simbólico presente na produção cultural, e manipular os mecanismos de memória e interpretação da realidade nacional (Schwarcz; Starling, 2015, p. 464).

A ideia era “suprimir qualquer tipo de contestação produzida no campo da cultura, do pensamento e das ideias” (Schwarcz; Starling, 2015, p. 464). Livros,

filmes, canções, peças teatrais foram proibidas ou tiveram algumas cenas censuradas e cortadas das apresentações, principalmente as que provocavam, em alguma medida, o senso crítico ou incitavam resistência.

Especificamente sobre os livros, a lei de censura prévia, instituída em 1970, determinou que editores enviassem originais para Brasília, antes de sua publicação. A imprensa foi amordaçada, jornalistas foram perseguidos ou presos. Obras foram recolhidas e retiradas de exposições. Tornou-se comum a vigia de intelectuais e a aposentadoria forçada de professores universitários. Pesquisadores foram presos e alguns, proibidos de atuar no Brasil (Schwarcz; Starling, 2015).

Diante do cerco, uma parte do mundo da cultura inventou estratégias para resistir, utilizando-se de entrelinhas, tirando vantagens de oportunidades mínimas de contestação – eram [...] atos de rebelião que interrompem de maneira inesperada na cena pública (Schwarcz; Starling, 2015, p. 464).

Foi um período de repressão de direitos da população e de centralização do poder nas forças armadas que, justificaram suas atrocidades alegando perseguir todas as pessoas, as instituições e os textos que segundo eles, ameaçaram a segurança da nação.

Olhando sob a perspectiva das práticas de leitura, o regime militar também operou na proibição de obras, não só literárias, mas de uma grande variedade de publicações que poderiam, pela disseminação de ideias e pela leitura, colocar em risco o projeto de nação coordenado pelos militares. Na ocasião, dentre tantas repressões e, sob o slogan “Brasil, ame-o ou deixe-o” muitas pessoas, políticos, artistas, autores e intelectuais foram obrigados a deixar o país.

No campo artístico e literário, compositores e músicos brasileiros como Chico Buarque de Holanda, Geraldo Vandré, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Nara Leão e Odair José foram obrigados a deixar o país (Schwarcz; Starling, 2015). Da literatura, Paulo Coelho, Caio Fernando Abreu, Ferreira Gullar e Vinícius de Moraes engrossaram a lista dos exilados.

Durante a ditadura brasileira, além da produção artística, o que ganhou destaque no que Carneiro (2002) chamou de *lista dos livros mais cassados*, foram os que tinham cunho marxista.

A literatura de cunho marxista garantiu [...] seu lugar de honra dentre os livros mais cassados. Durante os quinze anos de ditadura militar entre 1964-1978, as obras dos intelectuais de esquerda continuaram sendo visadas e

apreendidas como provas do crime de subversão. As ideias marxistas vulgarizaram-se junto aos meios estudantis que buscam nas obras clássicas um caminho para fazer a revolução. [...]. Paralelamente ao controle da bibliografia sugerida e lida nas universidades, o regime militar tentava fiscalizar os jornais da grande imprensa e da imprensa alternativa (Carneiro, 2002, p. 163).

Segundo Carneiro (2002) nas décadas de 1960 e 1970 o perigo da leitura residia na possibilidade revolucionária que as obras, mesmo as literárias e a produção escrita traziam.

A ideia de uma revolução cultural paralela a uma revolução armada continuava a preocupar as autoridades que viam o intelectual e o profissional de imprensa como cidadãos perigosos e, se comunistas, desde há muito, tanto mais temíveis. Temiam-se os homens de vasta cultura. Professores e estudantes de Ciências Humanas e Ciências Políticas incomodavam. Temiam-se as críticas ao regime, as denúncias de torturas, as passeatas estudantis, o humor dos caricaturistas, as peças de teatro (Carneiro, 2002, p. 164-165).

Rango (Figura 1), personagem faminto de um cartum, criado por Edgar Vasques, tornou-se símbolo de crítica aos militares. Mas foi Henfil⁶ quem fez do cartum símbolo da comunicação vital para a luta contra a ditadura (Schwarcz; Starling, 2015).

Figura 1 – Rango de Edgar Vasques



Fonte: Schwarcz e Starling (2015, p. 402).

Em 1982, com o enfraquecimento do regime e a partir da união de diferentes segmentos da sociedade que clamaram pelo reestabelecimento do Estado de

⁶ Irmão do sociólogo e ativista pelos direitos humanos Herbert José de Sousa, o Betinho, Henfil é cartunista, quadrinista, jornalista e escritor brasileiro. Esteve exilado de 1971 até 1979, quando pôde, finalmente, voltar ao Brasil. Henfil é referenciado na canção "O Bêbado e a Equilibrista" de Aldir Blanc e João Bosco, que ficou famosa na voz de Elis Regina em 1979 (Brasil, 2022).

Direito, o regime militar se enfraquece (Teixeira, 2006). O direito da livre expressão e a volta das pessoas perseguidas e exiladas deu tom a várias produções artísticas da época, como a interpretação de Elis Regina para a letra da canção “Bêbado e a Equilibrista” de Aldir Blanc e João Bosco, que ficou famosa na voz da cantora em 1979:

Meu Brasil,
Que sonha com a volta do irmão do Henfil,
com tanta gente que partiu
num rabo de foguete.
Chora a nossa pátria-mãe gentil,
choram Marias e Clarisses
no solo do Brasil.
Mas sei,
que uma dor assim pungente
não há de ser inutilmente... (Bêbado..., 1979).

O cerne da questão então vai além da proibição do livro em si. Assume neste cenário uma dimensão muito mais ampla; muito mais complexa que a simples, mas jamais irrelevante, proibição de livros. Diz respeito a influenciar pela disseminação (ou não) de ideias a forma como as pessoas vão se desenvolver.

Ao que parece, foi o que Hitler compreendeu anos antes. *Mein Kampf* (Minha Luta), que fez do líder nazista um escritor, alcançou milhares de pessoas antes mesmo da sua ascensão. Durante o III Reich, tornou-se uma marca da campanha nazista, chegando até a ser conhecido como a “Bíblia Nazi” (Vitkine, 2010, p. 1).

A publicação do livro foi um convite (aceito) por muitos alemães que se convenceram pela leitura, de que Hitler tinha razão e seria a solução para a Alemanha. Assim, naturalmente, o nazismo ganhou seguidores por todo o País. Além disto, a distribuição em grande escala do livro se transformou em uma espécie de culto à personalidade, como um símbolo de amor ao que Vitkine (2010, p. 55) chamou de “chefe da nova Alemanha”.

Pela escrita, Hitler consagra uma série de ideias dando forma a um discurso de ódio e de profunda inconformidade com as imposições feitas à Alemanha com o fim da Primeira Grande Guerra, convencendo as pessoas de suas teorias antissemitas. Mas muito mais que simplesmente lançar um livro, a intenção da publicação foi comunicar e alcançar um grande número de pessoas. Proibido de falar em público, colocou o livro na condição de seu porta voz (Vitkine, 2010).

Como mencionei na etapa introdutória, Hitler, pelo que alcançou com sua própria escrita, por um livro e pela leitura, conhecia não só o perigo, mas também o potencial dos livros. Fato que se confirmou, mais tarde, com a queima maciça de livros que apresentavam ideias e perspectivas distintas do que os nazistas pregavam.

Em 6 de abril de 1933, a Associação Nazista Estudantil Alemã divulgou nacionalmente um "Ato contra o Espírito Não Germânico", o qual culminou em uma "depuração" ou "limpeza" literária pelo fogo. Em um ato simbólico de envergadura profética, em 10 de maio de 1933 os estudantes universitários atearam fogo em mais de 25.000 livros por eles considerados "não alemães", pressagiando uma era de censura política e de controle cultural nazista sobre toda a população. Naquela noite, estudantes de direita, em trinta e quatro cidades universitárias na Alemanha, marcharam à luz de tochas em desfiles organizados para protestar "contra o espírito não alemão". O script cerimonial, escrito pelos estudantes, pedia que oficiais nazistas do alto escalão, professores universitários, reitores e líderes estudantis discursassem para os participantes e espectadores. Nos locais de reunião, os estudantes lançavam em fogueiras os livros "indesejáveis", em grandiosas cerimônias, sob o som de bandas de música e com juramentos de fogo, de fidelidade ao regime nazista (Queima..., [2023?]⁷).

As fogueiras retomaram a ideia da purificação pelo fogo, como ocorreu também durante a Inquisição. A Figura 2 traz uma imagem que fala por si.

Figura 2 – Queima de livros durante a Segunda Guerra



Fonte: Queima... ([2023?]).

O objetivo era acabar com a possibilidade de ascensão de ideias que contrariavam o que preconizava a cultura nazista. Entre as obras queimadas estavam os livros de

Karl Marx [...] do alemão Thomas Mann, vencedor do Prêmio Nobel de Literatura, e também do escritor Erich Maria Remarque, cuja rigorosa

⁷ Documento eletrônico, não paginado.

descrição da Primeira Guerra Mundial em seu livro Nada de Novo no Front era perseguida pelos ideólogos nazistas. Naturalmente, também queimaram obras de escritores judeus, entre eles Franz Werfel, Max Brod e Stefan Zweig [...] do poeta judeu alemão Heinrich Heine que, em 1820, havia escrito: Onde se queimam livros, acaba-se queimando as pessoas (Queima..., [2023?]).

Com o passar do tempo, mais precisamente após períodos ditatoriais que marcam a história mundial (elitização social, domínio religioso, guerras, governos ditatoriais, entre outros contextos), a censura passou, em certa medida, a ter a conotação negativa (que lhe é devida) e ser repudiada publicamente. Contudo, isto não impediu que novas formas de censura passassem a operar.

O avanço tecnológico das últimas décadas trouxe um novo sentido para a questão da forma como a censura tem se materializado. Além do impacto do mundo digital nas formas de ler e nos modos de existir das pessoas e da sociedade, o excesso de informações e o uso generalizado das redes sociais e sites de busca da internet, trouxeram uma nova perspectiva sobre as práticas de leitura e a censura. Se antes o cenário girava em torno da questão da informação que circulava por materiais impressos e que atingiam em parte a população, atualmente a informação circula em um patamar incalculável. Todas as pessoas que possuem alguma tecnologia conectada à internet têm em suas mãos um mundo de informações. Alinhado a isto, com a popularização das tecnologias digitais e a expansão dos espaços virtuais, sites e plataformas, que podem disseminar informações, ganharam a adesão de grande parte da população mundial, como é o caso das redes sociais. *Google, Facebook, Twiter, Instagran, Whatsapp, Telegram, Youtube*, dentre outras, são espaços digitais que, embora tenham suas funções específicas, dominam os meios de comunicação em tempos que relações também são regradas por *bits* e *bytes*.

Embora reconheça que a questão tecnológica promoveu avanços na comunicação, na construção do conhecimento e na Ciência, também mostrou o seu lado obscuro e perverso. A tecnologia potencializou uma onda de *Fake News* e que, concomitante à pandemia da Covid-19 (2020 e 2021) ocasionou uma infodemia.

O termo resulta da relação entre informação e epidemia ou “epidemia de informações”. (OPAS, 2020, p. 2). Tem sua origem na ideia “de um grande aumento no volume de informações associadas a um assunto específico, que podem se

multiplicar exponencialmente em pouco tempo devido a um evento específico” (OPAS, 2020, p. 2).

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), órgão vinculado à Organização Mundial da Saúde (OMS), em um folheto digital, que tem como tema de fundo a saúde digital, chama a atenção para o aspecto negativo da produção de rumores e desinformação provocada pela manipulação (irresponsável) de informações sob o que o documento classifica como *intenção duvidosa*. Considerando o uso das redes sociais, as informações se alastram rapidamente, como um vírus. O referido documento apresenta o conceito de desinformação, trazendo a ideia de “uma informação falsa ou imprecisa cuja intenção deliberada é enganar. [...] pode afetar profundamente todos os aspectos da vida e, mais especificamente, a saúde mental das pessoas” (OPAS, 2020, p. 2).

A desinformação alinhada à infodemia resulta na produção e disseminação de uma série de textos que, ao serem lidos e replicados podem trazer consequências que irão impactar na vida das pessoas. No caso da onda de *Fake News* que invadiu o Brasil, não só durante a pandemia da Covid-19, que prejudicou a campanha de vacinação, também abriu caminho para o surgimento de uma nova forma de censura.

A censura ganhou um novo sentido, na medida em que, ao invés de proibir a circulação de informações, por ela são disseminadas inverdades. Assim, pela *Fake News*, a censura resgata para si o mesmo requinte de crueldade que tinha na proibição dos textos, na disseminação de ideais encharcadas de preconceitos e perversidade ou na mordada imposta durante a ditadura.

No que tange o âmbito da educação, a onda da propagação de falsas mensagens também recaiu sobre os livros, colocando em xeque a utilidade ou perigos que a leitura deles impõe. As mensagens veiculadas ao estilo *Fake News*, relacionam o uso dos livros a “professores doutrinadores, ao comunismo e à incitação da sexualidade desviante” (Schuler, 2022, p. 907).

Esta perspectiva que foi (e ainda é) amplamente disseminada, principalmente nas redes sociais, dentre outros fatores que serão levantados mais adiante neste texto, acaba por refletir na forma como algumas práticas de leitura têm sido propostas no âmbito da escola. Alguns estudos têm problematizado a questão das práticas de leitura adotadas na escola, levando em conta esta lógica perigosa que envolve uma perspectiva de doutrinação, inutilidade ou perda de tempo, que

inclusive posiciona os alunos em uma condição de “clientes consumidores de informação” (Schuler, 2022, p. 907).

Refletindo sobre esta questão, me parece que houve um deslocamento de atenção que antes recaia sobre a proibição de livros e, atualmente opera sutilmente, seja no que se refere à veracidade de informações e à velocidade que se propagam pelas tecnologias digitais, seja na formação de leitores. O que leem? De que forma leem? Como interpretam? Que usos fazem da leitura? Como aprendem a ler? Que práticas permeiam a relação entre leitor, leitura e textos? são alguns questionamentos que acabam por apontar para a escola, já que a partir da educação as práticas de leitura podem influenciar nas possíveis respostas para estes (e tantos outros) questionamentos.

Isso se materializa na perspectiva de Castrillón (2022, p. 16), que acredita na leitura como “um direito histórico e cultural e, portanto, político”. Ao propor elementos para a reflexão sobre a importância da leitura, a autora aponta para a necessidade de investir na melhoria da formação docente. Destaca também a importância em ressignificar as práticas de leitura trabalhadas no âmbito educativo, bem como os materiais utilizados e a gestão do tempo que a escola dedica para trabalhar a reflexão e o pensamento, questões importantes e diretamente relacionadas à leitura.

Ou seja, a precariedade dos elementos e da forma como as questões relacionadas são encaminhadas, impactam na forma como as práticas de leitura se materializam no âmbito educacional. Me parece uma espécie de censura, silenciosa, mas não menos importante do que aquelas que proibiram e queimaram livros, perseguiram ideias e autores ou disseminaram inverdades.

2.1.3 Cenas Marcadas: a prática de leitura como protagonista

Levando em conta o propósito de investigar as práticas de leitura nos Anos Iniciais e para auxiliar no direcionamento desta etapa, a fim de atender ao objetivo geral desta pesquisa, que almeja “*investigar práticas de leitura nos Anos Iniciais de uma escola pública do município de São Leopoldo*”, busquei aqui trazer algumas perspectivas que, de certa forma, influenciam nas práticas adotadas no âmbito educativo e que podem contribuir para a reflexão sobre a forma como a leitura e suas práticas são trabalhadas na etapa inicial da escolarização. Creio que a partir destes elementos possa trazer para esta reflexão, algumas pistas para auxiliar a

compreender o que faz com que os professores escolham determinados estilos textuais, a partir de quais pressupostos a escrita está relacionada com a leitura e como estas questões se relacionam com as estratégias didáticas adotadas em sala de aula. Ou seja, busco nesta etapa da minha escrita, identificar os fatores que influenciam a ação docente, considerando as escolhas e o modo de proposição de práticas leitura na sala de aula dos Anos Iniciais.

Como ponto de partida desta Cena, considero pertinente iniciar apresentando algumas questões sobre as perspectivas pedagógicas que fundamentam os processos de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento, especialmente aquelas amplamente adotados pelos professores, levando em conta também os aspectos trabalhados na formação docente.

Até a década de 1980, acreditava-se que as práticas educativas voltadas quase que exclusivamente para a alfabetização eram suficientes para atender às necessidades do processo educacional nas primeiras etapas da escolarização. No entanto, surgiram novas vertentes pedagógicas que passaram a abordar a questão reconhecendo que "o foco até então quase exclusivo [...] na alfabetização não era suficiente para formar leitores e produtores de textos" (Soares, 2022, p. 11). A partir de então, a alfabetização e o letramento passaram a ser considerados interligados, consolidando, do ponto de vista didático e metodológico, o que Magda Soares (2022) denominou de "alfaletramento". O alfaletramento é entendido como o desenvolvimento sistemático da habilidade de leitura, associada à escrita.

Ao conceituar alfabetização e letramento, Soares (2022, p. 27) aponta que

são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Além deste olhar que aproxima alfabetização e letramento, outras perspectivas compõem o quadro teórico que embasa o processo educativo, como a ideia de Paulo Freire que trabalha sob a ótica da *palavramundo*.

"A leitura de mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1991, p. 11). Assim iniciam as reflexões que Paulo Freire apresenta ao tratar da leitura na obra "A

Importância do Ato de Ler”. A leitura, nesta perspectiva, não se esgota na mera decodificação da palavra escrita, mas se estende ao mundo, dando forma à palavramundo.

A leitura de mundo a que se refere Freire (1991) está relacionada com a experiência perceptiva e se concretiza na compreensão das coisas a partir da vivência e concepções pré-existentes que se formam nas relações com o outro e com o mundo. Nesta perspectiva, o contexto e o movimento de releitura das experiências e de uma compreensão crítica é o que vai dar forma ao ato de ler.

Proust (2020) ao tratar da importância da leitura, ressalta que por meio do ato de ler, a sabedoria se constitui. Ela começa no leitor, quando a do autor acaba. Provoca uma contemplação da arte que o autor permitiu alcançar. Assim, a leitura não traz uma verdade dada, ela é criada pelo próprio leitor.

Ao defender que há um deslocamento do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante em época de práticas pedagógicas inovadoras, Campesato (2021, p. 240) relaciona leitura e memória: “Ao ler, a memória é invocada, e as experiências passadas de juntar as letras, formar palavras e frases são acionadas; emergem a um só tempo”. Segundo a pesquisadora:

Na Contemporaneidade, a leitura tende a se restringir à compreensão de um texto, à uma atitude de reconhecimento, de deciframento de código e de adequação interpretativa, em que pouco espaço sobra para o pensamento e para a inventividade, pois a informação é mais importante do que a formação (Campesato, 2021, p. 240-241).

Pereira (2019), problematiza a concepção da leitura que associa o ato de ler com uma simples decodificação de informações e propõe uma reflexão sobre a leitura sob a ótica dos modos de subjetivação que ela pode produzir. Segundo a pesquisadora, para além da decodificação, “a leitura é algo que atravessa o leitor e pode [...] transformá-lo” (Pereira, 2019, p. 28).

Ler envolve todos os sentidos. Quem se deixa envolver pela leitura e utiliza seus sentidos nela não tem apenas na memória como um dado, mas em seu próprio corpo, como parte de si. Lê não apenas palavras, frases e textos, mas também imagens, pessoas, lê o mundo (Pereira, 2019, p. 31).

Um outro olhar que pode ser atribuído à leitura, diz respeito a considera-la como uma prática de subjetivação que lança luz à toda potência transformadora que ela carrega. Por toda possibilidade de desenvolvimento humano que ela promove.

Seja por considerá-la sob o ponto de vista biológico, sua capacidade de canalizar ampliação de aspectos cognitivos; seja por carregar em si a possibilidade de ressignificar formas de existir abrangendo dimensões sociais, culturais e políticas.

Pensar a leitura na escola implica em reconhecer que os modos de subjetivação construídos a partir de práticas estão atravessados por tensionamentos de dimensões sociais, culturais e políticas que se materializam no contexto de vida das pessoas envolvidas (Oliveira, 2022)

Questões de ordem didática e metodológica são, na mesma medida, dimensões importantes que influenciam nos modos como as práticas de leitura se materializam. Além disto, a organização curricular também impacta nas escolhas adotadas na dinâmica educativa. Desta forma, acho conveniente trazer alguns elementos contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, norteiam a organização curricular em nível nacional e, portanto, influenciam nas escolhas docentes. Neste cenário, as Políticas Públicas assumem uma dimensão, ao mesmo tempo diretiva e normativa, na mesma medida em que permitem a análise das possibilidades educativas conforme os cenários que se colocam (Ghisleni; Fagundes; Araújo, 2022).

A BNCC traz a ideia de que o período de vida que as crianças dos Anos Iniciais se encontram está marcado por mudanças importantes no desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo, com os outros e com o mundo. Nesta fase, as interações com o espaço são ampliadas e o entendimento sobre esta fase se embasa na ideia de que “a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela” (Brasil, 2018, p. 58).

De acordo com a legislação vigente, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento (Brasil, 2018, p. 59).

Nos Anos Iniciais, o foco da ação pedagógica está, portanto, no processo de alfabetização. Neste linear, tanto a leitura quanto a escrita são consideradas como capazes de ampliar as possibilidades de construção do conhecimento nos diferentes

componentes curriculares, levando em conta a inserção das crianças na cultura letrada e de sua participação com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018). Isso inclui, ainda de acordo com a BNCC, não somente a utilização de “gêneros e práticas consagradas pela escola, tais como notícia, reportagem, [...], tirinha, crônica, conto, [...] etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (Brasil, 2018, p. 69).

A leitura está situada na BNCC como práticas de linguagem e vem associada à escuta. O eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para “fruição estética de textos e obras literárias [...]” (Brasil, 2018, p. 71-72). Neste linear, a leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo. Diz respeito ao texto escrito, mas também a imagens estáticas, em movimento e som, e também se refere a diferentes gêneros digitais (Brasil, 2018).

As práticas de leitura envolvem dimensões inter-relacionadas como descritas no Quadro 1.

Quadro 1 - Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.
Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.
Dialogia e relação entre textos.
Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto.
Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações.
Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.
Estratégias e procedimentos de leitura.
Adesão às práticas de leitura

Elaborado pela Autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 72-74).

A evolução no processo de desenvolvimento das habilidades que circundam a aprendizagem da leitura pressupõe a leitura de textos de gêneros diversificados. Nesta linha, o desenvolvimento cognitivo deve ser progressivo, o que torna

complexo e demanda a articulação de gêneros textuais e práticas de leitura; da complexidade temática, estrutura sintática, vocabulário; da mobilização de processos mentais que envolve a recuperação de informação e processos de compreensão e de reflexão sobre o texto; da consideração da cultura digital e das tecnologias digitais de informação e comunicação e da diversidade cultural (Brasil, 2018).

A questão da leitura nos Anos Iniciais, considerando a proposição da estrutura curricular, relaciona-se com práticas de linguagem situadas em campos de atuação que, “contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela” (Brasil, 2018, p. 84). Compreende o campo da vida cotidiana; campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa; e campo da vida pública.

Essa organização por campos de atuação tem uma função didática, na medida em que possibilita “a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (Brasil, 2018, p. 85).

Para o Ensino Fundamental, algumas competências estão diretamente relacionadas ao movimento de leitura, como segue:

- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimento, e continuar aprendendo.
- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
- Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.).
- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

A BNCC, enquanto documento orientador dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, apresenta diretrizes importantes para o planejamento didático-pedagógico. Contudo, ao analisar o desenvolvimento leitor a partir dessas orientações, evidenciam-se algumas limitações significativas. Entre

elas, destaca-se a ênfase em práticas de leitura que convergem para a simples análise técnica de obras literárias. Essa abordagem pode limitar o potencial da leitura como uma experiência transformadora, reduzindo-a a um exercício de interpretação, e afastando-a de seu papel mais amplo na formação integral dos sujeitos.

Melo *et al.* (2021) reforçam esta ideia ao indicar que um modelo de ensino centrado exclusivamente na análise de obras literárias pode limitar o potencial transformador da leitura. Isso ocorre quando o processo educativo trata a leitura apenas como um exercício de interpretação técnica, deixando de lado aspectos subjetivos e reflexivos que são essenciais para uma experiência literária enriquecedora. Dessa forma, a leitura perde a capacidade de promover desenvolvimento pessoal e engajamento crítico, tornando-se um processo mecânico e distante da realidade vivida pelos alunos.

Estas práticas mantêm seu foco em auxiliar no ensino da língua, na elaboração de discussões sobre as temáticas presentes nos textos, em análises e na criação de texto. Com isso, a possibilidade de experienciar a literatura com o objetivo de desenvolver o letramento literário acaba se perdendo em meio à necessidade de utilizar os livros como ferramentas para a aprendizagem de outras competências que não a literária (Melo *et al.*, 2021, p. 111).

Ou seja, o que se consolida é a precarização da forma como as práticas leitoras são trabalhadas, o que acaba por retirar a potência de experimentar pela leitura e desenvolver de forma efetiva a competência literária. Isso converge com a concepção da leitura como uma prática que produz sentidos, indo além da simples decodificação do texto para incluir a construção de significados por meio da interação entre o leitor e o texto lido. Essa perspectiva possibilita ao estudante desenvolver-se como um leitor crítico e reflexivo, capaz de atribuir múltiplas interpretações ao texto com base em suas vivências e experiências.

Portanto, é importante problematizar a questão da formação leitora proposta pela BNCC, ampliando a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem para incluir não só a análise das obras literárias, mas também a valorização da leitura como uma prática dinâmica e plural, capaz de provocar múltiplas leituras e significados. A educação literária precisa ser mais do que uma técnica de interpretação; ela deve envolver o estudante em uma experiência rica e diversificada

de contato com os textos, estimulando a reflexão e a criação de sentidos que dialoguem com o seu mundo e com as questões contemporâneas.

Ao analisar a BNCC sob a perspectiva apresentada por Melo *et al.* (2021), observa-se que as habilidades e competências destacadas no documento não exploram plenamente o desenvolvimento da competência leitora literária. Essa limitação compromete o papel transformador da leitura literária no processo educativo, uma vez que a formação humana integral, mediada pela literatura, requer não apenas o domínio técnico da interpretação, mas também o desenvolvimento de aspectos que se relacionam com a prática literária, tais como sensibilidades, reflexões críticas e a construção de sentidos subjetivos. Assim, o enfoque restrito da BNCC pode reduzir a experiência literária a um exercício meramente funcional, enfraquecendo seu potencial formativo.

Utilizar a BNCC sem realizar uma análise crítica e reflexiva sobre as habilidades e competências que o documento propõe, pode reforçar o encharcamento neoliberal que a educação vem sofrendo na atualidade como mencionado por Oliveira, Elias e Schuler (2023). Ou seja, conforme a maneira que a escola vai implementar o documento, pode acabar por reforçar a ideia de que a cultura escrita é o que comprova a eficácia da escola e caracteriza sua identidade (Schuler, 2017).

Caso a escola deixe de problematizar as estruturas curriculares, desconsiderando, por exemplo, os diferentes contextos sociais que influenciam na forma como os espaços educativos se constituem, como resultado, o documento que deveria nortear uma reflexão sobre a estrutura curricular pode originar uma mera lista de conteúdos, fragmentando ainda mais a questão leitura/escrita, tirando da prática de leitura toda a potência que poderia operar no processo educativo.

Além disto, a lógica de construir um currículo a partir da mera proposição do desenvolvimento de habilidades e competências poderá desencadear, no processo educativo, o reforço de um caráter disciplinar e a tentativa de controle sobre os efeitos da educação.

Sobre este aspecto Oliveira, Elias e Schuler (2023, p. 1), ao apresentarem um ensaio teórico voltado a pensar o presente, tendo como eixo reflexivo as “relações entre uma racionalidade neoliberal e o enfraquecimento do sentido público da educação”, relacionam a linguagem das habilidades e competências com um

movimento de práticas produtivas que acabam por colocar os alunos na condição de aprendente/consumidor. Nesta perspectiva,

o professor vem sendo visto como facilitador da aprendizagem, as salas de aula viram ambientes de aprendizagem, e a educação vem sendo tomada como mercadoria a ser consumida [onde] o acesso à leitura se dá por meio de livros físicos retirados nas bibliotecas das escolas públicas (Oliveira; Elias; Schuler, 2023, p. 20).

O que reforça a aproximação das práticas escolares a uma tendência neoconservadora que inclusive promovem a modificação de contos de fada para práticas voltadas à moralização de infâncias (Oliveira; Elias; Schuler, 2023). Ou seja, a forma como os aspectos da leitura está colocada, poderá estruturar uma lógica curricular que acabe por contribuir para que as práticas de leitura, os livros e a literatura estejam em desacordo com os usos e costumes desta época, como nos faz refletir Schuler (2019).

Mas, tomando a expressão popular “uma luz no fim do túnel” e fazendo um paralelo com a temática desta proposta, creio que estamos em um túnel, longe do fim, mas com uma luz em mãos. Assim vejo a questão da leitura. Mesmo diante da complexidade que permeia os modos de existir na contemporaneidade, acredito na potência da educação para a formação cidadã. A leitura vem como parte desta que pode ser uma luz, considerando que o foco não estaria no fim do túnel, mas no início como um lampejo de possibilidades de um caminho que pode ser trilhado.

Muito se tem falado e escrito sobre leitura e formação de leitores no Brasil nas últimas décadas. Entre ações governamentais e iniciativas da sociedade civil, organizada ou não, são incontáveis os projetos para a promoção da leitura. Os discursos sobre a importância de ler, especialmente livros de literatura, assemelham-se a mantras e gritos de guerra, repetidos exaustiva e impensadamente, em repartições públicas, instituições privadas, jornais, revistas e, mais recentemente, nas redes sociais (Britto, 2015, p. 6).

Mesmo entre tantas falas e escritas, a necessidade de pensar a leitura permanece. Britto (2015) ao apresentar um convite para refletir não só a leitura, mas também a literatura, a escola e a biblioteca, aponta para a necessidade de implementação de um projeto de formação de leitores. O que leva a outro ponto: a necessidade de uma reorganização (reordenação) das políticas educacionais, desde o financiamento até as questões conceituais e filosóficas, e acrescento aqui, as

perspectivas pedagógicas que embasam a adoção das práticas de leituras no âmbito educativo.

2.2 CENA II: CONTEMPORANEIDADE, EDUCAÇÃO E ESCOLA

Trazer perspectivas para falar de educação requer um olhar sobre vários aspectos que influenciam a realidade educativa. A complexidade da sociedade atual, a escola como espaço social e suas práticas, bem como aspectos da gestão escolar e inovação são elementos que estão presentes nesta Cena.

Pensar em um ponto de partida para levantar reflexões sobre a sociedade atual me fez lançar um olhar sobre algumas questões que atravessam a forma como a sociedade tem operado na atualidade. Internacionalização, globalização, sustentabilidade, informação, conhecimento, tecnologias e tantas outras questões têm atravessado a forma como diferentes perspectivas teóricas operam para descrever a complexidade que marca a forma como a sociedade atual se constitui.

Optei por trazer para esta etapa de minha escrita algumas ideias de pensadores cujas reflexões auxiliam a pensar em certos aspectos que atravessam e influenciam a maneira como a educação se estrutura na contemporaneidade.

Han (2017), ao apresentar uma leitura da sociedade atual, sugere que os espaços que seriam disciplinares (hospitais, asilos, presídios e fábricas) como descritos por Foucault (1999) deram lugar a outros, ocupados por “academias de fitness, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética” (Han, 2017, p. 23). Isso diz respeito a uma sociedade caracterizada pelo desempenho e produção. Neste cenário, as pessoas ocupam o papel de empresários de si mesmos.

Na perspectiva de Han (2017), na medida em que a sociedade disciplinar traz em si a negatividade que marca a proibição ou o não, a sociedade do desempenho traz iniciativa e motivação; a primeira gera loucos e delinquentes e a segunda acaba por produzir depressivos ou fracassados. Diz respeito ao empobrecimento do caráter contemplativo sobre a vida que tem garantido às formas de existir uma espécie de rigidez absoluta. É uma lógica que alimenta a ilusão de que quanto mais se tem, mais se vive. Isto tem ocasionado uma corrida desenfreada por uma espécie de acúmulo material, relegando a um segundo plano – ou talvez a nenhum plano – o caráter essencial, contemplativo e harmonioso de construir experiências, relações

consigo e com o mundo e de efetivamente ou essencialmente construir uma vida mais contemplativa.

Han (2023) também aponta para a existência de uma crise de narrativa que provoca a perda da capacidade de criar e apreciar o que seriam narrativas significativas, gerando impactos importantes na cultura, na política, na tecnologia, indicando uma era pós-narrativa. “Postar, curtir e compartilhar como práticas consumistas intensificam a crise narrativa. Através do *storytelling*, o capitalismo se apropria da narração. Ele a submete ao consumo” (Han, 2023, p. 13). Além disto, ele acaba por verbalizar uma dura, mas verdadeira realidade: apesar de bem-informados estamos desorientados.

Por um lado, a informatização da sociedade acelera sua desnarrativização. Por outro lado, em meio ao tsunami de informações, desperta a necessidade de sentido, identidade e orientação, ou seja, a necessidade de iluminar a densa floresta de informações na qual ameaçamos nos perder (Han, 2023, p. 14).

Com as tecnologias digitais e a multiplicidade de possibilidades narrativas, um dos questionamentos que aqui surge é *por que o ensino da leitura e da escrita não tem contribuído para a formação de leitores, mesmo após os alunos permanecerem tanto tempo na escola?* Ou, como pergunta Schuler (2022, p. 903):

Como podemos passar tanto tempo dentro das escolas, lendo e escrevendo, e essas práticas não produzirem nada em nós? Como, o quê e por que as crianças e jovens estão lendo isso, e não outras coisas? Como a resistência à barbárie dos nossos tempos e a busca por certa dignidade humana poderiam passar por essas práticas como um cuidado específico com a vida?

Tais questionamentos operam aqui como um ponto de reflexão sobre a escola considerando seu espaço nesta contemporaneidade. Sem a intenção de enfatizar um viés meio que nostálgico de outra época, como sugere Schuler (2019), a ideia aqui é contemplar uma perspectiva teórico-analítica para refletir o tempo presente.

A escola, tal como a conhecemos hoje, é fruto de processos e formas de organização que se desenvolveram ao longo do tempo. Embora a estrutura escolar comece a tomar forma no século XVI, foi somente na metade do século XIX, com a implementação da escolaridade obrigatória, que se firmaram os grandes sistemas de ensino, nos quais a educação passou a ser organizada em três ciclos principais: o primário, o secundário e o terciário (Nóvoa, 2022).

Consolida-se [então] um modelo escolar que, nos seus traços fundamentais, chega até aos nossos dias:

- Edifícios construídos especificamente para serem escolas, nos quais os alunos cumprem um horário escolar e, durante esse tempo, vivem numa instituição à parte da sociedade;
- Estes edifícios têm diferentes arquitecturas, mas, no essencial, são concebidos em torno de salas de aula, de dimensões normalizadas e com idêntica disposição espacial (carteiras escolares organizadas em filas, viradas para um quadro);
- Os alunos estão agrupados em turmas, regra geral entre 25 e 35 alunos, sentados em carteiras, e têm como actividade principal escutar, em silêncio, as aulas dadas pelos professores;
- Os professores têm como obrigação principal dar as aulas previstas no programa, habitualmente com a duração de uma hora, a partir do “secundário” como professores de uma disciplina específica;
- O currículo está organizado por disciplinas, sobretudo a partir do “secundário”, e os alunos devem ser avaliados em função do programa que foi leccionado (Nóvoa, 2022, p. 10).

Mesmo após muitos anos desde a fundação desse modelo escolar, ele ainda pode ser descrito de forma simplificada, quase como uma caricatura, como aponta Nóvoa (2022, p. 10), para ilustrar um sistema que tem caracterizado a escola nos últimos 150 anos, mas que hoje apresenta sinais evidentes de sua inadequação.

Dentre muitas problematizações impostas por modos de viver contemporâneos, que desafiam a lógica educacional, resiste a possibilidade de ressignificação. E neste interim, ainda é possível promover a transformação da escola.

Primeiro, porque as aprendizagens são decisivas, mas a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se podem ignorar as dimensões de socialização e de convivialidade; depois, porque as questões da personalização são de grande importância, e respondem a um propósito antigo de assegurar a diferenciação pedagógica, mas a escola não se esgota no plano individual e constitui uma instituição central para a vida social; finalmente, porque a escola não pode ser vista apenas como um bem privado, arrastando uma lógica consumista, e tem de ser pensada também como um bem público e um bem comum (Nóvoa, 2022, p. 14).

Em diversas situações, quando práticas que condicionam o processo educativo a um sistema que confere à educação um carácter salvador e disciplinar prevalecem, outras possibilidades e formas de construir os processos de ensino e aprendizagem acabam sendo relegadas a um segundo plano, se resistirem aos fetiches e modismos que se põe a favor de inovismos amplamente estimulados. Alternativas, que poderiam convergir para outros modos de existir, são silenciadas. Nesses contextos, parece que as vozes que acreditam na capacidade de transformação, acabam sendo abafadas.

Entretanto, creio que em sua escrita, Nóvoa (2022) dá voz e enuncia o que muitas vezes silenciámos:

a educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma (Nóvoa, 2022, p. 15).

Ou, associando à temática aqui problematizada: para que a escola se efetive enquanto promotora da leitura, especialmente a literária, principalmente que contemple práticas leitoras mais formativas do que informativas ou utilitaristas, é preciso um metamorfosear-se para que outras formas de vivenciar a leitura sejam efetivamente experienciados.

Também considero importante trazer como ponto de reflexão a questão da escola pública. Soares (2022), ao trazer elementos sobre as práticas de leitura, indica que os índices de fracasso na alfabetização e letramento estão concentrados na escola pública. A hipótese é de que as crianças de classes populares, imersas em o que seria uma realidade pouco letrada, sem convívio com livros ou com um vocabulário restrito, impediria ou dificultaria o processo educativo relacionado à alfabetização e ao letramento. A solução para o que a autora classificou como hipótese injustificável, estaria na mudança do foco da ação docente.

O que se mostrou essencial para reverter o fracasso foi a mudança no foco da ação docente, por meio de um processo cotidiano de desenvolvimento profissional das professoras e dos professores. [...] desenvolvimento de habilidades de leitura fluente e de interpretação de textos, de produção de textos, desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental; tudo isso com apoio de uma biblioteca [...] com riqueza de livros, que são o centro das atividades de aprendizagem (Soares, 2022, p. 13).

Embora reconheça a fragilidade da implementação de algumas Políticas Públicas e a complexidade que caracteriza, em certa medida, as escolas que atendem as classes mais desfavorecidas economicamente, acredito que pela formação docente e empenho da gestão escolar das instituições públicas de ensino é possível implementar ações e potencializar a formação discente. Desta forma, pela abrangência das questões que envolvem a leitura na escola, me parece nítida a ideia de que a gestão escolar tem um papel fundamental na adoção de estratégias a serem implementadas para que as práticas de leitura sejam efetivamente adotadas no âmbito escolar.

Mas, primeiramente, é importante destacar que não se trata aqui de reforçar a onda crescente de implementações de inovismos ou da inovação pela inovação na tentativa de evitar que o espaço escolar seja rotulado como um espaço inútil e obsoleto. Diz respeito a situar a gestão escolar, considerando a questão da leitura (e da escrita), reconhecendo a potencialidade fazer da escola um espaço de “exercício de criação de problemas para conjecturar pensamento e cultura, e não uma empresa que busca o entretenimento e as simples aptidões técnicas de registrar e comunicar” (Schuler, 2022, p. 915). Isso nos leva à forma como a inovação é trabalhada na educação.

A inovação tem sido tomada como uma espécie de mito contemporâneo. Em certa medida, tem sido tratada como uma resposta a problemas educacionais e como condição para que as instituições educativas se mantenham relevantes em um mundo que está em constante transformação. É neste linear que Dalla Zen e Ghisleni (2022) propõem pensar a inovação no âmbito educacional levando em conta as potencialidades e complexidades do processo inovativo, diferenciando-o de fetiches ou modismos vinculados a perspectivas de inovismos. As pesquisadoras apresentam alguns tópicos para pensar a inovação na educação, como descritos a seguir:

- Tópico 1: a inovação surge a partir de um problema a ser resolvido [...]
- Tópico 2: não se faz inovação sozinho [...]
- Tópico 3: diferentes saberes e conhecimentos potencializam a inovação [...]
- Tópico 4: cabe à gestão criar condições para que a inovação aconteça [...]
- Tópico 5: ações inovadoras se articulam com objetivos organizacionais e pedagógicos [...]
- Tópico 6: toda a inovação pressupõe uma continuidade, ainda que temporária [...]
- Tópico 7: as tecnologias favorecem processos de inovação [...]
- Tópico 8: o ensino como espaço de inovação pedagógica [...]
- Tópico 9: inovação pedagógica é a que faz o aluno aprender mais e/ou melhor [...]
- Tópico 10: inovação pressupõe melhoria de resultados (Dalla Zen; Ghisleni, 2022, p. 152-167).

O estudo apresentado por Dalla Zen e Ghisleni (2022) trata de quase dez tópicos por considerar que a questão não está limitada aos dez tópicos anteriormente descritos. Mas chama a atenção para as soluções do tipo *fast food*, adotadas pela gestão escolar ou pela onda de neofilia que permeia a sala de aula, impelindo professores a adotarem soluções milagrosas para as questões pedagógicas próprias da dinâmica educacional. Chama a atenção, também, para o

fato de que tratar da inovação requer uma reflexão mais sistemática, considerando suas perspectivas estratégicas, políticas e referenciais.

Pensar na promoção das práticas literárias na escola configura-se como uma ação inovadora e promissora. Primeiramente, porque, devido ao que a leitura representa, essa ação tem o potencial de provocar uma transformação social. Em segundo lugar, a implementação de uma proposta pedagógica fundamentada na potência da leitura não pode ser restrita a um único ator educacional. Ela exige a responsabilidade e o compromisso de todos os envolvidos, seja no âmbito da docência, da gestão ou da comunidade escolar. Por fim, essa abordagem vai além da simples adoção de práticas com um fim em si mesmas. O que condiz com as perspectivas trabalhadas por Dalla Zen e Ghisleni (2022), quando afirmam que a inovação não pode ser confundida com soluções rápidas, no estilo "*fast food*".

Contribuindo para as reflexões que aqui busco apresentar, ao tecer um estudo que trata da inovação pedagógica na Educação Básica, Rosier (2022) apresenta algumas contribuições importantes sobre a inovação na educação. Ela utiliza os termos redescobrir, reinventar e repensar para apresentar algumas reflexões sobre a escola na sociedade contemporânea. Trata-se de um contexto social complexo, marcado por transformações de ordem social, tecnológica e cultural que demandam da escola uma transformação, no sentido de configurar-se em um espaço diferente.

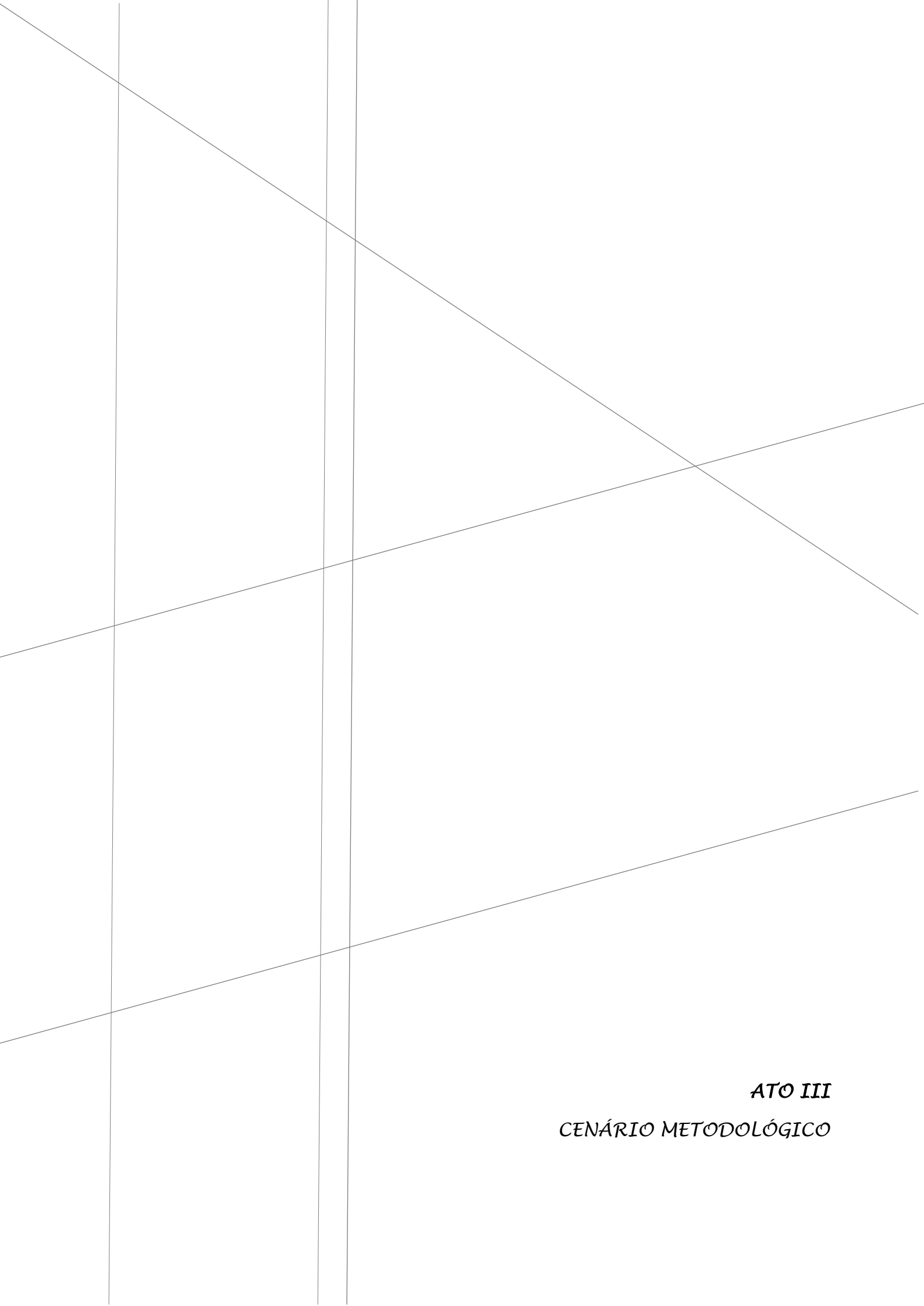
A escola deixa de ser o único espaço gerador de aprendizagens, o professor não é mais o detento e transmissor do saber, não protagoniza sozinho os processos educacionais. O ensino não mais assume de forma exclusiva a centralidade do processo educativo, e os alunos não são receptores passivos de informações e mero realizadores de tarefas pronta (Rosier, 2022, p. 21).

Nesse contexto, a inovação surge como um apoio essencial aos movimentos em direção à transformação da escola. No entanto, é fundamental lembrar que a implementação de um processo inovativo exige responsabilidade e compromisso com as mudanças que ele acarreta. Em outras palavras, a busca por transformar a escola não deve se limitar à adoção de um processo inovador como uma resposta simples aos desafios da educação, especialmente no que diz respeito à manutenção da escola como um espaço relevante – como também apontam Dalla Zen e Ghisleni (2022) – em uma sociedade cada vez mais complexa.

Deus (2021) ao abordar inovação no trabalho pedagógico, enfocando o papel da gestão na transformação e qualificação das práticas escolares reforçam as reflexões até aqui delineadas. Para a pesquisadora, a inovação se alinha à ideia da mudança e visa melhorias das práticas educativas, mas requer envolvimento e comprometimento coletivo.

Mioto (2022) faz pensar que o movimento de inovar, seja pela criação e implementação de dispositivos pedagógicos e/ou pela ação da gestão escolar rompe com paradigmas convencionais da educação. Creio que esta perspectiva se alinha à ideia de que para promover mudanças, é preciso movimento. Neste sentido, a inovação pode atuar como a mola propulsora da mudança, tão necessária em tempos em que a escola necessita ressignificar seu papel na complexa sociedade contemporânea.

As perspectivas teóricas até aqui delineadas lançaram as bases da trilha investigativa que se desdobra nas páginas seguintes. Ao iluminar os caminhos conceituais que sustentam este estudo, encerro esta etapa, para descrever os contornos do percurso metodológico. O Ato que segue propõe-se, assim, a apresentar os caminhos trilhados na construção da pesquisa, revelando as escolhas metodológicas e os movimentos que deram forma à investigação.



ATO III
CENÁRIO METODOLÓGICO

ATO III: CENÁRIO METODOLÓGICO



(Fuseli, 1798)

*Que respostas precisas!
Achados felizes da loucura;
a razão saudável nem sempre
é tão brilhante.*
Shakespeare (2023, p. 53)

3.1 CENA I: REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura consistiu em um mapeamento de estudos já realizados sobre o tema práticas de leitura na Educação Básica. Buscou identificar enfoques relacionados e, seguindo as ideias de Romanowski e Ens (2006), possibilitou elencar aportes significativos relacionados ao problema proposto.

As buscas realizadas possibilitaram a exploração de pesquisas relacionadas à temática abordada, oferecendo um panorama do que já foi investigado no âmbito acadêmico. Com base nos achados, identifiquei elementos essenciais para a construção deste trabalho. Ao considerar as perspectivas apresentadas nesses estudos, compreendi a complexidade do tema e a necessidade de delinear uma abordagem metodológica que convergisse para a construção de uma possível resposta ao problema de investigação. Além disso, ao acessar as pesquisas já desenvolvidas, construí uma trajetória investigativa buscando evitar trilhar uma investigação carregada de questões já contempladas anteriormente.

Em linhas gerais, todos os trabalhos que formaram o Corpus desta revisão auxiliaram a pensar a estrutura desta escrita. As referências apresentadas nos diferentes estudos também serviram de inspiração para algumas das escolhas referenciais aqui apresentadas.

Os trabalhos selecionados nesta etapa de revisão, conforme serão apresentados no Corpus que finaliza esta Cena, contribuíram significativamente para a composição deste estudo. Dos achados aqui descritos, destacaram-se aqueles que lançaram um olhar para as perspectivas de Campesato (2021), Pereira (2019) e Oliveira (2022).

Considero oportuno ressaltar que, dos 19 estudos que compõem o Corpus desta revisão, cinco foram desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional. Tais estudos também auxiliaram na idealização da intervenção aqui proposta como será descrito na etapa final desta Cena.

Entendo que esta revisão é uma etapa importante e envolveu o processo de análise de pesquisas. Com base nas ideias de Romanowski e Ens (2006), contemplou as seguintes etapas:

- a) definição dos descritores;
- b) determinação das estratégias de busca e seleção das bases de dados;

- c) determinação dos critérios para seleção que culminou na construção do “*corpus*” desta revisão (Romanowski; Ens, 2006, p. 43, grifo das autoras);
- d) realização das pesquisas e organização e seleção preliminar dos documentos a partir dos títulos;
- e) leitura e análise dos resumos e seleção dos materiais que foram utilizados para compor o relatório, identificando tendências e aproximações com o tema aqui proposto;
- f) análise do resultado e descrição de alguns achados importantes (Corpus).

Julgo ser pertinente esclarecer que a intenção inicial deste estudo envolvia trabalhar com o conceito de subjetivação. Dessa forma, o referido termo está presente nesta revisão. No entanto, em razão dos eventos climáticos que, em maio de 2024, afetaram de maneira significativa a realidade investigada, decidi reconfigurar a abordagem proposta, incorporando esses eventos, de grande relevância e impacto, que modificaram profundamente as trajetórias literárias em curso na escola investigada. Essa alteração não comprometeu os resultados desta revisão, uma vez que os documentos aqui analisados, continuaram sendo pertinentes e fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

Além dos descritores leitura, subjetivação, educação básica e gestão escolar, optei por trazer para esta revisão o termo inovação e por considerar esta uma perspectiva que se alinha às considerações sobre a leitura na ótica da gestão e sobre as práticas de leitura.

Assim, tendo como base os termos leitura, subjetivação, educação básica, gestão escolar e inovação, levando em conta o problema e objetivos apresentados, e para aproximar as buscas da temática aqui descrita, optei por adotar variações e, a partir de então, as estratégias foram estabelecidas considerando os seguintes descritores: leitura, leitura escolar, práticas de leitura, subjetivação, inovação, inovação na educação, educação básica e gestão escolar.

A escolha pelo descritor educação básica se deu por considerar sua amplitude, aumentando assim a possibilidade de recuperar documentos que sejam relevantes para tratar a questão das práticas de leitura no ambiente escolar.

A partir dos descritores, compreendidos aqui como termos de indexação representativos dos conhecimentos pertinentes ao tema deste estudo, foram estabelecidas as seguintes estratégias de busca:

- a) leitura escolar AND subjetivação;
- b) leitura escolar AND inovação;
- c) práticas de leitura AND educação básica;
- d) inovação na educação AND subjetivação;
- e) inovação AND leitura AND subjetivação;
- f) gestão escolar AND práticas de leitura;

Essas estratégias foram utilizadas para recuperar documentos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD IBICT) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

A primeira etapa de buscas resultou no levantamento das publicações, sendo selecionados documentos a partir da análise dos títulos, considerando a aproximação com o tema e conforme a disponibilidade do trabalho na íntegra. As informações sobre os documentos foram organizadas em quadros conforme as estratégias de busca e por base de dados. Alguns trabalhos foram recuperados mais de uma vez, em diferentes estratégias de busca e bases. Como foram selecionados em diferentes etapas, contabilizam o total de documentos recuperados por estratégia e base, como será explicado na análise que será apresentada no Corpus.

Alguns resultados de buscas apresentaram uma quantidade excessiva de documentos. Nestes casos, além de optar pela utilização de filtros, conforme será descrito quando for aplicável, na análise dos títulos, de acordo com a estratégia de busca adotada, foram selecionados os documentos que se aproximaram da temática práticas de leitura dos Anos Iniciais, sendo desconsiderados os documentos cujos títulos representaram assuntos que se afastavam muito do tema, tais como: foco no ensino da língua estrangeira, gêneros, tipologias textuais literárias muito específicas, análise de vídeos, análise de discursos de letras de músicas, dentre outros.

A partir disto, foi realizada uma análise mais detalhada dos títulos seguido de uma leitura mais minuciosa dos resumos dos estudos selecionados, que culminou com a apresentação do Corpus desta revisão.

3.1.1 Leitura Escolar AND Subjetivação

As buscas realizadas em 27 de julho de 2023, considerando a estratégia que combina os descritores *leitura escolar AND subjetivação*, resultaram na recuperação de documentos na BDT IBICT e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A busca na SciELO não recuperou documentos.

Na BDT IBICT a busca resultou na recuperação de 116 documentos. Destes, após análise dos títulos, cinco foram selecionados conforme descritos no Quadro 2⁸.

Quadro 2 – Leitura escolar AND subjetivação IBICT

Base	Título do Trabalho	Autor	Tipo de Documento	Instituição/ Periódico	Ano
IBICT	Estratégias e táticas do poder com a infância	SERUTE, Marcelo	Dissertação de Mestrado	UFES	2010
IBICT	Leituras escolares e modos de subjetivação: uma problematização em Imperatriz-MA	PEREIRA, Rosana Sousa	Dissertação de Mestrado	UNISINOS	2019
IBICT	Formação de leitores: movimentos dialógicos e relação de alteridade em réplicas de leitura	BARTHO, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro	Tese de Doutorado	USP	2019
IBICT	Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula	CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa	Tese de Doutorado	UNISINOS	2021
IBICT	Práticas de leitura e escrita na escola como possibilidade de existência	OLIVEIRA, Marli Pardo Legemann	Tese de Doutorado	UNISINOS	2022

Fonte: Elaborado pela Autora.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram recuperados 421 documentos. Destes, após análise dos títulos, onze foram selecionados nessa etapa, conforme listados no Quadro 3.

Quadro 3 – Leitura escolar AND subjetivação CAPES

Base	Título do Trabalho	Autor	Tipo de Documento	Instituição/ Periódico	Ano
CAPES	Escola e modos de subjetivação: um estudo da passagem da quarta para a quinta série do ensino fundamental	PRATI, Laíssa Eschiletti	Dissertação de Mestrado	UFRGS	2005
CAPES	O discurso renovador da leitura e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas	SILVA, Thaise da	Dissertação de Mestrado	UFRGS	2007

⁸ Acesse os documentos na internet, clicando nos títulos e na tecla *Ctrl* para seguir o link. Ou, se preferir, posicione o mouse sobre o título desejado, clique com o botão direito, selecione a opção copiar hiperlink e cole na barra de navegação da internet.

	escolares				
CAPEs	O processo de subjetivação no espaço escolar: práticas e discursos pedagógicos numa escola pública de Ensino Fundamental, a partir de uma perspectiva foucaultiana	BERTO, Danila de Faria	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA,	2007
CAPEs	Ciclo escolar e letramento: uma análise discursiva	ADORNI, Alessandra	Dissertação de Mestrado	USP	2010
CAPEs	Subjetividade e modernidade em Foucault implicações para educação	SANTOS, Lílian Lobato dos	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	2011
CAPEs	Escolas do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI: subjetivação sobre educação escolar	QUEIROZ, Ana Patricia Cavalcanti	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	2016
CAPEs	A constituição do sujeito aluno no espaço escolar: processos de subjetivação e de inclusão	SILVA, Raquel Souza	Dissertação de Mestrado	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	2017
CAPEs	A tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA como um fluxo biopolítico circular que gerencia a alfabetização no Brasil	MACHADO, Rosimar Isidoro	Dissertação de Mestrado	FURG	2018
CAPEs	Subjetividade, escrita e escola: o discurso de sujeitos-alunos do 5º ano da Educação Básica	MARTINS, Noilma Alves	Dissertação de Mestrado	USP	2019
CAPEs	Discurso, Mídia e Ensino: Processos de Objetivação/Subjetivação no Movimento Escolar do Brasil Contemporâneo	SANTOS, Alisson Franca	Dissertação de Mestrado	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	2020
CAPEs	Escola: lugar de encontros e diferentes modos de produção de subjetividade	SOUZA, Roque Luiz Argolo	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)	2020

Fonte: Elaborado pela Autora.

3.1.2 Leitura Escolar AND Inovação

Considerando a estratégia que combina os descritores *leitura escolar AND inovação*, as buscas resultaram na recuperação de documentos na BDT IBICT, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na SciELO.

A busca realizada em 27 de julho de 2023 na BDT IBICT resultou na recuperação de 220 documentos. Destes, após análise dos títulos, onze foram selecionados, como descritos no Quadro 4.

Quadro 4 – Leitura escolar AND inovação IBICT

Base	Título do Trabalho	Autor	Tipo de Documento	Instituição/ Periódico	Ano
IBICT	A leitura na escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental	SILVA, Maria Vitoria da	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	2007
IBICT	A escola pública como contexto de inovação: rompendo com práticas educativas tradicionais e potencializando o desenvolvimento humano	VELLENICH, Ana Maria	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	2013
IBICT	O Projeto Leituração: significados para a descolonização do currículo	SILVA, Luciene Ribeiro da	Dissertação de Mestrado	PUC SP	2018
IBICT	Os multiletramentos como motivadores da prática de leitura em sala de aula	SOUSA, Caio Eder Santiago Lopes de.	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)	2019
IBICT	Narrativas de crianças na sala de leitura: os sentidos atribuídos ao ato de ler	MOREIRA, Cacilda Evangelista de Andrade	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	2019
IBICT	Pedagogia dos multiletramentos em um projeto de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: construção de base para um projeto de compartilhamento pedagógico	SILVA, Nordeci de Lima	Dissertação de Mestrado	PUC SP	2019
IBICT	Escolas em transição: comunidades de aprendizagem no DF: concepções e práticas inovadoras?	FERREIRA, Danielle Mendonça Sousa	Dissertação de Mestrado	UNB	2020
IBICT	Práticas pedagógicas contemporâneas: uma análise da série Destino Educação: Escolas Inovadoras	NEVES, Antônia Regina Gomes	Tese de Doutorado	UNISINOS	2020
IBICT	Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula	CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa	Tese de Doutorado	UNISINOS	2021
IBICT	Tecnologias, letramentos e educação: práticas pedagógicas inovadoras do programa NAVE	RIBEIRO, Victor Schlude	Dissertação de Mestrado	UNICAMP	2021
IBICT	Inovação pedagógica na educação básica: compreensões a partir dos diferentes protagonismos em uma escola da Rede Jesuíta de Educação	ROSIER, Mariangela Oliveira Lago	Dissertação de Mestrado	UNISINOS	2022

Fonte: Elaborado pela Autora.

A busca realizada em 27 de julho de 2023 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram recuperados 695 documentos. Destes, após análise dos títulos, seis foram selecionados, como listados no Quadro 5.

Quadro 5 – Leitura escolar AND inovação CAPES

Base	Título do Trabalho	Autor	Tipo de Documento	Instituição/ Periódico	Ano
CAPEs	Implantação de inovações curriculares no interior da escola: a perspectiva da gestão	CARVALHO, Esther de Almeida Pimentel Mendes	Dissertação de Mestrado	PUC SP	2019
CAPEs	Práticas educacionais inovadoras e costumeiras: fatores de diferenciação	TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira	Dissertação de Mestrado	USP	2020
CAPEs	A inovação do trabalho pedagógico: gestão das práticas escolares a partir das salas temáticas	DEUS, Ivanez de	Dissertação de Mestrado	UFSM	2021
CAPEs	Escolas não-convencionais: um estudo sobre dispositivos pedagógicos inovadores	MIOTO, Luis Henrique	Tese de Doutorado	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	2022
CAPEs	Inovação pedagógica na educação básica: compreensões a partir dos diferentes protagonismos em uma escola da Rede Jesuíta de Educação	ROSIER, Mariangela Oliveira Lago.	Dissertação de Mestrado	UNISINOS	2022
CAPEs	Construção e implementação de uma proposta colaborativa de integração curricular na educação básica: possibilidades e limites para a inovação da gestão da aula	GUIDOLIN, Jardel Antonio	Dissertação de Mestrado	UFSM	2022

Fonte: Elaborado pela Autora.

A busca realizada em 27 de julho de 2023 na SciELO, com a estratégia de busca *leitura escolar AND inovação* recuperou três documentos. Por ter recuperado apenas três documentos que não foram selecionados nesta etapa de análise dos títulos, apresento aqui uma descrição resumida destes.

O primeiro artigo recuperado intitula-se “Gerencialismo e Pós-Gerencialismo: em Busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil” e busca relacionar gerencialismo, inovação e educação no Brasil (Burgos, 2019).

O segundo artigo, intitulado “Avaliação da alfabetização gráfica de professores da Educação Básica em formação e em exercício” apresenta os resultados de um estudo realizado com professores do ensino fundamental, em formação e ativos e busca analisar suas representações gráficas, considerando o papel que desempenham no processo de ensino e aprendizagem desde o primeiro ano do ensino básico no currículo escolar chileno (Rodríguez-Alveal, 2019).

O terceiro artigo, intitulado “A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social” aborda a teoria do reconhecimento social de Axel Honneth e as relações intersubjetivas construídas na cultura escolar e o processo de construção das identidades dos professores de Educação Física (Faria, 2012).

Após análise dos títulos e dos resumos dos referidos artigos e por entender que focam em perspectivas que divergem do tema aqui proposto, eles não foram considerados para este estudo.

3.1.3 Práticas de Leitura AND Educação Básica

As buscas realizadas com a estratégia que combina os descritores *práticas de leitura AND educação básica* resultou na recuperação de documentos na BDT IBICT, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na SciELO.

Na BDT IBICT a busca realizada em 29 de julho de 2023 resultou na recuperação de 1804 documentos. Por apresentar uma quantidade excessiva de documentos, optei por filtrar a busca utilizando a estratégia a partir das expressões exatas “*práticas de leitura*” AND “*educação básica*” o que resultou na recuperação de 173 documentos, das quais, após análise dos títulos, onze foram selecionados, conforme descrito no Quadro 6.

Quadro 6 – “Práticas de leitura” AND “educação básica” IBICT

Base	Título do Trabalho	Autor	Tipo de Documento	Instituição/ Periódico	Ano
IBICT	Construção de identidades de letramento no contexto da sala de aula	SILVA, Maria Laura Petitinga	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	2007
IBICT	Práticas de letramento	GARRIDO, Valéria	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE CIDADE DE	2008

		Batista		SÃO PAULO	
IBICT	Construção de práticas de ensino de leitura: com a palavra o professor	GUIMARÃES, Sione Pires de Moraes	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	2013
IBICT	A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas	PAGNAN, Katiane Beatriz Silva	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	2016
IBICT	O meu aluno não lê: sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura	SANTOS, Geniana dos	Tese de Doutorado	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	2017
IBICT	Os gêneros textuais na escola: um olhar transdisciplinar para os anos iniciais do ensino fundamental	LUCENA, Liliane Lopes de	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	2018
IBICT	Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do ensino fundamental	KAADI, Izabel Cristina Xavier Rosa	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	2018
IBICT	Quando a leitura é uma herança	SILVA, Vanessa Gimenez da	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)	2019
IBICT	A formação de leitores no 2º ano do ensino fundamental: um estudo na UEB Olavo Melo	SOUSA, Andréia Vaz Cunha de	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	2020
IBICT	Práticas de leitura numa perspectiva dialógica no ciclo de alfabetização: a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias	JESUS, Solange Cristina Campos de	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	2021
IBICT	Leitura literária na sala de aula: idas e vindas, interações e descobertas	SOUZA, Roselene Maria Santana e	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	2022

Fonte: Elaborado pela Autora.

Ainda considerando a estratégia que relaciona os descritores *práticas de leitura* AND *educação básica*, a busca realizada em 20 de agosto de 2023, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES resultou na recuperação de 10.376 documentos. Ao aplicar a estratégia da busca por expressões exatas (*“práticas de leitura”* AND *“educação básica”*), como foi realizado no BDT IBICT, o resultado apontou para os mesmos 10.376 documentos. Então, optei por refinar a busca por área de concentração, sendo selecionadas as áreas Educação, Educação Básica, Educação Escolar, Ensino na Educação Básica, Leitura e Linguagens, Leitura e Produção Discursiva, Linguagem e Educação, o que resultou na recuperação de 1.120 documentos. Após leitura dos títulos, 22 documentos foram selecionados, como apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – “Práticas de leitura” AND “educação básica” CAPES

Base	Título do Trabalho	Autor	Tipo de Documento	Instituição/ Periódico	Ano
CAPEs	Práticas, espaços e estratégias de leitura em escolas do ensino fundamental	CÂMARA, Maria da Natividade Marinho	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	2015
CAPEs	Práticas pedagógicas de leitura e escrita: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização porto alegre 2016	EBERT, Sintia Lucia Fae	Tese de Doutorado	PUCRS	2016
CAPEs	Ambientes alternativos de leitura numa escola pública de Caçador (SC): da implantação à avaliação	LEGAL, Raquel Ely.	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE	2017
CAPEs	Práticas de leitura na escola hoje: representações em conflito	AMPARO, Patricia Aparecida do	Tese de Doutorado	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2017
CAPEs	Quem roubou meu futuro? O texto dramático de Sylvia Orthof na formação de leitores na educação básica	MATOS, Taise Milhomem Borges	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	2018
CAPEs	Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas – RS	CLARINDO, Tania Tuchtenhagen	Tese de Doutorado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	2018
CAPEs	Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do ensino fundamental	KAADI, Izabel Cristina Xavier Rosa	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	2018
CAPEs	Neurociência e as práticas de leitura: um novo olhar para o processo ensino- aprendizagem nos primeiros anos de escolarização	GUERINO, Silvana Lucia Costabeber	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FRANCISCANA	2018
CAPEs	Políticas educacionais atuais e o ensino de leitura no brasil: contribuições da pedagogia histórico-crítica	GALEGO, Melissa Chirlei Silva	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ	2018
CAPEs	O ensino da leitura na perspectiva de humanidades: constituindo sujeitos nas operações de linguagem	SILVA, Ana Paula Novaes da	Dissertação de Mestrado	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO	2019
CAPEs	Práticas de leitura no ciclo de alfabetização: o estudo de caso sobre a leitura deleite em uma escola pública de território socialmente vulnerável	MARCUCCI, Fernanda	Tese de Doutorado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	2019

CAPE	Leitura e interpretação: binômios indissociáveis no ensino de matemática	LEITE, Erotildes Pereira	Dissertação de Mestrado	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO	2020
CAPE	Letramento multimodal crítico e o ensino de leitura com o livro infantojuvenil: concepções de professores dos anos iniciais	SOUZA, Maria das Dores Alves de	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	2020
CAPE	Implementação de uma política pública de letramento: análise sobre o programa sala e espaço de leitura da rede municipal de São Paulo Guarulhos 2020	FIRMINO, Estevão Marcos Armada	Tese de Doutorado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	2020
CAPE	Literatura infantil e formação de leitores: novos horizontes para a abordagem do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental'	ALMEIDA, Debora Rodrigues de	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	2021
CAPE	Formação de leitores: um estudo sobre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura	SANTOS, Leidiane Jesus dos	Dissertação de Mestrado	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO	2021
CAPE	A influência do hábito de leitura na formação de adolescentes em uma escola do município de Uruguaiana-RS	MACHADO, katya karina Figueiredo	Dissertação de Mestrado	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	2021
CAPE	A linguagem na comunicação e a formação do leitor crítico nos anos iniciais: as fábulas na construção do significado do texto	MORAIS, Rute Regina Ferreira Machado de	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	2022
CAPE	Ensino de leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: na perspectiva do letramento	SILVA, Dione Carlos da	Dissertação de Mestrado	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO	2022
CAPE	Confunda ler e escrever com interpretar e resolver! Possibilidades das estratégias de leitura em aulas de matemática nas obras de Eva Furnari nos anos iniciais	MORENO, Lucia	Dissertação de Mestrado	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	2022
CAPE	A constituição de professores leitores e suas práticas com a leitura literária na educação básica – anos iniciais	CAMARGO, Sandra Marcia Gomes	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	2022
CAPE	Discursos sobre leitura na constituição do sujeito e na formação docente: o que dizem os professores da educação básica	BRITO, Rodrigo Soares	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	2023

Fonte: Elaborado pela Autora.

Na SciELO, a estratégia de busca que combinou os descritores *práticas de leitura AND educação básica* resultou, em 29 de julho de 2023, na recuperação de 15 artigos, sendo dois selecionados após análise dos títulos, conforme descrito no Quadro 8.

Quadro 8 – Práticas de leitura AND educação básica SciELO

Base	Título do Trabalho	Autor	Tipo de Documento	Instituição/ Periódico	Ano
SciELO	Bibliotecas escolares e salas de leitura importam para o aprendizado dos estudantes?	MIRANDA, Cecília Coutinho de; BRAGA, Daniel Santos; CAVALCANTI, Ana Paula Campos.	Artigo	EDUCAÇÃO E PESQUISA	2022
SciELO	As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental	SANTOS, Tatiana Cristina; TASSONI, Elvira Cristina Martins	Artigo	REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS	2015

Fonte: Elaborado pela Autora.

3.1.4 Inovação na Educação AND Subjetivação

Considerando a estratégia de busca que combina os descritores *inovação na educação AND subjetivação*, a busca realizada na BDT IBICT, em 27 de julho de 2023, resultou na recuperação de 15 documentos. Destes, após análise dos títulos, três foram selecionados, listados no Quadro 9.

Quadro 9 - Inovação na educação AND subjetivação IBICT

Base	Título do Trabalho	Autor	Tipo de Documento	Instituição/ Periódico	Ano
IBICT	Da tecitura do texto à construção do leitor: reflexões sobre o trabalho com as letras	SERAFINI, Giovana de Castro Cavalcante	Dissertação de Mestrado	UFRGS	2006
IBICT	Professor por vir: práticas de subjetivação e(m) inovação	ROCHA, Tacia	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	2017
IBICT	Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula	CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa	Tese de Doutorado	UNISINOS	2021

Fonte: Elaborado pela Autora.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a busca foi realizada em 20 de agosto de 2023. Considerando a combinação dos descritores *inovação na educação AND subjetivação* o resultado da busca apresentou 1.134 resultados.

Para a seleção dos documentos, considerando a leitura e análise dos títulos, utilizei o mesmo critério adotado na busca considerando a estratégia “*práticas de leitura*” AND “*educação básica*” sendo desconsiderados aqueles que se distanciaram da temática aqui proposta. Após análise dos títulos, considerando a estratégia *inovação na educação AND subjetivação*, 21 foram selecionados, conforme descrito no Quadro 10.

Quadro 10 - Inovação na educação AND subjetivação CAPES

Base	Título do Trabalho	Autor	Tipo de Documento	Instituição/ Periódico	Ano
CAPEs	A instância da letra na leitura: o transbordamento pela subjetivação psíquica no texto	MILMANN, Elaine	Dissertação de Mestrado	UFRGS	2003
CAPEs	Um breve elogio à leitura	MEDEIROS, Lucia Helena	Tese de Doutorado	UFRGS	2006
CAPEs	Da tecitura do texto à construção do leitor: reflexões sobre o trabalho com as letras	SERAFINI, Giovana de Castro Cavalcante	Dissertação de Mestrado	UFRGS	2006
CAPEs	A experiência do pensamento em Michel Foucault: conversações com o campo educacional	RIBEIRO, Cintya Regina	Tese de Doutorado	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2006
CAPEs	A Subjetivação da Criança Escolar: um estudo sobre o tempo de latência	DRUGG, Angela Maria Schneider	Tese de Doutorado	UFRGS	2007
CAPEs	O discurso renovador da leitura e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares	SILVA, Thaise da	Dissertação de Mestrado	UFRGS	2007
CAPEs	Subjetividade e modernidade em Foucault implicações para educação	SANTOS, Lilian Lobato dos	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	2011
CAPEs	Foucault, sujeito, verdade e educação: o cuidado de si como exercício de liberdade	PEREIRA, Heleno Juarez Leal	Dissertação de Mestrado	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	2012
CAPEs	Leitura, família e subjetivação	SANTOS, Aparecida de Fátima Amaral dos	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	2012

CAPEB	A Educação Matemática e o cuidado de si: possibilidades foucaultianas	SILVA, Michela Tuchapesk da	Tese de Doutorado	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	2014
CAPEB	Acreditar no mundo: um estudo sobre cultura, educação e processos de subjetivação	CARVALHO, Pedro Neves Goncalves Franco de	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	2015
CAPEB	Microfísica das práticas pedagógicas: deslocamentos no discurso pedagógico e na prática docente	OLIVEIRA, Jose Eduardo Fonseca	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	2016
CAPEB	Modos de estar na escola: experimentar, criar, contagiar	SANTOS, Pollyana Aguiar Fonseca	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	2016
CAPEB	Processos de subjetivação em práticas de letramento acadêmico: oficina com estudantes de Psicologia da UFPR Curitiba 2016	LITENSKI, Andriele Caroline de Lima	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	2016
CAPEB	A constituição do sujeito aluno no espaço escolar: processos de subjetivação e de inclusão	SILVA, Raquel Souza	Dissertação de Mestrado	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	2017
CAPEB	Labirintos da escrita, experiência da linguagem: um convite à criação literária	LUZ, Raquel Leao	Tese de Doutorado	UFRGS	2018
CAPEB	Prática pedagógica das professoras do 3º ano do ensino fundamental: perspectivas de letramento no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)	BORGES, Marlene Silva	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	2019
CAPEB	Leituras escolares e modos de subjetivação: uma problematização em Imperatriz - MA	PEREIRA, Rosana Sousa	Dissertação de Mestrado	UNISINOS	2019
CAPEB	Formação Continuada: tecendo redes e construindo possibilidades com os cotidianos escolares	CASTRO, Leticia de Oliveira	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	2019
CAPEB	Poder e resistência: um diálogo com Michel Foucault e Paulo Freire	SIMA, Cristiane Andreia Savaris	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	2021
CAPEB	Políticas de ensino e alfabetização: disputas, materiais didáticos e processos de subjetivação	SANTOS, Alessandra Goncalves dos	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	2021

Fonte: Elaborado pela Autora.

Conforme busca realizada em 20 de agosto de 2023 na SciELO, a estratégia de busca *inovação na educação AND subjetivação* não recuperou documentos.

3.1.5 Inovação AND Leitura AND Subjetivação

A busca que combina os descritores *inovação AND leitura AND subjetivação* realizada em 20 de agosto de 2023 na BDT IBICT resultou na recuperação de 5 documentos. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a busca resultou na recuperação de 42 documentos.

Tanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, quanto na BDT IBICT, a estratégia de busca trouxe dentre os resultados, um mesmo documento, selecionado após a etapa de análise dos títulos, como descrito no Quadro 11.

Quadro 11 - Inovação AND leitura AND subjetivação CAPES / IBICT

Base	Título do Trabalho	Autor	Tipo de Documento	Instituição/ Periódico	Ano
CAPES IBICT	Da tecitura do texto à construção do leitor: reflexões sobre o trabalho com as letras	SERAFINI, Giovana de Castro Cavalcante	Dissertação de Mestrado	UFRGS	2006

Fonte: Elaborado pela Autora.

Conforme busca realizada em 20 de agosto de 2023 na SciELO, a estratégia de busca *inovação AND leitura AND subjetivação* não recuperou documentos.

3.1.6 Gestão Escolar AND Práticas de Leitura

Considerando a estratégia que combina os descritores *gestão escolar AND práticas de leituras*, as buscas resultaram na recuperação de documentos no BDT IBICT, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na SciELO.

A busca realizada em 20 de novembro de 2024 na BDT IBICT resultou na recuperação de 829 documentos. Por apresentar uma quantidade excessiva de documentos, optei por filtrar a busca utilizando a estratégia a partir das expressões exatas “*gestão escolar*” AND “*práticas de leituras*” que resultou na recuperação de 18 documentos. Destes, após análise dos títulos, 2 foram selecionados, como descritos no Quadro 12.

Quadro 12 – Gestão escolar AND práticas de leitura IBICT

Base	Título do Trabalho	Autor	Tipo de Documento	Instituição/periódico	Ano
IBICT	Práticas de usos da leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional	SILVA, Leila Cristina Borges da	Tese de Doutorado	UNICAMP	2012
IBICT	Práticas pedagógicas de leitura e escrita: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização	EBERT, Sântia Lúcia Faé	Tese de Doutorado	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	2016

Fonte: Elaborado pela Autora.

A busca realizada em 20 de novembro de 2024 na CAPES resultou na recuperação de 233 documentos. Destes, após análise dos títulos, 16 foram selecionados, como descritos no Quadro 13.

Quadro 13 – Gestão escolar AND práticas de leitura CAPES

Base	Título do Trabalho	Autor	Tipo de Documento	Instituição/periódico	Ano
CAPE	As histórias em quadrinhos em ambientes educacionais: gestão e práticas curriculares	ARRUDA, Cassia Martins	Tese de Doutorado	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	2004
CAPE	A formação do leitor competente: um estudo sobre a prática de ensino de professores de 5ª série	COIMBRA, Geslaine Bezerra	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	2007
CAPE	Biblioteca escolar: espaço cultural que pode contribuir para o processo de letramento	GARCIA, Ligia Vieira	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	2007
CAPE	A formação de leitores de uma escola pública: o ler para compreender	NOCHI, Milene Guelssi	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	2009
CAPE	Telefone sem fio - possíveis leituras dos diálogos entre os programas oficiais de ensino e os professores de séries iniciais do ensino fundamental	MONTINO, Mariany Almeida	Tese de Doutorado	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2011
CAPE	Espaços de livro e leitura: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da Cidade do Rio de Janeiro	PIMENTEL, Claudia	Tese de Doutorado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	2011

CAPEB	Aluno, um leitor em potencial	HONDA, Sandra Delmonte Gallego	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	2016
CAPEB	Educação e leitura dos hipertextos das novas tecnologias na escola pública	SANTOS, Antônio Carlos Rodrigues dos	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	2017
CAPEB	Letramento literário: as contribuições dos projetos de leitura na formação do aluno letrado	LOURENCO, Lucilene Gonçalves de Oliveira	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONH A E MUCURI	2017
CAPEB	Bibliotecas e práticas de leitura: escola em revista	FERREIRA, Janimeire Medrado	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	2018
CAPEB	Formação de leitores críticos: um estudo sobre as práticas pedagógicas em uma escola de ensino fundamental	NUNES, Maria da Glória Gonçalves	Dissertação de Mestrado	CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ	2018
CAPEB	Bibliotecas escolares e práticas de leitura: um olhar para as políticas públicas no município de Vera Cruz, Bahia	FELIX, Maria Lucia de Brito	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	2019
CAPEB	A defasagem em leitura e escrita dos alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo: um desafio para os gestores da atualidade	FRADE, Alexander Pereira	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	2019
CAPEB	Mediação e leitura na biblioteca escolar: estudo de casos múltiplos	ABREU, Flavia Ferreira	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	2019
CAPEB	Não aprendizagem da leitura e da escrita ao final dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas municipais de Erechim/RS	BUCHKOSKI, Neiva Maria	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	2021
CAPEB	Alfabetização e letramento: em busca de práticas pedagógicas viabilizadoras da construção da escrita	ANDRADE, Juliana da Silva Costa	Dissertação de Mestrado	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2023

Fonte: Elaborado pela Autora.

Na SciELO, a estratégia de busca que combinou os descritores *gestão escolar* AND *práticas de leitura* resultou, em 20 de novembro de 2024, na recuperação de 1 artigo que foi selecionado após análise do título, conforme descrito no Quadro 14.

Quadro 14 – Gestão escolar AND práticas de leitura SciELO

Base	Título do Trabalho	Autor	Tipo de Documento	Instituição/ Periódico	Ano
SciELO	Indicadores e metas para avaliação do desempenho escolar: uma análise DEA de dois estágios do IDEB de escolas públicas municipais	POVEDANO, Rafael <i>et al.</i>	Artigo	Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2021

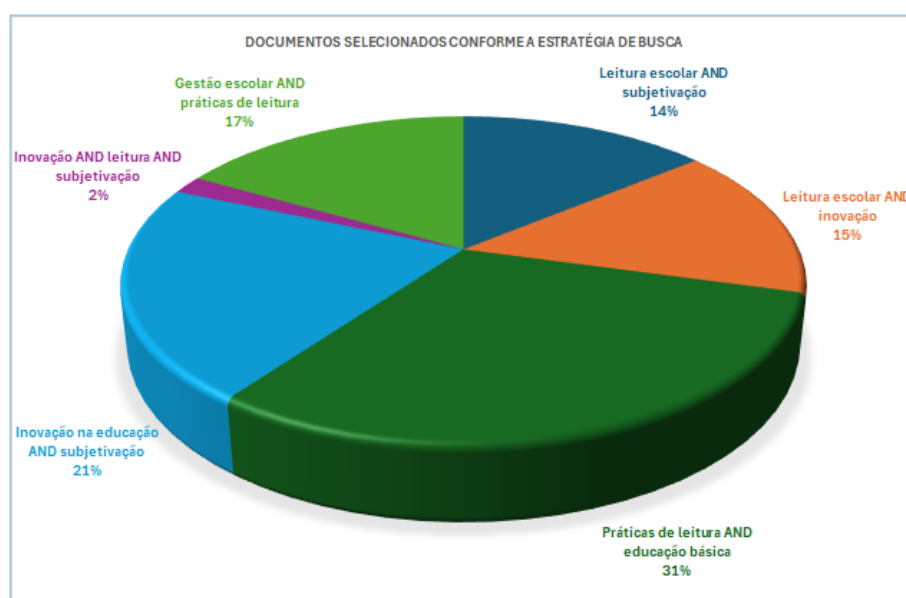
Fonte: Elaborado pela Autora.

3.1.7 Corpus

O corpus da revisão de literatura foi estruturado considerando a busca realizada a partir da seleção dos documentos com base nos títulos. Nessa etapa, foram selecionados 113 documentos, indexados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na BDTD IBICT e na SciELO.

Dos 113 documentos inicialmente selecionados conforme a análise do título, a estratégia que resultou na maior quantidade de documentos é *práticas de leitura AND educação básica* (31%), seguidos pelas estratégias *inovação na educação AND subjetivação* (21%), *gestão escolar AND práticas de leitura* (17%), *leitura escolar AND inovação* (15%), *leitura escolar AND subjetivação* (14%), *inovação AND leitura AND subjetivação* (2%), como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Documentos selecionados conforme a estratégia de busca



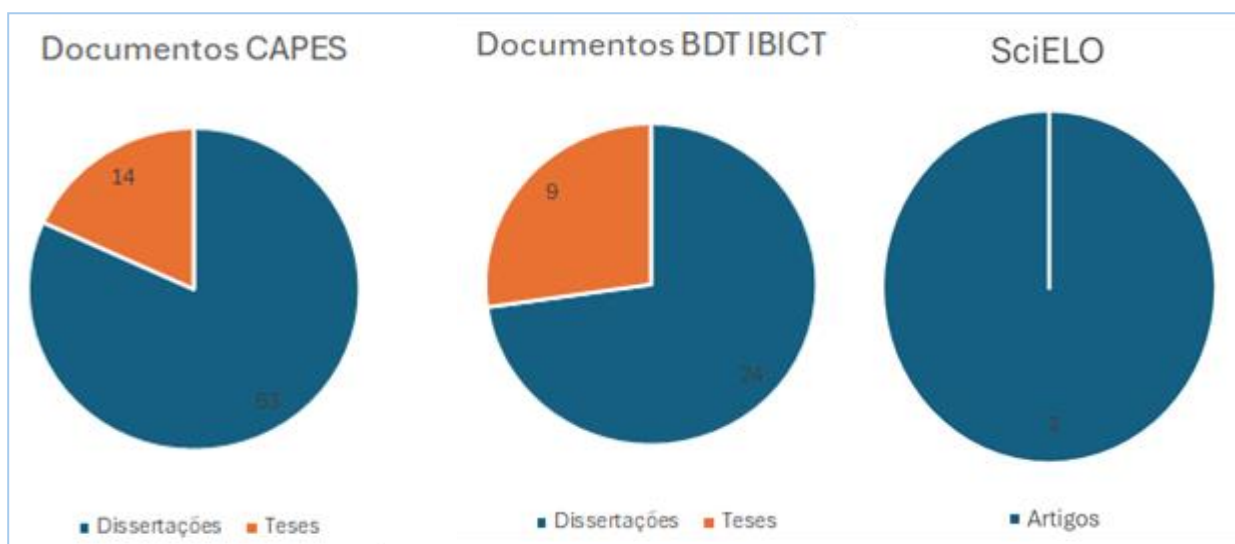
Fonte: Elaborado pela Autora.

Nesta primeira etapa do levantamento realizado ficou evidenciado que a diversidade temática dos estudos relacionados à leitura reflete sua abrangência e importância no campo educacional. Quando inseridos no contexto das práticas educativas, esses estudos apresentam nuances que variam de acordo com as etapas de ensino, as modalidades educativas e as perspectivas teóricas adotadas. Estes resultados indicam a leitura como um fenômeno complexo e multifacetado tornando indispensável analisar outras variáveis para elencar os estudos que mais se aproximam da problemática específica abordada nesta pesquisa.

A análise das pesquisas recuperadas evidencia um dado importante: a relação entre inovação, leitura e subjetivação é raramente explorada de forma integrada, com apenas 2% dos estudos abordando simultaneamente essas três temáticas. Isto reforça a importância de incentivar pesquisas tanto no nível de mestrado quanto no doutorado, especialmente em áreas que demandam a articulação de diferentes perspectivas com a leitura, o que poderia enriquecer o campo de estudo e contribuir para a formulação de políticas e práticas educacionais mais robustas.

Do catálogo da CAPES foram selecionados 77 documentos considerando as diferentes estratégias utilizadas, sendo 63 dissertações e 14 teses. Na BDT IBICT, foram selecionados 33 documentos, sendo 24 dissertações e 9 teses. Da SciELO, 3 artigos foram selecionados na etapa de análise dos títulos, conforme pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 – Comparativo dos resultados: tipo de documentos por base de dados



Fonte: Elaborado pela Autora.

Essa observação, baseada na análise dos catálogos da CAPES e da BDT IBICT, revela que as dissertações possuem maior representatividade numérica em comparação às teses no campo de estudos analisado. Essa diferença pode ser atribuída a vários fatores que podem ajudar a contextualizar o cenário. Como por exemplo, os temas relacionados à leitura podem atrair mais projetos de mestrado, devido à possibilidade de abordagens específicas e delimitadas, mais adequadas ao tempo e escopo das dissertações. Além disto, pode ser um indicativo que alunos de mestrado muitas vezes estão mais conectados ao mercado de trabalho ou a contextos educacionais específicos. Isso pode gerar produções voltadas para aplicações práticas, como intervenções pedagógicas, que são bem representadas em dissertações, principalmente se considerar a dinâmica dos mestrados profissionais.

Um outro fator pode ser considerado neste ponto: uma busca realizada sem descritor no catálogo da CAPES em janeiro de 2025, resultou na recuperação de 987.851 dissertações de mestrado e 368.901 teses de doutorado. Isto me convida a refletir sobre o cenário da pós-graduação *stricto sensu* do Brasil, que me levou ao estudo *Brasil: mestres e doutores 2024* desenvolvido pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), organização social dedicada a realizar estudos e avaliações nas áreas de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) e Educação. Os dados descritos neste estudo indicam que de 1996 a 2021 o Brasil titulou 1.001.861 mestres. Destes 73.608 no mestrado acadêmico e 32.881 no mestrado profissional e, 319.211 doutores sendo 319.168 no doutorado acadêmico e 43 no doutorado profissional (CGEE, 2024).

Tais informações me permitem ponderar algumas questões: primeiro, a diferença de quantidade entre os documentos recuperados nas buscas no catálogo da CAPES e o número de titulações pode ocorrer uma vez que nem sempre os trabalhos são publicados. Segundo ponto: as dissertações estão em maior quantidade, não só por (obviamente) o número de alunos ser maior, mas também por estar relacionado ao tempo de duração: enquanto o mestrado tem uma duração mínima de dois anos, o doutorado são quatro anos. O terceiro ponto diz respeito à consolidação do mestrado profissional. Embora esteja em expansão, já abarca um número significativo de titulações, o que pode ser considerado como um dado importante, principalmente se levarmos em conta que as titulações tanto em nível de mestrado quanto de doutorado são indicadores relacionados ao desenvolvimento do

País. Ou seja, a formação em nível de mestrado profissional já apresenta um número significativo de titulações, demonstrando sua importância para o cenário no Brasil e sua contribuição para o aumento de índices que refletem o desenvolvimento do País. O quarto ponto é que o doutorado profissional está começando a ensaiar seus primeiros passos. Conforme o estudo anteriormente mencionado (CGEE, 2024), as primeiras cinco titulações nesta modalidade ocorreram em 2017 e em 2021 totalizou 43, o que indica que está caminhando de forma crescente, e também poderá contribuir para os índices de desenvolvimento brasileiro.

Tais ponderações também indicam que os estudos que abarcam a leitura, associada a uma perspectiva que viabiliza a proposta interventiva própria do mestrado ou doutorado profissionais, é também um campo em desenvolvimento e abre um leque de possibilidades que podem vir a ser trilhados por futuros pesquisadores.

Trata-se de uma hipótese elaborada com base nesta revisão, que contribui para refletirmos sobre o campo de estudo. No entanto, apresenta-se como uma sugestão temática que poderá ser mais aprofundada em futuras investigações.

Retomando a análise dos dados obtidos nesta revisão de literatura, alguns documentos foram recuperados mais de uma vez em diferentes bases e estratégias. Tal dado não alterou a contabilização dos itens recuperados por estratégia e base, mas considerando a duplicação dos itens em uma listagem geral, alterou a quantidade dos estudos que tiveram os resumos analisados.

O trabalho “A constituição do sujeito aluno no espaço escolar: processos de subjetivação e de inclusão” foi recuperado tanto na busca realizada com a estratégia *leitura escolar AND subjetivação*, quanto *inovação na educação AND subjetivação* no catálogo da CAPES.

O documento intitulado “Da tecitura do texto à construção do leitor: reflexões sobre o trabalho com as letras” foi recuperado tanto na busca realizada no catálogo da CAPES, quanto na BDT IBICT, considerando a estratégia *inovação AND leitura AND subjetivação*. Também foi recuperado na BDT IBICT e no catálogo da CAPES a partir da estratégia *inovação na educação AND subjetivação*.

A tese de doutorado “Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula” foi recuperada na BDT IBICT considerando três estratégias: *leitura escolar AND subjetivação*; *leitura escolar AND inovação* e; *inovação na educação AND subjetivação*.

A dissertação de mestrado intitulada “Inovação pedagógica na educação básica: compreensões a partir dos diferentes protagonismos em uma escola da Rede Jesuíta de Educação” foi recuperada tanto no catálogo da CAPES quanto na BDT IBICT considerando a estratégia *leitura escolar AND inovação*.

O estudo “Leituras escolares e modos de subjetivação: uma problematização em Imperatriz – MA” também foi duplamente recuperado e selecionado na etapa de análise dos títulos. Surgiu tanto no resultado da estratégia *inovação na educação AND subjetivação* (catálogo da CAPES), quanto *leitura escolar AND subjetivação* (BDT IBICT).

O documento intitulado “O discurso renovador da leitura e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares” foi recuperado tanto no uso da estratégia *leitura escolar AND subjetivação*, quanto *inovação na educação AND subjetivação*, ambas utilizadas no catálogo da CAPES.

A dissertação “Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do ensino fundamental” foi também duplamente recuperada e selecionada. A partir da estratégia *práticas de leitura AND educação básica* o documento surgiu no resultado da busca realizada no catálogo da CAPES e da BDT IBICT.

“Subjetividade e modernidade em Foucault: implicações para educação” surgiu nos resultados das buscas realizadas com as estratégias *leitura escolar AND subjetivação* e *inovação na educação AND subjetivação*, ambas realizadas no Catálogo da CAPES.

A tese “Práticas pedagógicas de leitura e escrita: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização porto alegre 2016” surgiu nos resultados de busca das estratégias *práticas de leitura AND educação básica* da CAPES e como resultado da busca considerando a estratégia *gestão escolar AND práticas de leitura*.

A seleção dos itens conforme análise dos títulos, resultou em 113 documentos. Como alguns documentos – acima detalhados – estavam repetidos em diferentes buscas e bases, 101 pesquisas tiveram seus resumos analisados.

Dos documentos recuperados, a partir das buscas na SciELO, três artigos foram selecionados na etapa de análise dos títulos, sendo dois com uso da estratégia *práticas de leitura AND educação básica* e um artigo foi selecionado considerando a recuperação do documento a partir da estratégia *gestão escolar AND práticas de leitura*. Na etapa seguinte, que contemplou a análise dos resumos, as temáticas abordadas nestes três artigos não foram consideradas próximas da

temática apresentada neste estudo. Entretanto, mesmo que não tenham sido considerados para compor o Corpus desta revisão, considero importante apresentar estes documentos.

O primeiro, intitulado “As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do Ensino Fundamental” objetivou investigar como a proposta do material didático do Programa Ler e Escrever (PLE) foi vivenciada pelos alunos e pela professora de uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental (EF), em uma escola estadual de Campinas, no Estado de São Paulo (Santos; Tassoni, 2015). Considerando a proposta do artigo, que visa a análise de um material didático específico, a abordagem adotada não se alinha ao que aqui me proponho analisar.

O segundo artigo, intitulado “Bibliotecas escolares e salas de leitura importam para o aprendizado dos estudantes?”, apresenta a relação entre a existência e a utilização de espaços escolares para práticas de leitura e o desempenho em exames de proficiência em leitura de estudantes de escolas públicas e privadas no Brasil. Apresenta reflexões com base nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2017, de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (Miranda; Braga; Cavalcanti, 2022). Neste artigo a biblioteca escolar surge como um protagonista considerando a promoção de espaços de leitura e sua relação com a aprendizagem. Embora chame a atenção pela questão da biblioteca, trabalha a questão do desempenho em exames de proficiência e considera o desempenho de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que se distancia do que aqui busco analisar.

O terceiro artigo, intitulado “Indicadores e metas para avaliação do desempenho escolar: uma análise DEA de dois estágios do IDEB de escolas públicas municipais” (Povedano *et al.*, 2021) objetivou identificar indicadores e metas para o aumento do desempenho escolar na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental municipal de nível II. Embora trate em certa medida, de questões relacionadas às escolas públicas municipais, lança um olhar sobre indicadores de desempenho relacionada a uma disciplina específica, temática que não se alinha ao que aqui busco trabalhar.

Ainda sobre a questão da repetição das dissertações e teses nos resultados de busca, como já descrito anteriormente, a etapa de análise dos resumos foi concentrada em 101 estudos e destes, 19 foram considerados relevantes para a

composição deste escopo. O Quadro 15 apresenta a relação dos 19 documentos selecionados.

Quadro 15 – Documentos selecionados

Base	Título do Trabalho	Autor	Tipo de Documento	Instituição	Ano
CAPES	A experiência do pensamento em Michel Foucault: conversações com o campo educacional	RIBEIRO, Cintya Regina	Tese de Doutorado	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2006
CAPES	Foucault, sujeito, verdade e educação: o cuidado de si como exercício de liberdade	PEREIRA, Heleno Juarez Leal	Dissertação de Mestrado	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	2012
CAPES	Prática pedagógica das professoras do 3º ano do ensino fundamental: perspectivas de letramento no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)	BORGES, Marlene Silva	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	2019
IBICT	Os multiletramentos como motivadores da prática de leitura em sala de aula	SOUSA, Caio Eder Santiago Lopes de.	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	2019
CAPES	A inovação do trabalho pedagógico: gestão das práticas escolares a partir das salas temáticas	DEUS, Ivanez de	Dissertação de Mestrado	UFSM	2021
IBICT	A leitura na escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental	SILVA, Maria Vitoria da	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	2007
CAPES	Escolas não-convencionais: um estudo sobre dispositivos pedagógicos inovadores	MIOTO, Luis Henrique	Tese de Doutorado	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	2022
IBICT	Inovação pedagógica na educação básica: compreensões a partir dos diferentes protagonismos em uma escola da Rede Jesuíta de Educação	ROSIER, Mariangela Oliveira Lago	Dissertação de Mestrado	UNISINOS	2022
IBICT	Pedagogia dos multiletramentos em um projeto de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: construção de base para um projeto de compartilhamento pedagógico	SILVA, Nordeci de Lima	Dissertação de Mestrado	PUC SP	2019
IBICT	Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula	CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa	Tese de Doutorado	UNISINOS	2021
IBICT	Leituras escolares e modos de subjetivação: uma problematização em Imperatriz-MA	PEREIRA, Rosana Sousa	Dissertação de Mestrado	UNISINOS	2019
IBICT	Práticas de leitura e escrita na escola como possibilidade de existência	OLIVEIRA, Marli Pardo Legemann	Tese de Doutorado	UNISINOS	2022

CAPES	Subjetividade e modernidade em Foucault implicações para educação	SANTOS, Lilian Lobato dos	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	2011
IBICT	A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas	PAGNAN, Katiane Beatriz Silva	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	2016
CAPES	O ensino da leitura na perspectiva de humanidades: constituindo sujeitos nas operações de linguagem	SILVA, Ana Paula Novaes da	Dissertação de Mestrado	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO	2019
IBICT	Práticas de leitura numa perspectiva dialógica no ciclo de alfabetização: a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias	JESUS, Solange Cristina Campos de	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	2021
CAPES	Práticas pedagógicas de leitura e escrita: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização porto alegre 2016	EBERT, Sintia Lucia Fae	Tese de Doutorado	PUCRS	2016
CAPES	Práticas, espaços e estratégias de leitura em escolas do ensino fundamental	CÂMARA, Maria da Natividade Marinho	Dissertação de Mestrado	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	2015
CAPES	Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas – RS	CLARINDO, Tania Tuchtenhagen	Tese de Doutorado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	2018

Fonte: Elaborado pela Autora.

A tese intitulada “A experiência do pensamento em Michel Foucault: conversações com o campo educacional” (Ribeiro, 2006) abordou as perspectivas de Foucault, considerando a identificação de pontos de interlocução com elementos da educação contemporânea, focando nas questões sobre a soberania do sujeito e do conhecimento levando em conta as teorias críticas em educação. Se aproxima de meu estudo na medida em que trabalha conceitos importantes da obra de Michel Foucault, colocando em pauta a relação entre as abordagens foucaultianas sob o ponto de vista educacional. O trabalho abarca questões de poder, resistência e subjetivação, tendo como eixos temáticos a concepção de linguagem na perspectiva do filósofo e à do pensamento da diferença. Conclui colocando a experiência do pensamento como uma possibilidade de produção ético-política da existência, sendo a educação responsável pelo cuidado em relação à estética de si e do mundo comum (Ribeiro, 2006)

A dissertação “Foucault, sujeito, verdade e educação: o cuidado de si como exercício de liberdade” (Pereira, 2012) se estrutura a partir do questionamento sobre a existência de um sujeito que se caracterize com base nos textos de Foucault. Traz conceitos relacionados ao saber, poder e cuidado de si considerando os processos de subjetivação e constituição da verdade e do sujeito, ou seja, estuda o sujeito, a subjetividade, formas de subjetivação e as repercussões na educação (Pereira, 2012). Este estudo contribuiu para a seleção do referencial teórico aqui apresentado.

O estudo de mestrado intitulado “Prática Pedagógica das Professoras do 3º Ano do Ensino Fundamental” (Borges, 2019) problematiza velhos conceitos relacionados à prática pedagógica, considerando os professores alfabetizadores e objetivou analisar quais modificações ocorreram nas práticas pedagógicas no cotidiano das professoras alfabetizadoras de escolas municipais (Borges, 2019). Nesse aspecto aproxima-se da temática que foi aqui trabalhada por problematizar conceitos no âmbito da alfabetização e por ter o campo empírico caracterizado por escolas municipais. Contribuiu com os aspectos teóricos que serviram de inspiração para a fundamentação aqui construída, relacionada à temática do letramento.

A dissertação “Os Multiletramentos como Motivadores da Prática de Leitura em Sala de Aula” (Sousa, 2019) relaciona a importância da leitura para o desenvolvimento intelectual e social do ser humano, enfatizando sua relevância na escola. Aborda a questão dos multiletramentos e relaciona a capacidade de ler com o desenvolvimento de competências e habilidades que conferem autonomia e criticidade levando em conta o uso da linguagem em diversos contextos. Trata da importância da leitura em contextos diversos e da necessidade de inovar as práticas relacionadas ao aprendizado da leitura, considerando inclusive a questão dos multiletramentos que abarca o uso das tecnologias. Apresenta considerações teóricas e referencial que sustenta a ideia da leitura como ferramenta indispensável no processo de desenvolvimento intelectual e social do ser humano, o que auxiliou a pensar os referenciais teóricos que poderiam ser aqui utilizados levando em conta a proximidade com a temática leitura e suas práticas. Além disto, a pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras o que contribuiu com a idealização da proposta de intervenção aqui apresentada.

A dissertação “A inovação do trabalho pedagógico: gestão das práticas escolares a partir das salas temáticas” relaciona inovação e trabalho pedagógico, ressaltando a atuação da gestão na promoção de transformação e qualificação de

práticas escolares. Realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, busca “[...] compreender os processos que incidem sobre a produção de inovações no trabalho pedagógico no contexto escolar” (Deus, 2021, p. 9). Trouxe contribuições na medida em que apresentou referenciais que auxiliaram a pensar a questão da inovação na educação. Por tratar-se de um estudo que foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional, também auxiliou a idealizar a proposta de intervenção aqui descrita.

O estudo realizado no âmbito do mestrado intitulado “A leitura na escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental” (Silva, 2007) coloca em pauta a reflexão sobre a importância da aprendizagem da leitura para a trajetória educativa dos educandos. Ao propor a análise do impacto das percepções de leitura que permeiam as práticas pedagógicas de professores, essa dissertação trouxe um teorias relacionadas à leitura e sua complexidade que auxiliou na seleção de referenciais que compôs o estudo aqui descrito.

A tese “Escolas não-convencionais: um estudo sobre dispositivos pedagógicos inovadores” centra suas análises nas inovações pedagógicas materializadas ao longo da história da educação e que ainda estão ativas. Foi estruturada a partir do problema “[...] como os dispositivos pedagógicos e de gestão das escolas não-convencionais atuam para afrouxar, romper ou desatar os nós paradigmáticos rígidos do paradigma convencional da educação?” (Miotto, 2022, p. 8). Corroborou com a reflexão aqui apresentada, levando em conta a relação entre inovação e práticas educacionais ocorridas ao longo da história, bem como sobre como dispositivos pedagógicos são colocados em prática para materializar a inovação. Apresenta algumas perspectivas teóricas que auxiliaram a elencar o referencial que embasou o estudo aqui descrito.

A dissertação “Inovação pedagógica na educação básica: compreensões a partir dos diferentes protagonismos em uma escola da Rede Jesuíta de Educação” (Rosier, 2022) tece considerações sobre os pressupostos que dão suporte para a materialização da inovação no âmbito da educação básica. Trouxe para minha escrita contribuições relacionadas à questão da inovação pedagógica e sua relação com a gestão escolar. Além disto, considero oportuno destacar que este estudo integra o conjunto de pesquisas realizadas no contexto do Mestrado Profissional em

Gestão Educacional, do qual este trabalho também faz parte, o que, por sua vez, auxiliou a pensar a proposição da intervenção que será descrita posteriormente.

O estudo de mestrado intitulado “Pedagogia dos multiletramentos em um projeto de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: construção de base para um projeto de compartilhamento pedagógico” objetivou

compreender o processo de intervenção pedagógica de uma professora, mediado pelas práticas de multiletramentos, em uma classe de terceiro ano do Ensino Fundamental I, no contexto sócio-histórico-cultural da escola e, a partir disso, desenvolver uma proposta de compartilhamento de práticas pedagógicas entre os professores (Silva, 2019a, p. 9).

O estudo resultou na proposição de uma formação continuada para os professores considerando a perspectiva da leitura, auxiliando no delineamento da proposta de intervenção aqui descrita.

A tese “Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula” de autoria da Orientadora deste estudo (Professora Doutora Maria Alice Gouvêa Campesato) buscou

investigar de que modos o tempo-atenção do estudo vem se deslocando para o tempo-interesse do estudante na constituição da aula e quais seus efeitos de subjetivação em época de Práticas Pedagógicas Inovadoras (Campesato, 2021, p. 8).

Se aproximou da temática que foi aqui trabalhada uma vez que, seu embasamento teórico auxiliou na compreensão das questões relacionadas aos temas leitura e inovação. A metodologia apresentada serviu de inspiração e auxiliou a compor o percurso metodológico aqui delineado.

A dissertação “Leituras escolares e modos de subjetivação: uma problematização em Imperatriz-MA” descreve práticas de leitura desenvolvidas no âmbito da educação básica e relaciona a seleção de textos a produção de modos de subjetivação. Apresenta considerações teóricas sobre “[...] práticas de subjetivação e cuidado de si, a partir das teorizações foucaultianas; o conceito de texto em Foucault e Barthes e o conceito de leitura em Foucault, [...], dentre outros autores” (Pereira, 2019, p. 9). Alinhado a outros estudos, Pereira (2019) contribuiu para a problematização da concepção de leitura.

A tese “Práticas de leitura e escrita na escola como possibilidade de existência” descreve elementos relacionados às práticas de leitura e escrita

considerando a realidade de escolas públicas e o impacto que essas práticas têm nos modos de existência das pessoas. Apresenta “[...] as relações entre os modos de subjetivação, cuidado de si e a verdade, atravessadas pelas práticas de leitura e escrita” (Oliveira, 2022, p. 8). Tais perspectivas e os pressupostos teóricos que fundamentaram a tese alinham-se com as temáticas deste estudo, contribuindo para a construção de uma escrita que problematiza a concepção de leitura.

O estudo de mestrado “Subjetividade e modernidade em Foucault implicações para educação” buscou “[...] identificar na educação que nasce com a modernidade os mecanismos produtores da subjetividade e que se encontram apresentados na obra de Michel Foucault” (Santos, 2011, p. 5). Traz conceitos importantes para o campo educacional, como arqueologia, genealogia e ética, considerando a constituição do sujeito. Aborda os modos de subjetivação na perspectiva do sujeito escolar moderno. Esta dissertação auxiliou na busca de referências que auxiliaram na composição de algumas teorias aqui trabalhados.

A dissertação intitulada “A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas” (Pagnan, 2016), ao apresentar questões sobre a formação do professor alfabetizador, traz elementos históricos e conceituais sobre alfabetização e letramento. Tal estudo auxiliou a construir uma linha de pensamento que embasou a problematização das questões relacionadas à alfabetização, ao letramento e à forma como estas questões estão presentes na BNCC.

A dissertação “O ensino da leitura na perspectiva de humanidades: constituindo sujeitos nas operações de linguagem” propôs a construção de um caderno formativo intitulado “Diálogos sobre leitura e humanidades: possibilidades práticas” (Silva, 2019, p. 9). Este material do tipo e-book foi produzido de forma colaborativa, a partir de reflexões sobre leitura, levando em conta a participação dos pesquisadores e pesquisados. Além do referencial teórico apresentado, a produção técnica proposta na dissertação, que se desenvolveu no âmbito de um Mestrado Profissional, auxiliou a pensar a intervenção aqui descrita que contemplou a produção de um caderno do tipo *e-book* (Documento de Apoio) para apresentar o Ateliê Literário, proposta interventiva descrita na Cena VI.

A pesquisa apresentada na dissertação “Práticas de leitura numa perspectiva dialógica no ciclo de alfabetização: a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias” (Jesus, 2021, p. 10), também desenvolvida em um Mestrado Profissional, culminou na elaboração de um “Caderno de Sugestões Metodológicas” que teve

como objetivo auxiliar docentes no direcionamento do ensino da leitura nos Anos Iniciais (Jesus, 2021). A elaboração do caderno de sugestões inspirou a proposição da criação do *e-book* que foi contemplado na intervenção aqui descrita.

A tese “Práticas pedagógicas de leitura e escrita: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização porto alegre 2016” (Ebert, 2016, p. 8) objetivou “investigar as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas no ciclo da alfabetização”. O marco teórico apresentado nesta tese contribuiu para a seleção de referências que auxiliaram a pensar a relação entre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura, a estrutura escolar e a importância da gestão escolar neste processo.

A dissertação “Práticas, espaços e estratégias de leitura em escolas do ensino fundamental” (Câmara, 2015), ao apresentar resultados de um estudo qualitativo sobre práticas de leitura desenvolvidas no âmbito do ensino fundamental em escolas públicas, ressalta a importância da leitura na trajetória formativa dos alunos e relaciona as habilidades da leitura como fundamentais para a aprendizagem considerando as diversas disciplinas que compõem o currículo escolar (Câmara, 2015). Considerando a problemática voltada à identificação das práticas, traz um arcabouço teórico que auxiliou na seleção de referenciais que foram utilizados neste estudo.

A tese denominada “Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas – RS” (Clarindo, 2018) relaciona práticas pedagógicas com o desempenho em leitura e escrita em alunos em fase de alfabetização de uma escola pública, considerando o PNAIC. A partir da análise de registros dos planejamentos de professores e de materiais produzidos pelos alunos, a pesquisadora traz um referencial teórico e apontamentos que inspiraram a abordagem de algumas questões que tratam da prática de ensino (e aprendizagem) da leitura no âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os estudos selecionados apresentaram uma diversidade de perspectivas e dimensões sobre a temática da leitura, refletindo a riqueza e a complexidade do campo de investigação. Os títulos já indicavam uma variedade de abordagens, e a análise dos resumos foi fundamental para aprofundar a compreensão das relações entre essas temáticas e minha trilha investigativa. Os estudos abordaram a leitura a partir de diferentes ângulos, como práticas pedagógicas, relação com modos de subjetivação, multiletramentos, entre outros. Essa multiplicidade demonstra a transversalidade da leitura como objeto de estudo.

Como já mencionado no início desta etapa e que trata da revisão de literatura, em linhas gerais, todos os trabalhos que formaram o Corpus aqui apresentado auxiliaram a pensar a estrutura deste estudo. Serviram de inspiração para as escolhas referenciais, bem como auxiliaram para a idealização de etapas importantes, como a proposição da intervenção aqui apresentada.

3.2 CENA II: TRILHA METODOLÓGICA

*Sonhos são, de fato, a ambição.
Shakespeare (2023, p. 54)*

Práticas de leitura, contemplativas, inspiradoras e literárias são, inegavelmente, enriquecedoras. Ao pensar na dinâmica da sala de aula, em especial na fase inicial da escolarização, a importância destas práticas me saltaram aos olhos, em primeiro lugar, pelo papel da leitura em minha trajetória e em segundo lugar pela potência transformadora que carrega. Creio que seria uma combinação interessante educação, crianças, livros, literatura, escola, modos de existir e professores. Neste linear, para além do objetivo investigativo, me alinhando à ideia do sonho como ambição como preconiza Shakespeare, o que me incentivou, foi acreditar que é possível promover a leitura e trazer para um primeiro plano as práticas literárias como recorrentes no processo educativo, principalmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

E, considerando a escolha pela metodologia pós-crítica, busquei “explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramentas de reprodução social” (Meyer; Paraíso, 2021, p. 9-10). É a partir desta reflexão que inicio esta etapa de minha pesquisa que descreve “como” ou que caminhos foram trilhados para alcançar os objetivos e responder o problema investigativo aqui proposto: *“investigar práticas de leitura nos Anos Iniciais de uma escola pública do município de São Leopoldo”*.

Uma das reflexões que aqui inicialmente emerge, ao pensar na trilha metodológica, está relacionada ao conceito de método. Sempre que penso na palavra método em uma primeira impressão, surge o conceito comumente adotado relacionado ao termo *procedimento* que, por sua vez, atrai para si o adjetivo

científico. Ou seja, refere-se não somente ao conceito de método (ou procedimento), mas agrega a perspectiva científica.

Método, ou metodologia de pesquisa, em um sentido mais amplo, como aponta a tendência pós-crítica que embasa este estudo, é pedagógica e entendida como um fazer; como o caminho a percorrer ou percursos a trilhar e tem por base uma teoria ou uma perspectiva teórica (Meyer; Paraíso, 2021). Diz respeito a

um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, [...] chama-se produção de informação – e de estratégias de descrição e análise (Meyer; Paraíso, 2021, p. 18).

É uma perspectiva metodológica que embasa a ação investigativa a partir de movimentos variados, afastando convicções e conceitos que impossibilitariam interrogar e descrever-analisar o objeto de estudo (Meyer; Paraíso, 2021).

A trilha metodológica aqui percorrida considerou a possibilidade de problematizar perspectivas da pesquisa científica em educação e possibilitou a construção de uma narrativa que partiu da ideia de meu engajamento, da minha relação com o objeto de estudo e enquanto investigadora, o que viabilizou, conforme Meyer e Paraíso (2021) a proposição de formas alternativas de perceber e refletir sobre os fenômenos investigados.

A perspectiva pós-crítica tem por base “a cartografia ou esquizoanálise, usadas por Gilles Deleuze e Félix Guattari em seu “pensamento da diferença” (Meyer; Paraíso, 2021, p. 27). Também se pautava na “desconstrução usada por Jacques Derrida” que oferece “modos de problematizar os textos e as estratégias para desconstruí-los e analisá-los”. Traz ainda a perspectiva da genealogia e arqueologia que Foucault trabalhou tendo por base os pressupostos descritos por Nietzsche (Meyer; Paraíso, 2021, p. 27).

As ideias destes filósofos formam a base para o delineamento de modos de interrogar e estratégias para descrever e analisar (Meyer; Paraíso, 2021). Além disso, considerando a desconstrução do pensamento moderno, os conceitos criados no âmbito de seus estudos ou que operam a partir de suas perspectivas, formam também os pressupostos, como descritos no Quadro 16, que embasam a pesquisa pós-crítica em educação.

Quadro 16 – Pressupostos da Metodologia de Pesquisa Pós-Crítica em Educação

Pressupostos - Metodologia de Pesquisa Pós-Crítica em Educação	
1.	O tempo atual vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades.
2.	Educamos e pesquisamos em um tempo diferente. Tempo que gostamos de chamar de "pós-moderno", porque ele produz uma descontinuidade com muitas das crias, criações e criaturas da modernidade.
3.	As teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos são outros. Sabemos que a teorização cultural e social, os movimentos sociais, a pedagogia e a educação não podem ser mais os mesmos.
4.	A verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a "verdade", mas, sim, regimes de verdade; isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros (FOUCAULT, 2002).
5.	O discurso tem uma função produtiva naquilo que diz. Os discursos "são práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala" (FOUCAULT, 1995, p. 56), é importante para construirmos nossas metodologias de modo a buscar seu funcionamento e o que ele produz.
6.	O sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber.
7.	Nas escolas, em diferentes instituições e espaços, nos currículos e nos mais diferentes artefatos estão presentes relações de poder de diferentes tipos - de classe, gênero, sexualidade, idade, raça, etnia, geração e cultura.
8.	Os raciocínios operados na educação são generificados nos faz considerar os diferentes espaços educativos que investigamos tanto como território em que as relações desiguais de gênero são produzidas e reforçadas como resistências e lutas que podem ser empreendidas e fortalecidas.
9.	A diferença é o que vem primeiro e é ela que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas. Inspiradas no trabalho de Gilles Deleuze (1988) filósofo da multiplicidade que pensou a diferença e o acontecimento - buscamos exaltar a diferença e a multiplicidade em vez da identidade e da diversidade.

Fonte: Elaborado pela Autora com base em Meyer e Paraíso (2021, p. 28-33).

A escolha de um caminho metodológico envolveu, também, a necessidade de refletir sobre a área do conhecimento em que a pesquisa foi desenvolvida. A educação é um campo sobremaneira abrangente. Mas, essencialmente envolve pessoas imersas em uma complexidade que demanda um olhar cuidadoso, principalmente no momento das escolhas metodológicas. Problematicar a educação, tornou-se, da mesma forma, uma escolha complexa. E ainda, problematicar a leitura foi uma atividade mais desafiadora, por tudo que ela representa e potencializa; por toda sua potência transformadora das pessoas e da sociedade.

Produzir dados que auxiliem a compreender a questão das práticas de leitura no âmbito educacional, então, demandou escolhas metodológicas que permitiram extrair o máximo possível de elementos que auxiliaram no alcance dos objetivos. Assim, por tratar-se de um estudo que buscou analisar aspectos subjetivos do campo da educação e, com base nos objetivos e problema de pesquisa, esculpi este

estudo também alicerçado nos pressupostos da abordagem qualitativa. Creio que não seria conveniente adotar uma abordagem quantitativa pois a quantificação de dados, considerando a produção do conhecimento científico na abordagem *quantitative* tem como premissa a generalização de resultados e a neutralidade do pesquisador (Meyer; Paraíso, 2021).

Por outro lado, os pressupostos que tangenciam a pesquisa qualitativa pós-crítica possibilitaram a construção de uma narrativa que trouxe a influência de minhas experiências e vivências, sem perder de vista o rigor científico que atravessa o método escolhido nas perspectivas teóricas explicitadas. Busquei, portanto, garantir uma trilha criativa e não normativa sem deixar de lado o rigor científico que, na metodológica pós-crítica resulta da concordância teórico-metodológica do estudo (Meyer; Paraíso, 2021).

Refere-se a um estudo não generalizável e a vantagem disto reside na ideia de que:

A produção de conhecimento está colada a contextos específicos, encharcada de complexidade, impedindo simplificações, mas oportunizando a transferência de saberes para outros contextos de características semelhantes (Meyer; Paraíso, 2021, p. 12).

Ou seja, o desenho metodológico permitiu trabalhar com realidades específicas e com o envolvimento do pesquisador em um exercício rigoroso e político permeado pelas relações (Meyer; Paraíso, 2021).

A abordagem qualitativa pressupõe a operacionalização de um conjunto de ações que buscam compreender a experiência humana. Implica uma ênfase nas qualidades, processos, significados e modos como a experiência social se forma e é significada. Alinha-se a isto, a partir de um contexto teórico interdisciplinar, a possibilidade de ressignificar práticas existentes e, também, “inventar nossos percursos com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa que formulamos” (Meyer; Paraíso, 2021, p.44).

Dessa forma, optei por adotar a bricolagem metodológica considerando esta como um movimento que permite a articulação de saberes. Assim, partindo da ideia de experimentar, bricolar e transformar, em um movimento em que é permitido trabalhar com o que se vê, se sente, se toca, se manuseia e se escuta em um fazer investigativo (Meyer; Paraíso, 2021), a trilha metodológica aqui desenhada configurou-se também como uma pesquisa exploratória e estudo de caso.

É uma pesquisa do tipo exploratória, na medida em que é flexível e permitiu considerar aspectos variados sobre a temática abordada (Gil, 2010). Tudo o que foi recortado da realidade investigada se uniu aos pressupostos, às premissas e “às imagens de pensamentos instituídas” nas correntes teóricas relacionadas à temática de estudo (Meyer; Paraíso, 2021, p. 36). Desta maneira, foi possível utilizar diferentes aportes para descrever-analisar o objeto e neste sentido foi o que possibilitou compreender, trazer algo de novo sobre ele e a partir dele.

O problema de investigação – *de que modos são produzidas as práticas de leitura nos Anos Iniciais em uma escola pública do município de São Leopoldo* – não demandou controle de eventos comportamentais e focou em eventos contemporâneos. A ideia foi entender um fenômeno que engloba condições contextuais pertinentes ao caso específico de uma realidade. Foi possível investigar um fenômeno em seu contexto real e, portanto, nesta medida, trata-se também de um estudo de caso (Yin, 2015), que tem como norte “descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos (Meyer; Paraíso, 2021, p. 53).

3.2.1 Produção de Informações

Além da análise referencial, que objetivou apontar reflexões teóricas sobre as práticas de leitura no âmbito educativo, o caminho investigativo aqui trilhado também envolveu a produção de dados que, no período de julho a dezembro de 2024, se concretizou por meio de entrevistas narrativas, questionários e a partir de observações realizadas em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da rede pública de ensino de São Leopoldo, que neste estudo terá o nome fictício *EMEF Flores de São Leo*⁹.

Para descrever o campo empírico, que abrange a realidade escolar e o contexto em que está inserido, foi criado um capítulo específico (Cena IV: Cenografia) que antecede a etapa descritiva e analítica, e aborda com mais vagar, o

⁹ Atribuí o nome fictício *EMEF Flores de São Leo*, em atendimento aos princípios éticos, que serão detalhados mais à frente, e também por levar em conta que o foco está na investigação de práticas de leitura, o que permitiu que a identificação da escola onde os dados foram produzidos e dos participantes fossem mantidos em sigilo.

cenário da pesquisa. Esta descrição contempla informações sobre o cenário de investigação, incluindo elementos tanto da EMEF Flores de São Leo quanto do município de São Leopoldo. São destacados nesta cena, especialmente, os aspectos que dialogam com a temática aqui explorada e que contribuíram de forma significativa para a descrição e análise dos dados produzidos.

Além da observação da dinâmica escolar, foram entrevistados oito professores, sendo sete que atuam em turmas dos Anos Iniciais e um que atua como responsável pela biblioteca da escola. Gestores vinculados à SMED foram convidados a participar deste estudo para analisar o papel da gestão na promoção da leitura no contexto educacional, considerando a rede de ensino. Devido à ausência de devolutivas desses gestores e considerando a importância em trazer nesta pesquisa a perspectiva da gestão educacional, a descrição e análise dos dados trouxeram as narrativas escritas, obtidas por meio de questionários, de três gestores da EMEF Flores de São Leo. Essa abordagem permitiu contemplar a contribuição da gestão, levando em conta o contexto da escola investigada.

3.2.1.1 Entrevistas Narrativas

A entrevista foi aqui compreendida como um diálogo, ou seja, de natureza conversacional, reconhecendo que cada participante entrevistado não apresentou a mesma exposição de ideias (Yin, 2015). Segundo Meyer e Paraíso (2021, p. 11) “uma entrevista é concebida, apresentada e conduzida de distintas formas dependendo do referencial teórico no qual se inscreve”.

Partindo da ideia de Creswell (2010), adjetivar a entrevista como narrativa pressupõe a combinação de visões da vida do participante com a vida do pesquisador, considerando como resultado a produção de informações a partir de uma ação que é colaborativa. Para além da forma comumente adotada de pergunta e resposta, a entrevista, sob esta perspectiva, pode ser compreendida como uma narrativa de si.

É a compreensão de que cada pesquisador/a na relação com o outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação. Assumo assim o pressuposto pós-estruturalista de que a produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito [...], por meio da forma como se organiza o espaço escolar, da seleção daquilo que conta como conteúdo

válido ou não para ser ensinado, das relações que se estabelecem entre professores/as e alunos/as etc. (Meyer; Paraíso, 2021, p. 176).

Com base nestes conceitos, optei por utilizar um roteiro de entrevista, sendo as questões consideradas apenas como um guia que serviu de base para uma espécie de “bate-papo”. A ideia foi possibilitar que, durante a conversa, surgissem narrativas sobre o tema aqui proposto, de forma que “naturalmente” emergissem elementos que contribuíssem para a formação da descrição analítica, realizada posteriormente. Portanto, não se reduziu à proposição de questionamentos que resultariam no movimento pergunta-resposta; mas as entrevistas foram realizadas tendo por base questões-guias que puderam ser modificadas durante a conversa, conforme os elementos que surgiram durante as narrativas.

Foram realizadas entrevistas narrativas com professores (Instrumento no Apêndice A), que atuam com turmas das três primeiras etapas dos Anos Iniciais (1º, 2º e 3º ano) e com a professora que atua na biblioteca da escola (Instrumento no Apêndice B). As entrevistas foram realizadas presencialmente, registradas a partir de gravação de áudio e através de anotações pessoais.

Optei por realizar anotações pois todos os encontros ocorreram no ambiente escolar. Parte dos espaços estavam interditados em virtude das enchentes que assolaram todo o andar térreo da escola. Ao perceber, durante os encontros que o som, que é próprio do ambiente escolar, poderia inviabilizar a compreensão de narrativas gravadas, para garantir que no momento da entrevista conseguisse captar a essência das falas, optei por também realizar as anotações. Tanto as gravações, quanto o que foi contemplado nas anotações, me possibilitaram considerar, durante a organização e bricolagem dos dados, narrativas importantes e que contribuíram significativamente para as reflexões posteriormente construídas na etapa de descrição e análise dos resultados.

A participação dos professores, por meio da entrevista¹⁰, revelou-se essencial para a articulação entre a prática docente e as práticas de leitura adotadas. Assim, as entrevistas narrativas realizadas com os professores permitiram a produção de dados ricos e contextuais e também favoreceu a problematização sobre os lugares de docência.

¹⁰ O envolvimento de participantes na pesquisa aqui descrita está envolto em princípios éticos que serão descritos mais a frente.

3.2.1.2 Observação

A observação foi realizada considerando um olhar para as atividades relacionadas às práticas de leitura desenvolvidas nos diferentes espaços escolares. Com a biblioteca interditada, outros espaços foram organizados para as atividades literárias, como será mais detalhado na etapa de descrição e análise deste estudo.

Os dados produzidos nesta etapa auxiliaram a problematizar os lugares e atravessamentos que materializaram a prática de leitura promovida no ambiente escolar. A observação permitiu produzir dados na realidade investigada, a partir de anotações sobre os espaços escolares e atividades relacionadas às práticas de leitura adotadas no local de pesquisa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

A decisão de realizar observações da dinâmica escolar permitiu uma análise direta e contextualizada do ambiente educativo. Essa escolha metodológica complementou outras abordagens ao fornecer dados empíricos sobre o cotidiano escolar e as dinâmicas que envolvem as práticas leitoras.

A inclusão da observação como parte da metodologia trouxe uma dimensão prática e experiencial ao estudo, contribuindo para uma compreensão mais ampla e detalhada das relações entre práticas de leitura e o contexto educacional. Essa abordagem, além de complementar os dados já obtidos, fortaleceu as bases para a proposta de intervenção que, por sua vez, intenciona instrumentalizar professores de forma a contribuir na promoção da leitura no ambiente escolar.

As observações realizadas foram registradas e organizadas em um diário de campo. Além de recortes da realidade a partir do que foi diretamente observado na realidade escolar, esta etapa também envolveu um olhar sobre imagens divulgadas nos grupos de *WhatsApp* da escola. Tais imagens estavam diretamente relacionadas com dinâmicas e interações que tinham, como atividade principal, a leitura.

3.2.1.3 Questionário

O questionário foi o instrumento que, em um primeiro momento, me causou certa dúvida e que me levou a indagar se o uso desta estratégia estaria alinhado com a ideia de trazer informações a partir de respostas diretamente escritas, considerando questionamentos a serem propostos para os gestores escolares que

atuam na realidade investigada. Após leitura, escrita, reescrita desta etapa, optei por seguir com esta estratégia, tomando o cuidado para que as questões propostas no instrumento favorecessem a construção de narrativas importantes e que contribuíssem para compor a bricolagem metodológica proposta na etapa de descrição e análise.

Assim, o questionário compõe as estratégias aqui delineadas, e possibilitou a produção de informações amplas. O uso deste instrumento auxiliou a saber mais a respeito de opiniões e comportamentos sobre aspectos subjetivos da realidade investigada (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). O questionário, realizado por meio do *Google Forms*, foi composto por questões abertas e foi enviado para os gestores da escola (Apêndice C) por meio de um link, disponibilizado pelo aplicativo *WhatsApp*.

3.2.2 Estratégia Descritiva-Analítica

A estratégia descritivo-analítica foi pensada a partir da ideia de articular e fazer o que Denzin e Lincoln (2006) e Meyer e Paraíso (2021) chamaram de bricolagens metodológicas. Trata-se de produzir e articular saberes, considerando a possibilidade de utilizar teorias diversificadas para subsidiar a pesquisa. Esta perspectiva permitiu utilizar o que é pertinente sobre o objeto e possibilitou trilhar um caminho, estabelecendo condições para que novos elementos fossem produzidos. Configurou-se como um movimento de “desterritorialização que exige a invenção de outros e novos territórios” e se apoia em “diferentes deslocamentos, viradas, explosões e desconstruções feitas pelas teorias pós-críticas” (Meyer; Paraíso, 2021, p. 35).

A ideia da bricolagem metodológica consiste em juntar coisas, recortes do material produzido, para compor um cenário feito de heterogêneos para que as informações possam ser ressignificadas no efeito da colagem. Neste movimento de bricolagem, os recortes se uniram aos pressupostos, às premissas “às imagens de pensamentos instituídas nas correntes teóricas” (Meyer; Paraíso, 2021, p. 36) das pesquisas pós-críticas.

Diz respeito ao emprego de um conjunto de práticas que não são considerados como instrumentos neutros e que transforma o pesquisador em um “*bricoleur* metodológico e epistemológico”. Um artista capaz de montar e colar, que dá uma dimensão interpretativa, e na produção das informações pertinentes à

pesquisa, constrói narrativas que trazem a historicidade e contextos que atravessam as práticas sociais (Denzin; Lincoln, 2006, p. 363-364, *grifo dos autores*).

A análise se embasou em um ferramental teórico-metodológico operando com os conceitos e perspectivas teóricas abordados na etapa referencial deste estudo e de outros que surgiram na bricolagem dos dados produzidos. A partir das análises das informações e com base nos resultados obtidos, foi elaborada uma proposta de formação continuada, relacionada ao uso de práticas de leitura nas três primeiras etapas dos Anos Iniciais. A ideia consistiu em propor o aprimoramento e/ou a ampliação dos momentos formativos que já são realizados pela mantenedora da rede de ensino municipal de São Leopoldo, tendo como foco o tema “práticas de leitura”, destinados aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.3 CENA III: DIMENSÕES ÉTICAS

Uma pesquisa científica traz, em si, algumas implicações éticas. Esta é uma questão de extrema relevância e que não pode ser desprezada, principalmente quando há o envolvimento de pessoas (participantes). Desta maneira, o estudo precisa estar alicerçado em pressupostos éticos que garantam a integridade dos participantes, impedindo qualquer tipo de prejuízo ou constrangimento.

A Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, dentre outras questões, considera que a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais exige

o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos [e] respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes (Brasil, 2016, p. 1).

Tais considerações me levaram a questionar *que implicações éticas poderiam emergir neste estudo?*

O objeto de estudo desta proposta (práticas de leitura) buscou trazer elementos que viabilizaram o aprofundamento teórico sobre situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional da ambiência educativa específica de uma realidade pública (Brasil, 2016).

Desta forma, em concordância com Mainardes e Carvalho (2019), entendo que não há como trilhar uma proposta investigativa como aqui proposta sem “levar em conta as questões éticas envolvidas desde a formulação do projeto até a disseminação dos seus resultados” (Mainardes; Carvalho, 2019, p. 1).

A perspectiva, o posicionamento e o enfoque epistemológico (Mainardes; Carvalho, 2019), aqui descritos, com base nas teorias pós-críticas em educação e utiliza para a construção da análise-descritiva, um ferramental teórico-metodológico baseado nas concepções referenciais que tratam de práticas de leitura e da educação. A apresentação deste estudo segue os padrões normativos, éticos e estéticos em concordância com as orientações vigentes, incluindo as que versam sobre a produção da pesquisa científica em Educação, primando na escrita pela honestidade, compromisso com os participantes, armazenamento adequado dos dados produzidos e todos os elementos que demandaram um posicionamento ético.

Também não poderia deixar de lançar um olhar sobre os princípios éticos, considerando a realização de entrevistas, observação e da proposição do questionário e que, portanto, envolveram pessoas. Desta maneira, em atenção a estas questões, os participantes foram previamente consultados, sendo expostos e devidamente explicados os objetivos e pressupostos da pesquisa, deixando-os livres para optarem pela participação *ou não* do estudo.

Aos que optaram por aceitarem o convite e participaram da pesquisa, foi assegurado o anonimato pessoal como garantia de proteção contra qualquer forma de desrespeito ou exposição. Além disso, as informações produzidas estão sendo utilizadas única e exclusivamente para o estudo e divulgação científica dele decorrentes. A escola não está identificada e, na descrição do relatório final da pesquisa, foi utilizado o pseudônimo *EMEF Flores de São Leo*.

Entendo que a opção por manter em sigilo a identificação da escola garantirá que não haja riscos nem à instituição, nem aos seus participantes, lembrando que os enunciados produzidos, através das narrativas e durante as observações poderão oportunizar o compartilhamento de saberes ali produzidos para outras realidades que apresentem características semelhantes, sem a necessidade de sua identificação.

Mesmo que este estudo venha a ser disponibilizado nos repositórios acadêmicos, foi garantido, aos participantes, o acesso à escrita final do estudo. Os resultados dessa investigação, portanto, serão apresentados aos participantes da

pesquisa e à instituição na qual ela se desenvolveu. Também poderá ser apresentado às demais escolas da Rede, caso haja interesse.

A questão da disponibilidade do relatório final trouxe à tona uma preocupação sobre a acessibilidade do texto, o que despertou a necessidade de observar a escrita. Me pareceu sensato lançar um olhar para o uso das palavras e no uso das técnicas normativas próprias da produção textual da realidade acadêmica, tendo o cuidado para que o texto tenha fácil compreensão por qualquer pessoa que tiver interesse pelo tema, sem que, contudo, perca seu rigor científico e sua estrutura acadêmica.

Considerando que o processo de consentimento pressupõe uma relação de confiança entre pesquisador e participantes e que a comunicação do assentimento livre e esclarecido pode ser realizado por meio escrito, optei por trazer um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorização da realização do estudo na escola (Apêndice D); um TCLE para os professores participantes das entrevistas narrativas (Apêndice E). O TCLE referente à produção das informações que foi realizada por meio do questionário (Apêndice F), acompanha o instrumento, respondido por meio do *Google Forms*, enviado pelo aplicativo *WhatsApp* aos participantes, cujo instrumento está no Apêndice C, já mencionado anteriormente.

Cabe ressaltar que a Rede de Ensino do Município de São Leopoldo está pautada nos princípios da Gestão Democrática que, dentre outras questões, privilegia a autonomia das instituições no âmbito da gestão administrativa, financeira e pedagógica, garantindo a descentralização do processo educacional (São Leopoldo, 2006; 2007; 2021). Assim, a autorização para a realização do estudo na instituição foi solicitada diretamente à diretora da escola, conforme TCLE disponível no Apêndice D, já mencionado anteriormente.

Seguindo os preceitos éticos aqui descritos, a etapa de descrição e análise foi realizada com base nas narrativas dos participantes que aceitaram participar do estudo e autorizaram o uso das informações produzidas considerando o consentimento firmado no respectivo TCLE. O compromisso assumido de relatar os dilemas éticos que poderiam surgir durante o estudo, reflete uma postura alinhada aos princípios éticos da pesquisa científica, evidenciando o cuidado em garantir a integridade do processo investigativo e o respeito aos participantes e ao contexto estudado.

3.4 CENA IV: CENOGRAFIA

*A intenção é apenas escrava da memória.
Violenta ao nascer, mas transitória.
Shakespeare (2023, p. 77)*

A cidade de São Leopoldo está localizada no Estado do Rio Grande do Sul (Sul do Brasil), Região Metropolitana de Porto Alegre, no Vale do Rio dos Sinos a 31,4 km de distância da capital gaúcha. Com uma área territorial de 103.000 km², está organizada em 24 bairros: Arroio da Manteiga, Boa Vista, Campestre, Campina, Centro, Cristo Rei, Duque de Caxias, Fazenda São Borja, Feitoria, Fião, Jardim América, Morro do Espelho, Padre Réus, Pinheiro, Rio Branco, Rio dos Sinos, Santa Teresa, Santo André, Santos Dumont, São João Batista, São José, São Miguel, Scharlau e Vicentina (São Leopoldo, 2023). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e conforme o último censo realizado em 2022, a cidade conta com 217.410 habitantes (IBGE, 2023).

Retomando a história da cidade, na localidade onde era compreendida a antiga Colônia alemã de São Leopoldo, viviam os índios Kaingangs e Carijós. Por volta do século XVIII, com a chegada dos açorianos na região sul do Brasil, a coroa portuguesa estabeleceu fazendas de gado, produção de alimentos e outros, para colonizar e ocupar o território (São Leopoldo, 2021a).

Onde hoje se localiza o bairro Feitoria, onde está a escola investigada, no ano de 1788 foi fundada a “Real Feitoria do Linho Cânhamo”, que tinha como base o cultivo do cânhamo para a produção de cordas. Antes da colonização alemã, chegou a contar com o trabalho de 300 escravizados africanos que, após o fechamento de tal empreendimento, foram distribuídos por outras fazendas do governo (São Leopoldo, 2021a).

Com o objetivo de povoar e desenvolver a região, o Governo Imperial passou a estimular a imigração alemã para o sul do Brasil e, então, os primeiros imigrantes chegaram em 25 de julho de 1824, data que marca a fundação da cidade. Por isso, atualmente é reconhecida como “Berço da Colonização Alemã no Brasil” com base na Lei Federal nº 12394/2011 (São Leopoldo, 2023b).

Porém, embora a cidade tenha uma comunidade reconhecidamente formada a partir da imigração alemã, se estrutura a partir de diferentes etnias. Ou seja, seu

processo de formação populacional tem origem alemã, indígena, portuguesa e africana.

A educação na cidade tem seu início em 1826, quando os alemães, recém-chegados, passaram a pensar a escola como um espaço de oferta de formação integral para seus descendentes. Assim, com envolvimento da comunidade, foi criada a escola confessional veiculada à Igreja Evangélica Luterana. Embora o espaço escolar tenha se estruturado com autonomia nos processos pedagógicos e administrativos, a instituição era também espaço religioso. Assim, nesse período, membros do ministério pastoral atuavam também como professores (São Leopoldo, 2021a).

Com a criação da Secretaria de Educação e Saúde Pública, de âmbito estadual, considerando o estabelecimento do Estado Novo em 1941, os municípios criaram escolas para atender as demandas locais. A partir do Decreto Municipal nº 20, publicado em 11 de novembro de 1941, o município passa a contar com oito escolas. Após este período, sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e conforme a necessidade da população, outras passaram a atuar na oferta da Educação Básica (São Leopoldo, 2021a).

3.4.1 A Educação no Município de São Leopoldo

Considerando o funcionamento das escolas municipais em rede de ensino e, com base em normativas legais vigentes (LDB, Diretrizes Curriculares, Base Nacional Comum Curricular, dentre outros), a partir de um movimento de debate coletivo que envolveu segmentos educacionais do município, São Leopoldo descreve os princípios educacionais de sua rede de ensino no “Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS” (São Leopoldo, 2021a). Tal documento, que descreve princípios que norteiam a educação local, se dá a partir de uma comissão formada por representantes de diferentes instituições educativas, com encontros nas escolas, promovidos pela SMED São Leopoldo.

Embora algumas contribuições tenham se originado no âmbito das escolas privadas e sem contar com a participação da rede estadual, o documento norteia a estrutura educativa municipal.

Tendo por base os princípios contidos nos marcos legais da educação, como a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB) de 1996; princípios e diretrizes do Conselho Nacional de Educação, Plano Municipal de Educação de São Leopoldo (e outros que regulam as políticas educacionais), a educação municipal de São Leopoldo está organizada em:

- a) Educação Infantil;
- b) Ensino Fundamental;
- c) Ensino Médio.

No Ensino Fundamental, o município registrou 27.883 matrículas (totais) em 2021. O Ensino Médio, ofertado em nível Estadual, em 2021 contabilizou 6.884 matrículas (IBGE, 2023).

Quanto à rede municipal de ensino, está estruturada a partir da oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Algumas escolas municipais ofertam a Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental) e outras, a Educação Integral de Tempo Integral. Somente na rede municipal, em novembro de 2023, 22.133 alunos estavam matriculados, considerando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (São Leopoldo, 2023h).

A rede municipal contempla a oferta da Educação Especial que se refere ao atendimento educacional aos alunos com deficiências e também àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem e demandam um olhar atento e uma proposta pedagógica diferenciada. Está pautada na ideia do reconhecimento da diferença e na valorização da diversidade e considera a aprendizagem a partir da experiência do aluno. Permite a flexibilização e adaptação curricular com base nas especificidades desses estudantes (São Leopoldo, 2021a). Como apoio ao processo de aprendizagem, próprio da dinâmica escolar, estes alunos são atendidos em diferentes espaços:

- a) Sala de Recursos Multifuncionais, que operacionaliza o Atendimento Educacional Especializado – AEE);
- b) Espaço de Aprendizagem: espaço de atividades didáticas pedagógicas, proposto no contraturno, para auxílio nos processos de ensino e de aprendizagem;
- c) Projetos diversificados: espaços ofertados pelas escolas, conforme demanda e por decisão da Gestão Escolar de cada unidade de ensino.

A perspectiva da educação do campo e da educação escolar indígena, embora a rede municipal de São Leopoldo não possua escolas que atendam

exclusivamente essas populações, contempla o processo educativo respeitando as especificidades dos alunos matriculados nas escolas da rede. Inclui a adaptação curricular e, quando necessário, abrange a vinculação de aspectos específicos da realidade dos alunos, tais como características da vida rural no caso da educação do campo e, características da cultura indígena, na mesma perspectiva da Educação Étnico-racial e afro-brasileira (São Leopoldo, 2021a).

A rede de ensino considera as transversalidades ou “Temas Contemporâneos Transversais” como trata a BNCC, na perspectiva de contemplar abordagens diversificadas de temas que viabilizem a aprendizagem de conhecimentos teoricamente sistematizados e questões da realidade, considerando uma perspectiva interdisciplinar do conhecimento (São Leopoldo, 2021a). Nesse sentido, elenca a Educação Musical; a Educação Ambiental e Sustentabilidade; a Educação em Direitos Humanos (relações de gênero, sexualidade, étnico-raciais); a Educação para o Trânsito; Educação Alimentar e Nutricional e a Educação Financeira, como elementos que irão transversalizar as estruturas curriculares.

A organização educacional do município tem, como base, os princípios da Gestão Democrática, que busca privilegiar a autonomia das instituições no âmbito da gestão administrativa, financeira e pedagógica, preconizando a transparência dos mecanismos de gestão, garantindo a descentralização do processo educacional (São Leopoldo, 2021a).

Os princípios da Gestão Democrática estão descritos na Lei Nº 6.134, de 20 de dezembro de 2006 (São Leopoldo, 2006) e no Decreto Nº 5.225, de 22 de agosto de 2007 (São Leopoldo, 2007). Tal legislação regulamenta a eleição das equipes diretivas das escolas (Direção, Vice Direção e Supervisores Escolares), considerando a escolha e indicação realizada pela comunidade escolar de cada estabelecimento de ensino da rede (Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Escolas Municipais de Educação Infantil e Escola de Artes). Para concorrer, os professores formam *chapas* que irão compor as equipes diretivas, homologadas pelas unidades educacionais. A partir da composição de comissões eleitorais, previamente definidas, no âmbito da rede de ensino e das unidades escolares, a eleição ocorre com votação direta e secreta, considerando a participação da comunidade escolar, garantindo, assim, o processo democrático.

A comunidade escolar é formada pelos alunos, pais ou responsável legal, professores e servidores municipais ou funcionários não docentes, lotados na Secretaria Municipal de Educação, com matrícula designada na unidade escolar.

Ainda sobre os princípios da Gestão Democrática, o município conta com a atuação dos Conselhos Escolares que são também eleitos pela comunidade escolar em votação direta: é o órgão máximo da gestão escolar e tem as funções consultiva, deliberativa, fiscalizadora, propositiva, mobilizadora e executora, nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar (São Leopoldo, 2021).

Atualmente, conforme dados divulgados pela SMED (São Leopoldo, 2023c), a cidade conta com 165 escolas, sendo 27 estaduais, 49 municipais (76 escolas públicas) e 89 privadas. A rede municipal de ensino, concentra 36 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e 13 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), conforme o Quadro 17:

Quadro 17 – Relação das Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo

ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL	
EMEF Barão do Rio Branco	EMEF Olimpio Albrecht
EMEF Bento Gonçalves	EMEF Paulo Couto
EMEF Maria Emilia de Paula	EMEF Hohendorff
EMEF Borges de Medeiros	EMEF Germano Sperb
EMEF Castro Alves	EMEF Mario Fonseca
EMEF Henrique M.Coelho Neto	EMEF Paulo Beck
EMEF Emílio Meyer	EMEF João Goulart
EMEF Franz L. Weinmann	EMEF Arthur Ostermann
EMEF Irmão Weibert	EMEF Clodomir Vianna Moog
EMEF Prof. José Grimberg	EMEF Alberto Pasqualini
EMEF Gusmão Britto	EMEF Dilza Flores
EMEF Osvaldo Aranha	EMEF Edgard Coelho
EMEF Otília Rieth	EMEF Maria Edila
EMEF Paul Harris	EMEF Álvaro Nunes
EMEF Rui Barbosa	EMEF Santa Marta
EMEF São João Batista	EMEF Tancredo Neves
EMEF Salgado Filho	EMEF Padre Orestes

EMEF Zaira Hauschild	EMEF Francisco Candido Xavier
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
EMEI Acácia Mimosa	EMEI Antônio Leite
EMEI Amor-perfeito	EMEI Jardim Verde
EMEI Bem-me-quer	EMEI Sonho Nosso
EMEI Girassol	EMEI Brinco de Princesa
EMEI Ipê Amarelo	EMEI Dr. Carlos de Souza Moraes
EMEI Jesus Menino	EMEI Waldir Artur Schmidt
EMEI Vitória Régia	

Fonte: Elaborada pela Autora com base em São Leopoldo (2023b).

Além das escolas citadas acima, o município conta com a Escola de Artes Pequeno Príncipe, que se estrutura para ofertar, na modalidade extraclasse, atividades com projetos voltadas à Arte.

3.4.2 A Formação Continuada dos Professores

Dos professores atuantes nos Anos iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) e Educação Infantil, a maioria¹¹ possui graduação, sendo o requisito para o cargo, curso superior completo em Pedagogia. O professor, nessa etapa do ensino e na Educação Infantil, poderá atuar como R1, R2 ou R3.

a) Professor Regente de Classe 1 (R1): o membro do magistério com habilitação específica para o exercício das atividades docentes, compreendidos aqui os regentes de turma (educação infantil, anos iniciais e etapas iniciais) e os Professores Regentes de Disciplinas Curriculares (anos finais e etapas finais).

b) Professor Regente de Classe 2 (R2): o membro do magistério com habilitação específica para o exercício das atividades docentes nos períodos de hora atividade (1/3 da carga horária semanal) dos Professores Regentes de Classe 1 (R1).

c) Professor Regente de Classe 3 (R3): o membro do magistério com habilitação específica para o exercício de atividades docentes, visando atender alunos individualmente, em grupos e/ou compartilhar a docência com os Professores Regentes de Classe 1 e 2 (R1 e R2) e com os Professores Regentes de Disciplinas Curriculares, em sala de aula e/ou em outros espaços pedagógicos do ambiente escolar (São Leopoldo, 2018¹²).

¹¹ Existem alguns professores atuando em cargos que estão em extinção, ingressantes no município até 2005, quando a exigência legal era formação mínima de nível de magistério. A maioria dos professores buscaram a formação de nível superior por estímulo de progressão através da formação complementar.

¹² Documento eletrônico, não paginado.

Além do estímulo para a formação de nível superior, estabelecido por lei para progressões na carreira docente, o município oferta momentos formativos. No caso dos Anos Iniciais, a formação continuada dos professores, oportunizada pela SMED através da Diretoria de Gestão da Educação Básica e Assessoria Pedagógica, visa oportunizar espaços de encontro dos professores alfabetizadores para fomentar a reflexão e o diálogo sobre as questões pertinentes ao processo de alfabetização (São Leopoldo, 2023e). Em 2023 contou com as seguintes atividades:

- a) Tecendo Ideias Alfabetizadores (TEIA): encontros quinzenais realizados de 22/03/2023 a 05/07/2023 com a participação de professores que atuam na alfabetização na Rede, para estudo e apresentação de práticas relacionadas à alfabetização e letramento (São Leopoldo, 2023f).
- b) Oficina sobre Alfabetização Matemática: realizada no dia 16 de agosto, em uma das escolas da Rede, com oficinas para trabalhar a Alfabetização Matemática.
- c) Tempo de Aprender¹³: Participação dos professores no Programa, contemplando a formação continuada a partir do Ministério da Educação.
- d) Encontro de Letramento e Alfabetização: oficinas sobre alfabetização na perspectiva da educação inclusiva, dia 28 de novembro de 2023.
- e) Primeira Semana Municipal de Alfabetização: em comemoração ao Dia Mundial da Alfabetização celebrado em 8 de setembro, ocorreu um conjunto de encontros formativos nos dias 4, 5 e 6 de setembro de 2023, que contou com palestras relacionadas às questões da alfabetização.

3.4.3 Projetos de Leitura do Município

Os projetos de leitura do município de São Leopoldo, enquanto Políticas Públicas, têm como princípio fundamental, formar uma sociedade leitora e democratizar o acesso ao livro. Vincula essa perspectiva à difusão cultural,

¹³ Tempo de Aprender é um programa de alfabetização, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. É um programa que propõe a implementação de ações voltadas ao aprimoramento da formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores. Busca disponibilizar materiais e recursos para alunos, professores e gestores educacionais e aprimorar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por meio de atenção individualizada e valorizar os professores e gestores da alfabetização. As ações estão propostas considerando quatro eixos: Formação continuada de profissionais da alfabetização; Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; Aprimoramento das avaliações da alfabetização; Valorização dos profissionais da alfabetização (BRASIL, 2023).

transmissão do conhecimento, fomento à pesquisa, preservação do patrimônio cultural e melhoria da qualidade de vida (São Leopoldo, 2007a).

Tal legislação, além de apresentar aspectos do fomento à leitura, regulamenta o funcionamento e estabelece o papel da Biblioteca Pública Municipal nesse contexto e institui a Feira do Livro de São Leopoldo. A partir dessa política, outras relacionadas tomam forma, como o Programa *São Leo Mais Livros e Leitura*.

O município operacionaliza o Programa *São Leo Mais Livros*, que consiste na distribuição gratuita de um vale-livro a estudantes, servidores lotados em Escolas Públicas Municipais e na Secretaria Municipal de Educação, para ser utilizado na Feira do Livro de São Leopoldo, promovida pela Secretaria Municipal da Cultura, com apoio da Secretaria Municipal de Educação. Os recursos/despesas a serem utilizados no Programa são pagos conforme dotação orçamentária da Secretaria Municipal de Educação, atualizados anualmente, de acordo com o quadro de matrículas, quantidades de servidores e estagiários (São Leopoldo, 2022; 2023a).

O Vale-livro tem seu valor definido anualmente por decreto municipal, conforme indicação da SMED, levando-se em conta os valores de capa dos livros e sua qualidade literária. É distribuído no formato de uma pulseira, para as unidades escolares, conforme o número de matrículas e profissionais atuantes. É intransferível e tem validade apenas no período de realização da Feira do Livro do Município de São Leopoldo. Cada aluno ou profissional, na Feira do Livro, troca a pulseira por obras literárias, diretamente na livraria participante do evento, conforme credenciamento realizado previamente.

Ainda no âmbito do Programa *São Leo Mais Livros*, o município operacionaliza o *Leitura*, um programa de incentivo à leitura, em que as escolas, após escolherem por votação, um autor central, realizam atividades voltadas à leitura das obras do referido autor. O programa busca potencializar a formação de leitores considerando a ambiência escolar. Se trata de uma política pública municipal que visa promover a cultura do livro e ampliar o acervo literário das bibliotecas escolares (Marcolin, 2023).

Os autores são selecionados pelas escolas ainda no primeiro trimestre letivo. Em cada etapa (Educação Infantil e Anos Iniciais, Anos Finais e EJA) professores selecionam as obras do escritor escolhido e realizam trabalhos de leitura e estudo desses textos. Os trabalhos realizados pelas turmas sobre as obras resultam em uma mostra literária, que consiste na apresentação dos materiais produzidos pelas

turmas expostos no dia da visita do autor. Na data marcada, os alunos têm a oportunidade de conversar com o autor. O calendário é organizado pela SMED São Leopoldo e contempla a visita dos autores a todas as escolas da Rede.

O Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) através da SMED gerencia a plataforma Educa São Leo Livros Digitais. Trata-se de uma plataforma digital que disponibiliza acesso a *e-books*, audiolivros, revistas, quadrinhos, vídeos dentre outros recursos digitais.

A existência de Políticas Públicas, no âmbito deste município, voltadas para a promoção da leitura, reforça a importância de refletir sobre como essas ações se articulam com as práticas de leitura que operam no contexto educacional. Tal reflexão é essencial para compreender as conexões entre a formulação das políticas e a efetivação dessas ações na dinâmica das escolas, alinhando-se ao objetivo geral desta pesquisa, que além de investigar, busca potencializar a leitura como prática transformadora.

3.4.4 Um Lugar para Ser Lido

Poderia aqui apresentar a descrição da *EMEF Flores de São Leo* como formada por prédios e suas paredes, portas, portões, quadras, salas e todos seus materiais, trazendo apenas os atributos característicos do seu espaço físico, comum à maioria das escolas que ofertam a educação presencial. Mas restringir a descrição da escola a seu aspecto físico seria um equívoco de minha parte.

Ao descrevê-la como um mero espaço físico, mesmo considerando seu propósito educativo, equivocadamente a colocaria como uma simples estrutura material com fim em si mesma. Ou tiraria dela toda sua forma de existir que, em sua singularidade, a difere de outros espaços do município em que está situada, tais como a Unidade Básica de Saúde, o Hospital Centenário, o Supermercado *Atacadão*, ou até mesmo de outras escolas, lugares que fazem parte da comunidade em que se insere.

Penso que este movimento de descrição reduzido ao físico, mesmo que esteja acrescido de informações importantes sobre a dinâmica da escola, incluindo aquilo que normatiza seu funcionamento, tiraria deste espaço todo seu resplendor e significado, sua potência, que está muito além da estrutura física ou das normas que regulam seu funcionamento. Assim, me permito aqui ressignificar a escola com base

na observação de sua dinâmica e no PPP da instituição. Dessa forma, no contexto deste estudo, ela deixa de ser uma instituição para tornar-se um espaço de práticas. Ou seja, parto de uma leitura da *EMEF Flores de São Leo* como um espaço de relações e interações, formados por pessoas e para pessoas, que opera a partir das práticas educativas, sociais, culturais e de relações que nela (ou a partir dela) se materializam, pois é um espaço voltado para a formação humana.

A EMEF Flores de São Leo é uma escola de muitas mãos. Como diversas escolas do bairro onde está situada, surgiu da necessidade de atender estudantes, residentes de seu entorno. Sua estrutura física se originou a partir da cooperação entre a Prefeitura Municipal e moradores da região, por meio de um mutirão, organizado por iniciativa de um grupo de moradores. Foi construída para atender à demanda de vagas para os filhos das pessoas que povoavam a região. Isso vem a enfatizar o caráter público e comum deste *lugar*.

Atualmente, a escola conta com muitos espaços de interações, que contempla, fisicamente, salas de aulas, banheiros, Biblioteca, Refeitório, Espaço Multimídia, Espaço Virtual Ambiente Multimídia (EVAM), Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Espaço de Aprendizagem, Secretaria, Direção, Supervisão e Sala dos Professores. Na área externa, possui quadras de esportes, pracinha e uma área coberta para atividades lúdicas pedagógicas destinadas à Educação Infantil. Importa salientar que, conforme será abordado posteriormente, esses espaços foram severamente atingidos e reconstruídos, em virtude da catástrofe ambiental e climática ocorrida no de 2024.

A EMEF Flores de São Leo, integrante da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, localizada na região periférica da cidade, conta com a atuação de professores que formam a Equipe Diretiva (Diretora, Vice-Diretora e Supervisoras Escolares da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, dos Anos Finais e da EJA), 73 professores, 4 funcionários e 12 funcionários terceirizados que atuam na limpeza e cozinha.

No ano de 2023, a escola encerrou o ano letivo com um quantitativo de 1.219 estudantes matriculados, distribuídos nas turmas, conforme detalhado no Quadro 18.

Quadro 18 – Organização das Turmas por Etapas

Educação Infantil	
4 turmas	4 anos e 11 anos
4 turmas	5 anos e 11 anos
Ensino Fundamental	Anos Iniciais
4 turmas	1º anos
4 turmas	2º anos
6 turmas	3º anos
4 turmas	4º anos
4 turmas	5º anos
Ensino Fundamental	Anos Finais
3 turmas	6º anos
4 turmas	7º anos
4 turmas	8º anos
3 turmas	9º anos
EJA	
1 turma	Etapa Mista (I e II)
1 turma	Etapas III
1 turma	Etapa IV
1 turma	Etapa V
1 turma	Etapa VI

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP da Escola (São Leopoldo, 2024).

As famílias da grande maioria dos alunos da EMEF Flores de São Leo são consideradas de baixa renda: muitas delas em situação de grande vulnerabilidade social (São Leopoldo, 2024a). Algumas fragilidades, que estão, muitas vezes, relacionadas com as condições sociais e modos de existir das famílias dos estudantes, demandam da escola um olhar sobre comportamentos e práticas agressivas. Diante deste cenário, além do diálogo constante, promovido pela gestão escolar e da articulação interativa entre os membros da comunidade escolar, a escola busca, por meio de projetos, ofertar oportunidades educativas, inclusive de frequência dos alunos no contraturno, para auxiliar nos processos de ensino e de

aprendizagem e oportunizar experiências esportivas, culturais, sociais e de reforço escolar que auxiliam no desenvolvimento das crianças e estudantes.

A maioria das atividades estão contempladas no Projeto *Mais Educa*, que oferta oficinas como Dança, *Taekwondo*, Banda e Violão.

A escola oferta também outras atividades, tais como:

- a) Canoagem;
- b) Artes, Teatro, Música e Leitura (Escola Pequeno Príncipe);
- c) Espaço de Aprendizagem (que atende do 3º ao 6º ano);
- d) Residência Pedagógica (2º, 3º, 4º e 5º ano);
- e) Projeto Tempo de aprender (Educação Infantil, 1º e 2º ano);
- f) Atividades que envolvem o uso das tecnologias gerenciados pelos professores que atuam no EVAM (Espaço Virtual Ambiente Multimídia);
- g) Robótica;
- h) Recreio Dirigido.

Neste contexto, as práticas, as interações, as relações e, principalmente, as pessoas que ocupam o lugar escolar, dão vida à dinâmica educativa. Ou seja, as pessoas que habitam estes espaços participam constantemente de um emaranhado de relações que dão o tom à rotina da escola. A sala dos professores, por exemplo, é um espaço de fala, de compartilhamento de sentimentos e emoções que fazem parte da dinâmica da docência na escola.

A biblioteca da EMEF Flores de São Leo, apesar de ter enfrentado a destruição causada pela enchente de maio de 2024 e posteriormente ser reconstruída, é um espaço encantador. Sob a coordenação de uma professora, ela oferece suporte a toda a equipe docente e à gestão na implementação de projetos e ações relacionadas às práticas de leitura tanto no âmbito do município quanto da própria escola. As ações lá operacionalizadas estão pautadas na ideia da leitura como “uma das formas que a criança compreende e interpreta o mundo, trazendo enriquecimento cultural e social, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e psicológico, além de apropriação da linguagem” (Rodrigues, 2015, p. 243). Em parceria com os professores de Língua Portuguesa, a professora responsável pela gestão do espaço da biblioteca, além da possibilidade de uso dos materiais lá disponibilizados, oferta, aos alunos do 6º ao 9º ano, um momento quinzenal de leitura.

É em seu espaço que importantes projetos de leitura são implementados, como o projeto de escola *Leituração*. Com o mesmo título do projeto que é operacionalizado pela SMED a nível de rede de ensino (*Leituração*), *este que é operacionalizado na escola*, intenciona promover o gosto e a prática da leitura dos estudantes. As ações do projeto envolvem o controle e distribuição dos livros didáticos, contação de histórias na biblioteca para as turmas da Educação Infantil e Anos Iniciais e a acessibilização de livros para os estudantes.

São objetivos do Projeto *Leituração* do âmbito da escola (São Leopoldo, 2024a):

- a) criar um ambiente favorável à formação do hábito da leitura e estimular a apreciação literária e a imaginação, ampliando assim o conhecimento de mundo, através de novos olhares;
- b) despertar interesse pelos livros de história formando leitores e proporcionando a prática e os hábitos de leitura;
- c) socializar a história lida ou ouvida dando sua opinião, interagindo e debatendo com o grupo e destacando características marcantes da obra;
- d) despertar a curiosidade pelo objeto livro e pelas narrativas que ele guarda;
- e) viabilizar a presença de autores na escola;
- f) adquirir obras a partir da verba disponibilizada pela SMED;
- g) organizar o acervo literário mantendo-o disponível aos estudantes e professores;
- h) proporcionar retirada de livros visando a socialização das obras também com as famílias, uma vez que variadas são as realidades dos estudantes;
- i) oferecer um ambiente acolhedor e atender professores e estudantes na pesquisa de livros;
- j) inserir os estudantes no mundo da leitura entendendo-a como uma atividade prazerosa e não como uma obrigação;
- k) criar senso de responsabilidade pelo acervo da biblioteca através do cuidado na devolução dos livros (São Leopoldo, 2024a, p. 55).

A partir da interação entre a equipe diretiva, responsável pela gestão da escola, e da professora que atua na gestão da biblioteca é operacionalizado o projeto da rede *Leituração* promovido pela SMED. Esse projeto proporciona o contato direto com autores e suas obras.

A visita dos autores às escolas ocorre anualmente. Por votação dos supervisores das escolas, que atuam como representantes das ideias levantadas por professores, são escolhidos três autores: um para a Educação Infantil e Anos Iniciais, outro para trabalhar com os alunos do 6º ao 9º ano e outro para a EJA. Após a escolha, são agendadas visitas dos autores às escolas. As obras destes autores são adquiridas com os recursos financeiros do projeto (gerenciado no âmbito da SMED) e disponibilizadas, através da biblioteca, aos professores para que estes

realizem trabalhos prévios nas turmas, com as obras, no período que antecede a visita do autor escolhido. Esta atividade é finalizada com a exposição de trabalhos elaborados pelas turmas e com a visita do autor, envolvendo todos em um diálogo coletivo. Nesta etapa, alunos e professores têm a oportunidade de conversar com os escritores das obras trabalhadas na dinâmica da sala de aula e no coletivo da escola.

Outra atividade literária da rede e que é operacionalizada pela gestão escolar e pela professora que atua na biblioteca, e que está também contemplada no *Programa São Leo Mais Livro* é a aquisição dos livros na Feira do Livro de São Leopoldo. Sob a orientação da SMED, a gestão da escola operacionaliza a visita dos alunos à Feira do Livro do município, que ocorre anualmente. Conforme cronograma organizado pela SMED, os alunos vão até o local da Feira e lá adquirem livros, pela troca de pulseiras que a cada ano possui um valor conforme os recursos disponibilizados pela mantenedora, conforme legislação em vigor, como apontado anteriormente. Além da aquisição dos livros e visitação aos espaços em que estes são comercializados, são ofertadas especialmente para os alunos das escolas municipais, atividades culturais promovidas durante a Feira.

Através da biblioteca são divulgados os livros disponíveis da plataforma *Educa São Leo Livros Digitais*. Alunos e professores, mediante identificação institucional, têm acesso a vários livros e materiais digitais, destacando um vasto acervo literário que pode ser acessado tanto nos dispositivos digitais utilizados nas escolas (telas interativas e *Chromebooks*) como nos aparelhos celulares de uso pessoal.

A biblioteca da EMEF Flores de São Leo, para além de seu acervo, é um espaço escolar que auxilia a aproximação de leitores, livros, leituras e literatura, produzindo modos de existir, pensar, viver. Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a filosofia da instituição está pautada na ideia de ressignificar, transformar e inspirar os estudantes em seu desenvolvimento. Além dos momentos de troca promovidos pela gestão escolar por meio das Reuniões Administrativas Pedagógicas (RAPs), a sala dos professores também é um espaço de interações e trocas. Nessas dinâmicas, surgem reflexões que auxiliam no compartilhamento de ideias para colocar em prática a filosofia da escola, além de propor ações e atividades voltadas à ampliação do pensamento crítico, com o objetivo de proporcionar aos alunos a autonomia necessária para exercer ações

conscientes, visando mudanças para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (São Leopoldo, 2024a).

Com uma proposta pedagógica fundamentada na perspectiva de Paulo Freire (São Leopoldo, 2024a), que considera a educação libertadora e a consciência crítica como pilares para incentivar a criatividade do estudante, a EMEF Flores de São Leo promove práticas que valorizam diferentes experiências e fontes de conhecimento. Essas práticas, atualmente, são ampliadas pelas diversas formas de acesso à informação, potencializadas pelas tecnologias digitais.

Na interação entre a gestão escolar e professores, a estrutura curricular é organizada anualmente a partir da determinação de temas e conteúdos relacionados, considerando um processo de ressignificação curricular com base em documentos norteadores (BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais, Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS, dentre outros) e o contexto dos estudantes. O currículo, dessa forma, se baseia na ideia de que seja oportunizado, ao estudante, o reconhecimento da função social dos conteúdos, considerando o compromisso da escola para além da mera transmissão de informações.

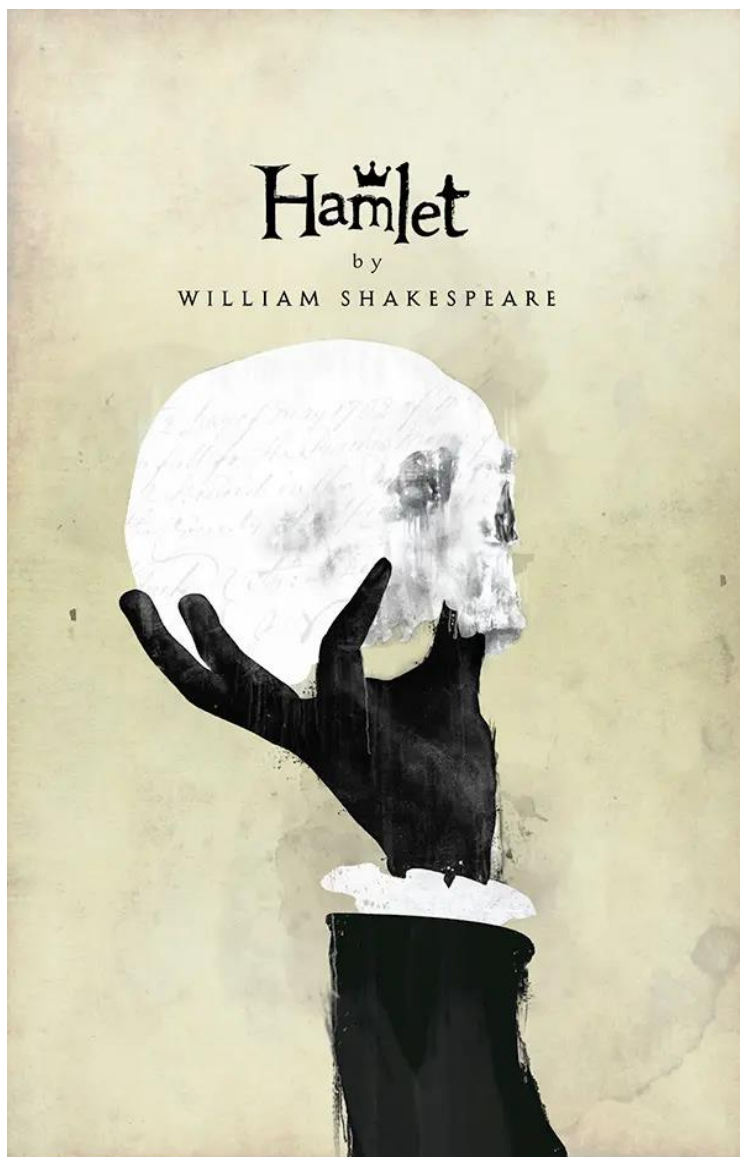
O currículo tem, como premissa, a prática reflexiva e crítica, possibilitando o aprimoramento de conhecimentos que levem em consideração as questões emergentes da sociedade, de modo que favoreçam a construção de competências e habilidades fundamentais para a participação social efetiva e inserção profissional e que possibilitem a construção de uma perspectiva ética (São Leopoldo, 2024a).

O PPP da escola, construído de forma coletiva, reflete uma abordagem educacional que valoriza a aprendizagem como um processo contínuo e múltiplo. Neste sentido a escola fundamenta-se na ideia de que a educação deve transcender a mera transmissão de conteúdos, promovendo a ressignificação dos saberes da vida cotidiana e orientando-se por uma perspectiva de educação para a vida (São Leopoldo, 2024a).



ATO IV
DO TEMPO EM SUSPENSÃO À FLUIÇÃO:
descrição e análise

ATO IV: DO TEMPO EM SUSPENSÃO À FLUIÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE



Fonte: Hall (2013).

*Deixem que eu relate ao mundo,
que ainda não o sabe,
como essas coisas se passaram.
O meu relato trará a verdade inteira.*
Shakespeare (2023, p. 140)

A partir de um movimento de releitura, reflexão e análise do que foi construído, esta etapa reflete o movimento inerente à bricolagem metodológica, caracterizado pela articulação criativa entre teoria, narrativas dos atores educacionais, observação dos espaços escolares e contextos. A partir desta articulação, foi possível integrar perspectivas, respeitando a complexidade do objeto de estudo e valorizar as vozes e os contextos que estão evidenciados nas próximas linhas.

Levando em conta a construção desta etapa sob a perspectiva da bricolagem metodológica e a possibilidade de construir um modo de pesquisar que viabiliza várias formas de movimento, como argumentam Meyer e Paraíso (2021, p. 18): “para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos” a trilha que aqui se materializou possibilitou a aproximação de informações, criando ressignificações que se consolidaram no efeito da colagem. Dessa forma, os recortes se entrelaçaram com os pressupostos, as narrativas e as observações realizadas sobre o contexto investigado.

Assim, a bricolagem metodológica possibilitou uma investigação enraizada no campo empírico, respeitando a complexidade do ambiente escolar e as múltiplas vozes dos atores envolvidos. O que, por sua vez, potencializou um olhar atento às práticas de leitura, conectando o discurso dos atores com a materialidade e as dinâmicas do cotidiano escolar.

Este estudo contou com a participação de gestores escolares e professores dos Anos Iniciais que atuavam na EMEF Flores de São Leo durante o período de produção dos dados (julho a dezembro de 2024). Assim, esta etapa descritiva e analítica está pautada tanto nas narrativas (orais e escritas) dos participantes que formalizaram sua concordância através da devolutiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), quanto na observação realizada do contexto escolar, tendo, como eixo norteador, as práticas de leitura ali evidenciadas.

Com intuito de preservar o sigilo das/dos participantes, os nomes foram substituídos por outros, inspirados nos personagens de Hamlet (Shakespeare, 2023). É importante mencionar que, para evitar deixar pistas que pudessem levar à identificação da escola ou dos participantes e considerando que a especificação de gênero não está relacionada à temática deste estudo, optei por utilizar os nomes dos personagens masculinos predominantes - e que, portanto, são a maioria - em

Hamlet. Assim, *Reinaldo*, *Voltimando*, *Polônio*, *Horácio*, *Laertes*, *Marcelo*, *Bernardo* *Guildestern* são os pseudônimos atribuídos ao grupo de professores. *Osric*, *Cláudio* e *Fortinbrás* correspondem aos gestores que atuam na EMEF Flores de São Leo.

4.1 MODOS INOPERANTES: O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Inoperante. Esta me parece ser uma palavra apropriada para representar um período em que a força da natureza interrompeu cotidianos e afetou profundamente a dinâmica social e econômica de maior parte do estado do Rio Grande do Sul, deixando grande parte do território gaúcho sem operação.

Considero pertinente iniciar a descrição e análise dos dados produzidos na pesquisa, abordando os acontecimentos intensos que impactaram profundamente a comunidade escolar, os leitores, as práticas de leitura, os livros e o contexto educacional, com especial atenção à realidade investigada. Esses eventos não apenas influenciaram essa escrita, mas também me afetaram diretamente, pois, enquanto cidadã do Rio Grande do Sul (RS) e residente no município de São Leopoldo, professora da rede de ensino e pesquisadora, estive imersa no cenário de crise, descrito a seguir.

No final de abril de 2024, uma chuva volumosa e persistente – que durou aproximadamente um mês – atingiu o estado do Rio Grande do Sul.

No dia 20 de agosto [de 2024], a Defesa Civil do Rio Grande do Sul reportou 183 mortes. Ao todo, 478 municípios gaúchos foram atingidos por inundações, quedas de barreiras e deslizamentos de terra. Cerca de 2,4 milhões de pessoas foram afetadas pelos efeitos das chuvas nas regiões Central, dos Vales, Serra e Metropolitana de Porto Alegre, sendo que mais de 442 mil moradores tiveram que deixar suas residências (cerca de 18 mil em abrigos e 423 mil desalojados). Mais de 640 mil residências tiveram o abastecimento de água cortado e mais de 440 mil clientes ficaram sem energia elétrica. Ocorreram bloqueios em dezenas de pontos nas estradas estaduais por deslizamentos de terra, inundações, destruição da pista ou rompimento de barragens e queda de árvores (Enchentes..., 2024¹⁴).

Conforme levantamento realizado pela empresa MetSul Meteorologia, a chuva ultrapassou os 1000 mm (MetSul, 2024), conferindo ao episódio o título de maior catástrofe climática do RS. Foram volumes extraordinários e sem precedentes na história do Estado. Ruas, bairros e até cidades inteiras ficaram alagadas. A Figura 4 expressa, em certa medida, a dimensão da tragédia.

¹⁴ Documento digital não paginado.

Figura 4 – Cidades submersas.



Fonte: MetSul, 2024¹⁵.

Após a baixa das águas, a devastação deu tom ao cenário de várias cidades (Figura 5).

Figura 5 – Devastação



Fonte: G1¹⁶ (2024).

Não diferente, o município de São Leopoldo também foi atingido e passou pela maior enchente da cidade. No ano em que comemoraria seu bicentenário,

¹⁵ Documento digital não paginado. Fotografia de Lauro Alves (Setor de Comunicação).

¹⁶ Documento digital não paginado. Fotografia de Diego Vara/Reuters.

enfrentou esta, que foi uma tragédia sem precedentes na sua história. Após o período longo de chuvas extremas e com o transbordo do Rio dos Sinos (que *corta* a cidade) em maio de 2024, a cidade ficou alagada. Foram mais de 180 mil pessoas atingidas, 20 mil moradias devastadas e milhares de desabrigados (São Leopoldo, 2024). As enchentes que assolaram a cidade (Figura 6), deixaram famílias desalojadas ou desabrigadas, casas, espaços públicos, comércios e escolas debaixo d'água. Maior parte da cidade ficou por um longo período sem abastecimento de luz ou água. Aulas foram interrompidas, afetando, significativamente, as comunidades escolares deste município.

Figura 6: São Leopoldo de Baixo D'água



Fonte: Krohn¹⁷ (2024).

Segundo dados da SMED São Leopoldo (Currículo Avisos, 2024; Pedroso, 2024), as enchentes tiveram um impacto devastador na educação: 60 escolas municipais, estaduais, particulares e conveniadas foram alagadas. Das 39 escolas municipais, 18 foram atingidas e tiveram seus espaços físicos, incluindo as bibliotecas, destruídos (Figura 7).

¹⁷ Documento digital não paginado.

Figura 7: A Destruição dos Espaços Escolares



Fonte: Currículo Avisos (2024).

A perda dos espaços escolares e a suspensão das atividades educativas se manifestaram de forma distinta em cada uma das instituições afetadas. As escolas municipais que não foram invadidas pela água, serviram de abrigo para a população. No caso da EMEF Flores de São Leo, campo empírico deste estudo, o impacto foi significativo: o andar térreo foi completamente tomado pelas águas, resultando na interrupção das atividades escolares por dois meses.

Partindo da premissa de que “uma crise se estabelece de fato quando transformações de caráter brutal [...] tornam extensamente inoperantes os modos de regulamentação, sociais e psíquicos, que até então estavam sendo praticados” (Petit, 2021, p. 20), a ruptura provocada pela perda, inclusive do espaço escolar, desencadeou uma crise que colocou, para as pessoas atingidas, o tempo em suspensão.

Rupturas, [...] quando são acompanhadas da separação dos próximos, da perda da casa ou das paisagens familiares, [...] confinam [as pessoas] em um tempo imediato – sem projeto, sem futuro – em um espaço sem linha de fuga. [...] abalam o sentimento de continuidade de si e a autoestima (Petit, 2021, p. 21).

Nas narrativas que surgiram durante a etapa de produção de dados, emergiu uma perplexidade paralisante, perceptível tanto nos olhares daqueles que rememoraram a tragédia quanto nas palavras, escritas ou oralizadas, dos que contribuíram para este estudo. Como consequência do confinamento em um tempo imediato ou em suspensão, como sugere Petit (2021), os envolvidos parecem ter

experimentado um processo de descontinuidade de si, marcado pela incredulidade e por um profundo sentimento de impotência e baixa autoestima.

Esse cenário conferiu às narrativas um forte *encharcamento* emocional que, além de revelar a intensidade das vivências, evidenciou esta suspensão temporal característica deste momento turbulento. Seria como se os envolvidos mergulhassem em uma espécie de *modo sobrevivência*.

O impacto da enchente atravessou narrativas, gestos e olhares, compondo um registro emocional importante. Assim, os dados aqui descritos estão intrinsecamente ligados a essas memórias, sentimentos e emoções. As narrativas apresentadas a seguir (de *Cláudio* e *Polônio*) ilustram essa complexa realidade.

Foram dias, semanas, meses muito difíceis. Perdemos tudo. Tentamos lidar da melhor maneira possível para conseguir reconstruir tudo que sofremos e perdemos (Narrativa, Cláudio, 2024).

Depois da enchente quando chegamos na escola foi bem impactante, vimos a biblioteca e os outros setores totalmente destruídos (bem como toda região do entorno), parecia que as coisas iam demorar muito tempo para voltar a ser como eram (Narrativa, Polônio, 2024).

Quando *Polônio* afirma que *parecia que as coisas iam demorar muito tempo para voltar a ser como eram*, a noção de confinamento em um tempo imediato, conforme apontado por Petit (2021) ganha um contorno mais nítido. Além disto, tanto as imagens (Figuras 7, 8 e 9), quanto as narrativas fornecem algumas pistas que nos permitem ter uma noção da crise instaurada. Nas falas de *Cláudio* e de *Polônio*, termos relacionados à *perda*, *sofrimento* e *destruição* emergem como marcas profundas perceptíveis na oralidade, nos olhares e nas múltiplas observações desse período turbulento.

Primeiro dia, primeira reunião, reencontros, tristeza e retomada. A primeira reunião de professores e equipe gestora marcou a retomada das atividades da escola. Tudo por aqui está muito diferente: mesas e cadeiras retiradas de salas não atingidas pelas águas ocupam o espaço do refeitório. Muitas salas estão vazias e sem portas. Algumas interditadas. Outras, para além da falta de mobília, estão simplesmente inabitáveis. Sala dos Professores: vazia. Biblioteca: vazia. EVAM: caixas que fazem do lugar um simples depósito. Sala da Supervisão: vazia. Secretaria Escolar: vazia. E, observando algumas conversas neste dia, muitos professores se referiram à biblioteca como o espaço mais triste de se ver (Observações. Diário de Campo: Espaços Vazios, 2024).

Este excerto, construído a partir das observações, evidencia que muitos espaços escolares foram destruídos. Mas, durante a produção dos dados, a biblioteca foi um espaço muito rememorado, como será apresentado na sequência.

4.2 ENTRE LIVROS, AFETOS E MEMÓRIAS: A BIBLIOTECA DA ESCOLA

Após as águas baixarem, a perplexidade que até então pairava em uma dimensão entre o pessoal e o imaginário, deu lugar à realidade concreta e material. Em meio à incredulidade e estado de choque, a destruição tornou-se visível (Figura 8), evidenciando o que até aquele momento, não havia sido admitido por inteiro.

Figura 8: A Destruição da Biblioteca



Fonte: Currículo Avisos (2024).

Dentre tantos espaços escolares destruídos (refeitório, secretaria, salas da direção, sala de atendimento aos pais, sala dos professores, entre outros), a biblioteca foi significativamente rememorada. O espaço representa algo que transcende sua materialidade: remete à simbologia e ao impacto de sua paisagem no imaginário coletivo, principalmente no contexto desta realidade educativa. As lágrimas de *Voltimando*, a tristeza de *Marcelo e Reinaldo* colocam em evidência a importância do espaço para a comunidade escolar.

Um dos setores da nossa escola que foram levados pela água foi a biblioteca. E eu não tenho vergonha de confessar que eu chorei. Chorei com a perda das coisas ali perdidas (Narrativa, Voltimando, 2024).

Perder os livros da escola foi muito triste para a comunidade pois muitas vezes é através da biblioteca escolar que a criança e a família têm acesso à literatura. Foi um impacto bem grande na realidade escolar (Narrativa, Marcelo, 2024).

Eu que acompanhei desde o primeiro dia de retorno na escola, quando liberaram nossa entrada após a água ter baixado, a gente foi lá ver como é que a escola tinha ficado depois de vinte e poucos dias debaixo d'água. Foi muito triste a visão da biblioteca. Foi um dos ambientes na escola mais revirados, mais destruídos (Narrativa, Reinaldo, 2024).

Alinha-se a estas narrativas, a imagem da sacola da leitura e do livro “Roupa de Brincar” – de autoria de Eliandro Rocha (Figura 9), que esteve na escola em outro período letivo, participando do Projeto Leituração – destruída, e que simboliza a suspensão de uma trajetória literária que vinha sendo construída através desse projeto.

Figura 9 – Trajetórias Suspensas



Fonte: Currículo Avisos (2024).

A destruição da biblioteca, mencionada de forma recorrente pelos professores me convida a refletir sobre este espaço sob a ótica de sua representação simbólica. A destruição deste lugar, também reconhecido como sala de leitura, tornou-se símbolo da tragédia e, na mesma medida, da reconstrução, o que me direcionou para o seguinte questionamento: o que a biblioteca representa para as pessoas que habitam o espaço escolar?

Professores se referiram ao espaço como refúgio, coração da escola e lugar de encontros.

Um espaço assim é um verdadeiro refúgio, um lugar onde os alunos podiam se desconectar e mergulhar nas histórias (Narrativa, Horácio, 2024).

Uma biblioteca é um coração dentro de uma escola. Ela contribui muito para todas essas questões que perpassam leitura, alfabetização, letramento (Narrativa, Voltimando, 2024).

A Biblioteca é também um lugar onde os alunos se encontram, fazem trabalhos, conversam. O espaço era estimado pelos alunos. Enquanto ela estava em reforma, algumas atividades de leitura foram realizadas em outras áreas, de outras formas (Narrativa, Guildenstern, 2024).

Além de falar da biblioteca como um espaço de encontros *Guildenstern* faz referência a um lugar de conversa e de construção de ideias. Trata também da expansão do espaço para além das prateleiras, mesas ou mobiliários ali dispostos. É o que se percebeu quando as práticas de leitura começaram a ser retomadas e passaram a ocupar os diversos ambientes da escola (Figura 10), principalmente durante o período de reconstrução, após o reinício das atividades escolares.

Figura 10: Práticas de Leitura para Além da Biblioteca.



Fonte: Currículo Avisos (2024).

Com o reinício das atividades escolares, o refeitório e a biblioteca foram os primeiros ambientes a estabelecer um fluxo mais constante. O refeitório, em seu espaço original, essencial pela oferta diária de alimentação aos alunos. E a

biblioteca que passou a ocupar outros lugares físicos, não menos importante, representou de maneira simbólica, a retomada de um fluxo que colocou novamente em movimento as atividades educacionais, em especial àquelas relacionadas ao livro, à leitura e à literatura.

Transitando pelos espaços escolares, me deparei com uma roda de alunos manuseando livros. Era uma área ampla, próxima a porta de entrada da biblioteca. Entrei na biblioteca e percebi que, entre pilhas de caixas, que pareciam ser livros recém-chegados, a professora estava emprestando materiais aos alunos. Eram livros literários, alguns pareciam ser novos e outros já usados. As crianças que manuseavam os livros naquela grande roda, enquanto aguardavam os colegas que ainda estavam sendo atendidos por Guildenstern, pareciam satisfeitos, concentrados e contemplativos. A leitura, que me pareceu contemplativa, estava tomando forma para além do espaço da biblioteca (Observações. Diário de Campo: Descobertas, 2024).

A ideia de propor atividades literárias em outros espaços, extrapola o papel tradicional imposto à biblioteca. Para além de seu espaço físico e dos materiais, a biblioteca se expande ao promover espaços para que leitores possam construir suas leituras e interações importantes no contexto escolar. Esta perspectiva sobre o papel da biblioteca surge em outras narrativas, também construídas por *Guildenstern*.

O papel da biblioteca é, em parceria com os professores, disseminar e incentivar práticas de leitura. É incentivar o gosto pela leitura. Mas também dar acesso ao mundo literário. A biblioteca desempenha um papel central na promoção da leitura. Não é só para acessar livros. E não está só naquela sala. Está nos cantos de leitura das salas, nos outros espaços da escola e nas atividades que coloca os livros nas mãos dos alunos (Narrativa, Guildenstern, 2024).

Na fala de *Reinaldo*, a biblioteca se associa a uma questão de representatividade da comunidade à qual pertence. Neste caso, a destruição do espaço simboliza a perda de um patrimônio social, histórico e cultural, importantes e significativos àquela comunidade. Ou seja, a biblioteca da escola é elemento importante de representação de uma identidade coletiva, historicamente construída.

As narrativas de *Guildenstern*, *Reinaldo*, *Horácio* e *Laertes* também evidenciam, ainda mais, a importância deste espaço e o impacto de sua perda para a comunidade escolar.

Dentro da biblioteca tinha muitos materiais contando a história da formação da comunidade. Tinha muitas fotos. Infelizmente, tudo isso se perdeu. Foi muito triste a visão da biblioteca. Foi um dos ambientes na escola mais revirados, mais destruídos. Foi um estrago, assim, muito triste. de ver todo aquele acervo. A gente tinha um acervo muito bom na nossa escola. Livros de todos os tipos de leitura, de conhecimento. Nossa, foi muito triste (Narrativa, Reinaldo, 2024).

Foi uma perda que parecia ser irreparável. O espaço da biblioteca era estimado pelos alunos (Narrativa, Guildenstern, 2024).

A perda da biblioteca foi uma grande baixa para a escola. Um espaço assim é um verdadeiro refúgio, um lugar onde os alunos podiam se desconectar e mergulhar nas histórias. Sem dúvida, faz muita falta (Narrativa, Horácio, 2024).

Foi algo muito triste ver a biblioteca no estado que ficou. Tantos livros e materiais perdidos (Narrativa, Laertes, 2024).

A representação da biblioteca para a comunidade escolar me faz lembrar que, inevitavelmente e invariavelmente, quando este espaço é mencionado, é quase que instantânea sua associação com livros, leituras e formação de leitores. É o que aproxima a simbologia que o espaço representa da ideia de sua função (dentre outras) de abrir uma porta para o mundo literário.

Tais apontamentos evocam um questionamento já apresentado por Petit (2021, p. 20), que veicula o papel da leitura à momentos como este: “Qual o poder da leitura nestes tempos difíceis?”

Refletindo sobre o contexto de crise que se instaurou na realidade investigada, trago aqui a ideia de Petit (2024) que, na obra “*Somos animais poéticos*”, esboça o que poderia ser uma perspectiva para uma possível resposta a esse questionamento: a literatura e a arte são elementos potentes para a restauração da paisagem. Segundo a pesquisadora:

É também para tornar novamente habitáveis os lugares assombrados por episódios cruéis, para recompor paisagens que foram destruídas ou danificadas, para modificar a percepção, que a literatura, oral e escrita, e a arte podem contribuir [incluindo] geografias estilhaçadas. Não basta reconstruir esses espaços materialmente, é preciso também realizar todo um trabalho de reconstrução estética e simbólica, um trabalho de memória para dar forma ao que aconteceu, para poder se distanciar um pouco da tragédia e reencontrar outras memórias, mais felizes, mais vias, uma história mais complexa (Petit, 2024, p. 97).

Ou seja, não se trata apenas de recompor o espaço físico, mas de reestruturar, além da materialidade, os aspectos simbólicos que impulsionam a

reconstrução ou a ressignificação de paisagens. Nessa perspectiva, a noção de paisagem transcende o espaço físico, abrangendo dimensões subjetivas e culturais. Por tratar-se da biblioteca, a noção de paisagem se estende à leitura, suas práticas e sua importância na ambiência educativa.

A narrativa de *Reinaldo* traz alguns elementos que podem auxiliar nesta reflexão.

Muitos dos livros que estavam no acervo da nossa biblioteca eram doações de professores, eram doações da própria comunidade. Dentro da biblioteca tinham muitos materiais contando sobre a história da formação [da comunidade]. E é muito triste [...] era um valor simbólico. Tinha muitas fotos [...]. Infelizmente, tudo isso se perdeu (Narrativa, Reinaldo, 2024).

Quando *Reinaldo* associa a formação do acervo à participação da comunidade ou destaca que, mais do que materiais, foram as histórias que se perderam, ele confere significado ao espaço que transcende a ideia de repositório de livros. A biblioteca pode ser vista como a representação de um destes espaços, ou, mais especificamente, trata-se de uma *paisagem habitável*, capaz de ordenar o mundo ao redor e oferecer abrigo simbólico e emocional à comunidade (Petit, 2024).

Desta forma, a recomposição harmônica e reconstrução estética diz respeito também a este valor simbólico que inclusive vincula-se à retomada das atividades literárias. Ao que parece, este mostrou-se como um passo importante para superar – em certa medida – a suspensão temporal que marcou a instauração desta crise. Ou seja, a reconstrução da biblioteca e seu valor simbólico, que abarca em si a potência das práticas de leitura, inclusive a literária, são representações de um marco que se direciona à reconfiguração desta realidade escolar e à retomada de um processo de fluência temporal que reconfigura a escola e a biblioteca como espaços habitáveis, com suas representações e simbologias.

A partir da observação da retomada das aulas, em um movimento de acolhimento, muitas práticas relacionadas ao uso da leitura foram adotadas. O uso da literatura em um movimento de acolhimento como o utilizado para trabalhar sentimentos não foi uma atividade isolada.

Algumas atividades estão sendo relatadas pelos professores em conversas que ocorrem principalmente quando se encontram na hora do recreio. Em uma destas conversas, houve o relato do uso de obras literárias para trabalhar sentimentos a partir de uma perspectiva de acolhimento (Observações. Diário de Campo: Retomadas, 2024).

A escola está retomando seu fluxo. Mesmo entre reformas e reorganização dos espaços, algumas turmas estão expondo trabalhos nos corredores. Ao lado de salas dos primeiros anos, têm trabalhos dos alunos expostos que, ao que parecem, referem-se a alguma história literária. São ilustrações com cenários e muitos deles, com personagens. Creio que este é um indício de que na dinâmica da sala de aula, ao menos dos primeiros anos, a literatura está ganhando ritmo e ocupando espaços antes inabitados (Observações. Diário de Campo: Retomadas, 2024).

Projetos de leitura foram implementados de diferentes formas (Figura 11). Pelo que pode ser observado, a partir destas práticas, aos poucos, o tempo pareceu iniciar uma retomada de seu fluxo, até então em suspensão.

Figura 11 – Atividades Literárias



Fonte: Currículo Avisos (2024).

As salas de aula, principalmente de muitas turmas dos Anos Iniciais, foram equipadas com espaços de leitura. Nas narrativas, vários professores destacaram os cantinhos de leitura disponibilizados nestes locais, conforme os excertos que seguem.

Transitando pelos espaços escolares passei em frente a uma sala e percebi que algumas crianças estavam no fundo da sala, em um tapete colorido manuseando alguns livros. Me direcionei a professora com o pretexto de tirar uma dúvida sobre uma questão burocrática. A professora, percebendo meu interesse elucidou que aquele era o cantinho da leitura. Espaço que poderia ser utilizado livremente pelos alunos ao término das atividades propostas (Observações. Diário de Campo: Descobertas, 2024).

Na sala de aula temos o cantinho da leitura (Narrativas, Cláudio; Laertes; Marcelo; Osric; 2024).

Apesar de poder associar esta trajetória de retomada literária na escola à promoção de bem-estar, principalmente levando em conta a crise instaurada e a necessidade de construção das formas de habitar o espaço escolar, considero oportuno ressaltar que estas ações são aqui analisadas levando em conta um olhar para a leitura e suas práticas como algo muito além do que preconiza a ótica da *biblioterapia*. Segundo Petit (2021), embora não seja um termo amplamente estudado, a *biblioterapia* relaciona-se em linhas gerais à

utilização de materiais de leitura selecionados como suplemento terapêutico à cura medicinal ou psiquiátricas [ou] um conjunto de mediações culturais seguidas de discussões em grupo, em contextos que ultrapassam o âmbito hospitalar (Petit, 2021, p. 27).

Olhar estas ações desde essa perspectiva, colocaria sobre a prática de leitura a expectativa de um resultado terapêutico. Entretanto, a leitura e todos seus atributos, bem como a literária, envolve muito mais do que um tratamento. Trata-se de, pela leitura, disponibilizar a oportunidade de vivências de ordem social, política, cultural e educativa. Neste aspecto

o acesso à cultura, ao conhecimento, à informação constitui um direito excessivamente desprezado. [...] quando aí se penetra, torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, mais crítica; e também torna-se mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos (Petit, 2021, p. 28-29).

A leitura se relaciona também a uma questão de acolhimento, que é o que vai possibilitar às crianças que, por si mesmas, consigam elaborar “esse lugar que lhes é oferecido, para dar novamente um movimento aos seus pensamentos, aos seus desejos, seus sonhos, suas vidas; e para ir mais longe (Petit, 2021, p. 49).

Retomando as ideias de Petit (2021, p. 47), é relevante destacar que os livros “não podem constituir um monumento intimidador, enfadonho”. Isso significa que o livro, a leitura e as práticas literárias não devem ser reduzidos a algo meramente imposto, associado à cobrança, à prestação de contas ou dotá-la de um caráter terapêutico, salvador ou como pretexto para abordar matérias de estudo. Essa reflexão ganha ainda mais força quando pensamos na necessidade de retomada de um fluxo temporal após momentos de crise. Se a leitura for pensada como uma imposição didático-pedagógica autoritária ou como um *remédio*, dificilmente

contribuirá para a construção de uma experiência pessoal e, ao mesmo tempo, coletiva ou comum, positiva e significativa para o leitor.

Importante destacar que, no contexto das reflexões sobre a leitura e suas práticas, bem como sobre a representatividade da biblioteca ou dos espaços de leitura promovidos na realidade escolar, como espaços acolhedores, a análise a que me proponho busca examinar como esses elementos estão entrelaçados e como isto influencia na proposição das práticas leitoras na escola.

A leitura e os elementos a ela relacionados, para além de uma dimensão terapêutica, ou de um caráter salvacionista, como indicou Britto (2015), são aqui refletidas considerando a sua possibilidade formativa. Assume, neste cenário educativo, a possibilidade de acolhimento e de resiliência.

A relevância social e política atribuída à leitura confere à biblioteca - espaço escolar representativo da leitura e suas práticas - o reconhecimento de sua função cultural e simbólica no âmbito escolar. Torna-se compreensível que este espaço de conexão entre leitura, literatura e comunidade tenha se tornado símbolo tanto da destruição, quanto da reconstrução ou do recomeço.

4.3 NAS ENTRELINHAS DE UMA TRAGÉDIA: O VALOR SOCIAL DOS LIVROS

As doações que chegaram durante o período em que a escola estava sendo limpa e reestruturada após a enchente, foi impressionante. Roupas, alimentos e materiais escolares já eram imagináveis. Contudo, a quantidade de livros doados foi positivamente impactante. Muitas pessoas, entidades públicas e não governamentais, editoras e autores se uniram para contribuir com materiais de leitura que pudessem auxiliar a recompor e enriquecer o acervo das escolas e apoiar o retorno às atividades educacionais, em especial as literárias. Durante as observações, e a partir de algumas narrativas, a doação dos livros chamou muito a atenção.

Impressionante é a quantidade de doações! Roupas, alimentos e outros materiais como produtos de limpeza e remédios, estão sendo encaminhados para uma sala. Materiais escolares e livros, para outra. Na sala onde antes haviam computadores, levados pela enchente, hoje tem caixas. Muitas caixas. Conversando com um dos professores que lá estavam, cuja função era tentar organizar o máximo possível todas aquelas caixas, descobri que se tratam de doações. De um lado, muitas com material escolar e de outros, surpreendentemente livros (Observações. Diário de Campo: Generosidade, 2024).

As narrativas de *Fortinbrás* e *Osric* mencionam que a reestruturação da biblioteca, contou com recursos do Projeto Leituração, mas também com doações da comunidade.

Hoje nossa biblioteca está recheada novamente, graças ao programa Leituração e algumas doações (Narrativa, Fortinbrás, 2024).

O poder público municipal nos proporcionou esta reestruturação juntamente com doações de entidades e pessoas físicas (Narrativa, Osric, 2024).

Outros registros produzidos pela observação podem auxiliar nesta reflexão.

Confesso que demorei um tempo relativamente longo para entrar em algumas salas. Uma delas, a biblioteca. O que me levou a até ela foi saber que a generosidade em meio a tragédia também recaiu sobre os livros. Quando cheguei fui tomada pela comoção e, com uma mistura de sentimentos – emoção, contentamento, esperança e alívio – vi pilhas de caixas e livros espalhados por todo aquele lugar que, para mim é muito significativo (Observações. Diário de Campo: Generosidade, 2024).

Para além de suprir uma carência material, a solidariedade que recaiu sobre os materiais de leitura demonstrou um aspecto importante: o valor dos livros no contexto social.

Alguns estudos indicam um cenário preocupante em relação à leitura no Brasil, como já indicado nas etapas iniciais deste estudo. Acrescentaria a este cenário os modos de existir característicos da sociedade contemporânea. Modos estes que trazem indícios de crises de diversas ordens. Mais recentemente, e associando ao cenário apocalíptico que se instaurou em meio à tragédia climática que culminou com as enchentes, temos o que Han (2024a) chamou de sociedade do medo. Segundo o filósofo,

O medo circula como um espectro. Somos permanentemente confrontados com cenários apocalípticos: pandemia, guerra mundial e catástrofe climática. Estamos numa multicrise. [...]. Saltamos de uma crise para outra, de uma catástrofe para outra, de um problema para outro. Entre pura resolução de problemas e gerenciamento de crises, a vida define: torna-se sobrevivência (Han, 2024a, p. 11-12).

Em tempos em que este caos, apocalíptico tem dado forma a uma espécie de medo generalizado, a solidariedade surge como um antídoto e torna-se o princípio de uma filosofia de esperança. Nesse cenário, “apenas a esperança nos permite recuperar a vida que é mais que sobrevivência” (Han, 2024a, p. 12).

Mesmo diante de uma realidade tão desafiadora, as doações de livros para escolas afetadas pelas enchentes evidenciam que, apesar das adversidades, a leitura ainda tem um papel importante em diversos setores da sociedade. Creio que aqui, o movimento de doações configurou-se como uma forma de esperar.

A esperança opera como uma espécie de sinalizadora de caminho; dá sentido e orientação. Ela “nos sensibiliza para possibilidades nas quais não fomos lançados, mas nas quais sonhamos entrar” (Han, 2024a, p. 129).

A solidariedade que se concretizou, em especial, no ato de doar livros foi além da simples entrega de materiais. Representou de certa forma, este esperar. Um alento que acredito que tenha servido de inspiração para que professores e gestores escolares implementassem ações que contribuíssem para a promoção de práticas de leitura, em especial a literária, no ambiente escolar.

Embora não tenha dados que contabilizem a quantidade de obras recebidas na escola, pelo volume de caixas, pela relativa rapidez com que o acervo da biblioteca foi reconfigurado e pelas mobilizações que ainda estão visíveis nas redes sociais, os livros foram contemplados nas doações tanto quanto alimentos, roupas e outros itens essenciais como produtos de limpeza, cobertas e remédios. O volume de doações de livros que chegaram surpreendeu, principalmente os professores.

Em uma caminhada pela escola, observei um caminhão estacionando próximo à entrada principal descarregando caixas. Eram muitas caixas. Ao que pude constatar, estavam sendo levadas para a biblioteca. Em meio ao movimento, um dos professores se dirigiu aos entregadores solicitando que o material fosse deixado em uma outra sala pois a biblioteca estava em reforma e já estava com uma quantidade significativa de caixas. Fui até a sala indicada e em meio a surpresa, quase que como uma pergunta que não demanda resposta deixei escapar: Tudo isto são livros?! A professora que acompanhava a chegada dos materiais, respondeu: sim. Não param de chegar (Observações. Diário de Campo: Generosidade, 2024).

A partir desta constatação me permito aqui lançar um olhar para o livro como um bem essencial.

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência (Cosson, 2014, p. 10).

O livro, em especial o literário, que predominou nas doações que chegaram, por tudo o que possibilita, considerando aqui a perspectiva de Cosson (2014), se configura em um bem essencial, tanto quanto alimentos, roupas e remédios.

Michèle Petit (2024) no capítulo *Ler (ou não ler) em tempos de pandemia* – expressão também por mim utilizada para intitular o estudo que aqui apresento – problematiza a leitura, levando em conta aspectos que envolveram as práticas leitoras que se desenrolaram durante o isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19.

Aproveito a oportunidade para retomar o título que escolhi: *Ler ou não ler, eis a questão*. Como já mencionado na etapa inicial deste estudo, a frase é inspirada em Shakespeare, mas, para além disto, representa a reflexão a que me propus nesta trilha. Assim como muitos estudiosos, acredito na leitura como produtora de sentido, que possibilita transitar por diferentes territórios sociais, culturais e políticos promovendo outros modos de existir. Com base nessa convicção e por tudo o que a leitura representa na minha trajetória pessoal, considero que a opção pelo ler deveria estar acessível a todas as pessoas.

Petit (2024) utiliza a referida expressão sob uma outra perspectiva. A pesquisadora, que já trilhava um caminho de investigação relacionando os benefícios da leitura em contextos críticos, analisa narrativas de pessoas que leram durante o confinamento e de outras, que não leram. A partir dos relatos, ela constatou que se, por um lado muitas pessoas tiveram dificuldade em ler, por outro, a leitura tornou-se *alimento* e muitos leitores, durante o confinamento, encontraram a oportunidade para saciar *uma fome de leitura*. “Nesses tempos estranhos [...] há quem tenha lido mais do que nunca, inventando novas formas de troca em torno dos livros ou ‘lido’ sua profissão, sua vida, sua relação com o mundo por outro ângulo” (Petit, 2024, p. 162).

Algumas narrativas presentes no relato de Petit (2024) relacionaram o não ler com dificuldade de se concentrar, sobrecarga emocional, perplexidade com a situação, falta ou excesso de tempo, entre outros fatores. Foi como se a realidade se aproximasse da fantasia, o que, em certa medida, dispensaria uma leitura literária, “como se os livros não estivessem à altura do que estávamos vivendo” (Petit, 2024, p. 164). Por outro lado, os que liam encontraram na leitura refúgio, sossego e companhia (Petit, 2024).

Dentre as narrativas apresentadas pela pesquisadora, me chamou a atenção o relato de que na França a leitura era constantemente recomendada. O presidente Emmanuel Macron em seus discursos, frequentemente falava “Leiam. Reencontrem o sentido disso que é tão essencial” (Petit, 2024, p. 166).

Mesmo em meio a todo o horror que marcou o cenário mundial durante o confinamento para enfrentamento da pandemia, lembro que também vivenciamos uma beleza compartilhada. Com a divulgação em grande escala nos meios de comunicação e a partir de trocas mediadas por mídias digitais, as atividades artísticas ganharam grande visibilidade e se multiplicaram. A música nos terraços e sacadas, a fotografia que possibilitou outros retratos e olhares sobre espaços já conhecidos, a dança e a literatura se potencializaram a partir da visibilidade de ações que foram amplamente divulgadas, vivenciadas e compartilhadas.

Estes compartilhamentos, que são, sem dúvida, uma herança artística, possibilitou a aproximação entre a leitura, o livro e a literatura da essencialidade. Por toda repercussão dos movimentos artísticos, das possibilidades que se abriram durante o confinamento imposto pela pandemia, da divulgação em grande escala pelos meios digitais, o livro, a literatura, a leitura e suas práticas chamaram a atenção de muitos segmentos sociais.

A memória construída a partir da pandemia da Covid-19 que assolou o mundo em 2020, a importância atribuída à leitura, somada a inquietação e às incertezas geradas a partir das imagens de destruição das escolas e de suas bibliotecas, amplamente divulgadas das enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul em maio de 2024, acredito ter desencadeado os movimentos que mobilizaram diversos setores da sociedade. Ou seja, creio que toda esta simbologia artística; a notoriedade dos livros e da literatura influenciaram no grande volume de doações e nas mobilizações que ocorreram. Tal feito me permite inferir que os livros assumem

a condição de um bem tão essencial quanto o alimento, a roupa, a coberta ou o remédio.

Muitos esforços foram empreendidos para reconfigurar a paisagem das áreas afetadas pelas enchentes, dentre os quais se destacam aqueles direcionados para restaurar o acesso ao livro e à literatura como etapa fundamental da restauração do espaço escolar.

Várias iniciativas fizeram com que os livros chegassem aos espaços atingidos. A Secretaria de Estado da Cultura (Sedac) do RS, em parceria com o clube de leitura TAG e com apoio do Instituto Cervantes e Instituto Estadual do Livro arrecadaram obras a partir da iniciativa denominada “*Juntos pela Leitura RS*”. Segundo dados da Sedac, a campanha que encerrou em setembro de 2024 arrecadou mais de 72 mil obras para restaurar acervos de bibliotecas públicas do estado (Rio Grande do Sul, 2024; 2024a).

No âmbito do Programa Bilíngue *Unisinos Education* e do Instituto de Inovação para Educação a Unisinos também participou da arrecadação de livros através da campanha “*Doe livros e ajude a reconstruir sonhos nas escolas gaúchas*” (ANEC, 2024).

A Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO), a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Museu da UFRGS, em parceria com o Banco de Livros, por meio do projeto de extensão PoaAncestral promoveram a campanha para a arrecadação de livros infantis e infanto-juvenis (Bencke, 2024). A referida ação, intitulada *Campanha Direito à Leitura* me inspirou a avançar nas reflexões aqui propostas, lançando um olhar para a leitura como um direito fundamental.

4.4 A LEITURA COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL

Algumas narrativas trazem elementos que posicionam a leitura como uma espécie de chave para a inserção no mundo letrado. Neste interim, o ato de ler se constitui enquanto um direito, como um meio de emancipação, essencial para o desenvolvimento da autonomia individual e para a construção de uma visão crítica sobre o mundo. O ato de ler converge para o acesso ao conhecimento, à cultura e à participação plena na sociedade, permitindo que os indivíduos se tornem agentes ativos de sua própria história e transformação.

Em sua fala, *Reinaldo* faz observações que conectam a leitura à autonomia, ao aprimoramento da visão de mundo e à ideia de que essa apropriação se expandindo para o social e que, portanto, vai além dos limites da escola.

Eu percebo a leitura como uma conquista para alunos. É muito gratificante ver, passo a passo, como eles vão crescendo nesse mundo da leitura, a autonomia deles vai melhorando, a visão de mundo vai melhorando, o vocabulário mais amplo. E saber que aquilo vai para além da escola, que vai para a vida deles é muito gratificante (Narrativa, Reinaldo, 2024).

Castrillón (2022, p. 16) afirma que “a leitura não é boa nem ruim em si mesma [...] é um direito histórico e cultural e, portanto, político, que deve situar-se no contexto em que ocorre”. É, portanto, um direito, na medida em que essencialmente “permite um exercício pleno da democracia” (Castrillón, 2022, p.19).

Britto (2015) postula que, por meio da leitura, mais do que simplesmente decodificar palavras, as pessoas são impulsionadas a participar ativamente da cultura letrada. Esse processo, neste caso, não se limita à capacidade de ler textos, mas envolve a apropriação ou construção de significados e práticas que permeiam as estruturas sociais. A leitura, portanto, torna-se um meio de acesso e inserção no mundo simbólico e cultural de uma sociedade letrada, que envolve interações e produção de conhecimento.

Ler, além de ser uma ação intelectual marcadamente metacognitiva, é uma possibilidade importante para fazer muitas coisas: [...] a compreensão do mundo; a intervenção na ordem social; a produção de conhecimentos e a realização do autoconhecimento. Tudo isso se faz de uma forma muito especial pela leitura [...]. É que uma parte importante daquilo que se entende por produção da humanidade está escrita, se fez na e pela escrita e, por isso, o pleno acesso a ela implica a leitura desenvolva e articulada. [...] Nessa dimensão, a leitura se põe como valor. [...] que se articula com o conjunto de valores e saberes socialmente dados (Britto, 2015, p. 67).

A possibilidade de acesso a muitas coisas pela leitura, como postula Britto (2015) também aparece nas narrativas de *Polônio* e *Voltimando*.

Através da leitura as crianças conseguem conhecer muitas coisas no mundo que elas não têm acesso (Narrativa, Polônio, 2024).

A leitura é uma das coisas mais democráticas que existem, no sentido de que [...] qualquer pessoa que saiba ler, pode ler. [...]. E acho que a leitura abre possibilidades, faz romper barreiras. É um ato político, liberta. [...] Quando falo em leitura eu não dissocio da ideia de prazer, mas também da questão de cidadania. Porque eu posso viajar através do livro, eu posso conhecer lugares que eu nunca fui. Mesmo sem recursos, pela leitura eu posso ir para estes lugares. E é nesse sentido que eu acho a leitura muito democrática (Narrativa, Voltimando, 2024).

Quando a leitura se materializa como uma chave para inserção das pessoas no mundo letrado é possível colocar em perspectiva dois posicionamentos distintos. O primeiro alinha-se à perspectiva de Britto (2015) e posiciona a leitura como uma ferramenta poderosa para a formação cidadã. Nessa visão, a leitura possibilita às pessoas tornarem-se ativas na construção de sua própria realidade, convertendo-se em agentes de transformação social. Ou seja, quando um estudante se torna leitor, que compreende, problematiza, reflete e se ressignifica, ele não só adquire habilidades cognitivas, mas também desenvolve uma capacidade crítica que lhe permite questionar, compreender e modificar o mundo ao seu redor, contribuindo para a ressignificação do contexto em que se insere.

Por outro lado, essa mesma inserção ao mundo letrado pode colocar a leitura em um caráter mais utilitarista em que o ato de ler se limita a uma mera técnica de apropriação de códigos, significados e práticas essencialmente relacionadas ao universo da escrita. Nesse sentido, a capacidade de ler textos se torna apenas um instrumento para cumprir funções pragmáticas, em atendimento ao mercado de trabalho ou a adaptação a normas sociais preexistentes. Aqui, a leitura se distancia de sua potencialidade emancipatória, tornando-se um processo funcional que não necessariamente promove a reflexão crítica ou a transformação social, mas apenas a adequação do indivíduo às exigências do sistema capitalista que prevalece a lógica de consumo.

Levando em conta estas perspectivas, é fato que, enquanto docentes, muitas vezes acabamos explicando

por exemplo, que a leitura de obras literárias contribui para a ampliação do repertório lexical, para o enriquecimento da sintaxe, da capacidade de se expressar... Em resumo, contribui para uma “adaptação” das crianças às exigências do mundo escolar e, posteriormente, do mundo profissional, assim como para o exercício futuro da cidadania. [...] que as faculdades

cognitivas seriam estimuladas, que as emoções despertadas pela literatura contribuiriam para o aprendizado etc. Acrescente-se a isso todos os discursos sobre empatia e compaixão [...] bem como aqueles [...] que buscam mostrar que a literatura serviria para a construção de valores (Petit, 2024, p. 120-121).

Assim como Petit (2024, p. 121), entendo que “isso não está de todo errado”. Porém, seguindo a mesma ideia da autora, estas questões não se sobrepõem – ou não deveriam se sobrepôr – necessariamente à ideia de pensar práticas de leitura considerando seu lugar artístico. Ocupar o território da leitura, especialmente a literária, reconhecendo em princípio, suas dimensões artísticas e estéticas, implica em problematizar esta lógica que supervaloriza práticas relacionadas ao mero desenvolvimento da linguagem.

Este outro território mais artístico e estético, para além de um caráter meramente informativo, como já nos indicou Campesato (2021), envolve escuta, pensamento, reflexão, encantamento e tantos outros aspectos que demandam uma leitura literária, formativa e mais contemplativa.

Não se trata de criticar as práticas que utilizam diferentes tipos textuais, incluindo as não literárias, mas sim refletir sobre as práticas estabelecidas, nas quais a leitura, especialmente a literária e contemplativa, tenha seu devido espaço. Isto porque

o texto literário é um convite a uma ação desinteressada, gratuita, uma ação que não espera que dela resulte lucro ou benefício. É o simples pôr-se em movimento, para sentir-se e existir num tempo suspenso na história, um tempo em que a pessoa faz somente para si, para ser, um tempo de indagação e contemplação, de êxtase e sofrimento, de amor e angústia, de alívio e esperança, disso tudo de uma só vez e para sempre. Nela a gente se forma e se conforma, perde-se e salva-se, se consola e se estimula, aprende e ensina a viver em realidades incomensuráveis, ainda que realmente intangíveis (Britto, 2015, p. 53-54).

Encarar a leitura sob essa perspectiva implica em reavaliar as práticas, ajustando-as a princípios que, além de atenderem a uma sociedade pautada pela lógica do consumo, permitam que o ato de ler crie espaços nos quais o indivíduo possa, por si mesmo, construir novas possibilidades de existência ou descobrir formas alternativas de habitar o mundo.

É um território que se concretiza pela contação de histórias, pelas ilustrações, pela beleza de um livro. “Um outro espaço, um outro tempo, uma outra língua em

que descobrimos outro olhar para os seres, os lugares, as coisas e o mundo, e onde nossos desejos se reanima” (Petit, 2024, p. 125)

Leitura é também um momento de lazer, como sugere *Fortinbrás*. Horácio, relaciona a leitura a aspectos que por ela são possibilitados: a criatividade, a imaginação, a possibilidade de invenção de novos pensamentos, conceitos, modos de ver, perceber e sentir; de questionar e de realizar leituras colocando o mundo sob outras perspectivas.

Percebo a leitura como um momento de lazer. Pela leitura podemos viajar para diversos mundos e tempos diferentes (Narrativa, Fortinbrás, 2024).

Como professor, percebo a leitura como essencial para desenvolver o pensamento crítico e a imaginação dos alunos. É algo que trabalho sempre em sala, incentivando os estudantes a interpretar e questionarem os textos. Eu destacaria a importância da leitura não apenas para o aprendizado escolar, mas também para o desenvolvimento pessoal. A leitura é uma ferramenta poderosa para despertar a curiosidade (Narrativa, Horácio, 2024).

Horácio, ao associar o ato de ler à curiosidade, que vai além do aprendizado escolar e se conecta ao desenvolvimento pessoal, aproxima a leitura da construção do conhecimento. Esse processo envolve questões essenciais, como o tempo que a escola dedica ao trabalho com elementos relacionados a essas habilidades, como o desenvolvimento da capacidade reflexiva e do pensamento crítico (Castrillón, 2022).

Retomando a ideia da leitura como possibilidade criativa, imaginativa e de invenção, anteriormente mencionados, a condição transformadora conferida a uma leitura que vai além de um aspecto meramente expressivo, coloca a prática leitora na condição de uma experiência inventiva. Tal perspectiva afasta o ato de ler de um movimento meramente decodificador. Olhar para a leitura e sua prática com esta lente, implica em desnaturalizar o senso comum ou paradigmas que versam sobre a leitura como simples forma de apropriação de informações que condiciona a leitura a um caráter interpretativo, decodificador como sugere Cabral (2006) ou informacional como aborda Campesato (2021).

Por todas as ponderações aqui descritas, entendo que o direito à leitura não se limita à apropriação de um sistema linguístico. Pelo contrário, ele se expande para um processo que envolve compreensão, exercício do pensamento, escuta,

contemplação e diálogo. Elementos fundamentais para que as pessoas possam desenvolver a capacidade de ressignificar a própria realidade.

4.5 LEITURA, GESTÃO EDUCACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Nas narrativas compartilhadas, diversos professores destacaram a importância da gestão educacional, especialmente no enfrentamento da crise provocada pelas enchentes que afetaram o município. Além de coordenar as ações que garantiram o funcionamento da escola, a gestão foi fundamental na retomada das práticas educativas, com ênfase nas atividades de leitura.

Nesse processo, a gestão foi além da simples administração, assumindo uma dimensão mais abrangente, principalmente ao integrar questões estruturais, funcionais, pedagógicas e sociais. Evidências que reforçam a ideia de que a gestão educacional se constitui a partir de uma teia complexa de significados, em que os princípios da administração, embora presentes, são insuficientes para abranger a escola como uma instituição social. A escola se configura a partir da atuação de uma comunidade educativa, sendo a organização escolar e a gestão educacional fundamentadas em um conjunto intrincado de valores e formas de agir que lhe é próprio e característico (Libâneo, 2015; 2018).

Isto implica em reconhecer que a escola e as práticas que nela se desenvolvem estão imbricadas por uma série de questões diversas. Ou seja, a maneira como a escola se estrutura e se organiza não é fruto de uma lógica única ou isolada, mas está inserida em uma rede complexa de percepções, valores e fundamentos que influenciam sua dinâmica interna, sua função social e todos os aspectos que a caracterizam. Essa complexidade envolve não apenas as condições materiais e institucionais, mas também as dimensões culturais, políticas e históricas que moldam a visão sobre a educação e as práticas pedagógicas. Além disso, a escola não é um espaço neutro, mas um ambiente em que questões sociais, econômicas e ideológicas se entrelaçam, afetando as decisões pedagógicas, as relações entre educadores e educandos, e os objetivos que a sociedade espera alcançar por meio da educação. Assim, compreender a escola requer uma análise crítica que considere todas essas interações e influências, reconhecendo que sua função vai além do simples ensino de conteúdos, englobando também um papel na formação de indivíduos e na transformação das estruturas sociais.

Sob essa perspectiva e ao refletir sobre a questão da leitura e suas práticas, "a escola e suas práticas de leitura [...] não estão soltas no mundo, planando feito um balão" (Oliveira, 2022, p. 114). É nesse entrelaçamento, ou a partir de lacunas e arestas que geram tensionamentos, considerando o contexto em que a escola está inserida, que surgem oportunidades para que diferentes formas de promover a leitura impulsionem a ação educativa, especialmente na implementação das práticas educacionais.

A partir destes pressupostos, busco aqui lançar um olhar para a gestão educacional e sua importância para a promoção de práticas de leitura, levando em conta o contexto educativo e as ações promovidas tanto no âmbito da gestão da rede de ensino (SMED de São Leopoldo), quanto da gestão da escola e que foram referenciadas nas narrativas dos professores e gestores, bem como nas observações realizadas sobre a realidade investigada. As ações literárias compreendem a Feira do Livro, o Programa São Leo Mais Livros, o Projeto Leituração e o Sarau Literário.

Polônio aponta a importância atribuída à leitura no município.

Percebo nessa gestão, do nosso município, que a questão da leitura é vista de uma forma especial. Tem bastante incentivo para que ela ocorra verdadeiramente. A SMED proporciona um momento para as escolas irem até Feira do Livro que fica no centro da cidade. Lá as crianças podem assistir uma peça de teatro, uma contação de histórias, além de receber uma pulseirinha que para trocar por livros (Narrativa, Polônio, 2024).

A promoção da leitura em São Leopoldo é o foco de políticas públicas que se pautam na ideia de formar uma sociedade leitora e democratizar o acesso ao livro, à difusão cultural, transmissão do conhecimento, incentivo à pesquisa, preservação do patrimônio cultural e fortalecimento do papel das bibliotecas (São Leopoldo, 2007a). Mitigar desequilíbrios e desigualdades são, dentre outros fatores, pretensões que endossam as diversas iniciativas que têm sido realizadas na promoção de práticas de leitura, especialmente a literária no contexto investigado.

A Feira do Livro constitui-se em uma das ações organizadas pela gestão educacional no âmbito da rede de ensino (SMED). Está alicerçada em políticas públicas que garantem à leitura, à literatura e ao livro um papel de destaque.

No ambiente escolar, levando em conta muitas narrativas que surgiram durante as entrevistas, bem como a partir da observação realizada, a participação dos alunos na Feira do Livro garante à leitura, em especial a literária, grande visibilidade.

A narrativa de *Polônio*, acima descrita, demonstra que, além da aquisição dos livros pela troca das pulseiras que coloca em prática o Programa São Leo Mais Livros, as políticas implementadas no âmbito do município contemplam também atividades culturais que conferem à leitura um destaque que inclusive, evidencia sua dimensão cultural. Este é um passo importante, considerando a necessidade de superar a perspectiva que reduz a leitura à simples decodificação da escrita.

As atividades culturais que envolvem o livro, a literatura e a leitura, tais como contações de histórias, encontros com autores e outros eventos como as apresentações teatrais que, normalmente compõe as atividades propostas aos visitantes da feira do livro, auxiliam na construção de vínculos entre os livros e seus (potenciais) leitores. Transformam o contato com o livro em uma experiência que está mais associada a uma atividade prazerosa e, distante de um simples exercício técnico que pressupõe uma empobrecida decodificação. Além disto, possibilitar a contemplação de atividades culturais como as propostas durante a Feira, aproxima os educandos de um movimento artístico que envolve o desenvolvimento de atributos como senso estético, criativo, e voltados ao exercício do pensamento.

Para auxiliar nesta reflexão, trago aqui um relato que se originou na observação do dia em que a escola se mobilizou para participar da Feira do Livro.

O dia da feira... assim início este registro pois este é sem dúvida um dia atípico no contexto da escola. A gestão da escola, os professores e os alunos se articulam e se movimentam de uma maneira um tanto descontraída. Creio que aqui, para situar o leitor, é importante apresentar uma descrição sequenciada do que aconteceu neste dia.

Os alunos chegaram à escola e após se deslocaram com seus respectivos professores para suas salas de aula, receberam uma pulseira (destinada à troca por livros), uma sacola promocional da Feira do Livro e um lanche. Após, com seus professores, se encaminharam para os ônibus que já estavam a postos. De ônibus, os alunos foram para a Feira do Livro, organizada na Praça da Biblioteca (como é conhecida em São Leopoldo pois é também o local em que fica a Biblioteca Pública Municipal Vianna Moog). Neste espaço havia dois palcos (um principal e outro, secundário), pequenos espaços comerciais de alimentos e duas áreas destinadas à comercialização dos livros: espaço geral e espaço da literatura infanto-juvenil. Quando desembarcaram dos ônibus, os alunos que transitaram com suas turmas, ou seja, em grupos, assistiram a uma peça de teatro no palco principal. Em sequência, acompanhados por seus professores, transitaram por entre os estandes livreiros para adquirir seus livros. Após a turma concluir esta etapa, participaram de uma contação de histórias no palco secundário. Encerrando a atividade, se dirigiram aos locais indicados para embarcar de volta à escola (Observações. Diário de Campo: Dia de Feira, 2024).

Entusiasmo, encantamento, curiosidade são algumas palavras que podem ser utilizadas aqui para descrever as crianças durante esta atividade. Embora a possibilidade de aquisição do livro não seja garantia, por si só, da promoção de uma formação leitora, para potencializar a leitura é importante considerar que as crianças devem primeiro, ter acesso aos livros (Oliveira, 2022).

No âmbito do Programa São Leo Mais Livros, onde é operacionalizada a aquisição dos livros pela troca da pulseira, a oportunidade de escolha dos materiais possibilita que os alunos conheçam um vasto número de títulos, autores e percebam a existência de narrativas diversificadas. Ao fornecer esses livros, o projeto não apenas entrega materiais, mas também constrói oportunidades para que os alunos entrem em contato com outras formas de perceber a leitura. Ou seja, a ida à feira do livro, a participação nas atividades ali ofertadas, o movimento de escolha e aquisição, mais do que uma questão logística e de acessibilização, evidencia um direcionamento da ação da gestão educacional para o cumprimento de políticas públicas que buscam a promoção da leitura. E que, em certa medida coloca às escolas, outras possibilidades além da biblioteca escolar, de promover práticas leitoras.

Além disto, a aquisição de livros literários de escolha dos alunos confere ao projeto uma relevância, principalmente por entender este como um passo para a

construção de práticas importantes de incentivo à leitura. Como destaca *Fortinbrás* esta importância reside no fato de que esse projeto possibilita o acesso à literatura.

É de extrema importância ter políticas públicas com incentivo à leitura. Sem ajuda, muitos jovens não teriam acesso às obras (Narrativa, Fortinbrás, 2024).

É incontestável que ações como estas, que aproxima livros e leitores e coloca a obra literária nas mãos dos alunos, têm o seu valor considerando a promoção da leitura. Contudo, como nem tudo são flores, concordo com Castrillón (2022) quando problematiza as entrelinhas de ações como estas. Algumas campanhas

pretendem nos convencer da necessidade dessa prática sem levar em conta que nada se torna necessário [...] se não se tiver a íntima convicção de que ler pode ser um meio para melhorar as condições de vida e as possibilidades de ser, de estar e de atuar no mundo. (Castrillón, 2022, p. 20).

Nesta perspectiva “a leitura é um exercício difícil, que exige um tempo cada vez mais escasso e um esforço que poucos estão dispostos a realizar” (Castrillón, 2022, p. 20). Levantar a bandeira destas ações como a solução de todos os problemas, seria negar que mais do que acesso ao livro, é preciso promover seus usos.

É por meio do processo educativo, especialmente no ambiente escolar, que a leitura pode alcançar seu potencial formativo. Ou seja, são as práticas que a escola desenvolve em relação à leitura, ao livro e à literatura que efetivamente transformam essas ferramentas em instrumentos capazes de modificar a realidade e possibilitar aos alunos – leitores e futuros leitores – que por si próprios abram caminhos para um processo efetivamente formativo.

Quando a leitura é reconhecida em sua complexidade, que demanda tempo e envolve outros atributos tais como a atenção, o exercício do pensamento, a reflexão – dentre outros – para que alcance seu potencial formativo e transformador, ações como as implementadas através do Programa São Leo Mais Livros, que acessibiliza o livro, tornam-se – ou deveriam se tornar – propulsoras de práticas de leitura que de fato, façam com que os alunos se tornem capazes de mobilizar tecnologias que os auxiliem a compreender a si próprios.

Além das atividades relacionadas à participação da comunidade escolar na Feira do Livro, o município operacionaliza o Projeto Leitura que também é mencionado na maior parte das narrativas, evidenciando sua abrangência e importância para a formação de leitores e a possibilidade de conhecer e interagir em outros territórios culturais.

Muitas narrativas ressaltam a importância do contato com os autores dos livros trabalhados em aula.

Como é importante essas atividades que envolvem os autores que circulam pela escola! Os meus alunos, até hoje, fazem comentários sobre os autores que conheceram. Parece que eles se aproximam e criam laços com o autor daqueles livros. Porque parece que se torna mais real saber que aquela pessoa que escreveu aquela história está ali na escola. É como se o livro se tornasse mais bonito! [...] parece que isso aproxima. Eu acho muito bom, aproximar o escritor dos leitores (Narrativa, Reinaldo, 2024).

Trabalhamos uma obra literária, onde com a presença da autora na escola [...] a leitura se torna mais pulsante e viva! (Narrativa, Polônio, 2024).

A ideia de uma leitura “pulsante e viva” a partir do contato com o autor, coloca em evidência a importância em aproximar o leitor do universo literário que inclui aquele que escreve.

Um excerto das observações, relata o dia em que o autor esteve na escola.

O dia em que o autor veio à escola... e este é um outro dia atípico no contexto da escola. Assim como descrevi o dia em que a escola foi à Feira do Livro, vou apresentar uma descrição sequenciada do que aconteceu no dia em que um Autor foi à escola. Os alunos chegaram à escola e após se deslocaram para suas salas com seus professores, como de costume. No horário marcado e conforme a organização proposta pelos gestores, as turmas do 1º aos 5º anos, se dirigiram para a quadra, local ornamentado com trabalhos, tapetes e pufes para o encontro entre escritor, sua obra e seus leitores. Durante a espera, os olhares dos alunos indicavam expectativa. Na chegada do autor, contemplação e aplausos. Durante a fala do autor, que iniciou se apresentando e falando sobre as temáticas de que tratavam suas escritas, os alunos permaneceram em atenção. Ouvintes e admirados com a presença de alguém que para eles, pelo trabalho que haviam feito com os livros, era muito importante: o autor. Após as apresentações e a fala do autor, quem quis, pôde perguntar. Outros apenas escutaram e no fim, todos aplaudiram (Observações. Diário de Campo: Dia de Autor na Escola, 2024).

Pelas narrativas e pela observação relatada, me permito uma reflexão que parte do seguinte questionamento: Por que os alunos gostam tanto desses encontros com aquele que escreve?

Acredito que os alunos sejam tomados de um encantamento por considerar os autores, artistas importantes. Conversar com o autor de um livro lido, questionar e compartilhar percepções sobre o mundo dos personagens podem conferir um sentimento de pertencimento, uma vez que aproxima o leitor do contexto em que aquelas histórias foram produzidas. Perguntas do tipo: por que você escreveu tal livro? o que te inspirou a criar tal personagem? ou mesmo a sugestão para que o autor crie novas histórias, são muito comuns durante estas visitas. Lembro que em uma dessas atividades em que tive a oportunidade de participar em uma outra escola, um aluno sugeriu que o escritor produzisse uma história que refletisse a construção da biblioteca após a enchente. Isto demonstra que o que se cria nestes encontros, envolvem laços que se relacionam com identidade e pertencimento.

Para refletir sobre este aspecto, parto da premissa de que, em primeiro lugar, “o gosto pela leitura e sua prática são, em grande parte, socialmente construídos”. Em segundo lugar, “a leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina” (Petit, 2021, p. 22).

Ao afirmar que o gosto pela leitura e suas práticas são socialmente construídos, Petit (2021) sugere que a prática leitora, em especial a literária, se desenvolve a partir de contextos específicos. Dessa forma, quando um potencial leitor começa a se envolver com o livro, com a história e com o autor, ele está participando da construção de um movimento literário. Nesse processo, ele não apenas se relaciona com o livro e com o escritor, mas também se constitui como leitor, construindo novas formas de interação.

Em segundo lugar, as atividades que antecedem a visita do autor demandam mobilizações tanto dos professores quanto dos alunos. As obras literárias tornam-se elementos centrais nas dinâmicas educacionais. Isto pressupõe que os trabalhos produzidos pelas turmas, que dão forma às exposições organizadas para o dia da visita do escritor, estão atravessados por exercícios que contemplam atributos importantes que envolvem a leitura como o exercício do pensamento, a reflexão e a ressignificação do que está sendo lido. Isto significa que o que se põe em prática é o exercício do pensamento que aproxima leitor, livro e escritor.

Entretanto, pelo que se pode observar da dinâmica escolar, principalmente na realidade investigada, parece que tais atividades se direcionam apenas para práticas pontuais. Isto indica que a orientação da leitura, a curadoria promovida na escola, a escolha literária, e outros aspectos que culminam com a visita do autor estão em grande medida, limitadas a estes momentos que são inegavelmente significativos, mas pontuais.

Creio que aqui se materializa um importante desafio à gestão educacional: implementar ações que tornem todo este exercício de pensar, contemplativo e problematizador, algo como essencial e recorrente na prática educativa. Tal iniciativa poderia configurar-se como o ponto de partida para uma ressignificação paradigmática em que a ideia de inserção em um mundo letrado estaria imbricada com a possibilidade de territorializar a escola por práticas leitoras que convergem para a produção de sentidos.

Osric, em sua narrativa, ressalta o papel da gestão educacional na promoção dos espaços de leitura.

Tanto a gestão da escola como a nossa mantenedora, tem se focado muito em promover espaços de leitura e ao acesso. Na nossa escola a leitura está presente na retirada de livros, em acessos virtuais, na feira do livro, na frequência à biblioteca. Participamos do Projeto Leituração. Temos cantinho da leitura nas salas e, atualmente passamos pela reestruturação da biblioteca incluindo a compra de livros. Planejamos e executamos de acordo com verbas recebidas e também com ações feitas na escola e com a comunidade (Narrativa, Osric, 2024).

A implementação das ações, no âmbito da gestão escolar, vai muito além da simples disponibilização de recursos: trata-se de uma ação intencional, que reflete diretamente na formação dos estudantes. Tal perspectiva pode ser observada na realidade investigada, seja nas narrativas dos participantes, seja nas observações realizadas, evidenciando que a gestão escolar desempenha um papel crucial na promoção da leitura. Esse papel se manifesta tanto na organização dos espaços de leitura e atividades literárias, como é o caso do Sarau Literário, quanto na operacionalização dos projetos propostos pela gestão da rede de ensino. Contudo, o aspecto mais relevante talvez seja o engajamento dos professores, que se tornam agentes ativos nesse processo.

As atividades são constantemente problematizadas pelos professores durante as reuniões pedagógicas e nos momentos de planejamento coletivo, que são momentos de interações entre os docentes. Nesses espaços, as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SMED) também são essenciais para direcionar as ações e garantir que as práticas pedagógicas estejam alinhadas aos objetivos educacionais. Assim, a gestão escolar se configura como um eixo central para o fortalecimento das práticas de leitura e para o desenvolvimento de uma cultura literária na escola.

Ao assegurar que os alunos tenham acesso à leitura, seja por meio dos projetos operacionalizados no âmbito da SMED, seja no âmbito da escola, a gestão educacional está promovendo oportunidades. Este é um passo importante para o reconhecimento do papel central da leitura literária na formação humana.

A implementação destes projetos ou das ações relacionadas à promoção da leitura no ambiente escolar, embora pontuais, requer, por parte da gestão educacional, planejamento. A fala de Cláudio coloca esta questão em perspectiva.

Os projetos para leitura são planejados para a escola considerando a proposta da mantenedora e uma previsão geral da escola. Conforme a dinâmica e necessidade a gestão pensa e organiza os recursos. Levar a literatura requer estratégias. Uma das fraquezas é justamente a mudança de governo. Conforme a gestão as políticas de leitura vão ganhar formas, desencadear composições que vão interferir na forma como a escola vai gestar a questão da leitura na escola (Narrativa, Cláudio, 2024).

O planejamento escolar, principalmente se considerarmos o âmbito da escola pública, requer uma atenção sobre a forma como a gestão se constitui nestes espaços, sobre a disponibilidade e alocação de recursos e sobre a forma como as estratégias vão ser estabelecidas neste cenário.

O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões (Libâneo, 2018, p. 125).

Mesmo tratando-se de uma organização social, é importante que a escola elabore planos de ação, tenha objetivos formulados, preveja meios de executar as

diferentes ações, bem como estabeleça critérios de avaliação. “Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias” (Libâneo, 2018, p. 125). A falta de planejamento traz à cena escolar o imprevisto e a falta de avaliação. Creio que se transformaria em um mero barco à deriva, sem rumo, desorientado e perdido.

A narrativa de *Claúdio* acima descrita, instiga à reflexão sobre um outro aspecto significativo que impacta a forma como a equipe diretiva da escola vai gestar questões importantes, incluindo a promoção da leitura na ambiência educativa: a mudança de governo.

Uma política pública, em especial do âmbito educativo, surge a partir de uma demanda social, o que por sua vez marca um campo de disputa de poder entre os agentes que atuam na condução do Estado e a sociedade que em sua dinâmica estabelece padrões próprios que vão demandar da educação padrões alinhados aos seus (Souza, 2016). A partir destes tensionamentos é que as políticas públicas são elaboradas e, em certa medida, influenciam a forma como a gestão da escola vai atuar.

Além disto, é importante lembrar que o campo educacional brasileiro é marcado por descontinuidades e dualismos (Saviani, 2005). O que põe à gestão educacional, principalmente da escola pública, o desafio de, mesmo entre troca de governos, garantir a continuidade de ações relacionadas à promoção de leitura.

Creio que aqui, ferramentas próprias do sistema de gestão, como o planejamento e a avaliação das ações implementadas são fundamentais para que as estratégias possam ser (re)pensadas, principalmente para construir práticas de gestão robustas e que se sustentem, mesmo em meio a estas descontinuidades, próprias do sistema educacional.

Fortinbrás descreve uma das estratégias adotadas pela gestão da escola para avaliar os resultados e como estas questões influenciam o planejamento de ações futuras.

Uma das estratégias que adotamos para avaliar o impacto destas ações nas trajetórias dos alunos é, a partir do diálogo com os estudantes e através de momentos de escuta, levar em conta o que eles têm pra dizer. A partir daí, com os professores nas reuniões pedagógicas, realizamos trocas e fazemos reflexões para pontuar questões que devem ser consideradas no planejamento das próximas atividades (Narrativa, Fortinbrás, 2024).

No que concerne às ações realizadas até o momento, *Osric*, *Cláudio* e *Fortinbrás* avaliam o impacto das ações de forma positiva.

Em geral, o resultado é positivo pois, com as ações implementadas os estudantes parecem estar um pouco mais interessados em adquirir o hábito da leitura (Narrativa, Osric, 2024).

As potencialidades para alunos e comunidade através de projeto da leitura com certeza, trazem inúmeros benefícios! Abrem possibilidades. Estimulam a ampliação de vocabulário, proporcionam o desenvolvimento de uma leitura crítica, dentre outros (Narrativa, Cláudio, 2024).

Sempre que tem o engajamento de todos, os estudantes participam mais e criam trabalhos e projetos maravilhosos (Narrativa, Fortinbrás, 2024)

No processo de retomada das atividades e na reconstrução da biblioteca, após as enchentes, tendo como base as narrativas que surgiram, a importância da gestão educacional ganhou contornos bem nítidos. Tanto os programas quanto a atuação da gestão educacional foram rememoradas nas narrativas.

Hoje nossa biblioteca está recheada novamente, graças ao programa Leituração e algumas doações (Narrativa, Fortinbrás, 2024).

A gestão não mediu esforços para a reconstrução da biblioteca. [...]. O poder público municipal nos proporcionou esta reestruturação juntamente com doações de entidades e pessoas físicas (Narrativa, Osric, 2024).

Sem dúvida, a gestão educacional desempenhou um papel crucial na implementação das ações que acabaram por retomar a promoção das práticas de leitura no ambiente escolar. É por meio da articulação e coordenação realizadas pela gestão que se criaram as condições necessárias para que a leitura fosse reconhecida neste contexto educativo. Principalmente considerando os projetos literários, as doações e as atividades relacionadas à leitura que foram implementadas nas escolas.

Dentre tantos acontecimentos, o que impulsionou a retomada de um fluxo temporal mais fluído, incluindo esta trilha investigativa foi, sem dúvida, o Sarau Literário promovido pela gestão da escola, ação que contou com atividades que envolveram os alunos no movimento de leitura, como narrou *Reinaldo*.

O sarau literário que trouxe contadores de história para dentro da escola, incentiva as crianças a terem gosto pela leitura (Narrativa, Reinaldo, 2024)

Neste ponto, considero pertinente trazer um registro importante.

Em uma conversa informal com um membro da direção da escola, constatei sua preocupação com a mobilização dos professores para se engajar em algumas atividades. Ele estava se referindo ao desinteresse demonstrado por um grupo de professores quando foi anunciado que uma das atividades propostas para um sábado letivo, seria um sarau literário, ideia que surgiu considerando a quantidade de doações de livros que a escola estava recebendo. Na percepção da gestão, a biblioteca, que inicialmente era uma preocupação, no final das contas, seria o primeiro lugar a estar em condições de retomar na integralidade suas atividades, principalmente devido à quantidade de obras que estava chegando por doação (Observações. Diário de Campo: Conversas, 2024).

Esse relato me faz refletir sobre o fato de que a gestão escolar, no processo de tomada de decisões, nem sempre contará com o interesse e o comprometimento de todos. Como afirmam Hoy e Miskel (2015), embora envolver os professores na tomada de decisão, possa em certa medida, engajá-los, a chave para efetiva participação deles, é saber quando, como e em que medida os envolver. Mesmo sob a ótica de uma gestão participativa, muitas vezes a tomada de decisão deverá ser conduzida apenas pelos gestores.

Embora a ideia do Sarau não tenha sido imediatamente acolhida pelo grupo, essa ação foi muito relevante para a comunidade escolar. A narrativa de *Polônio* destaca a conexão entre a retomada das atividades voltadas para as práticas de leitura, a relevância da visão da gestão acerca da leitura e a influência do fator tempo, no sentido da rapidez com que as ações foram propostas.

Essa administração tem esse intuito forte sobre a leitura. A retomada está sendo mais rápida do que se pensava. Durante o Sarau Literário na biblioteca teve contação de histórias, e ela estava linda! Toda colorida e enfeitada, cheia de crianças e familiares assistindo e dando risadas, participando, brincando. Foi bem emocionante ver (Narrativa, Polônio, 2024).

A leitura por meio do Sarau Literário (Figura 12) realizado para marcar a revitalização da biblioteca, se tornou o símbolo do recomeço e da reconstrução.

Figura 12 – Reinauguração da Biblioteca



Fonte: Currículo Avisos (2024).

Se, por um lado, a disponibilidade de atividades e espaços adequados para a prática da leitura é uma potencialidade na realidade investigada, por outro, ficou evidente que um dos desafios que se coloca aos professores e, em especial, à gestão educacional é garantir que essas atividades ou espaços realmente promovam práticas leitoras efetivas, especialmente a literária.

A questão central converge, portanto, para o fato de que a simples disponibilização de atividades e espaços para a leitura não assegura que a potência transformadora da leitura — especialmente a literária — seja plenamente explorada no ambiente escolar. A maneira como essas práticas são conduzidas pode ser determinante para o impacto real na formação leitora dos alunos.

Pelas falas aqui descritas, tanto os desafios, quanto as potencialidades relacionadas às práticas de leitura na escola, diz respeito às questões materiais e estruturais, mas também à concepção pedagógica e o papel da leitura neste cenário. Isto significa reconhecer que as formas como as práticas de leitura são planejadas, apresentadas e conduzidas têm um impacto direto na formação dos estudantes. Ou seja, conforme a perspectiva adotada, a prática leitora poderá tanto limitar, quanto potencializar a relação dos alunos com os textos, especialmente aqueles de natureza literária.

No que concerne à gestão educacional, os desafios são muitos.

Os desafios são muitos, já que as famílias não participam da vida escolar de seus filhos, muitas vezes não estudaram, ou são analfabetos e não sabem como auxiliar. Isso dificulta o avanço das crianças (Narrativa, Cláudio, 2024).

O maior desafio é fazer com que os professores acreditem no potencial de seus alunos. É fazê-los entender que é possível (Narrativa, Cláudio, 2024).

O desafio é trazer mais estudantes para o mundo da leitura, menos telas e mais livros. E também despertar e manter nos jovens o interesse pela leitura (Narrativa, Fortinbrás, 2024).

Acho que o principal desafio é fazer com que o estudante se aproprie mais da leitura (Narrativa, Osric, 2024).

Um dos desafios da gestão é incentivar a prática de leitura para que seja permanente no cotidiano dos estudantes (Narrativa, Osric, 2024).

Todas estas narrativas já falam por si mesmas. Porém, considero oportuno acrescentar ao rol de desafios que se impõem à gestão educacional, a promoção de ações, inclusive formativas, que contribuam para o estabelecimento de um processo contínuo de reflexão. Isso visa provocar um deslocamento paradigmático, transitando de uma lógica em que a leitura tem um viés utilitarista para uma outra, na qual a leitura literária, de caráter formativo, contribui para a promoção de práticas que possibilitem aos sujeitos a construção de novos modos de habitar e territorializar tanto a escola quanto a sociedade em que atuam.

Considero oportuno registrar que, embora os resquícios de memória da enchente ainda estejam presentes, acredito que a revitalização da biblioteca e a realização de atividades literárias de diferentes formas no ambiente da escola, principalmente a partir da coordenação, articulação e direcionamento da gestão educacional, marcaram o momento em que aquela perda — que havia desencadeado a suspensão do tempo e parecia capturar nossa capacidade de atenção, como sugeriu Petit (2024) — transformou-se em uma marca. Símbolos de algo que, um dia, se tornarão apenas lembranças de um tempo passado e que farão parte da memória das pessoas e dos registros nas notas, nos relatos e nos livros a serem escritos e oferecidos às gerações futuras nos repositórios e nas bibliotecas.

4.6 PRÁTICAS DE LEITURA

Durante a produção dos dados ficou em evidência a ideia de que atividades, espaços ou suportes de leitura, muitas vezes são tratadas como sinônimos de práticas leitoras. Pensar a leitura pressupõe o uso de espaços, suportes ou até atividades leitoras, mas que não são, necessariamente, práticas leitoras.

Ao questionar os professores sobre tipos de materiais que circulam na escola, gêneros de leitura, estratégias utilizadas e a forma como os alunos se envolvem nas práticas construídas, muitas narrativas trouxeram tipos de materiais, estilos literários ou locais de leitura. Poucas narrativas evidenciaram, por exemplo, se as práticas construídas nestes locais ou a partir dos materiais citados, envolviam exercícios de atenção, de escuta, de diálogo com o texto lido, entre outros aspectos que poderiam caracterizar práticas leitoras.

Laertes traz em sua fala elementos que vão auxiliar na problematização desta questão.

Na sala de aula temos o Cantinho da leitura. Na nossa rede temos o projeto Leituração. Gosto de trabalhar com receitas. Utilizo sequências didáticas onde geralmente início com a contação de uma história (Narrativa, Laertes, 2024).

Laertes menciona o cantinho de leitura e sugere, de forma implícita, a sala de aula como local onde a leitura é exercitada. O Projeto Leituração e a contação de histórias aparecem como atividades, enquanto as receitas são suportes de leitura. Assim como em tantas outras narrativas, esta fala carece da descrição de práticas que, supostamente, são realizadas nesses espaços ou por meio desses materiais.

A partir disto, considero importante problematizar a leitura considerando quatro eixos: atividades de leitura, espaços de leitura, suportes de leitura e prática leitora.

Para refletir sobre as atividades de leitura, trago, primeiramente, as narrativas de *Polônio* e *Reinaldo* que, fazem menção ao uso de uma mala literária e de fichas de leitura como recursos utilizados na tentativa de integrar a leitura literária à rotina dos alunos.

Eu tenho costume de propor uma leitura diária. Nesse ano com a questão da mala literária, eles têm um tempo diário de leitura, venho percebendo que a motivação está maior. Procuro trazer algumas fichas de leitura diferenciadas para que eles consigam realizar de alguma forma, o registro sobre o material lido (Narrativa, Polônio, 2024).

A ficha de leitura não era só para ganhar nota. É parte de um projeto de leitura que exige envolvimento (Narrativa, Reinaldo, 2024).

A abordagem descrita, sugere um esforço para transformar o material de leitura em algo mais do que um objeto passivo, incentivando o hábito da leitura de maneira intencional. Esta iniciativa parece colocar o ato de ler a favor de um processo formativo que pressupõe a construção de sentidos. Seja pela ideia de motivar os estudantes por meio da disponibilização da mala de leitura, que oferece um repertório diversificado e acessível, seja pelo registro sugerido através do uso de fichas de leitura, que possibilitam uma reflexão mais profunda. Ambas as estratégias têm o potencial de envolver os estudantes de maneira mais crítica e engajada.

Trabalhar com fichas de leitura, em princípio, parece colocar a atividade leitora a favor do desenvolvimento de uma espécie de mecanicidade. Contudo, quando *Reinaldo* veicula o uso desse recurso a um projeto, desloca seu significado – ou sua função – para uma outra perspectiva em que possibilitaria ao leitor exercitar diferentes formas de se relacionar com o texto lido.

Embora a ideia de fichas literárias possa estar atrelada a uma lógica que pressupõe um viés utilitarista e que coloca a leitura em uma condição informacional, a maneira como este recurso será adotado poderá contribuir (ou não) para a construção de práticas leitoras. Isto porque os recursos que são mobilizados em atividades de leitura estão imbricados em uma teia de significados em que a intencionalidade da ação é o que vai direcionar seus usos. Se por um lado, o uso da ficha poderá atrelar-se a ideia da leitura como um movimento de caráter decodificador ou simplesmente informacional, por outro, poderá ser posto a favor de uma formação literária que valoriza, em sua perspectiva metodológica, o desenvolvimento de aspectos como a atenção, o exercício do pensamento e, considerando o movimento de leitura, escrita, releitura e reescrita sobre o que foi lido.

A leitura, muito mais do que a decodificação da palavra escrita, traz em si uma teia complexa de significações. Ou seja, a leitura envolve aspectos que estão

muito além da simples exposição a um texto. Algumas atividades e recursos, quando relacionados a este aspecto mais formativo, podem potencializar o exercício de elementos desta teia de significações.

Em linhas gerais, considerando as narrativas em questão, a leitura se coloca a favor de um movimento de valorização da experiência literária como uma ferramenta formativa e criativa, ainda que, na realidade analisada, ela não se configure como uma prática dominante.

Os projetos que visam aproximar (potenciais) leitores de materiais de leitura, assim como as ações planejadas de forma intencional no contexto do ensino e aprendizagem da leitura, são atividades que podem ou não envolver a obra literária. Dependendo da metodologia didática e pedagógica escolhida, essas iniciativas têm o potencial de promover práticas leitoras. Entretanto, a mera proposição de atividades, não garante necessariamente que práticas sejam efetivamente construídas.

Isto porque uma prática de leitura pressupõe exercícios como atenção, pensamento, criação, dentre outros aspectos que, caso não ocorra, desloca-se para uma ação meramente decodificadora e que, portanto, opera apenas no âmbito do desenvolvimento linguístico, cognitivo e, em certa medida, restrito à codificação da linguagem escrita. O mesmo ocorre com a questão da oferta de espaços de leitura.

Polônio destaca a existência de locais na escola que têm como objetivo fomentar o gosto pela leitura.

Na escola temos uma sala de leitura (ou biblioteca) maravilhosa! [...] e este é um lugar que os alunos apreciam muito. Eles gostam de ir até lá e retirar os livros para levar para casa. Eles também têm um momento de contação de histórias nesse local (Narrativa, Polônio, 2024).

Isso reforça a importância de iniciativas estruturais voltadas para a promoção da leitura, como as bibliotecas, os cantinhos de leitura nas salas de aula ou em outros espaços que possibilitem o contato dos alunos com materiais de leitura. No entanto, além da estrutura física, é essencial que esses espaços sejam acompanhados de práticas pedagógicas intencionais. Nesse cenário, a mediação do professor se torna crucial, pois é a partir desta curadoria que esses ambientes se tornarão verdadeiros espaços de aprendizado e vivência literária, indo além do

simples acesso aos livros. Ou seja, assim como tudo o que é feito na escola, embora os cantinhos de leitura e a própria biblioteca sejam fundamentais e possuam grande potencial, sua funcionalidade enquanto promotores de práticas leitoras, depende essencialmente da intencionalidade e da mediação pedagógica.

A percepção que tive ao observar cantinhos da leitura auxiliam a problematizar esta questão.

Em uma caminhada pela escola, me deparei com uma atividade de leitura que acontecia em uma das salas de aula. Percebendo meu interesse, a professora elucidou que o cantinho da leitura – que estava sendo utilizado por alguns alunos no momento da observação – era um espaço que colocava os alunos em contato com os livros, importante para a alfabetização. Este cantinho seria um espaço da sala de aula que poderia ser utilizado pelos alunos, principalmente após o término de atividades propostas (Observações. Diário de Campo: Descobertas, 2024).

Os *cantinhos de leitura*, inclusive mencionados em várias narrativas e a observação do espaço sendo utilizado me fez levantar o seguinte questionamento: em que medida estes espaços de leitura disponibilizados na sala de aula contribuem para um processo formativo, principalmente se considerarmos a formação do leitor literário?

Me permito aqui afirmar que é incontestável que o simples manuseio dos livros não assegura que os leitores, principalmente em formação, construam uma prática contemplativa, crítica e reflexiva capaz de invocar memórias e garantir um processo mais formativo do que informacional. Isto implica em reconhecer que quando as práticas leitoras assumem um caráter meramente informacional, muito se perde. Isto porque

ao ler, a memória é invocada, e as experiências passadas de juntar as letras, formar palavras e frases são acionadas; emergem a um só tempo. À cada vez que lemos, a sucessividade de leituras torna-se presente, com sua singularidade própria (Campesato, 2021, p. 240).

Isto indica que *cantinhos de leitura*, por si só, não são suficientes para que as práticas ali construídas garantam à leitura toda a potência formativa que ela tem. A simples oferta destes espaços – sem a devida problematização sob o ponto de vista didático-metodológico – conferem à prática pedagógica, de certa forma, uma

superficialidade que acaba por reforçar uma tendência em que as práticas de leitura se constituem a partir de uma lógica informacional e

apartadas do ensino, da formação e da constituição de relação com um patrimônio cultural, porque estariam mais voltadas a dar conta de atividades consideradas úteis ao capitalismo contemporâneo, traduzindo-se em leituras pragmáticas e de fácil e imediata aplicação (Campesato, 2021, p. 241-242).

Ao longo da história, a leitura e suas práticas passaram por transformações importantes e isto está presente na forma como a escola propõe práticas leitoras ou na forma como os suportes de leitura estão sendo utilizados. A narrativa de *Polônio* coloca em pauta esta questão.

Eu vejo que teve uma mudança na questão da leitura, antes as pessoas liam utilizando meios impressos, retiravam nas bibliotecas, trocavam, iam em sebos. Atualmente a gente vê as pessoas utilizando mais meios eletrônicos como celular, computadores. A leitura se tornou mais superficial e dinâmica, com menos profundidade, sem o cheiro do livro (Narrativa, Polônio, 2024)

A superficialidade com que a leitura é tratada atualmente, especialmente quando revestida de um caráter mais utilitarista, é evidenciada na fala de Polônio. Quando a oferta de espaços e a disponibilização de materiais literários predominam, sem a proposição de atividades leitoras que sejam contemplativas e que busquem aproximar os alunos da apropriação de um patrimônio cultural, a prática que se constrói pode acabar reforçando esse caráter utilitarista e informacional. Isso acaba promovendo apenas “leituras pragmáticas e de fácil e imediata aplicação”, como sugeriu Campesato (2021, p. 242).

Lançando um olhar sobre os suportes de leitura, quando me deparo com essa expressão, meu pensamento quase que instantaneamente se volta para o livro.

Durante este estudo, surgiu uma questão interessante: os projetos implementados, os espaços criados e muitas das ações que foram identificadas na realidade investigada, parecem estar voltados para a leitura literária. Contudo, de maneira antagônica, o livro – especialmente o literário – não é o protagonista em grande parte dos relatos que abordam as práticas leitoras. Em linhas gerais, alguns estilos literários que se caracterizam como pequenos textos e que estão de alguma forma relacionados ao cotidiano sob o pretexto de “aproximar a leitura da realidade

do aluno” são os suportes textuais que mais surgiram nas narrativas, tais como receitas, fábulas e textos curtos utilizados nas contações de histórias.

Voltimando, *Polônio* e *Horácio* mencionam o uso de estratégias em que predominam o uso destes materiais.

Uma vez eu fiz uma caça ao tesouro e eles se viraram e corriam numa alegria tentando decifrar os códigos que estavam naqueles bilhetinhos e nas pistas que eu deixei espalhadas pela escola. Têm várias formas de estimular. Eu já tive também uma experiência de fazer receitas, onde eles tinham que dizer o que nós íamos fazer. Então são várias formas de instigar, de desafiar o nosso aluno (Narrativa, Voltimando, 2024).

Gosto bastante de trabalhar com fábulas, percebo que é interessante para eles também. Costumo trabalhar através da contação de histórias, vídeos que envolvam essa fábula, trazer esses exemplos para a nossa realidade e comparar com situações que a gente vive (Narrativa, Polônio, 2024).

Gosto de usar fábulas e histórias curtas nas aulas, pois elas conseguem prender a atenção dos alunos e trazer boas discussões (Narrativa, Horácio, 2024).

Na narrativa de *Polônio* surge também a contação de histórias e o uso de mídias para complementar a atividade.

Atributos como descontração, escuta, atenção, leitura prazerosa, exercício do pensamento e outros, e que fazem referência às práticas leitoras incluindo a literária, embora estejam presentes em algumas narrativas, são inexpressivos, principalmente levando em conta a dimensão das atividades, espaços voltados à prática leitora e dos projetos implementados na realidade investigada.

Mesmo com a presença de cantinhos de leitura, a menção ao Projeto Leituração ou à prática de contação de histórias, poucas das atividades relatadas parecem contemplar o uso de diferentes gêneros literários.

Laertes faz referência aos espaços, aos projetos e à contação de histórias.

Na sala de aula temos o Cantinho da leitura. Na nossa rede temos o projeto Leituração. Gosto de trabalhar com receitas: fica um momento descontraído onde as crianças experimentam o uso da leitura relacionado com coisas da rotina. Utilizo sequências didáticas onde geralmente início com a contação de uma história (Narrativa, Laertes, 2024).

Quando *Laertes* descreve que as crianças vivenciam a leitura a partir de elementos da rotina e coloca a receita como suporte textual, demonstra a carência de abordagens literárias, principalmente em se tratando de uma formação leitora. Poderia aqui atrelar essa “carência” de usos da literatura a uma possível falta de recursos, em especial, de livros, principalmente considerando a destruição da biblioteca ocasionada pela enchente. No entanto, *Guildenstern*, indica que, na escola, circulam livros de literatura, gibis e livros digitais.

Na escola, temos muitos tipos de materiais que circulam. Desde livros de literatura, gibis que trazem histórias em quadrinhos, até livros digitais que os alunos e os professores podem acessar em um site ofertado pela Prefeitura (Narrativa, Guildenstern, 2024).

Esse contexto sugere que a leitura literária exige mais do que infraestrutura; demanda um planejamento pedagógico que integre essas atividades ao processo educativo de forma consistente e cotidiana.

Neste cenário, a docência ganha destaque na medida em que poderá criar estratégias que promovam o engajamento dos alunos e ampliem o acesso à literatura como um recurso formativo, cultural e crítico.

Ainda que muitas narrativas tenham deixado de fazer menção a práticas de leitura, em alguns relatos esta questão está presente. *Polônio* está dentre aqueles que pela sua narrativa descreveu o uso da literatura, no cotidiano da sala de aula. O Professor também faz menção à atenção, movimento criativo e exercício da imaginação que garante a constituição da prática leitora, a partir da atividade contação de histórias, tendo como recurso (ou suporte) a história literária.

Eu tenho costume de propor uma leitura diária. Nesse ano com a questão da mala literária, eles têm um tempo diário de leitura, venho percebendo que a motivação está maior. Quando eu conto as histórias para eles, vejo que ficam bem atentos, eles gostam bastante. Agora eles começaram a criar suas próprias histórias e a gente percebe o quanto alguns têm facilidade para viajar pelo mundo da imaginação e da leitura, fazendo suas próprias criações literárias (Narrativa, Polônio, 2024).

Atenção, criação e literatura são termos presentes na narrativa de *Polônio*.

A contação de história como uma atividade de leitura promove práticas que ocorrem “entre gestos, demoras, atenções compartilhadas, matérias em movimento,

lugar de sonhos, se ensina e se aprende; produzem-se pensamentos, criações, modos de existência” (Campesato, 2022, p. 90).

Bernardo, em sua fala, aponta dois caminhos considerando a promoção de atividades que envolvem a leitura: ou é prazerosa e instigante ou uma mera obrigação mecânica. *Reinaldo*, ao rememorar práticas de leitura vivenciadas em sua época de estudante, destaca a importância da mediação do professor e de estratégias para assegurar que a leitura desempenhe um papel central na formação das crianças.

Na escola, a leitura pode ter dois caminhos: ou é uma atividade prazerosa e instigante, ou se torna uma obrigação mecânica (Narrativa, Bernardo, 2024).

Lembro da Profe contando as histórias e dramatizando. Muitos desses livros que ela lia para a gente eram contos infantis que a gente já até conhecia. Mas a diferença era a forma como ela contava. A forma como ela mostrava o livro. Eu trouxe comigo esse prazer, não só de ler, mas o prazer de escutar alguém lendo pra gente. Ainda mais por alguém que sabe passar a história, envolver, fazer com que a criança mergulhe na história, imagine, use a imaginação. Com as palavras daquela pessoa e um livro, tu te vê dentro da história (Narrativa, Reinaldo, 2024).

Acredito ser oportuno ressaltar que a atuação e o contato com alguém que tenha intimidade com os livros é fundamental na oferta de atividades leitoras, principalmente a literária. No ambiente escolar, isso ressalta o papel de professores e outros profissionais, como os bibliotecários que podem atuar como mediadores e guias na construção de uma relação mais significativa com a leitura (Petit, 2021).

A oralidade, atenção, motivação, estímulo, são aspectos que surgiram na fala de *Reinaldo* e que estão relacionadas com sua experiência enquanto aluno.

Ler em voz alta. E eu acho que é uma das práticas que está faltando. Poderíamos retomar essa leitura em voz alta, praticar a fluência. Da segunda série tenho bem viva a memória da professora. Eu me lembro dela contando histórias de uma maneira tão teatral que a gente mergulhava nas histórias (Narrativa, Reinaldo, 2024).

A narrativa de *Reinaldo* desponta como um lampejo de inspiração e que me faz evocar as reflexões de Cecília Bajour (2023), que, ao investigar o valor da escuta nas práticas literárias, transcende a ideia de leitura como uma atividade puramente técnica. Tanto na mediação quanto na contação de histórias, o ato de ler e escutar

carrega intencionalidades que desencadeiam uma série de significados e desdobramentos, enriquecendo a experiência literária. Isso reforça a noção de que a leitura vai muito além da simples decodificação da palavra escrita. Ler e escutar, nesse contexto, significam acolher o que o outro tem a dizer, criando um espaço de diálogo e construção conjunta de sentidos.

Escutar, assim como ler, tem que ver, [...] com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo (Bajour, 2023, p. 24).

A fala do outro, nesse movimento de escuta, carrega um sentido próprio. Trata-se de uma escuta mobilizada e intencionada pela atividade literária, que, por meio da mediação, possibilita "associações pessoais, ideias, descobertas e interpretações" (Bajour, 2023, p. 22), abrindo caminho para a socialização de significados. Essa concepção dialógica vê a leitura como um processo cooperativo. Assim, o ato de ler e escutar não se limita à recepção passiva de palavras ou histórias, mas envolve uma interação ativa, na qual o leitor e o ouvinte participam na construção de sentidos. Essa perspectiva destaca a leitura como um espaço compartilhado, onde as vozes se entrelaçam e se enriquecem mutuamente, promovendo uma troca significativa. Nesse contexto, quando a escuta está vinculada a textos literários, abre-se um mundo de possibilidades que, além de atribuir significados a uma cadeia de valores, permite explorar os modos como esses atributos se constroem (Bajour, 2023).

Além disto, a maneira teatral que envolve atividades como a contação de histórias, faz da escuta um momento que transcende a expressão de palavras. Ou seja, a escuta se concretiza não só ao que é "expresso em palavras, mas também aos signos transmitidos por gestos eloquentes. Escutar também passa por ler o que o corpo diz" (Bajour, 2023, p. 44).

Talvez seja justamente por isso que toda experiência vivenciada nesse contexto de leitura e escuta durante a contação de história, possa se tornar profundamente significativa e, em muitos casos inesquecível. A cooperação e o diálogo presentes no ato, aparentemente ingênuo, de ler e escutar transformam a experiência em algo único, capaz de marcar não apenas o momento em si, mas também a maneira de interpretar e ressignificar o mundo ao redor. A contação de

histórias, como propõe Campesato (2022, p. 99) “com seus rituais de voz, de pausa, de silêncios, de gestos e de movimentos é uma forma de habitar uma potência ritualística ancestral e comum a todos os humanos”.

É uma inteireza em que a partir de “contar e de ouvir que se vão criando imagens, percebendo aromas, mergulhando naquele universo que chega aos ouvidos pela voz do contador” (Campesato, 2022, p. 92).

A partir dos aportes aqui descritos e considerando as narrativas dos participantes, é possível afirmar que a participação em atividades literárias, a criação de espaços destinados à leitura ou a disponibilização de materiais são de suma importância. Entretanto, não garantem, por si só, que práticas de leitura sejam efetivamente promovidas. Assim como Oliveira (2022), entendo que, para promover a prática leitora, especialmente a literária, é essencial que os livros estejam ao alcance dos alunos, mas, construir uma prática leitora envolve mais do que oferecer atividades, espaços ou materiais.

Algumas narrativas me instigaram a problematizar a leitura considerando por um lado, a lógica de um processo de caráter meramente informacional e, por outro lado, a leitura e suas práticas são problematizadas considerando uma rede complexa de significados e que se embasa na ideia de que a prática leitora está imbricada com a perspectiva formativa.

O caráter mais utilitarista que atribui à leitura uma função restrita, vinculada apenas à interpretação empobrecida de materiais que circulam em locais de vivência, tira toda a potência formativa da leitura. Os usos destes materiais são elementos presentes nos documentos orientadores que embasam a estrutura curricular no Brasil.

As falas de *Reinaldo* e *Polônio* trazem alguns pontos que vão auxiliar a problematizar a questão.

Do sexto ao oitavo ano, mesmo passando por professores diferentes (Português, Matemática, Geografia e História) todos nos ajudavam a fazer as fichas de leitura, que eram importantes para compreender aquela leitura (Narrativa, Reinaldo, 2024).

Como aluna eu não tenho muitas experiências de atividade significativa envolvendo a leitura, eu peguei uma época bem tradicional da escola, não tinham muitas atividades diferentes (Narrativa, Polônio, 2024).

A veiculação das fichas de leitura à compreensão de questões de Português, Matemática, Geografia e História e a carência de atividades diversificadas que surgem nas falas de *Reinaldo* e *Polônio*, me convidam a refletir sobre a maneira como os documentos orientadores que sustentam os princípios educacionais no Brasil influenciam a forma como a leitura está presente nas estruturas curriculares. Atualmente, a BNCC propõe uma abordagem que integra práticas de alfabetização e letramento, com o intuito de desenvolver a formação leitora por meio de textos que estejam relacionados com a realidade dos alunos. Nesse contexto, surgem atividades escolares que exploram determinados tipos textuais tais como receitas, notícias, entre outros. Esses materiais são frequentemente encontrados nos livros didáticos, amplamente distribuídos, especialmente nas escolas públicas.

Acredito que estes sejam recursos válidos, considerando a dinâmica do processo educativo. Entretanto, quando estes materiais se tornam predominantes e até exclusivos nas atividades escolares, há um empobrecimento da leitura, principalmente pela ausência da literatura.

Esta questão também se relaciona com a obrigatoriedade de leituras que surgiu na fala de *Marcelo*. Ao rememorar momentos em que a leitura fez parte de sua trajetória, ele destaca o caráter obrigatório com que a literatura era (e ainda é) trabalhada. Esse enfoque evidencia que, longe de promover a formação leitora, esta obrigatoriedade pode resultar em experiências negativas, afastando os alunos da possibilidade de criar hábitos consistentes de leitura.

Lembro de alguns momentos de leitura de livros literários em sala de aula, no ensino fundamental, mas poucos. Já na adolescência lembro que tínhamos leituras obrigatórias e isso desestimulava um pouco, pois geralmente eram clássicos e acho que na época não tínhamos maturidade necessária para apreciar muitos deles (Narrativa, Marcelo, 2024).

As leituras obrigatórias são uma imposição presente nas listas de obras exigidas por concursos vestibulares. Embora essas leituras tenham o mérito de introduzir obras relevantes, o caráter compulsório pode transformar a experiência literária em uma tarefa que acabe afastando os estudantes de uma formação literária. Arrisco inferir que esta obrigatoriedade que, normalmente se impõe aos alunos do Ensino Médio reflete na forma como a leitura vai se constituir considerando a proposta curricular em toda Educação Básica.

A imposição literária como a narrada por Marcelo é um convite a uma forma de consumo acrítico que, segundo Castrillón (2022) se origina em campanhas revestidas de uma falácia que prega o convite à reflexão e ao exercício do pensamento, mas que coloca o livro, a leitura e suas práticas em um jogo de consumo.

Este caráter falacioso também está presente em muitos programas de leitura que, contraditoriamente levantam a bandeira de acessibilizar o livro e a leitura, quando na verdade surgem a partir de uma lógica de mercado em que, “setores associados à produção do livro têm de ampliar o mercado em benefício exclusivo de seus próprios interesses” (Castrillón, 2022, p. 56).

Esta contradição faz do livro – que deveria constituir-se em ferramenta de reflexão – um produto “desprovido de todo poder de pensamento e, portanto, de transformação social” (Castrillón, 2022, p. 57). Além disto, esta lógica coloca o livro em competição com outros artefatos culturais, principalmente àqueles que prometem uma espécie de lazer descompromissado, o que faz com que o livro perca seu valor, como, por exemplo jogos digitais, séries, redes sociais e outros.

Observa-se que o ensino e a aprendizagem da leitura nos Anos Iniciais têm se materializado considerando uma abordagem focada em habilidades e competências dentro de uma perspectiva predominantemente linguística. Esse direcionamento parece ser um fator-chave para o problema: as práticas de leitura implementadas priorizam o uso do texto em uma dimensão técnica e linguística, sem promover uma formação literária mais ampla.

A narrativa de *Bernardo* faz emergir um olhar sobre os outros atributos essenciais que envolvem o ato de ler, destacando a ideia de propor uma atividade leitora que vá além da simples decodificação do texto.

Como professora, percebo que a leitura é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento dos alunos, não apenas em termos de vocabulário e compreensão, mas também para o desenvolvimento crítico e reflexivo. Busco sempre integrar a leitura em atividades que desafiem o aluno a pensar além do texto (Narrativa, Bernardo, 2024).

Ao sugerir a proposição de atividades que instiguem o pensamento crítico, convidando os alunos a refletirem sobre o conteúdo, operacionaliza a tentativa de superar a abordagem utilitarista, propondo uma experiência leitora mais

enriquecedora e formativa. Creio que para compreender como estes atributos – tantas vezes aqui descritos – é importante refletir sobre o que é ser leitor.

Britto (2015) ao propor uma importante reflexão sobre a leitura considera

leitor [como] o sujeito que, com base no conhecimento e nas narrativas construídas e registradas pela letra ao longo do tempo e do espaço, conheça e compreenda a história e o seu próprio tempo, com suas disputas e conflitos e, especialmente, que se rebele contra a naturalização das desigualdades sociais (Britto, 2015, p. 7).

O leitor se constitui por meio da leitura. Ao interagir com o texto lido, ele vai ressignificando suas práticas de leitura, trazendo essa experiência para sua vivência. Em uma lógica de leitura literária formativa, ao interagir com o texto, o leitor entra em contato com dimensões históricas, culturais, políticas e sociais. Essa perspectiva eleva a leitura a um nível muito mais complexo do que a simples decodificação da escrita ou a interpretação utilitarista de artefatos da rotina social.

Nas narrativas produzidas, destacando as falas de *Reinaldo* e *Voltimando*, dentre diversas questões levantadas, emergiu mais de uma vez, o discurso que expressa uma espécie de descontentamento com o abandono de práticas educativas que, em determinado contexto conferiam à leitura a capacidade de favorecer o domínio da leitura e da escrita.

Algumas práticas são consideradas ultrapassadas. “Isso é da pedagogia tradicional”, mas tem coisas que realmente funcionam. Tem coisas que precisamos continuar fazendo porque sabemos que vai dar resultado. Porque para alguns alunos é a única forma que vai fazer com que eles dominem a leitura e a escrita (Narrativa, Reinaldo, 2024).

Apesar de algumas pessoas terem uma certa resistência às questões tradicionais na escola, aos métodos tradicionais, eu sempre acreditei na existência de afetividade e consistência. Se existe um método com consistência, as crianças aprendem (Narrativa, Voltimando, 2024).

Esses posicionamentos, que se baseiam em juízos de valor sobre o que seria bom ou ruim no processo educativo, poderiam abrir espaço para uma reflexão capaz de tensionar uma mudança paradigmática. Me parece sensato deixar de lado este cabo de guerra pedagógico e construir reflexões que permitam que o processo educativo seja problematizado por outras vertentes.

É preciso desnaturalizar esta lógica ou, é essencial que haja um processo de desterritorialização para que outros territórios sejam construídos. O cerne da questão não está em condenar ou resgatar práticas do que seria métodos tradicionais, bons ou ruins; mas construir outras formas de problematizar a educação, principalmente porque os processos educativos precisam mudar na mesma medida em que as dimensões sociais, culturais e tecnológicas se transformaram.

Quando um professor, por exemplo, associa um método a um juízo de valor que separa o “bom” do “ruim”, ele estabelece uma cadeia de significados que impacta diretamente sua prática pedagógica. Nesse contexto, considerando as práticas de leitura, se o professor acredita que uma leitura literária contemplativa, silenciosa e, possivelmente, prazerosa se aproxima de métodos tradicionais amplamente criticados, ele tende a abandonar a possibilidade de utilizar certas abordagens de sua proposta didático-pedagógica.

Nestes casos, o que pode ocorrer é uma espécie de reducionismo pedagógico que desconsidera o potencial da leitura, especialmente a literária, de gerar significados profundos e relevantes para a formação humana. Isto porque o movimento natural é a adoção dos textos curtos que são utilizados com o pretexto de aproximar o texto da realidade do aluno.

Tal abordagem, de certo modo, negligencia aspectos essenciais de uma pedagogia voltada para o desenvolvimento leitor literário, que envolve elementos como criatividade, atenção, percepção e imaginação. Esses atributos, indispensáveis à dimensão transformadora da leitura, são enfraquecidos quando as práticas de leitura são limitadas por estas perspectivas reducionistas.

A narrativa de *Reinaldo e de Horácio*, embora apresente uma preocupação com disponibilização de materiais diferenciados e de uma veiculação com a realidade em que o aluno está inserido, reforçam a carência de uma abordagem que contemple de forma mais significativa o uso da literatura.

Na medida do possível, enquanto professora de alfabetização levo diferentes materiais escritos para eles terem acesso. Para eles entenderem que o material escrito ou uma leitura não acontece só quando eu copio no caderno e leio, ou quando eu recebo um livro para auxiliar na matéria, ou um livro que eu pego na biblioteca, um livro de história para ler, ou uma história que a professora contou. Não, a leitura está em todos os lugares. Está no mercado, está nas placas do comércio onde eu moro, está na bula do remédio, está no rótulo de um produto que a minha mãe usa. Então, tem que apresentar diferentes materiais (Narrativa, Reinaldo, 2024)

Os alunos costumam responder muito bem às atividades de leitura, especialmente quando os textos têm relação com algo do cotidiano deles. Quanto mais eles se identificam, maior o envolvimento (Narrativa, Horácio, 2024)

Como destaca *Horácio*, aproximar leitura, leitor e texto, levando em conta a realidade em que estão inseridos, favorece um maior envolvimento por parte dos alunos. Essa abordagem reconhece a importância de conectar os textos às experiências e contextos dos leitores, tornando a prática de leitura mais significativa e acessível. No entanto, é igualmente essencial equilibrar essas práticas com a introdução de materiais literários que ampliem horizontes, incentivem a imaginação e promovam o desenvolvimento crítico.

Em sua análise sobre a leitura literária, *Cosson (2014)* problematiza a maneira como a literatura tem sido abordada no ambiente escolar, enfatizando que esta prática não pode ser confundida com um simples reforço de habilidades, e, portanto, atrelar-se à ideia de uma formação meramente linguística.

Melo et al. (2021), ao refletirem sobre como a leitura se concretiza na lógica do desenvolvimento por competências e habilidades conforme a perspectiva da BNCC, apontam para um processo educativo que reduz a leitura a um exercício técnico de interpretação. Essa abordagem relega à um segundo plano, aspectos fundamentais da formação leitora que poderiam ser valorizados por meio de uma proposta pedagógica centrada na literatura como eixo principal, promovendo uma formação leitora mais ampla e significativa.

Inspirada pelas reflexões que construí a partir da obra de *Petit (2021; 2024)*, acredito que, a decodificação que se materializa em certas práticas e que se alinha ao caráter utilitarista ou imediatista das coisas, resulta em uma espécie de embrutecimento e no "enfeituramento" da leitura literária. Não estou desconsiderando a possibilidade de encontrar beleza no que é tido como feio, mas, esse utilitarismo

que dá significado ao enfeituramento a partir dessa abordagem puramente decodificadora não deixa espaço para qualquer possibilidade do belo e retira da leitura e da literatura a possibilidade de revelar uma beleza que poderia se conectar a outras possibilidades de existência. A literatura tem o potencial de abrir caminhos para uma experiência estética e existencial mais profunda, que vai além da mera decodificação linguística.

4.7 A DIFÍCIL ARTE DE LER

Foucault (2022) ao apontar reflexões sobre as práticas de leitura que se materializaram na antiguidade, reconhecia a leitura como difícil, inclusive porque a ela estava atrelada à ideia da assimilação da verdade e dos signos em um movimento de reescrita mental do texto lido. Entretanto, nesta perspectiva, leitura (e escrita) eram consideradas como suportes de memória que juntas, eram utilizadas como exercícios de si.

A supervalorização da escrita impõe à leitura uma visão reducionista, que a coloca em segundo plano e acaba por influenciar na forma com que algumas práticas são adotadas na contemporaneidade, em especial na escola e na etapa de letramento e alfabetização. Esta perspectiva tira toda a potência que a literatura tem na formação leitora que inclui não só o ato de ler em si, mas também abarca diferentes elementos que compõem a prática leitora.

À guisa de argumento, sob a ótica da lógica da alfabetização e letramento, vejo a sobrevalorização da escrita em detrimento da leitura como algo inconsistente. Isto porque o aparato cognitivo e todas as questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem — nas suas dimensões sociais, culturais e políticas, em relação à escrita — são aplicáveis também à leitura. Em outras palavras, a prática pedagógica que envolve a leitura exige atenção às questões didáticas e metodológicas, assim como ocorre com a escrita.

Retomando a perspectiva de Magda Soares (2022, p. 27), o desenvolvimento da habilidade da leitura está associado à escrita, em um processo que pressupõe a mobilização simultânea de muitos aspectos. Ou seja, embora configurem-se em processos cognitivos distintos, são simultâneos e interdependentes. “A alfabetização não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende

a ler e escrever envolvendo-se em atividades [...] de práticas sociais de leitura e de escrita”.

Quando a escrita se torna o principal objetivo, o direcionamento que o processo de ensino e aprendizagem toma, especialmente na fase de alfabetização e letramento, coloca a leitura subordinada à escrita. Ou seja, a leitura passa a ser vista apenas como uma ferramenta para aprimorar a escrita, o que empobrece a prática pedagógica que deveria considerar a leitura como parte integrante e essencial do processo de ensino e aprendizagem nesta etapa inicial da escolarização. Ao reduzir a leitura a um simples meio de aprimoramento da escrita, perde-se toda a sua potencialidade enriquecedora, capaz de gerar sentidos e significados. Essa abordagem pode refletir uma visão pedagógica restrita, na qual a leitura não é valorizada em seu papel formativo, crítico e criativo.

A dificuldade atribuída à leitura é, em minha opinião, um dos fatores que sustentam a perspectiva equivocada de que a escrita é mais importante do que a da leitura.

Eu percebo a leitura como um processo longo, lindo, mas apesar de tudo, árduo e que na minha opinião, é prazeroso, pode ser prazeroso (Narrativa, Voltimando, 2024)

Contemplar a leitura, principalmente a literária, em um processo educativo demanda superar esta predominância que a escrita exerce na lógica educativa.

Particularmente, entendo a leitura como uma atividade complexa (e não difícil), por estar envolta em uma série de atributos que, sem eles, a confinaria na condição de decodificadora da palavra escrita.

Laertes traz em sua fala a relação entre o desenvolvimento do hábito de leitura e o uso do celular.

Percebo a dificuldade em interpretar o que estão lendo; bem como em adquirir o gosto pela leitura; hábito que está sendo ocupado pelo celular (Narrativa, Laertes, 2024).

Han (2024) coloca em perspectiva a transformação que os usos das mídias digitais promovem. O uso do celular está dentre as tecnologias por ele problematizado.

O smartphone é um aparato digital que trabalha com um modo de *input-output* pobre em complexidade. [...] Desse modo se desaprende a pensar de um modo complexo. Ele também faz com que definem formas de comportamento que demandam uma amplitude temporal ou uma visibilidade ampla. Ele demanda o curto prazo e oculta o longo [Longe] e o lento [langsame] (Han, 2024b, p. 45).

A questão da atração por questões que demandam rapidez e que sejam naturalmente de curta duração, característica da sociedade contemporânea estão presentes em outros estudos. Campesato (2021) ao problematizar as mudanças das práticas de leitura na aula, lança um olhar sobre os computadores, os dispositivos móveis e suas relações com o livro e com as formas de ler. Neste linear, levando em conta a perspectiva de Carr (2011), o estudo por ela realizado aponta para uma leitura no contemporâneo que se efetiva como “leituras às partes, leituras de superfícies, com pouco aprofundamento e pouca problematização” (Campesato, 2021, p. 243).

Analisando as práticas que ocorriam na antiguidade, a fragmentação tinha uma conotação diferente da forma como é conceituada e utilizada na atualidade (Campesato, 2021). Tais fragmentos “não tinham o caráter instrumental de aperfeiçoar a escrita, a língua, ou qual fosse o conteúdo ao qual pudesse ser aproveitado enquanto matéria de estudo, senão para [a meditação]”. A intenção era criar nexos de sentido e a partir do contato com estes fragmentos “operar, por meio de uma faísca no pensamento provocada por algumas breves palavras, uma modificação interna, uma mudança no pensamento e na atitude” (Campesato, 2021, p. 243).

Mas a leitura, nesse contexto não se restringia aos fragmentos. Contemplava também os textos inteiros. Neste linear, a essência voltava-se ao exercício do pensamento e a construção de sentidos. “Como se vê, não há uma única forma de lidar com a leitura, ou com o texto: isso irá depender do que se quer fazer com ele; a quais propósitos, determinado tipo de estudo, se voltam” (Campesato, 2021, p. 244).

E, esta questão é o que vai auxiliar na problematização sobre a leitura do tempo atual, e que não dá espaço para que se estabeleça “uma relação mais demorada com a palavra e com o pensamento” (Campesato, 2021, p. 247).

Ou, tomando as palavras de Petit (2021, p. 24) “mais do que a decodificação dos textos [...] o essencial da leitura era, ao que parecia, esse trabalho de pensar, de devaneio”.

É como se a sociedade contemporânea, como sugere Han (2023) estivesse perdendo a capacidade de criar e apreciar no contexto que instaura uma crise narrativa.

Estas questões que em certa medida, afastam a leitura, com a falaciosa alegação de que é uma prática difícil, que demanda tempo, ou que está atrelada a uma suposta funcionalidade, reflete interesses e propósitos diversos, muitas vezes associados a uma visão de que a leitura representa um perigo. Ou seja, é mais fácil não praticar, já que é tão difícil, e adaptar-se ao que já está socialmente estabelecido, do que apropriar-se destas práticas para formar-se e promover outras formas de viver e interagir no mundo.

Opto por acreditar em Proust que, ao relacionar leitura e perigo, traz um outro viés:

Enquanto a leitura for para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta de moradas em que não conseguiríamos penetrar, seu papel em nossa vida será salutar. Ela se torna perigosa, em contrapartida, quando, em vez de nos despertar para a vida pessoal do espírito, a leitura tende a se substituir a ela, quando a verdade não nos aparece mais como um ideal que só podemos realizar por meio do progresso íntimo de nosso pensamento e pelo esforço de nosso coração, mas como uma coisa material, depositada entre folhas dos livros como um mel preparado pelos outros e que precisamos apenas dar-nos o trabalho de alcançar nas estantes das bibliotecas e depois degustar passivamente num perfeito repouso do corpo e da mente (Proust, 2020, p. 35-36).

Em outras palavras, o perigo não está exatamente onde apontam; reside na passividade que uma leitura meramente decodificadora impõe.



ATOV
DESFECHOS

ATO V: DESFECHOS

(MACLISE, 1842)

*Isto é um delírio de amor.
E, mais que qualquer paixão,
das tantas que, sob o céu,
afligem nossas fraquezas,
arrasta o ser a ações tresloucadas.
Shakespeare (2023, p. 45)*

Poetizar pela escrita a partir de Shakespeare foi (e ainda é) uma grata surpresa. Até iniciar este movimento poético, costumava me colocar como uma escritora em certa medida, normativa. Ou seja, até experimentar uma escrita poética não me imaginava organizar um estudo científico trazendo para a organização Atos e Cenas. Encontrei nesta pesquisa a possibilidade de transitar pela escrita utilizando outras formas narrativas que ao final se mostrou de fato, surpreendente. Da mesma maneira, me surpreendi com meu próprio encantamento ao perceber em William Shakespeare a inspiração para construir minha trilha investigativa.

Outro ponto que destaco foi o direcionamento que tomei pela escrita. A idealização do tema para esta minha caminhada enquanto pesquisadora estava atrelada às minhas inquietações docentes sobre a alfabetização, mais especificamente à questão da aprendizagem da leitura. Entre leituras, escutas, diálogos, escritas e reescritas, re programei a rota. Primeiro por entender que o encharcamento neoliberal que invade a educação acaba por colocar os holofotes sobre a aprendizagem, trazendo para a perspectiva educativa uma lógica de desempenho e produção, como sugeriu Byung-Chul Han (2017), ao adjetivar a sociedade como do cansaço. Aliás a perspectiva filosófica de Han contribuiu para que eu lançasse um olhar para a contemporaneidade reconhecendo também a existência de uma crise narrativa que indica uma importante perda da capacidade de criação (Han, 2023).

Embora minha experiência literária tenha iniciado apenas em minha fase adulta, acredito na potência da leitura, em especial a literária, para a formação das pessoas, destacando as desenvolvidas nos Anos Iniciais. Creio que esta percepção foi o que me aproximou de Cecília Bajour (2023), Silvia Castrillón (2022), Luiz Percival Leme Britto (2020), Betina Schuler (2019; 2022), Michèle Petit (2021; 2024), Rildo Cosson (2014) e outros autores, pesquisadores ou pensadores que compartilham o mesmo interesse sobre a leitura, a literatura e a potência dessas práticas para a formação das pessoas.

Mas para problematizar a leitura e as práticas adotadas na escola, busquei em alguns aportes, elementos que auxiliaram a compreender como a escola se constitui na contemporaneidade e na complexidade que envolve a realidade social atual e qual a relação disto com as práticas adotadas na ambiência escolar.

Neste sentido, para compreender a escola e toda sua dimensão, incluindo as práticas que por ela e nela são produzidas, trouxe para esta reflexão elementos que

me permitiram problematizar alguns aspectos que configuram os modos de existir na sociedade contemporânea. Perspectivas de Byung-Chul Han (2017; 2023; 2024; 2024a) e Zigmunt Baumann (2001) endossam a ideia de um contexto social marcado por relações fluídas e instáveis, e uma acentuada falta de solidez.

Em meio a esta complexa realidade, a escola se constitui como uma instituição social que tem, como característica primordial, a intencionalidade pedagógica que a faz ser o que é. Um espaço formado por pessoas e a elas direcionada.

Não poderia deixar de lado a ideia de que para compreender o presente, é preciso olhar para o passado. Assim, tendo como premissa a ideia de Roger Chartier (2010) sobre a leitura do tempo, optei por ressignificar a leitura histórica que apresentei sobre as práticas de leitura. Isto porque fez mais sentido tratar dos aspectos da leitura e suas práticas de diferentes contextos sem estabelecer uma linearidade temporal tradicional, considerando todos os achados como construções históricas importantes para pensar em como as práticas de leitura se constituem na realidade.

Tanto a perspectiva de Chartier (2020), quanto de Maria Alice Gouvêa Campesato (2021), que aliás esteve ao meu lado em uma empolgante orientação nesta escrita, de Miyagawa, Lesure e Nóbrega (2018) e Steven Roger Fischer (2006) contribuíram para confirmar que a leitura e suas práticas estão imbricadas às dimensões políticas, sociais e culturais e que, pelas rupturas e deslocamentos, históricos e contextuais, me permite reafirmar que a leitura e as práticas literárias são, sem dúvida, potentes elementos que contribuem para formação humana.

Trazer estes constructos me levou a compreender que tratar das práticas da leitura requer um olhar um tanto mais apurado não só sobre as práticas adotadas, mas também sobre o que está a ela relacionado. Ou seja, tratar da leitura ou de suas práticas, demanda um olhar sobre o livro, a literatura, a educação e sobre os diferentes modos de existir na sociedade.

Desde os tempos que antecederam o surgimento da escrita, passando pelo tempo *antigo*; o tempo *modernidade* até a *contemporaneidade*, dos Flintstones aos Jetsons; ou da arte rupestre, passando pelo *volumen* utilizado nos tempos antigos, pela leitura silenciosa e a produção de livros nos tempos medievais e a leitura digital, a leitura e suas práticas se formam considerando diferentes contextos sociais,

culturais e políticos, mas também por um caráter perigoso que me levou à questão da censura.

A censura está, em seu lado mais perverso e opressor, na proibição da circulação de informações, na disseminação de ideais que validaram o nazismo, na propagação de *Fake News* e na pseudo-aprendizagem da leitura que valida e reforça a onda neoliberal que encharca a educação na atualidade.

Na medida em que o aparato referencial e a perspectiva metodológica pós-crítica que esta proposta traz foi sendo estruturada, permiti-me constituir em uma escrita poética sem diminuir o caráter científico que uma proposta acadêmica pressupõe. Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2021) com a ideia de bricolar e ressignificar me permitiram construir uma narrativa que além de poética trouxe uma pitada de dramaticidade, característico de Hamlet. Mas que não deixa de lado o caráter científico ou a necessária reflexão sobre a escola e as várias dimensões que envolve a leitura e suas práticas.

As práticas de leitura têm se manifestado de diferentes maneiras ao longo da história, impactando diretamente a forma como as pessoas se inserem na sociedade. Na contemporaneidade, essas práticas abrangem desde o manuseio de textos impressos até a leitura silenciosa, coletiva, científica e literária, entre outras. Essa diversidade de formas de ler confere à leitura uma complexidade que nos leva a refletir sobre seu papel na escola. Afinal, é esse espaço que poderá proporcionar o desenvolvimento de aspectos que poderão formar leitores, capazes de realizar a leitura dos diversos textos, sejam eles literários, científicos, poéticos ou a partir de movimentos leitores contemporâneos que inclusive pressupõe a realidade virtual e digital como novos lugares de habitar.

Isso diz respeito, inclusive, a contribuir para que novas formas de censura sejam questionadas, como a lógica das *Fake News*, que, mais do que silenciar vozes, impede ou limita as possibilidades de as pessoas se constituírem como produtoras de significados.

No estudo que aqui se materializou, procurei dar voz aos atores escolares – professores e gestores – que, ao longo da pesquisa, compartilharam seus sentimentos, emoções, expectativas e suas relações com a leitura.

Em tempos como aqueles, estranhos e marcados pela devastação causada pela enchente, vivemos no modo de sobrevivência ao qual fomos submetidos. A suspensão do tempo imediato tornou-se inevitável. No entanto, nada seria mais

apropriado do que a arte literária para nutrir a vida com beleza e, por que não, oferecer um pouco de leveza em meio à devastação.

Mesmo diante do caos, a escola transformou-se em um refúgio, um espaço afastado das estranhezas daquele tempo. Em meio à destruição e à catástrofe, seus atores – gestores e professores – não mediram esforços para garantir às crianças algum tipo de acolhimento e beleza. Buscaram proporcionar a elas a oportunidade de transitar por espaços que, embora marcados pelas águas, foram reconstruídos e até repaginados, permitindo que ocupassem seu lugar naquele cenário de paisagens habitáveis. A leitura desempenhou um papel crucial nesse processo. Leiturar e transitar pela literatura ajudaram na ressignificação dessas paisagens escolares, mesmo em meio às rupturas e descontinuidades provocadas pela tragédia das águas.

Retomando o objetivo geral deste estudo, que foi *investigar práticas de leitura nos Anos Iniciais de uma escola pública do município de São Leopoldo*, o que se constata é que as práticas que tem sido utilizadas nos Anos Iniciais estão, em grande parte, veiculadas a estilos textuais curtos e de circulação em ambientes de convívio dos alunos. Em algumas narrativas foram mencionadas práticas associadas ao desenvolvimento de aspectos importantes, próprios do ato de ler como a reflexão, a criticidade, a imaginação e o exercício do pensamento.

No cenário que se consolidou, inicialmente na construção teórica e, posteriormente, no contato com o contexto escolar — especialmente ao considerar a necessidade de administrar uma crise marcada por um período de suspensão — o papel da gestão educacional, tanto no âmbito da administração pública municipal e da gestão de rede (SMED), quanto da gestão escolar, revelou-se fundamental para a promoção da leitura, suas práticas e a valorização da formação leitora literária.

Pela potência que a leitura oferece à formação humana, pelo papel da escola em possibilitar a apropriação da leitura de modo que os processos dela decorrentes contribuam para uma formação, sobretudo política, e pelo potencial transformador que ela carrega para a sociedade, muitas ações foram identificadas na realidade investigada e que coloca em evidência o papel da gestão educacional na promoção da leitura no espaço escolar.

A gestão educacional se constitui a partir de uma teia complexa de relações. Está envolta em um movimento constante de buscar soluções, identificar

oportunidades e constituir-se, inclusive a partir dos diferentes contextos que são próprios do cenário educativo.

Além disto, a gestão educacional tem um papel fundamental para que os pressupostos vigentes sejam problematizados e impulse um deslocamento paradigmático em que a leitura migre de uma lógica utilitarista para outra que garanta uma formação leitora literária.

Lançando um olhar para a realidade investigada, para além de inovismos, destacam-se os projetos implementados tanto no âmbito da gestão pública municipal quanto no da gestão escolar. Esses projetos representam passos importantes no reconhecimento da formação leitora, especialmente a literária. No entanto, algumas questões ainda necessitam de aprimoramento. A partir do processo de descrição e análise dos dados foi possível constatar que, embora estas iniciativas sejam fundamentais, principalmente levando em conta uma formação leitora literária, por si só, não são suficientes para a promoção de práticas efetivamente significativas. Ou seja, a acessibilização ao livro assegurada por projetos, a promoção de espaços como a biblioteca e cantinhos de leitura são importantes, mas não garantem, por si só, a promoção de práticas leitoras formativas e literárias.

Mas é importante reconhecer que os eventos decorrentes das ações implementadas, tanto pela rede de ensino, quanto no âmbito escolar, promovem a expansão da leitura e da literatura para uma dimensão cultural mais ampla. Essa dimensão transcende a prática da leitura enquanto mero exercício de decodificação de textos, distanciando-se, em especial, da ideia de que a leitura literária se resume a um movimento de simples informatização. Ao invés disso, a leitura se configura como uma prática cultural que envolve a construção de sentidos, a reflexão crítica e o engajamento com diferentes formas de expressão e representações do mundo. Nesse contexto, a literatura não é apenas um conteúdo a ser consumido de maneira passiva ou técnica, mas um espaço de interação e de construção de conhecimento, que dialoga com as experiências, valores e subjetividades dos leitores. Assim, a prática de leitura se expande, assumindo um caráter mais dinâmico e multifacetado, que ultrapassa as fronteiras da informatização ou da simples digitalização, promovendo uma imersão mais profunda no universo cultural e nas múltiplas possibilidades de interpretação do texto.

Foi possível constatar que a intenção política, alocação de recursos e outros aspectos que envolvem a operacionalização de projetos são essenciais para

fomentar a construção de uma sociedade leitora. No entanto, é fundamental promover uma reflexão que impulse uma mudança paradigmática, criando espaço para a instituição de uma pedagogia orientada à formação leitora literária. Essa pedagogia carrega o potencial de colocar a leitura, as práticas literárias e os livros a serviço da construção dessa sociedade complexa, que é, simultaneamente, digital e real, mas que mesmo entre bytes e em meio à inteligência artificial, é essencialmente formada por pessoas e para pessoas.

Neste interim, reforça-se a necessidade de instrumentalizar os professores para que a leitura possa exercer todo o seu potencial na formação humana. A formação continuada dos professores revelou-se essencial para que, por meio das atividades literárias, dos espaços de leitura e do acesso a diferentes suportes, sejam promovidas práticas que coloquem aos alunos a possibilidade de exercer seu direito à leitura.

Assim, consolidou-se a ideia de propor o aperfeiçoamento do programa de formação continuada para professores alfabetizadores da rede de ensino municipal de São Leopoldo, com a inclusão da temática das práticas de leitura nos Anos Iniciais. Essa proposta culminou na idealização do Ateliê Literário, descrito no Ato VI.

Este estudo traz considerações importantes que auxiliam a problematizar a leitura, suas práticas e a importância de uma formação literária para que os alunos se tornem capazes de atuar e (re)significar sua própria forma de ser e atuar no mundo. O tema leitura, quando problematizado no âmbito da educação mostra-se como abrangente e multifacetado. Lançar um olhar para problematizar as práticas nos Anos Iniciais contribui para o campo de estudo e para que outras reflexões surjam e possam garantir a prática leitora literária a relevância no cenário educativo.

A ideia de pensar a leitura, especialmente a literária, como um processo de tecer conexões me agrada profundamente. Da mesma forma, fico encantada ao olhar para a beleza de um texto literário e imaginar, enquanto professora, como essa beleza pode ser significativa para os alunos. Acredito que esse é um grande desafio: tornar a beleza literária acessível de modo que os alunos possam se conectar com ela e se envolver em um movimento de leitura que estimule o exercício do pensamento, a reflexão, a contemplação e a compreensão. Penso que é nesse processo que reside a verdadeira beleza da leitura – uma beleza que não se restringe ao texto lido, mas na capacidade do leitor de se transformar e se reinventar através dele.

Me encaminhando para as últimas considerações, me permito aqui retomar o título do Ato IV – *Do Tempo em Suspensão à Fluição: descrição e análise* – que faz referência a um tempo que se configurou nas vivências, experiências e nas formas de constituição dos atores envolvidos e dos espaços habitáveis. A “suspensão” alude a uma espécie de sequestro que colocou as pessoas em um estado quase paralisado, caracterizado por uma ausência de rotas de fuga, paisagens e possibilidades, transformando estes espaços, temporariamente, em lugares inabitáveis. Nesse contexto, como uma espécie de propulsão temporal, a leitura, a literatura, os livros, os mediadores e os livros emergiram e acabaram por assegurar a retomada de um fluxo temporal e pôs fim ao que foi uma dolorosa suspensão.

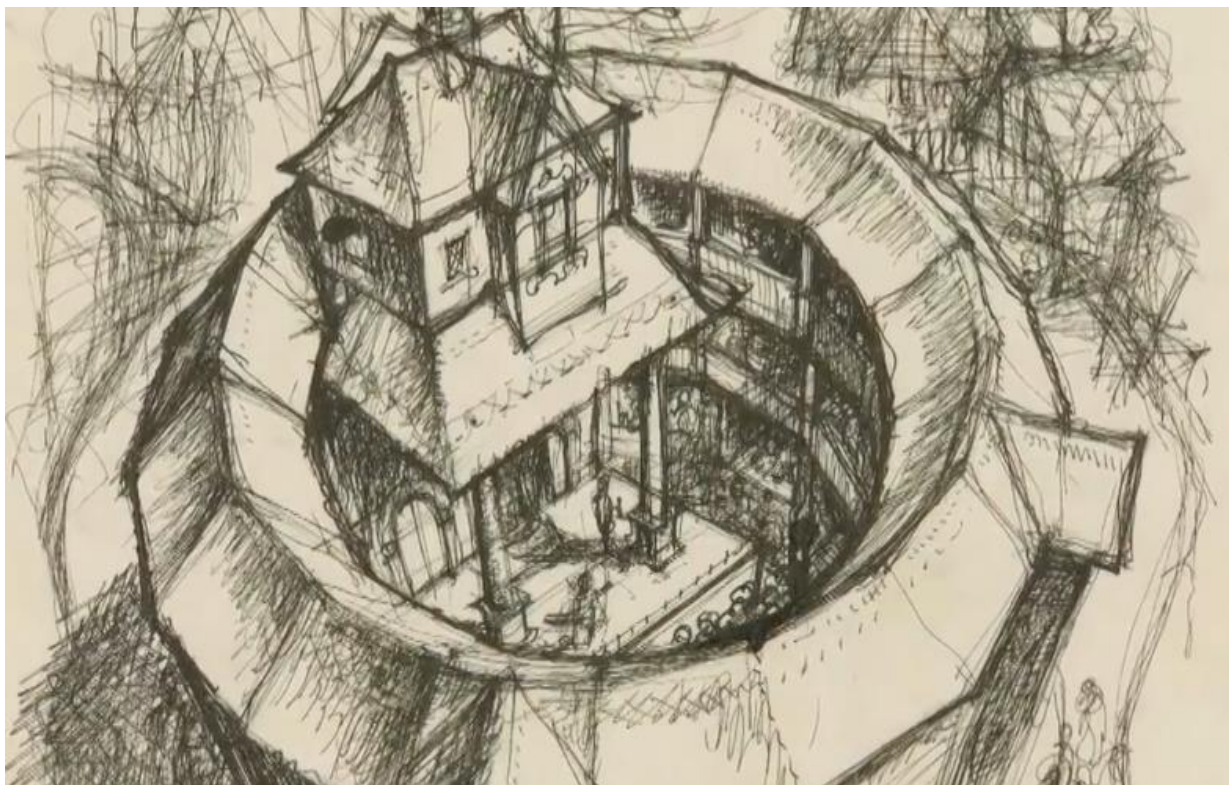
Embora o termo fluição remeta à retomada desse fluxo, a ideia de empregá-lo para representar o possível fim gradual dessa pausa nos modos de existir, surgiu a partir de um olhar para outro termo: melífluo. Derivado do latim *mellifluus* significa fluído como mel.

E, em um movimento de esperar, desejo que a leitura, a literatura, os livros e os leitores possam tornar estes tempos mais fluídos. E que a vida se torne mais doce e harmoniosa, assim como o mel e sua suave fluidez.



ATO VI
CENÁRIO INTERVENTIVO

ATO VI: CENÁRIO INTERVENTIVO



Fonte: Globe Theatre (2025)

*Convocaremos os mais nobres para essa audiência.
[...] mas que tudo se faça bem depressa,
Enquanto os ânimos ainda estão perplexos,
E antes que novas desgraças aconteçam.
Shakespeare (2023, p. 140)*

O município de São Leopoldo operacionaliza projetos de leitura, alicerçados em Políticas Públicas que têm como princípio fundamental, formar uma sociedade leitora e democratizar o acesso ao livro.

Neste linear a gestão da rede de ensino do município tem, ao longo do tempo, desenvolvido ações para a promoção da leitura nas escolas, dando destaque inclusive às atividades literárias promovidas tanto pelas bibliotecas escolares, quanto de caráter didático pedagógico. Ou seja, a questão da leitura tem posição de destaque tanto no âmbito gestão administrativa do município, quanto no âmbito da gestão educacional.

Diante da reflexão sobre as práticas de leitura e considerando os impactos das enchentes que, em maio de 2024, comprometeram os espaços de leitura das bibliotecas no município, afetando diretamente a trajetória construída pela rede em torno da valorização da leitura, emergiu a proposta de instrumentalizar os docentes por meio da formação de professores mediadores de leitura. Essa iniciativa, além de responder a esse momento singular de desafios, tem o potencial de se consolidar como uma ação estratégica para fortalecer essa trajetória tão significativa para a comunidade de São Leopoldo, especialmente para o público escolar.

A proposta interventiva delineada neste estudo centra-se na formação de professores, por compreender que é por meio da mediação qualificada da leitura que se pode efetivamente promover uma formação leitora literária. Ao fortalecer essa mediação, potencializa-se o papel da leitura na escola, permitindo que ela se configure, por meio da ação docente, como um espaço fértil para a construção de práticas leitoras literárias significativas.

Desta forma, a proposta de intervenção aqui apresentada, considerando o Relatório de Grupo de Trabalho da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES) de 2019, enquadra-se no Eixo Principal 2 – Formação, que contempla atividades de educação relacionadas a diferentes níveis de formação profissional, com público-alvo interno ou externo à instituição de origem, especificamente, docência em atividade de capacitação, em diferentes níveis. Diz respeito à proposta de formação continuada de professores (docentes) atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

A intervenção consiste em oportunizar um curso de formação de professores mediadores de leitura. No contexto que aqui apresento, considero a formação continuada como um caminho para “aprendizagem permanente e para o

desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores”. (Libâneo, 2018, p. 187).

As atividades propostas serão desenvolvidas a partir da problematização de temáticas que estão contempladas no *Documento de Apoio* (Apêndice G) que traz pontos de reflexão a serem abordados durante as diferentes etapas da formação. Trata-se de um documento do tipo *e-book*, portanto de formato digital, que não está finalizado, já que pressupõe uma construção colaborativa a ser realizada durante a formação e que deverá contemplar o relato das práticas realizadas pelos participantes.

A atividade formativa culminará com a realização de um seminário a ser realizado para socializar as referidas práticas, realizadas pelos professores. A formação, intitulada **Ateliê Literário**, em linhas gerais objetiva promover a formação de professores mediadores de leitura.

O curso, com uma carga horária total de 20 horas, está organizado em 5 momentos, com duração de 4 horas cada, sendo quatro para encontros presenciais a serem realizados na SMED São Leopoldo e um destinado à aplicação de um plano de mediação elaborado pelos participantes durante a formação. O curso destina-se aos professores dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo.

Os 5 momentos do curso foram distribuídos em 3 Blocos: Teórico, Reflexivo e Prático.

Bloco 1: Teórico

Módulo 1 – Por uma sociedade leitora

Módulo 2 – Por que ler?

Módulo 3 – Literatura infantil e juvenil

Módulo 4 – Conceitos estruturantes

Módulo 5 – Problematização da leitura nos Anos Iniciais

Bloco 2: Reflexivo

Módulo 6 – Pensando em um plano de mediação

Módulo 7 – Orientações

Módulo 8 – Roda de conversa: potencialidades e desafios

Bloco 3: Prático

Módulo 9 – Implementação do plano de mediação

Módulo 10 - Socialização

As atividades serão realizadas em cinco momentos:

- a) Momento 1: Encontro presencial na SMED (Módulos 1, 2, 3 e 4)
- b) Momento 2: Encontro presencial na SMED (Módulos 5 e 6)
- c) Momento 3: Encontro presencial na SMED (Módulo 7 e 8)
- d) Momento 4: Aplicação do plano de mediação nas escolas de origem dos participantes (Módulo 9)
- e) Momento 5: Encontro presencial na SMED (Módulo 10)

Como princípio metodológico, o Ateliê será realizado a partir de aulas expositivas dialogadas e contará com a realização rodas de conversas. Durante a formação será proposta a implementação de uma atividade de mediação literária. As atividades serão socializadas através de um seminário de finalização onde cada participante poderá optar pela forma de apresentação que julgar pertinente.

Será realizada compilação dos relatos das práticas originando ao final, um documento digital, no formato e-book (a partir do Documento de Apoio – Apêndice G), a ser disponibilizado para a rede de ensino de São Leopoldo.

A título de avaliação e para fins de certificação, será considerada a participação nas atividades propostas, sendo considerado satisfatório o participante que obtiver 75% de presenças, incluindo a implementação e posterior socialização da prática realizada, o que garantirá certificação.

Ao término será disponibilizado um formulário digital para feedback sobre o curso.

REFERÊNCIAS

- ANEC. Agência Nacional de Educação Católica do Brasil. **Unisinos lança campanha de doação de livros para ajudar escolas gaúchas na reconstrução**. 2024. Disponível em: <https://juntospeloriograndedosul.anec.org.br/doe-livros-e-ajude-a-reconstruir-sonhos-nas-escolas-gauchas/>. Acesso em: 25 jan. 2025.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas Entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2023.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BÊBADO e a equilibrista. Intérprete: Elis Regina. Compositores: Aldir Blanc e João Bosco. Rio de Janeiro: WEA, 1979. Álbum Essa Mulher, LP e Cassete.
- BENCKE, Renata Marques. **Fabico promove campanha de doações de livros para escolas atingidas pela enchente na capital**. Porto Alegre: UFRGS, FABICO, 14 jun. 2024. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/fabico/2024/06/14/fabico-promove-campanha-de-doacoes-de-livros-para-escolas-atingidas-pela-enchente-na-capital/>. Acesso em: 25 jan. 2025.
- BORGES, Marlene Silva. **Prática Pedagógica das Professoras do 3º Ano do Ensino Fundamental**: perspectivas de letramento no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 2019. Dissertação – (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8243205#. Acesso em: 4 fev. 2024.
- BRASIL. CNS. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS Nº 510/2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de Aprender**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 4 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Gestão e Inovação em Serviços. **A história de ‘O Bêbado e a Equilibrista, na voz de Elis Regina**. Nov. 2022. Disponível em:

<https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/noticias/a-historia-de-2018o-bebado-e-a-equilibrista2019-na-voz-de-elis-regina#:~:text=Sucesso%20eternizado%20na%20voz%20de,brasileira%20de%20to dos%20os%20tempos>. Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao Revés do Averso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann; BELLATO, Caíque Cunha. Gerencialismo e Pós-Gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 919-943, dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752019v939>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CABRAL, Maria do Carmo Carvalho. **Encontros que Nos Movem**: a leitura como experiência inventiva. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/30/teses/MariaDoCarmoCarvalhoCabral.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.

CÂMARA, Maria da Natividade Marinho. **Práticas, Espaços e Estratégias de Leitura em Escolas do Ensino Fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3630006#. Acesso em: 6 fev. 2024.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Contação de histórias no tempo-atenção da aula: conversações com/entre ancestralidades. **Educação e Contemporaneidade Revista da FAEBA**, Salvador, BA, v. 31, n. 68, p. 85-102, out./dez. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/14748>. Acesso em: 6 fev. 2025.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. **Do Tempo-Atenção do Estudo ao Tempo-Interesse do Estudante**: uma arqueogenealogia da aula. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2021.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Livros Proibidos, Ideias Malditas**: o DEOPS e as minorias silenciadas. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: USP; FAPESP, 2002.

CARR, Nicholas. **A Geração Superficial**: o que a Internet está fazendo com nossos cérebros. Tradução de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CASTRILLÓN, Silvia. **O Direito de Ler e de Escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2022.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da Leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CGEE. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Brasil: Mestres e Doutores 2024**. Tabelas de dados. Brasília, DF. Disponível em: <https://mestresdoutores2024.cgee.org.br/dados>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. 1ª reimp. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 2009.

CHARTIER, Roger. **A História ou a Leitura do Tempo**. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHARTIER, Roger. As Práticas da Escrita. In: ARIÉS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da Vida Privada**: da Renascença ao Século das Luzes. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a. V. 3.

CHARTIER, Roger. **Formas e Sentido**: cultura escrita: entre distinção e apropriação. Tradução Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. História do Livro e da Literatura e a Verdade na História. **Heterotópica**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 40-50, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/55559/29139>. Acesso em: 6 fev. 2024.

CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. **Um Estudo Sobre a Leitura e a Escrita no Ciclo de Alfabetização de Uma Escola Pública da Cidade de Pelotas - RS**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7069108#. Acesso em: 6 fev. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda França Lopes. 3. ed. (Reimpr. 2016). Porto Alegre: Bookman; Artmad, Sage, 2010.

CURRÍCULO Avisos. Últimas Informações. Destinatário: Maria Clara Milanez de Oliveira. São Leopoldo, 28 de maio de 2024. Mensagem eletrônica.

DALLA ZEN, Laura H.; GHISLENI, Ana Cristina. [Quase] Dez tópicos para pensar a inovação na educação. In: MELLO, Elena Maria Billing; FREITAS, Diana Paula Salomão de. (Org.). **Inovação Pedagógica**: investigações teórico-práticas no contexto educacional. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, v. 1, p. 147-169.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEUS, Ivanez de. **A Inovação do Trabalho Pedagógico**: gestão das práticas escolares a partir das salas temáticas. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11077301#. Acesso em: 6 fev. 2024.

EBERT, Sintia Lucia Fae. **Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita**: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3954590. Acesso em: 6 fev. 2024.

ENCHENTES no Rio Grande do Sul em 2024. Wikipédia: a enciclopédia livre. 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Enchentes_no_Rio_Grande_do_Sul_em_2024. Acesso em: 18 jan. 2025.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. Motriz: **Revista de Educação Física**, Rio Claro, SP, v. 18, n. 1, mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-65742012000100013>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FICHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. 3. ed. 6ª tiragem. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2022.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das Ciências Humanas. 8. ed. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1991.

FUSELI, Henry. **Horácio, Hamlet, e o Fantasma**. 1798. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Hamlet#/media/Ficheiro:File-Hamlet,_Prince_of_Denmark_Act_I_Scene_IV.png. Acesso em: 4 fev. 2025.

G1. **Um mês de enchentes no RS: veja cronologia do desastre que atingiu 471 cidades, matou mais de 170 pessoas e expulsou 600 mil de casa**. Porto Alegre, RBS. 29 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/29/um-mes-de-enchentes-no-rs-veja-cronologia-do-desastre.ghtml>. Acesso em: 18 jan. 2025.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias Críticas e Subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

GHISLENI, Ana Cristina; FAGUNDES, Caterine; ARAÚJO, Luiza Cristina Nogueira de. Sob a Égide da Inovação: os reflexos nas políticas educacionais na Educação Básica. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 191-209, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/54722/751375153931>. Acesso em: 1 mar. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas: 2010.

GLOBE THEATRE. In: Britannica. Londres, 2025. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Globe-Theatre/Rebuilding-the-Globe>. Acesso em: 4 fev. 2025.

HALL, Chris. **Hamlet Book Cover**. Imagem. 2013. Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/10953207/Shakespeare-Book-Covers>. Acesso em: 4 fev. 2025.

HAN, Byung-Chul. **A Crise da Narração**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

HAN, Byung-Chul. **No Enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

HAN, Byung-Chul. **O Espírito da Esperança Contra a Sociedade do Medo**. Petrópolis, RJ: Vozes Nobilis, 2024a.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2. ed. Ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOY, Wayne K.; MISKEL, Cecil G. **Administração Educacional**: teoria, pesquisa e prática. 9. ed. Porto Alegre: Mc Graw Hill Education; Penso, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **São Leopoldo**: panorama. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-leopoldo/panorama>. Acesso em 26 set. 2023.

INSTITUTO Pró-Livro. **Retratos da Leitura no Brasil**: 6ª edição da pesquisa. São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

JESUS, Solange Cristina Campos de. **Práticas de Leitura Numa Perspectiva Dialógica no Ciclo de Alfabetização**: a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3884>. Acesso em: 6 fev. 2024.

KASTRUP, Virginia; BARROS, Laura Pozzana de. **Livração**: intervenção de uma oficina de leitura num território habitado pela violência. Encontro Regional dos Psicólogos do Sistema Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro. Set. 2005.

KROHN, Amanda. Linha do Tempo: lembre como as inundações se agravaram neste ano em São Leopoldo: enchente de 2024 superou as marcas de 1941 e 1965, quando não havia sistema de contenção contra cheias. **Grupo Sinos**, abc+, Novo Hamburgo, 18 maio de 2024. Disponível em: <https://www.abcmmais.com/brasil/rio-grande-do-sul/vale-do-rio-dos-sinos/sao-leopoldo/linha-do-tempo-lembre-como-as-inundacoes-evoluiram-em-sao-leopoldo/>. Acesso em: 14 dez. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo Heccus, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de Organização e Gestão da Escola**: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Cascavel: Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR): 2015. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em: 2 fev. 2025.

MACLISE, Daniel. **A Cena da Peça em Hamlet**. 1842. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_personagens_de_Hamlet. Acesso em: 4 fev. 2025.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de Princípios e de Procedimentos Éticos na Pesquisa em Educação. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e Pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. P. 129-132. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf. Acesso em: 6 fev. 2024.

MARCOLIN, Monique. **Autores literários visitam escolas municipais pelo Programa Leituração**. Prefeitura Municipal de São Leopoldo, 2023. Disponível em: https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=Secretarias%20e%20Gabinetes&template=conteudo&categoria=1&codigoCategoria=1&idConteudo=5030&idNoticia=32832&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_NOTICIAS. Acesso em: 7 out. 2023.

MELÍFLUO. In: Dicio. Dicionário Online de Português. 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/melifluo/>. Acesso em: 3 maio 2025.

MELO, Camila Alves de; MARTINI, Júlia Soares; LOPES, Mayara Krischke; SILVA, Lílian Carine Madureira Vieira da; NUNES, Marília Forgearini; SPERRHAKE, Renata. Leitura Literária na Escola: o desafio da mudança de paradigma. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, n. 13, v. 3, p. 105-126, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2718/2945>. Acesso em: 26 dez. 2024.

METSUL Meteorologia. **Chuva que Levou às Enchentes no Rio Grande do Sul Superou 1000 mm**. 2 jun. 2024. Disponível em: <https://metsul.com/chuva-que-levou-as-enchentes-no-rio-grande-do-sul-superou-1000-mm/>. Acesso em: 18 jan. 2025. MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de Pesquisa Pós-Críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MIOTO, Luis Henrique. **Escolas Não-Convencionais**: um estudo sobre dispositivos pedagógicos inovadores. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

MIRANDA, Cecília Coutinho de; BRAGA, Daniel Santos; CAVALCANTI, Ana Paula Campos. Bibliotecas escolares e salas de leitura importam para o aprendizado dos estudantes? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248242158por>. Acesso em: 9 set. 2023.

MIYAGAWA, Shigeru; LESURE, Cora; NÓBREGA, Vitor A. Transferência de Informações Entre Modalidades: uma hipótese sobre a relação entre pinturas rupestres pré-históricas, pensamento simbólico e o surgimento da linguagem.

Perspective, v. 9, fev. 2018. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2018.00115/full>. Acesso em: 6 fev. 2024.

MONET. **Livros de 'Harry Potter' e 'Crepúsculo' São Queimados em Evento Religioso Contra Feitiçaria nos EUA**. 5 fev. 2022. Disponível em:

<https://revistamonet.globo.com/Noticias/noticia/2022/02/livros-de-harry-potter-e-crepusculo-sao-queimados-em-evento-religioso-contra-feiticaria-nos-eua.html>.

Acesso em: 1 jan. 2024.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Por Que Eu Sou Tão Sábio**. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: LP&M, 2016.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**.

Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Marli Pardo Legemann. **Práticas de Leitura e Escrita na Escola como Possibilidade de Existência**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, Unisinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em:

http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/12171/Marli%20Pardo%20Legemann%20Oliveira_PROTEGIDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 6 fev. 2024.

OLIVEIRA, Marli Pardo Legemann; ELIAS, Mara Elaine de Lima; SCHULER, Betina. Neoliberalismo e a Escola Contemporânea: uma problematização do Programa Conta Para Mim. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 19, n. 50, p. 1-25, 2023. [Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)]. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/12319/8081>. Acesso em: 1 mar. 2024.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Entenda a Infodemia e a Desinformação na Luta Contra a COVID-19**: kit de ferramentas de transformação digital: ferramentas de conhecimento. [S.L.]: Organização Mundial da Saúde. 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic_por.pdf?sequence=16. Acesso em: 15 fev. 2024.

PAGNAN, Katiane Beatriz Silva. **A Formação do Professor Alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016. Disponível em:

<https://bdtd.ufmt.edu.br/bitstream/tede/964/6/Dissert%20Katiane%20B%20S%20Pagnan.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.

PEDROSO, Daviellen. **Enchentes em São Leopoldo: Impacto devastador nas bibliotecas das escolas atingidas**. Notícias. São Leopoldo: Prefeitura Municipal, 6 jun. 2024. Disponível em: <https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/noticia/34590?titulo=Enchentes+em+S%C3%A3o+Leopoldo%3A+Impacto+devastador+nas+bibliotecas+das+escolas+atingidas>. Acesso em: 26 dez. 2024.

PEREIRA, Heleno Juarez Leal. **Foucault, Sujeito, Verdade e Educação**: o cuidado de si como exercício de liberdade. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/1070/1/HELENO%20JUAREZ%20LEAL%20PEREIRA.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.

PEREIRA, Rosana Sousa. **Leituras Escolares e Modos de Subjetivação**: uma problematização em Imperatriz-MA. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, Unisinos, São Leopoldo, 2019.

PETIT, Michèle. **A Arte de Ler**: ou como resistir à adversidade. 3ª reimpr. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2021.

PETIT, Michèle. **Somos Animais Poéticos**: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise. Tradução de Raquel Camargo. São Paulo: 34, 2024.

PORCHEDDU, Alba. Segunda Parte da Entrevista. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016>. Acesso em: 8 dez. 2023.

POVEDANO, Rafael; SALGADO JUNIOR, Alexandre Pereira; SOUZA JUNIOR, Marco Antonio Alves de; REBEHY, Perla Calil Pongeluppe Wadhy. Indicators and goals for school performance evaluation: a two-stage DEA* analysis of the IDEB of municipal public schools. **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.29, n.113, p. 899-933, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Xm7M7vDzhgPc6dWqHShmFFn/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PROUST, Marcel. **Sobre a Leitura**: seguido do depoimento de Céleste Albaret a Sonia Nolasco Ferreira. Tradução de Julia da Rosa Simões. Porto Alegre: LP&M, 2020.

QUEIMA de Livros. Washington, DC: United States Holocaust Memorial Museum, [2023?]. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/book-burning-abridged-article#:~:text=Em%20um%20ato%20simb%C3%B3lico%20de,nazista%20sobre%20toda%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 fev. 2024.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura Militar, Esquerdas e Sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

RIBEIRO, Cintya Regina. **A Experiência do Pensamento em Michel Foucault: conversações com o campo educacional**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26032012-152456/publico/cyntiareginaribeiro2006.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Imprensa. **Estado arrecada mais de 70 mil livros para bibliotecas atingidas pela enchente**. Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/estado-arrecada-mais-de-70-mil-livros-para-bibliotecas-atingidas-pela-enchente>. Acesso em: 27 jan. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Cultura. **Saiba como doar livros para bibliotecas gaúchas atingidas pelas enchentes**. Porto Alegre, 2024a. Disponível em: <https://cultura.rs.gov.br/saiba-como-doar-livros-para-bibliotecas-gauchas-atingidas-pelas-enchentes#:~:text=%C3%89%20o%20%E2%80%9CJuntos%20pela%20Leitura,o%20formul%C3%A1rio%20dispon%C3%ADvel%20neste%20link>. Acesso em: 25 jan. 2025.

RODRIGUES, Suzana Machado. A Prática da Leitura na Educação Infantil como Incentivo na Formação de Futuros Leitores. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 241-249, jun./jul. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/A_pratica_de_leitura_na_educacao_infantil_como_incentivo.pdf. Acesso em: 22 dez. 2023.

RODRÍGUEZ-ALVEAL, Francisco; DÍAZ-LEVICOY, Danilo. Avaliação da alfabetização gráfica de professores da Educação Básica em formação e em exercício. Dossiê Pesquisas ibero-americanas em Educação Matemática: formação de professores, ensino e aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68977>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2023.

ROSIER, Mariangela Oliveira Lago. **Inovação Pedagógica na Educação Básica: compreensões a partir dos diferentes protagonismos em uma escola da Rede Jesuíta de Educação**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, Unisinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26032012-152456/publico/cyntiareginaribeiro2006.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Mc Graw Hill; Penso, 2013.

SANTOS, Lílian Lobato dos. **Subjetividade e Modernidade em Foucault: implicações para educação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/13947/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20COMPLETA%2001.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SANTOS, Tatiana Cristina; TASSONI; Elvira Cristina Martins. As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, n. 96, v. 242, Jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/LCk8k8VSwHhDvcwZYbhDyzz/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 9 set. 2023.

SÃO LEOPOLDO. **Dados Gerais**. 2023. Disponível em: https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=Cidade&template=conteudo&categoria=21&codigoCategoria=21&idConteudo=37&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_CONTEUDO. Acesso em: 26 set. 2023.

SÃO LEOPOLDO. **Decreto Nº 5.225, de 22 de agosto de 2007**. Regulamenta a Lei Nº 6.134 de 20 de dezembro de 2006 que versa sobre a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal de São Leopoldo, já consideradas as suas alterações, e dá outras providências. São Leopoldo, 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/decreto/2007/523/5225/decreto-n-5225-2007-regulamenta-a-lei-n-6134-de-20-de-dezembro-de-2006-que-versa-sobre-a-gestao-democratica-do-ensino-publico-municipal-de-sao-leopoldo-ja-consideradas-as-suas-alteracoes-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SÃO LEOPOLDO. **Lei 9.379, de 06 de julho de 2021**. Unifica o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres e dá outras providências. 2021a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-ordinaria/2021/938/9379/lei-ordinaria-n-9379-2021-unifica-o-conselho-escolar-e-o-circulo-de-pais-e-mestres-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 8 dez. 2023.

SÃO LEOPOLDO. **Lei Nº 6.134, de 20 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal de São Leopoldo e dá outras providências. São Leopoldo, 2006. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-ordinaria/2006/614/6134/lei-ordinaria-n-6134-2006-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-do-ensino-publico-municipal-de-sao-leopoldo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SÃO LEOPOLDO. **Lei Nº 6195 de 23 de abril de 2007**. Dispõe sobre a instituição de uma Política Municipal par o Livro no Município de São Leopoldo e dá outras Providências. São Leopoldo, 2007a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-ordinaria/2007/619/6195/lei->

ordinaria-n-6195-2007-dispoe-sobre-a-instituicao-de-uma-politica-municipal-para-o-livro-no-municipio-de-sao-leopoldo-e-da-outras-providencias. Acesso em: 6 fev. 2024.

SÃO LEOPOLDO. **Lei Nº 8.872, de 5 de outubro de 2018**. Altera o art. 31 da Lei Municipal nº 6.573/2008, que estabelece o Plano de Cargos e Carreiras Docentes e institui o respectivo Quadro de Cargos e revoga a Lei Municipal nº 7.530/2011. São Leopoldo, 2018. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-ordinaria/2018/888/8872/lei-ordinaria-n-8872-2018-altera-o-art-31-da-lei-municipal-n-6573-2008-que-estabelece-o-plano-de-cargos-e-carreiras-docentes-e-institui-o-respectivo-quadro-de-cargos-e-revoga-a-lei-municipal-n-7530-2011>. Acesso em: 4 nov. 2023.

SÃO LEOPOLDO. **Lei Nº 9.692, de 11 de novembro de 2022**. Criação do Programa São Léo mais Livros que institui o Vale-Livro e sua distribuição para Estudantes, Profissionais de Educação e Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo. 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-ordinaria/2023/988/9888/lei-ordinaria-n-9888-2023-altera-dispositivos-da-lei-9692-de-11-de-novembro-de-2022-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 4 nov. 2023.

SÃO LEOPOLDO. **Lei Nº 9.888, de 24 de agosto de 2023**. Altera dispositivos da Lei 9.692, de 11 de novembro de 2022, e dá outras providências. 2023a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-ordinaria/2023/988/9888/lei-ordinaria-n-9888-2023-altera-dispositivos-da-lei-9692-de-11-de-novembro-de-2022-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 4 nov. 2023.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. Notícias. **Enchentes em São Leopoldo: Impacto devastador nas bibliotecas das escolas atingidas**. 2024. Disponível em: <https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/noticia/34590?titulo=Enchentes+em+S%C3%A3o+Leopoldo%3A+Impacto+devastador+nas+bibliotecas+das+escolas+atingidas>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SÃO LEOPOLDO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental [Flores de São Leo]**. São Leopoldo, 2024a.

SÃO LEOPOLDO. **São Leopoldo 200 anos**: bicentenário da imigração alemã no Brasil. São Leopoldo, 2023b. Disponível em: https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=Secretarias%20e%20Gabinetes&template=conteudo&categoria=1&codigoCategoria=1&idConteudo=5013&tipoConteudo=INCL UDE_MOSTRA_CONTEUDO. Acesso em: 26 set. 2023.

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS**: princípios e concepções. São Leopoldo: Unisinos, 2021.

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação. **Educação**. São Leopoldo, 2023c. Disponível em: <https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=Secretarias%20e%20Gabinetes&template>

=conteudo&categoria=1&codigoCategoria=1&idConteudo=27&tipoConteudo=INCLU DE_MOSTRA_CONTEUDO. Acesso em: 26 set. 2023.

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação. **Encontro de Letramento e Alfabetização**. Prefeitura Municipal, 2023d. [Folder de divulgação]

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação. **Memorando nº 566/2023**. Assunto: I Semana Municipal de Alfabetização. Prefeitura Municipal, 2023e. [documento eletrônico].

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação. **Memorando nº 92/2023**. Assunto: Inscrição TEIA 2023. Prefeitura Municipal, 2023f.

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação. **Oficina de Alfabetização Matemática**. Prefeitura Municipal, 2023g. [Folder de divulgação]

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para Elaboração do Panorama 2024**. Prefeitura Municipal, 7 nov. 2023h.

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação. **Semana da Alfabetização**. Prefeitura Municipal, 2023i. [Folder de divulgação]

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Historias e memórias da educação no Brasil**. Volume III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. P. 29-38.

SCHULER, Betina. Escrita Escolar, Ficção e Modos de Subjetivação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, n. 21, v. 2, p. 233-242, maio/agosto 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.212.12/6114>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SCHULER, Betina. Ler e Escrever como Possibilidade de uma Relação Infantil com o Tempo. **Revista História da Educação (Online)**, Porto Alegre; Santa Maria, v. 23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/mNMjKKFjCFxfJSyxVVtfZ9C/#>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SCHULER, Betina. O Cuidado com a Escrita e a Leitura para uma Educação Filosófica na Escola. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 29, n. 3, p. 901-920, set./dez. 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/13776/114116974>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2023.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**: prince of Denmarke. London: I.R. for N.L. 1605. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/hamlet/tragedy-of-hamlet-prince-of-denmark/691FD7663C4DF82E83CF378AAC71824A>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SILVA, Ana Paula Novaes da. **O Ensino da Leitura na Perspectiva de Humanidades**: constituindo sujeitos nas operações de linguagem. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/1157/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Ensino_Leitura_Perspectiva_Humanidades__Constituindo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 7 fev. 2024.

SILVA, Maria Vitoria da. **A Leitura na Escola**: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental. 2007. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2428/DissMVS.pdf?sequence=1>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SILVA, Nordeci de Lima. **Pedagogia dos Multiletramentos em um Projeto de Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: construção de base para um projeto de compartilhamento pedagógico. 2019a. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019a. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/22982/2/Nordeci%20de%20Lima%20Silva.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SKLIAR, Carlos. La Invitación a Leer y a Conversar Sobre La Lectura. **Educación Temática Digital**, Campinas, SP, v. 25, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9001924>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SKLIAR, Carlos. Lectura y Estética: enseñar el deseo de leer. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 53, p. 1-16, abr./jun. 2020. Disponível em: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/170842/CONICET_Digital_Nro.e4c252e4-a797-4e97-be86-de3ef3e33955_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 6 fev. 2024.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 4. Reimp. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUSA, Caio Eder Santiago Lopes de. **Os Multiletramentos como Motivadores da Prática de Leitura em Sala de Aula**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/25458/1/caio%20eder%20sa>

ntiago%20lopes%20de%20sousa.%20disserta%c3%87%c3%83o%20profletras.2019.pdf. Acesso em: 7 fev. 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**. v. 1, n. 1, p. 75-89, enero/julio, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 28 jan. 2025.

TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. **História Concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

THE JETSONS. Wikipedia. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Jetsons. Acesso em: 5 mar. 2025.

UNBEKANNT. **Hamlet**. 1899. Disponível em: <https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Unbekannt/704778/Hamlet%2C-1899.html>. Acesso em: 1 mar. 2024.

VITKINE, Antoine. **Mein Kampf**: a história do livro. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

WATT, John Millar. **The ghost of Hamlet's father appears to him on the battlements at Elsinore**. (500 × 225 pixels). Universidad de Murcia, Espanha, 2020. Disponível em: <https://webs.um.es/fabiojarabonache/miwiki/lib/exe/detail.php?id=inicio&media=hamlet-5.jpg>. Acesso em: 4 fev. 2025.

YIN, Robert k. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZUSAK, Markus. **A Menina que Roubava Livros**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

APÊNDICE A – ENTREVISTA NARRATIVA (PROFESSORES)

1. Como você percebe a leitura?
2. Poderia compartilhar alguma memória pessoal que esteja relacionada com a prática de leitura?
3. E na escola, como você percebe a leitura? Da sua experiência enquanto aluna, alguma atividade que tenha sido significativa que pudesse relatar?
4. E agora, enquanto professora, como você percebe a leitura?
5. Que tipos de materiais circulam na escola? Na sua prática, quais materiais costuma utilizar? Algum gênero literário de preferência? Destacaria alguma estratégia ou abordagem relacionada ao uso destes materiais que você costuma utilizar?
6. Como os alunos respondem a atividades que envolvam práticas de leitura?
7. Como a leitura contribui para as trajetórias educativas dos alunos?
8. As enchentes que assolaram município acabaram por atingir a escola. A Biblioteca foi uma das perdas. Como você percebe esta perda?
9. Como você acha que os professores podem contribuir para potencializar a leitura na escola?
10. Teria algum aspecto que consideraria relevante considerando a leitura?

APÊNDICE B – ENTREVISTA NARRATIVA (PROFESSORA DA BIBLIOTECA)

1. Como você percebe a leitura?
2. Poderia compartilhar alguma memória que esteja relacionada com a prática de leitura?
3. E na escola, como você percebe a leitura? Da sua experiência enquanto aluna, alguma atividade que tenha sido significativa que pudesse relatar?
4. E agora, enquanto professora, como você percebe a leitura?
5. Que tipos de materiais circulam na escola?
6. Qual o papel da biblioteca na questão da leitura?
7. Que práticas eram realizadas no espaço da biblioteca? Alguma abordagem ou estratégia para desenvolver as atividades?
8. Como os alunos respondem a atividades que envolvam práticas de leitura?
9. Como você acha que os professores podem contribuir para potencializar a leitura na escola?
10. Como a leitura contribui para as trajetórias educativas dos alunos?
11. As enchentes que assolaram município acabaram por atingir a escola. A Biblioteca foi uma das perdas. Como você percebe esta perda?
12. Diante do cenário atual, que desafios podem ser considerados para a biblioteca?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO (GESTÃO ESCOLAR)

1. Como você percebe a leitura?
2. Poderia compartilhar alguma memória pessoal que esteja relacionada com prática de leitura?
3. E na escola, como você percebe a leitura? Como a leitura se apresenta?
4. Que tipos de materiais têm circulado pela escola? Algum gênero específico?
5. Considerando o âmbito da gestão qual a importância atribuída à promoção da leitura?
6. Quais ações relacionadas a práticas de leitura a escola têm realizado?
7. Que projetos ou propostas de leitura foram implementadas ou estão planejadas para a escola?
8. Qual o fluxo de execução destes projetos e como são alocados os recursos?
9. Como a gestão avalia os resultados considerando os projetos em andamento?
10. No âmbito pedagógico, como a gestão atua na execução destes projetos?
11. Alguma estratégia para avaliar o impacto destas ações nas trajetórias dos alunos?
12. Quais as potencialidades percebidas pela gestão considerando a promoção de práticas de leitura (através destes projetos) para os alunos e a comunidade escolar?
13. Quais os desafios?
14. As enchentes que assolaram município acabaram por atingir a escola. A Biblioteca foi uma das perdas. Como a gestão lidou com a questão? Qual a situação atual da Biblioteca?
15. Diante do cenário atual, que desafios podem ser considerados considerando a temática práticas de leitura na escola?

APÊNDICE D – TCLE (ANUÊNCIA DA ESCOLA)

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, **Maria Clara Milanez de Oliveira**, estudante do curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional da UNISINOS, sob a orientação da professora Dr^a Maria Alice Gouvêa Campesato, estou realizando uma pesquisa, intitulada Ler ou Não Ler: eis a questão, que tem como objetivo geral investigar práticas de leitura nos Anos Iniciais de uma escola pública do município de São Leopoldo. A pesquisa será realizada por meio da realização de entrevistas com professores dos Anos Iniciais, incluindo a professora que atua na biblioteca, questionário com os gestores da instituição, e na observação de atividades de leitura que ocorrem na escola.

Trata-se de um estudo com finalidade acadêmica e científica e não envolve quaisquer benefícios ou custos financeiros.

Aos professores/as convidados, que concordarem em participar será disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e são livres para participar ou recusar-se. Os participantes e a instituição terão seus nomes ou quaisquer informações que possam identificá-los mantidos em absoluto sigilo. Os participantes poderão desistir da participação da pesquisa em qualquer momento.

Estarei à disposição para qualquer esclarecimento antes, durante e após a finalização da pesquisa. Você poderá entrar em contato sempre que desejar através do telefone (51) 9*****1.

Porto Alegre, __ de _____ de 2024.

Declaro que li o consentimento acima e autorizo a realização do estudo.

Diretora da EMEF Flores de São Leo
Documento

Pesquisadora
Maria Clara Milanez de Oliveira
CPF: 6*****4

APÊNDICE E – TCLE (PROFESSORES)

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, **Maria Clara Milanez de Oliveira**, estudante do curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional da UNISINOS, sob a orientação da professora Dr^a Maria Alice Gouvêa Campesato, estou realizando uma pesquisa, intitulada Ler ou Não Ler: eis a questão, que tem como objetivo geral investigar práticas de leitura nos Anos Iniciais de uma escola pública do município de São Leopoldo. A pesquisa será realizada por meio da realização de entrevistas com professores dos Anos Iniciais, incluindo a professora que atua na biblioteca, questionário com os gestores da instituição, e na observação de atividades de leitura que ocorrem na escola.

Você está sendo convidado(a) a participar através de uma entrevista, que será realizada em um encontro único, conforme local e horário previamente agendados. Sua participação é voluntária e está isenta de qualquer benefício ou custo financeiro. Você é livre para participar, recusar-se a participar e poderá interromper a entrevista a qualquer momento. Você poderá entrar em contato sempre que desejar através do telefone (51) 9*****1.

Seu nome ou qualquer informação que possa identificá-lo será mantido em absoluto sigilo.

Estarei à disposição para qualquer esclarecimento antes, durante e após a finalização da produção dos dados.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2024.

Declaro que li o consentimento acima e concordo em participar do estudo.

Professor(a) Participante
CPF:

Pesquisadora
Maria Clara Milanez de Oliveira
CPF: 6*****4

APÊNDICE F – TCLE (GESTORES ESCOLARES)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, **Maria Clara Milanez de Oliveira**, estudante do curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional da UNISINOS, sob a orientação da professora Dr^a Maria Alice Gouvêa Campos, estou realizando uma pesquisa, intitulada *Ler ou Não Ler: eis a questão*, que tem como objetivo geral “investigar práticas de leitura nos Anos Iniciais de uma escola pública do município de São Leopoldo”. A pesquisa será realizada por meio de entrevistas com professores dos Anos Iniciais, incluindo a professora que atua na biblioteca; questionário com os gestores da instituição e da rede de ensino, bem como na observação de atividades de leitura que ocorrem no âmbito da escola.

Você está sendo convidado/a a contribuir com essa pesquisa, de forma voluntária, sem qualquer tipo de vantagem ou custo financeiro. Sua participação consiste em responder este questionário, de forma digital, em que serão abordados temas referentes às práticas de leitura. Seu nome ou qualquer informação que possa identificá-lo será mantido em absoluto sigilo e os participantes poderão desistir da participação da pesquisa em qualquer momento.

Você poderá entrar em contato sempre que desejar através do telefone (51) 9*****1. Estarei à disposição para qualquer esclarecimento antes, durante e após a finalização da produção dos dados.

() Declaro que li o consentimento acima e concordo em participar do estudo.

APÊNDICE G – DOCUMENTO DE APOIO – ATELIÊ LITERÁRIO

A watercolor-style illustration of a young girl with short reddish-brown hair and blue eyes, lying on her stomach and reading a book. She is positioned in the center-right of the frame. To her left is a small yellow house with a red roof. The background is filled with bookshelves containing various books. A framed picture of a man's face hangs on the wall behind her. The overall style is soft and artistic, with a warm color palette.

Ateliê Literário

Documento de Apoio

Maria Clara Milanez de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48l Oliveira, Maria Clara Milanez de
Ateliê Literário / Maria Clara Milanez de Oliveira. – São
Leopoldo, 2025.
14 f.

Documento de Apoio do Curso de Formação de Professores dos
Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo. São
Leopoldo, 2025.

Documento digital.

1. Leitura 2. Literatura 3. Práticas de leitura 4. Mediação de
leitura I. Maria Clara Milanez de Oliveira II. Título.

CDU 028



Sumário



Apresentação 3



Por uma sociedade leitora 4

Por que ler? 6

Literatura infanto juvenil 7

Alguns conceitos estruturantes 8

A leitura nos Anos Iniciais 9

Planejando atividades de leitura literária 10

Sugestões de leitura: aprofundamento teórico 11

Compartilhamentos 12

REFERÊNCIAS 13



Apresentação

O Ateliê Literário surgiu a partir da reflexão sobre as práticas de leitura construídas na Dissertação de Mestrado *Ler ou não ler*, eis a questão que, em termos gerais, objetivou “investigar práticas de leitura nos Anos Iniciais de uma escola pública do município de São Leopoldo”.

A pesquisa realizada de caráter exploratório e abordagem qualitativa, seguiu a metodologia de estudo de caso, fundamentando-se na perspectiva da pesquisa pós-crítica em educação. Foram realizadas entrevistas narrativas com professores dos Anos Iniciais e com o professor responsável pela biblioteca, além de questionários com questões abertas respondidos por gestores escolares e observações feitas na escola investigada.

Diante da reflexão sobre as práticas de leitura e considerando os impactos das enchentes que, em maio de 2024, comprometeram os espaços de leitura das bibliotecas no município, afetando diretamente a trajetória construída pela rede em torno da valorização da leitura, durante a pesquisa, emergiu a proposta de instrumentalizar os docentes por meio da formação de professores mediadores de leitura. Essa iniciativa, além de responder a esse momento singular de desafios, tem o potencial de se consolidar como uma ação estratégica para fortalecer essa trajetória tão significativa para a comunidade de São Leopoldo, especialmente para o público escolar.

Nomear essa formação como **Ateliê Literário** conferiu um significado importante a um espaço que, além de ser formativo, busca possibilitar aos professores a oportunidade de trocar ideias e compartilhar experiências, contribuindo para a construção de novas vivências e para o desenvolvimento de diferentes formas de habitar a escola, transitando por territórios literários.

O tema **mediação de leitura** foi escolhido levando em conta a ideia de estabelecer um processo reflexivo voltado especialmente para a leitura literária. A proposta busca incentivar a construção de uma abordagem crítica e enriquecedora sobre como a leitura é mediada no contexto escolar, destacando a importância da literatura para o desenvolvimento dos alunos dos Anos Iniciais na realidade em questão.

Este Documento de Apoio, de caráter colaborativo do tipo e-book (digital), é ponto de partida para a construção de um material, que, a partir da conclusão da atividade formativa proposta no Ateliê Literário e com a contribuição de todos os participantes, será compartilhado com os demais professores da rede municipal de São Leopoldo. O objetivo é garantir que o conhecimento gerado durante as diferentes etapas da formação seja sistematizado, disseminado e beneficie toda a comunidade escolar. Desta maneira, é um documento de apoio a ser construído por várias mãos e que somente poderá ser finalizado a partir da colaboração dos professores.



Por uma sociedade leitora¹

Os projetos de leitura do município de São Leopoldo, enquanto Políticas Públicas, têm como princípio fundamental, formar uma sociedade leitora e democratizar o acesso ao livro. Vincula essa perspectiva à difusão cultural, transmissão do conhecimento, fomento à pesquisa, preservação do patrimônio cultural e melhoria da qualidade de vida (SÃO LEOPOLDO, 2007).

Tal legislação, além de apresentar aspectos do fomento à leitura, regulamenta o funcionamento e estabelece o papel da Biblioteca Pública Municipal nesse contexto e institui a Feira do Livro de São Leopoldo. A partir dessa política, outras relacionadas se constituem, como o Programa São Leo Mais Livros e LeiturAção.

O município operacionaliza o Programa São Leo Mais Livros, que consiste na distribuição gratuita de um vale-livro a estudantes, servidores lotados em Escolas Públicas Municipais e na Secretaria Municipal de Educação, para ser utilizado na Feira do Livro de São Leopoldo, promovida pela Secretaria Municipal da Cultura, com apoio da Secretaria Municipal de Educação. Os recursos/despesas a serem utilizados no Programa são pagos conforme dotação orçamentária da Secretaria Municipal de Educação, atualizados anualmente, de acordo com o quadro de matrículas, quantidades de servidores e estagiários (SÃO LEOPOLDO, 2022; 2023).

O Vale-livro tem seu valor definido anualmente por decreto municipal, conforme indicação da SMED, levando-se em conta os valores de capa dos livros e sua qualidade literária. É distribuído no formato de uma pulseira, para as unidades escolares, conforme o número de matrículas e profissionais atuantes. É intransferível e tem validade apenas no período de realização da Feira do Livro do Município de São Leopoldo. Cada aluno ou profissional, na Feira do Livro, troca a pulseira por obras literárias, diretamente na livraria participante do evento, conforme credenciamento realizado previamente.

Ainda no âmbito do Programa São Leo Mais Livros, o município operacionaliza o LeiturAção, um programa de incentivo à leitura, em que, as escolas, após escolherem por votação, um autor central, realizam atividades voltadas à leitura das obras do referido autor. O programa busca potencializar a formação de

¹ Esta escrita é parte do estudo Ler ou não ler, eis a questão, elaborado no âmbito do Programa de Pós Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos) durante o curso Mestrado Profissional em Gestão Educacional.

leitores considerando a ambiência escolar. Constitui-se em uma política pública municipal que visa promover a cultura do livro e ampliar o acervo literário das bibliotecas escolares (MARCOLIN, 2023).

Os autores são selecionados pelas escolas ainda no primeiro trimestre letivo. Em cada etapa e modalidade (Educação Infantil e Anos Iniciais, Anos Finais e EJA) professores selecionam as obras do escritor escolhido e realizam trabalhos de leitura e estudo desses textos. Os trabalhos realizados pelas turmas sobre as obras resultam em uma mostra literária, que consiste na apresentação dos materiais produzidos pelas turmas expostos no dia da visita do autor. Na data marcada, os alunos têm a oportunidade de conversar com o autor. O calendário é organizado pela SMED São Leopoldo e contempla a visita dos autores a todas as escolas da Rede.

O Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) através da SMED gerencia a plataforma Educa São Leo Livros Digitais. Trata-se de uma plataforma digital que disponibiliza acesso à e-books, audiolivros, revistas, quadrinhos, vídeos dentre outros recursos digitais.

A existência de Políticas Públicas, no âmbito do município, voltadas para a promoção da leitura, reforça a importância de refletir sobre como essas ações se articulam com as práticas de leitura que operam no contexto educacional. Tal reflexão é essencial para compreender as conexões entre a formulação das políticas e a efetivação dessas ações na dinâmica das escolas, alinhando-se a esta proposta formativa, que busca potencializar a leitura como prática transformadora de modos de existir.

Por que ler?

Desde os tempos antigos, diversas práticas de leitura têm exercido um papel fundamental na história da humanidade, na formação e organização das sociedades. Em uma realidade letrada, práticas como a leitura em voz alta, silenciosa, individual ou coletiva contribuíram para a maneira como os grupos sociais letrados se estruturam, moldando suas interações, valores e formas de organização. Essas práticas não só influenciaram a forma como a comunicação e o conhecimento são sistematizados, mas também tiveram um papel essencial na construção das identidades culturais e sociais ao longo do tempo.

Neste contexto, a escola desempenha um papel fundamental, pois se configura como um ambiente estruturado e planejado com o propósito de viabilizar os processos de ensino e aprendizagem da leitura (e da escrita).

Colocar em prática o ensino e aprendizagem da leitura envolve não somente o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à compreensão de um sistema linguístico e de comunicação, mas também envolve a compreensão crítica, a interpretação textual em vista do exercício do pensamento, o estímulo à criatividade, o desenvolvimento do senso estético, entre outros atributos que vão auxiliar às crianças a se desenvolverem.

A leitura, especialmente a literária pressupõe significações que a colocam em uma condição mais complexa do que a simples decodificação linguística, ou seja, traz em si uma teia complexa de significações. Envolve aspectos que estão muito além da simples exposição a um texto.

Literatura infanto juvenil

A **literatura infantojuvenil** diz respeito a obras literárias direcionadas para o público jovem, abrangendo tanto crianças quanto adolescentes. Esse tipo de literatura, além de entretenimento e lazer, pode potencializar reflexões sobre a realidade, abordando questões de diversas ordens (estéticas, contemplativas, culturais, sociais entre outros). Ela é composta por diversos gêneros, como contos, romances, poesias, fábulas, e muitas vezes apresenta personagens e histórias que permitem ao leitor imaginar, contemplar, pensar e constituir-se.

O planejamento das práticas ou atividades leitoras no âmbito escolar deve levar em conta alguns fatores, tais como faixa etária e capacidade de compreensão leitora. Desta forma, é importante conhecer os interesses dos alunos e a partir de então apresentar opções literárias adequadas para que a atividade proposta seja atrativa.

Tal perspectiva se aplica inclusive para auxiliar os alunos na escolha de suportes de leitura, incluindo os livros. Desta maneira seria importante que questões que envolvam estas escolhas sejam trabalhadas, como por exemplo, informações de capa, tamanho de letra, autoria, temática, dentre outros.

Neste cenário, os espaços de leitura disponibilizados na escola poderão ser utilizados para que os alunos estabeleçam critérios que os auxiliem a escolher seus livros no dia de visita à Feira do Livro.

Alguns conceitos estruturantes

Para pensar a leitura em uma perspectiva formativa, é importante distinguir alguns conceitos, entendidos aqui como estruturantes pois vão auxiliar a compor atividades e espaços que potencialmente poderão contemplar práticas leitoras e literárias.

Atividades de leitura são ações planejadas e desenvolvidas que têm o intuito de oportunizar a prática leitora, tais como os projetos de fomento à leitura (Leituração, Programa São Leo Mais Livro), contação de histórias, momentos de leitura literária inserida no cotidiano das turmas, atividades que pressupõe o uso de materiais textuais, leituras coletivas, clubes de leitura, entre outras.

Espaços de leitura são os locais em que as pessoas são convidadas a acessar recursos que podem ser utilizados para práticas leitoras.

Suportes de leitura são os materiais que serão utilizados para que a prática leitora se materialize. Estes suportes podem ser textuais ou tratar-se de materiais ilustrativos (sem textos escritos) como os livros literários que não possuem palavra escrita; podem combinar narrativas e ilustrações, como é o caso dos gibis; pode ser curto e de caráter instrucional, como as receitas ou manuais; pode ser longo como o livro literário; pode ser poético, midiático e digital como os livros digitais disponíveis no Portal Educa São Leo Livros Digitais. Ou seja, o suporte é basicamente o recurso que será utilizado para a atividade e prática leitora.

A **prática leitora** é o ato de ler em si e pode ocorrer de várias maneiras tal como silenciosa, atenta, colaborativa, dialogada, oral, individual e outras.

A leitura nos Anos Iniciais

Muitas atividades de leitura podem ser identificadas nas escolas. Em São Leopoldo, na Rede Municipal de Ensino, através do projeto LeiturAção, contamos com a visita de autores que colocam os alunos em contato direto com quem escreve. Algumas iniciativas como Saraus Literários oportunizam a realização de atividades que envolvem a leitura, a literatura e a contação de histórias. No âmbito da sala de aula, os cantinhos de leitura ou a disponibilidade de malas literárias são ideias convidativas e colocam ao alcance das crianças materiais que podem ser utilizados para a prática leitora. Muitas atividades pressupõem o exercício da leitura de materiais que são familiares à realidade dos alunos.

Tendo por base estes exemplos, convido à seguinte reflexão: como favorecer nestas atividades e a partir destes espaços, ações que possibilitam o exercício do pensamento, a contemplação, a imaginação, a criação e outros atributos relacionados ao ato de ler, principalmente considerando o uso do texto de estilo literário?

Este questionamento pode auxiliar como norteador do planejamento da atividade de leitura que, em uma perspectiva formativa e literária traz essencialmente a ideia de promover o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que contribuam para a trajetória educativa dos alunos, principalmente considerando uma perspectiva formativa literária.

Planejando atividades de leitura literária

Disponibilizar espaços ou atividades de leitura requer planejamento. Assim como toda ação educativa, a proposta literária tem um caráter pedagógico intencional e alinha-se aos pressupostos da escola e da rede que essa se insere. No contexto da rede municipal de educação de São Leopoldo, a ideia é fomentar a leitura e aproximar os livros dos leitores que, no contexto desta proposta, são os alunos dos Anos Iniciais das escolas municipais de São Leopoldo.

Para pensar a prática leitura é preciso considerar algumas etapas fundamentais:

- a) Antes: consiste em atribuir à atividade, intencionalidade pedagógica, respondendo, por exemplo, aos seguintes questionamentos: O que? Por quê? Para quê? Como? Com o quê? Quando? Onde? Por quanto tempo? Para quem?
- b) Durante: esta é a etapa em que a ação é praticada. Aqui é importante considerar questões como faixa etária, capacidade de comprometimento temporal e espacial dos alunos, condições diversas (da escola, da sala de aula, da necessidade de apoio, entre outros).
- c) Depois: uma atividade de leitura não termina com o material lido. A problematização e *feedback* são importantes para que haja um engajamento por parte dos envolvidos. E também, para que o resultado de uma atividade possa ser sequenciado ou estendido às próximas. Neste caso poderá ser definido, por exemplos, estratégias para atrair a atenção dos alunos, se necessário ou, a necessidade de contemplar atividades artísticas durante ou após uma contação de histórias, dentre muitos outros aspectos que poderão surgir após a atividade implementada.
- d) Além do material lido: a intenção é instigar os alunos e possibilitar o envolvimento deles na atividade de leitura.

Que tal experimentarmos planejar uma atividade literária?

Sugestões de leitura: aprofundamento teórico



BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas Entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2023.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao Revés do Averso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Contação de histórias no tempo-atenção da aula: conversações com/entre ancestralidades. **Educação e Contemporaneidade Revista da FAEBA**, Salvador, BA, v. 31, n. 68, p. 85-102, out./dez. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/14748>. Acesso em: 6 fev. 2025.

CASTRILLÓN, Silvia. **O Direito de Ler e de Escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2022.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. 1ª reimp. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 2009.

CHARTIER, Roger. História do Livro e da Literatura e a Verdade na História. **Heterotópica**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 40-50, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/55559/29139>. Acesso em: 6 fev. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Marli Pardo Legemann; ELIAS, Mara Elaine de Lima; SCHULER, Betina. Neoliberalismo e a Escola Contemporânea: uma problematização do Programa Conta Para Mim. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 19, n. 50, p. 1-25, 2023. [Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)]. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/12319/8081>. Acesso em: 1 mar. 2024.

PETIT, Michèle. **A Arte de Ler**: ou como resistir à adversidade. (3ª reimpressão). Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2021.

PETIT, Michèle. **Somos Animais Poéticos**: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise. Tradução de Raquel Camargo. São Paulo: 34, 2024.

PROUST, Marcel. **Sobre a Leitura**: seguido do depoimento de Céleste Albaret a Sonia Nolasco Ferreira. Tradução de Julia da Rosa Simões. Porto Alegre: LP&M, 2020.

SCHULER, Betina. Escrita Escolar, Ficção e Modos de Subjetivação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, n. 21, v. 2, p. 233-242, maio/agosto 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.212.12/6114>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SCHULER, Betina. Ler e Escrever como Possibilidade de uma Relação Infantil com o Tempo. **Revista História da Educação (Online)**, Porto Alegre; Santa Maria, v. 23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/mNMjKKFjCFxfJSyxVVtfZ9C/#>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SCHULER, Betina. O Cuidado com a Escrita e a Leitura para uma Educação Filosófica na Escola. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 29, n. 3, p. 901-920, set./dez. 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/13776/114116974>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 4. Reimp. São Paulo: Contexto, 2022.



Compartilhamentos

Compartilhar é preciso!

Este espaço é dedicado às contribuições dos professores participantes do **Ateliê Literário**, que são convidados a compartilhar suas vivências e experiências. O objetivo é que esses relatos sirvam de inspiração para outras práticas pedagógicas, promovendo o intercâmbio de saberes e a criação de novos saberes e novas formas de habitar a escola considerando o território da leitura literária.

REFERÊNCIAS

MARCOLIN, Monique. **Autores literários visitam escolas municipais pelo Programa Leituração**. Prefeitura Municipal de São Leopoldo, 2023. Disponível em: https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=Secretarias%20e%20Gabinetes&template=conteudo&categoria=1&codigoCategoria=1&idConteudo=5030&idNoticia=32832&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_NOTICIAS. Acesso em: 13 fev. 2025.

SÃO LEOPOLDO. **Lei Nº 6195 de 23 de abril de 2007**. Dispõe sobre a instituição de uma Política Municipal par o Livro no Município de São Leopoldo e dá outras Providências. São Leopoldo, 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-ordinaria/2007/619/6195/lei-ordinaria-n-6195-2007-dispoe-sobre-a-instituicao-de-uma-politica-municipal-para-o-livro-no-municipio-de-sao-leopoldo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 8 fev. 2025.

SÃO LEOPOLDO. **Lei Nº 9.692, de 11 de novembro de 2022**. Criação do Programa São Léo mais Livros que institui o Vale-Livro e sua distribuição para Estudantes, Profissionais de Educação e Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo. 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-ordinaria/2023/988/9888/lei-ordinaria-n-9888-2023-altera-dispositivos-da-lei-9692-de-11-de-novembro-de-2022-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SÃO LEOPOLDO. **Lei Nº 9.888, de 24 de agosto de 2023**. Altera dispositivos da Lei 9.692, de 11 de novembro de 2022, e dá outras providências. 2023. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-ordinaria/2023/988/9888/lei-ordinaria-n-9888-2023-altera-dispositivos-da-lei-9692-de-11-de-novembro-de-2022-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 14 fev. 2025.

ANEXO A – DIVULGAÇÕES DAS FORMAÇÕES SMED SÃO LEOPOLDO

Figura 13 – Folder de divulgação: Oficina de Alfabetização Matemática

ENCONTRO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

16 de agosto - 19h às 21h
Escola Paul Harris

Oficinas sobre alfabetização matemática

Oficina 1: Sistema de numeração, adição, subtração e cálculo mental.
Ministrante: Daniel Campos Velho

Oficina 2: Multiplicação e divisão
Ministrante: Weslei Hupples Compagnoni

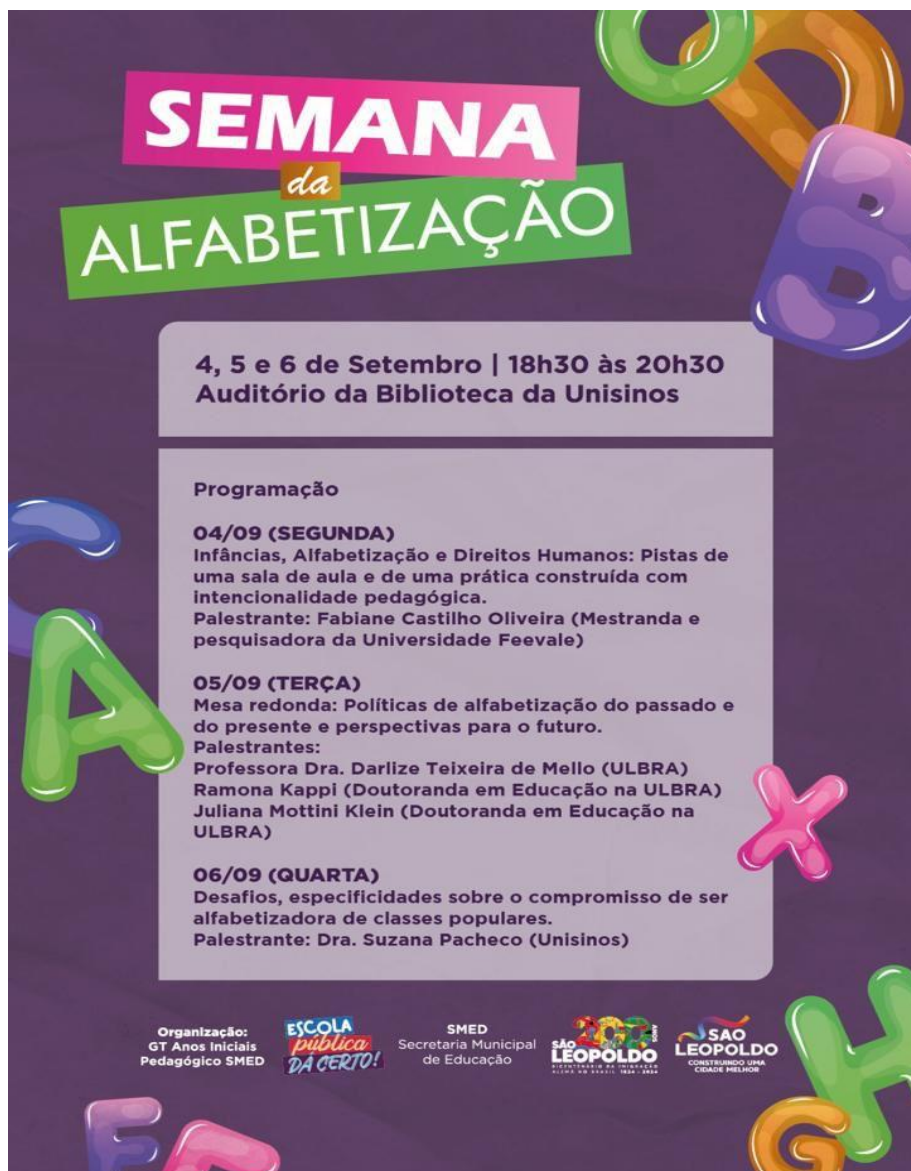
Oficina 3: Estudando no tapete numérico regularidades e características algébricas e numéricas para os anos iniciais
Ministrante: Cidonia Busatta

Organização: GT Anos Iniciais- Pedagógico SMED

ESCOLA Pública DA CERTO! SMED Secretaria Municipal de Educação 200 SÃO LEOPOLDO SÃO LEOPOLDO

Fonte: São Leopoldo (2023g).

Figura 14 – Folder de divulgação: Semana da Alfabetização



SEMANA
da
ALFABETIZAÇÃO

4, 5 e 6 de Setembro | 18h30 às 20h30
Auditório da Biblioteca da Unisinos

Programação

04/09 (SEGUNDA)
Infâncias, Alfabetização e Direitos Humanos: Pistas de uma sala de aula e de uma prática construída com intencionalidade pedagógica.
Palestrante: Fabiane Castilho Oliveira (Mestranda e pesquisadora da Universidade Feevale)

05/09 (TERÇA)
Mesa redonda: Políticas de alfabetização do passado e do presente e perspectivas para o futuro.
Palestrantes:
Professora Dra. Darlize Teixeira de Mello (ULBRA)
Ramona Kappi (Doutoranda em Educação na ULBRA)
Juliana Mottini Klein (Doutoranda em Educação na ULBRA)

06/09 (QUARTA)
Desafios, especificidades sobre o compromisso de ser alfabetizadora de classes populares.
Palestrante: Dra. Suzana Pacheco (Unisinos)

Organização:
GT Anos Iniciais
Pedagógico SMED

ESCOLA pública DA CERTO!

SMED
Secretaria Municipal
de Educação

SÃO LEOPOLDO
MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO
RS

SÃO LEOPOLDO
CONSTRUINDO UMA
CIDADE MELHOR

Fonte: São Leopoldo (2023i).

Figura 15 – Folder de divulgação: Encontro de Letramento e Alfabetização



Encontro de Letramento e Alfabetização

Oficina sobre alfabetização na perspectiva da educação inclusiva

Oficina 1 de Práticas Inclusivas:
Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na prática pedagógica. Ministrantes: Ana Patrícia Amorim e Luciane Henski

Oficina 2 de Práticas Inclusivas:
Enriquecimento curricular: possibilidades e desafios. Ministrantes: Sônia Jaqueline de Paula e Cristina dos Reis Fick

Organização:
GT Anos Iniciais – NAPPI – Pedagógico SMED

29 DE NOVEMBRO
19H ÀS 21H

EMEF Paul Harris






Fonte: São Leopoldo (2023d).

EPÍLOGO

