UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SAMARA SURHAMA ALENCAR BARBOSA

A LÓGICA DE UM DIÁLOGO ABERTO – CARACTERÍSTICAS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELAS MEDIADORAS DE LEITURA NO PROJETO "LIVROS ABERTOS"

Brasília
2016

SAMARA SURHAMA ALENCAR BARBOSA

A LÓGICA DE UM DIÁLOGO ABERTO – CARACTERÍSTICAS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELAS MEDIADORAS DE LEITURA NO PROJETO "LIVROS ABERTOS"

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Profª. Drª. Simone Aparecida Lisniowski.

Brasília

2016

SAMARA SURHAMA ALENCAR BARBOSA

A LÓGICA DE UM DIÁLOGO ABERTO – CARACTERÍSTICAS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELAS MEDIADORAS DE LEITURA NO PROJETO "LIVROS ABERTOS"

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Profª. Drª. Simone Aparecida Lisniowski.

Comissão Examinadora

_____

Profª. Drª. Simone Aparecida Lisniowski
Orientadora – Faculdade de Educação/UnB

_____

Profª. Drª Viviane Neves Legnani
Examinadora – Faculdade de Educação/UnB

_____

Prof. Dr. Francisco José Rengifo Herrera
Examinador – Faculdade de Educação/UnB

_____

Profª. Drª Silmara Carina Dornelas Munhoz
Examinadora suplente – Faculdade de Educação/UnB

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B1 Barbosa, Samara Surhama Alencar
A lógica de um diálogo aberto - características e sentidos construídos pelas mediadoras de leitura no projeto "Livros Abertos" / Samara Surhama Alencar Barbosa; orientador Simone Aparecida Lisniowski. -- Brasília, 2016.
88 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de Brasília, 2016.

1. dialogicidade. 2. prática docente. 3. mediação de leitura. 4. literatura . 5. ensino de leitura. I. Lisniowski, Simone Aparecida, orient. II. Título.

À todos(as) aqueles (as) que buscam por intermédio da ação e reflexão e não somente do discurso, um mundo onde haja a garantia dos direitos para todos (as) independente de etnia, classe, cultura, gênero ou crença. Que a revolução seja para atingirmos juntos um elevado nível de empatia e compaixão entre os povos e entre todos (as) os seres.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Simone Lisniowisk, que com sua presença alegre, calma, forte e paciente me impulsionou a produzir um trabalho que fizesse sentido para mim.

A professora Eileen Pfeiffer Flores, coordenadora do Projeto Livros Abertos, cuja competência intelectual, profissional e sobretudo sua humanidade e amor pelos livros convergem numa gestão democrática e dialógica do projeto Livros Abertos.

A professora Sandra Ferraz, que em seu projeto Praticas Dialógicas em Educação, percorri os passos iniciais da minha caminhada rumo a uma prática docente dialógica. Sou grata por você acreditar e incentivar o potencial criativo latente em seus estudantes, seu carisma e sensibilidade serão sempre lembrados.

A toda equipe do projeto Livros Abertos, em especial as mediadoras que contribuíram para a realização da pesquisa, aproveito para agradecer também a aquelas que gostariam de ter contribuído, porém não puderam devido aos percalços normais do processo de realização de pesquisa.

A professora Cleide Santos, da escola Classe 15 de Sobradinho, onde pude desenvolver uma agradável e leve experiência de estágio. E que para minha grata surpresa, pude constatar que uma prática docente dialógica no chão da escola é possível.

A essas mulheres, professoras, o meu mais profundo respeito, admiração e gratidão.

“O ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, da compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas e, no dizer de Aristóteles, nos comovemos catarticamente e ampliamos a condição humana”.

Eliana Yunes, 1985.

O “direito à literatura” se refere, portanto, ao direito à leitura literária de bons textos literários, como “[...] lugar de resistência à desumanizante (des) razão, à redução do ler e escrever a finalidades pragmáticas impostas por uma sociedade semi-letrada como a nossa, de cujo cotidiano a literatura não faz parte”[...].

Maria Mortatti, 2014.

BARBOSA, Samara Surhama Alencar. **A lógica de um diálogo aberto – características e sentidos construídos pelas mediadoras de leitura no projeto "Livros Abertos".** Trabalho Final de Curso. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RESUMO

Essa pesquisa buscou evidenciar aspectos e analisar as características da prática dialógica exercidas na mediação de leitura pelas mediadoras do projeto “Livros Abertos” a fim de compreender quais eram os sentidos mais recorrentes em relação ao fazer dialógico no relato das mediadoras. A análise procurou contribuir para uma reflexão teórica e prática acerca do Projeto e da abordagem dialógica do fazer pedagógico no ensino de leitura. Tendo como base os pressupostos teóricos das abordagens histórico cultural, da pedagogia progressista freireana e do cognitivismo, a fundamentação teórica se propôs em realizar uma apreciação dos temas e conceitos que foram mais frequentes durante as entrevistas, uma vez que o projeto tem base cognitivista, mas em seus princípios e práticas se assemelha da prática educativa desenvolvida por Paulo Freire e adota o conceito de mediação que se aproxima do conceito Vygotskyano. O percurso metodológico designado para o alcance dos objetivos, se embasou no método qualitativo de história de vida, utilizando a entrevista semi-estruturada que foi realizada com três mediadoras do projeto. Para fins de análise qualitativa dos resultados coletados, este estudo pautou-se no exercício metodológico de análise de conteúdo, e dividiu-se em duas partes: busca de recorrências e categorização dos sentidos e descrição das categorias. Entre os resultados evidenciados nas falas das mediadoras, esteve a necessidade em rever e transformar as relações em sala de aula, uma vez que a prática docente autoritária impõe o conhecimento e restrições que negam o exercício da fala espontânea; o diálogo igualitário; e o lugar da criança como sujeito que constrói sentidos. Propiciar ao professor um outro olhar sobre o direito inalienável da fala do outro, pode vir a desencadear uma relação ressignificada e humanizada entre professores e alunos. Fica claro que a ressignificação das relações em sala de aula são o passo inicial e preponderante para uma mudança das relações de poder na instituição escolar e nesse sentido o trabalho pedagógico do professor, sua consciência e postura são imprescindíveis para a mudança e a construção de um espaço de expressividade do aluno com a leitura.

Palavras-chave: dialogicidade; prática docente; mediação de leitura; literatura; ensino de leitura.

LISTA DE SIGLAS

UnB – Universidade de Brasília

INAF – Índice de Analfabetismo Funcional

PIJ – Programa Infanto Juvenil

ASFUB – Associação dos Funcionários da UnB

NIASE – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – relações entre as concepções de dialogicidade..... 31

Tabela 2 – concepções teóricas a cerca do conceito de autonomia..... 33

Sumário

MEMORIAL....15
Primeiro setênio....15
Segundo setênio....17
Terceiro setênio....18
Quarto setênio....20
1.INTRODUÇÃO....20
2.PROBLEMA DE PESQUISA....22
3.OBJETIVOS....22
4.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA....23
4.1.Contação de história, formação do leitor....23
4.2.Dialogicidade....28
4.3.Autonomia....30
4.4.Relação professor-aluno....32
5.METODOLOGIA....34
5.1.Procedimentos para coletas de dados....36
5.2.Procedimentos de tratamento de dados....36
5.3.Procedimentos para uma análise qualitativa....37
5.4.Contexto de pesquisa....38
5.4.1 Metodologia aplicada no projeto “Livros Abertos”....40
5.4.2 Gestão das atividades do projeto “Livros Abertos”....41
5.4.3 Reuniões realizadas no projeto “Livros Abertos”....41
5.4.4 Oficinas do projeto “Livros Abertos”....42
5.4.5 Blogue do projeto “Livros Abertos”....42
5.4.6 Revista Livros Abertos....43
5.5.Perfil das entrevistadas....43
6.RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS....45
6.1.*Justificação*....*45*
6.2.*Conjunção*....48
6.3.*Proposição*....55

6.4.*Concepção*.....58
6.5. *Apreciação*.....62
6.6.*Transposição*.....66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....70
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....72
REFERÊNCIAS.....73
APÊNDICES.....78
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....78
Apêndice B – Questionário de Entrevista.....80
Apêndice C – Questionário para coleta de dados do perfil dos entrevistados.....84

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa se constitui como Trabalho Final de Curso para diplomação no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Está divido em duas partes, inicialmente no memorial e posteriormente na pesquisa empírica, conforme as diretrizes da Faculdade de Educação.

O memorial foi narrado por meio de setênios, esta maneira de concatenar o desenvolvimento humano foi elaborado pelo criador da antroposofia, o teórico alemão Rudolf Steiner, e caracteriza-se pela compreensão de que de sete em sete anos a vida, os processos mentais, psicológicos, emocionais e físicos se renovam ciclicamente. Escolhi essa maneira de descrever a memórias afetivas e educativas da minha infância, adolescência e juventude com a finalidade de organizar de forma mais sistemática e precisa as recordações que tenho acerca do meu processo de desenvolvimento.

A pesquisa empírica está dividida essencialmente entre fundamentação teórica e metodologia. A fundamentação teórica teve como objetivo realizar uma reflexão sobre os temas que englobam o campo de trabalho do projeto “Livros Abertos: aqui todos contam” e os conceitos que foram mais frequentes durantes as entrevistas.

Assim, a fundamentação teórica visa oferecer um olhar sobre o problema de pesquisa do ponto de vista teórico, considerando as seguintes abordagens: histórico cultural, pedagogia progressista freireana e o cognitivismo. Optou-se por abordar essas três abordagens, pois o projeto baseia-se em uma abordagem cognitivista, mas contém em seus princípios e prática elementos que se aproximam da prática educativa de Paulo Freire, bem como utilizam o conceito de mediação numa perspectiva Vygotskyana.

Na metodologia está descrita a abordagem qualitativa e o método de história de vida, ambos elegidos como caminho metodológico para o alcance dos objetivos propostos.

Na análise são apresentadas as categorias encontradas na pesquisa de campo, entre elas estão a: justificação; conjunção; proposição; concepção; apreciação e transposição.

As considerações finais desse estudo contém argumentos e observações que buscam sugerir caminhos para a mudança no sentido de aperfeiçoar o trabalho realizado pelos mediadores do projeto investigado. Também está posto que o alcance desse tema incita pesquisa e aprofundamento em estudos futuros, tendo em vista a importância de buscar uma nova prática e reflexão na docência.

Este trabalho finaliza com minhas perspectivas profissionais, onde faço uma reflexão sucinta das implicações da formação acadêmica, estas que porventura servirão como base para as próximas escolhas profissionais que farei na área educativa.

MEMORIAL

Meu nome é Samara, nasci às seis horas da manhã do dia 23 de janeiro de 1990, no município de Afuá, localizado no Arquipélago Marajoara, Estado do Pará. Poucos dias após meu nascimento, fui morar em um bairro nos limites entre Belém e Ananindeua, Pará.

No presente memorial narrei alguns aspectos que considero marcantes na minha história de vida. Esses momentos emblemáticos desde a tenra idade até pouco tempo atrás, serão descritos por meio de setênios - ciclos de vida de sete em sete anos, concebidos pelo alemão Rudolf Steiner em seus estudos antroposóficos.

Primeiro setênio

Costumo refletir que minha trajetória escolar foi nômade... A primeira lembrança que tenho da escola é uma sala cheia de crianças e adultos estranhos, minha mãe tentando me acalmar e chorando inconsolavelmente. Depois me recordo de ter que ir tomar banho frio às seis horas da manhã e ir para escola “Cruzada da Esperança”.

Eu já estava no jardim de infância, lembro-me de gostar da sensação do frescor da manhã e dos meus acessórios escolares, das atividades de colar bolinhas de papel crepom no papel “chamequinho” e de cobrir os pontinhos que se transformavam nas vogais. Fui alfabetizada em uma escola chamada São Francisco de Assis. E eu tinha seis anos quando iniciei a minha jornada no universo da leitura.

Eu ia com frequência passar o final de semana na casa de meu tio-avô Raimundo. Na casa dele, bem lá nos fundos, havia um depósito com um monte de coisas esquecidas: bolas, bonecas, bolsas, panelas e livros! Muitos livros! Fiquei encantada com três deles, dos quais infelizmente não consigo recordar os nomes, mas eles foram bem especiais para mim. Meu tio avô permitiu que eu ficasse com eles, tamanho deveria ser o meu entusiasmo. Nesse período, como estava aprendendo a ler, eu olhava para as ilustrações e inventava narrativas, nomeava os personagens, era tudo muito divertido.

Ainda naquele ano, viajei de barco para a ilha de Marajó, passar as férias com a família. Como a viagem é longa, tratei de colocar os meus livrinhos na mala para passar o tempo. Durante o trajeto, ao lado da minha rede, havia uma mulher com um sorriso muito bonito, ela era branquinha, branquinha e suas bochechas eram bem rosadas. Ela percebeu que

eu não largava os livros, e para interagir comigo, fazia perguntas sobre a história que eu estava lendo. A mulher das bochechas rosadas folheava os livros e inventava histórias a partir das ilustrações, assim como eu. Umas das coisas que me cativou nela, foi que ela prestava atenção em mim, e dava importância para o que eu pensava. O nome dessa pessoa mágica era Genilsa. Era apenas o início de uma grande amizade. Definitivamente essa viagem ficou marcada pra sempre na minha história.

Não me recordo muito do mês que passei na ilha, mas lembro que depois das férias acabarem, tudo voltou ao normal. Mas nem tanto, afinal tínhamos uma nova integrante na família! E que ainda por cima morava bem próximo de casa. Minha mãe e eu fazíamos muitas visitas, e na primeira vez que fomos na casa da Genilsa, ela me levou até a estante da sala, que era cheia, eu disse cheia de gibis da turma da Mônica. Parecia um sonho! Ela colecionava revistinhas da Mônica! Ficamos o final de semana todo na casa dela. E foi lá, entre os gibis, que "de uma hora pra outra" eu me percebi lendo as histórias em quadrinhos. Eu não mais inventava, agora já conseguia desvendar os mistérios que haviam por trás daquelas letras como num passe de mágica.

No mês de outubro, que é o mês do círio de Nossa Senhora de Nazaré em Belém, uma festa tradicional para os católicos da cidade e do Estado, um amigo da família que eu considerava como se fosse meu tio fora passar a festividade na cidade. Lá estava eu, super empolgada com a estadia do tio Piska em casa, mas esse acontecimento não me impediu de ir para aula normalmente.

Na escola, estando prestes a bater o sinal do recreio, a professora me chamou para me entregar o texto que eu tinha escrito há alguns dias. Ela ficou bem feliz com o que eu escrevera e não poupou nos elogios. Eu, claro, fiquei muito contente com o resultado do meu trabalho. Mas nem todos ficaram...

Quando o sinal do recreio tocou, guardei o papel que continha o texto na mochila e sai para lanchar, nesse dia o lanche era mingau de aveia. Após eu repetir uma, duas, algumas vezes o lanche, comprei uns pirulitos e voltei pra minha sala.

Quando eu abri minha mochila, para minha surpresa, lá estava a carta toda molhada de mingau. Fiquei por uns segundos sem entender o que havia acontecido, mas não demorou muito pra eu perceber quem tinha feito, pois a responsável não parava de me olhar. Era a Safira, uma garotinha que não ia lá muito com a minha cara, mas que de vez em quando fingia ser minha amiga. Não lembro o que aconteceu na escola, se eu contei pra professora...

Mas ao chegar em casa, contei aos prantos pra minha mãe o que tinha ocorrido. Meu tio Piska escutou e veio falar comigo, na conversa ele me disse que tão logo chegasse em casa, ele providenciaria alguns livros para mim.

Passado algumas semanas eu acabei esquecendo o que ocorrera com a carta e da promessa dos livros que meu tio fez. Nesse meio tempo começaram a surgir livros misteriosamente em casa, ninguém sabia me dizer de onde vinham. Só que eu não parava de pensar de onde eles estavam surgindo. Até que um dia catando um giz de cera debaixo da cama, encontrei uma caixa de papelão cheia de livros infantis, pra todos os gostos, dos mais diversos. Livros com dobraduras, livros de ciranda, contos, poesia. É, realmente meu tio Piska havia cumprido o que prometera.

Minha tia contou que ela queria que eu fosse descobrindo os livros um por um, e dessa forma eu iria valorizá-los mais e assim também eles não se perderiam nas minhas brincadeiras. Ela queria ter certeza que eu cuidaria de todos com o cuidado que eu tive com aquele único texto ensopado de mingau, e que mesmo sendo apenas um papel, eu cuidava como muito zelo.

Esse é um episódio da minha infância bem marcante, afinal de contas aprender a ler transforma completamente a forma de ver o mundo. Ao refletir sobre o quanto que a leitura ocupa um lugar especial na minha vida ainda hoje, percebo claramente que a forma como essas pessoas que citei mediaram essa experiência foi fundamental para eu desenvolver essa relação significativa e contínua com os livros e a literatura.

Na segunda série, fui estudar na escola Espaço Criativo, eu gostava muito desse colégio, do professores, a diretora era minha amiga, ela é aquele tipo raro de ser humano que presta atenção no que as crianças tem a dizer. No final do ano a professora achou melhor eu ir direto para a quarta série, pois ponderava que eu era adiantada em relação aos demais. Mais tarde eu achei isso um erro, uma vez que na quarta série eu tive dificuldades de abstrair cálculos matemáticos mais complexos, como expressões numéricas. Eu não via sentido no que eu estava estudando.

Segundo setênio

No final do ano, eu mudei para a cidade do Amapá, AP, com a minha mãe. Comecei o ano letivo no horário matutino, mas ao conhecer a professora eu solicitei a minha mãe que ela me transferisse para o turno vespertino, pois a professora mantinha uma relação muito

autoritária e costumava amedrontar as crianças com suas lições

Após saber que eu tinha pedido transferência, num dia normal de aula ela conversou com a turma dizendo que a forma que ela trabalhava era tão somente para contribuir para o nosso desempenho escolar. Enquanto contava o que havia acontecido, ela não parava de me olhar, claramente com a intenção de colocar a turma a seu favor e contra mim.

Mudei para o turno vespertino, mas não demorei muito, pois como não me acostumei na cidade, voltei para Belém e para a escola São Francisco de Assis para concluir a quarta série. Lembro que eu era muito feliz ali, pois eu conhecia todos, era muito próximo da casa da minha avó.

Na escola Lauro Sodré, eu cursei da quinta a oitava série. Eu acabara de completar dez anos, lembro de chegar na escola com minha mochila e lancheira da “Barbie”. Eu fiquei bastante constrangida ao perceber que eu era uma das poucas com acessórios infantis. Foi decepcionante, tive vontade de correr dali e voltar somente quando tivesse uma mochila mais neutra.

Ao final da oitava série, eu fiquei em recuperação em duas matérias, lembro claramente <Português e História>. Eu não podia reprovar nessas provas finais, porque senão eu não poderia ir para o primeiro ano do Ensino Médio, pois ficaria retida o ano inteiro cursando somente essas duas disciplinas, era assustador. Nesse período eu aprendi o que era força de vontade. Lembro-me de estudar exaustivamente para a prova de História, foi como um filme. E para a recuperação de português, a professora pediu apenas um questionário para eu responder. Lembro da minha alegria ao sair com o certificado de conclusão do Ensino Fundamental em mãos.

Dessa época lembro-me de uma pessoa que foi bem especial: a filha de uma vizinha da minha avó. Todos os dias que passava na frente de sua casa, eu via uma linda cortina feita com bonecas de pano. Descobri que ela mesmo as confeccionava, algum tempo depois tomei coragem e fui até ela pedir que me ensinasse a fazê-las. Ela não só me ensinou a fazer as bonecas, como também ensinou crochê e costura.

Nós conversávamos muito sobre História e Filosofia e hoje o que mais me inspira nessa experiência, o que ficou disso tudo foi a importância de realizar trabalhos manuais e a reflexão sobre a existência e a História, a indissociabilidade entre trabalho manual e reflexivo. Para mim essa combinação mantém a curto e longo prazo a mente sã.

Terceiro setênio

O Ensino Médio eu cursei na escola Visconde de Souza Franco. Em termos de ensino, a escola era bem ruim, professores sem vontade de ensinar, alunos que não queriam aprender. No campo das relações sociais foi um desabrochar, pois eu aprendi o significado da palavra amizade.

Ao concluir o Ensino Médio só conseguia pensar em uma coisa: quero fazer faculdade. Em dois anos, estudei em cinco cursos pré vestibulares em Belém, mesmo com firmeza no propósito de ingressar na universidade, lá no fundo eu nutria o medo de não conseguir passar nas provas, e ainda estava a deriva em relação a escolha do curso. Sem a certeza do que gostaria de fazer, me inscrevi para o curso de Administração.

No cursinho aprendi muito, de uma forma que eu via sentido, constantemente me perguntava o porque de na escola regular não ser daquela forma, o ritmo e a condução dos professores era muito mais significativo. Me sentia estimulada a estudar, de tal forma que comprava e lia os livros indicados para a leitura obrigatória, mesmo que os professores normalmente dessem os resumos e resenhas das obras. Entre eles, lembro-me de ter lido “O Alienista” , “Cinco Minutos” de José Alencar, como me emocionei lendo “Esaú e Jacó” de Machado de Assis, “O Manifesto do Partido Comunista” de Marx e Engels, os heterônimos de Fernando Pessoa, meu preferido era Alberto Caeiro.

Fiz o processo seletivo para a UFPA e UEPA em 2008, nao passei nas provas e cursei o ano de 2009, mas ao final do ano fui para Macapá morar com minha mãe. Fiz vestibular para Pedagogia em uma IES particular, comecei a cursar, mas sempre com a intenção de fazer a prova da UNIFAP ao final do ano. Nessa época, já cursando Pedagogia, eu vivia em crise. Queria fazer extensão, já pesquisava sobre metodologias com abordagens alternativas, passava horas no laboratório de informática estudando Filosofia, Psicologia, pois a instituição não supria minhas demandas intelectuais, era um Curso voltado a formação de “tias” e isso me angustiava deveras.

O que preencheu esse vazio, essa lacuna na formação foram experiências advindas das amizades que construí em Macapá. Pouco a pouco me envolvi em atividades artísticas da cidade com esses amigos que mediaram a construção de um novo sentido para a minha vida. Participei de rodas literárias do grupo de leitura suruba antropofágica, que era um grupo formado por professores de Literatura, Filosofia, e outras pessoas do meio artístico e literato de Macapá. Também fiz oficinas de cinematografia, fui co-fundadora do grupo de poesia

“Tatamirô”. Foi nesse período dramático do ponto de vista da graduação e grávido de possibilidades na vida social artística, que os planos mudaram quando o meu companheiro que morava em Brasília me inscreveu no vestibular da UnB. Ao invés de fazer vestibular para a UNIFAP, fiz para a UnB e passei. Então meu universo expandiu...

Quarto setênio

Na UnB dei um salto quântico na minha formação, foi muito fecunda esse fase da vida, pois trabalhei com acompanhamento pedagógico, fui estagiária na Escola Moara - Pedagogia Waldorf, bolsista no PPNE - Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – UnB, estagiária no Hospital da Criança de Brasília José Alencar, desenvolvi uma pesquisa PIBIC - Iniciação Científica e por último fui extensionista no Projeto de Extensão Livros Abertos: aqui todos contam. Além de participar de incontáveis espaços de formação dentro e fora da UnB, das cidades e lugares que pude conhecer, as conversas filosóficas sobre o curso, a existência, com pessoas tão especiais, professores, professoras e estudantes que assim como eu, sobretudo, buscam.

Escrever esse memorial foi um processo transformador, uma vez que o resgate dessas memórias educativas e pessoais provocaram em mim um retorno a sentimentos que não recordava o quanto tinham sido formadores/partes constituintes de quem eu sou. Inclusive revisitar e dar continuidade a projetos que sei o quanto são importantes de dar a devida atenção. Aproveito esse espaço para agradecer aos seres que foram e são imprescindíveis para que eu me mova, mude e aperfeiçoe no tempo. À eles(as) dedico minha profunda gratidão.

1.INTRODUÇÃO

Uma das razões pelas quais é imperativo discutir esse tema no âmbito do Curso de Pedagogia caracteriza-se como a importância da leitura como parte de nossa inserção no universo histórico e social da humanidade e como parte de nossa formação como sujeitos críticos. Mas porque isso se torna um problema? Isso se dá, pois segundo dados obtidos da pesquisa organizada pelo Instituto Pró-Livro, 88,2 milhões da população brasileira se diz leitora, ou seja, 50% da população. Convém esclarecer que o conceito de leitor explorado pela pesquisa consiste em: "[…] aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses [...]" (LEITE, 2012: 66). Com isto, vale destacar que a falta de interesse fica em primeiro lugar com 78% , a falta de tempo em segundo com 50%. E entre as preferências do que fazer no tempo livre, em primeiro lugar com 85% está assistir TV e ler livros em sétimo com 28% (PANSA, 2012: 09).

Diante desses dados é necessária a reflexão a cerca da qualidade da leitura realizada por esses 50% ditos leitores e permanece o questionamento em relação ao que fazer para mudar essa realidade e assim os outros 50% desenvolvam o interesse pela leitura. Que fatores tem dificultado a formação de leitores no Brasil; o problema está na condução do trabalho desenvolvido pelos professores, que deveriam com sua prática despertar o gosto pela leitura e a literatura? O que a escola/ família/ sociedade/ Estado precisam fazer para mudar essa realidade?

A escola em tese, deveria ser o lugar que concentrasse os méritos de formar leitores ativos, porém o que se verifica hoje nas escolas é que quando a presença da literatura na escola é uma realidade, é comum nos deparamos com as abordagens "moralizantes e pedagogizantes desse gênero literário" (MORTATTI, 2014, p. 27).

No estágio supervisionado desenvolvido por mim no primeiro e segundo semestres de 2015, foi possível observar essas abordagens citadas por Maria Mortatti o tempo todo. Como no dia de contação de história, onde a professora contadora fazia perguntas de cunho moral, após contar a história da obra chapeuzinho vermelho dos irmãos Grimm. Ela perguntava para as crianças porque a chapeuzinho tinha "se dado mal" e as respostas obviamente se encaminhavam para questões relacionadas a sua desobediência as recomendações da mãe de chapeuzinho; as professoras também fizeram relações entre os doces que levava para sua vó e a importância da higienização dos dentes.

Essa abordagem funcionalista da literatura, essa paradidatização do texto literário é frequente no ambiente escolar. É como se a escola desacreditasse do caráter formativo do texto literário, como disse Azevedo (1999:5) a literatura infantil "objetivamente falando, não serve para nada, nem pretende ensinar nada […] vincula-se a voz pessoal, à subjetividade, ao ponto de vista inesperado e particular sobre a vida e o mundo". Nesse sentido, parece não atender os critérios da escola, sua demanda imperativa de impor para as crianças livros que ensinem alguma coisa. Ora, pra que perder tempo com literatura? As práticas de ensino de leitura e literatura demonstram que: "[...] na medida em que os educadores ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários" (CANDIDO, 1995 a*pud* MORTATTI, 2014:29).

Nesse sentido, tendo como base a investigação, participação e reflexão analisou-se a prática aplicada pelo Projeto de Extensão de Ação Contínua da Universidade de Brasília, o "Livros Abertos: Aqui Todos Contam" com crianças da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O projeto busca fomentar a prática de leitura numa perspectiva dialógica, de modo que entre leitores e livros se estabeleça uma relação prazerosa e significativa, e que sobretudo exista a garantia de um espaço para que a criança se expresse livremente.

O Livros Abertos atua hoje em duas escolas em Brasília, entre elas o Programa Infanto Juvenil – PIJ, vinculado à Associação dos Funcionários da UnB – ASFUB e a Escola Classe 415 Norte. Tendo como principal ferramenta a prática de leitura dialógica com crianças de 0 a 10 anos.

Com o desenvolvimento dessa pesquisa pretende-se explicitar as implicações da prática dos mediadores de leitura do projeto que se traduzam em respostas capazes de conduzir a uma prática dialógica do ensino de leitura. É importante ressaltar que não só o ensino e formação de leitores seja transformado, mas que essa mudança provoque uma renovação na relação entre professor-aluno. Que se traduza numa convivência humanizada e dialogada.

O objetivo do presente estudo é compreender quais as características atribuídas pelos mediadores de leitura em relação ao seu fazer dialógico nas atividades desenvolvidas no Projeto "Livros Abertos" e assim trazer benefícios desse fazer dialógico para a prática docente. Que esse estudo possa contribuir para desenvolver na escola um encontro prazeroso e fundamentalmente dialógico com a leitura e com as pessoas.

2.PROBLEMA DE PESQUISA

Quais as características atribuídas pelos mediadores de leitura em relação ao seu fazer dialógico nas atividades desenvolvidas no Projeto “Livros Abertos”?

3.OBJETIVOS

Objetivo Geral

Identificar as características atribuídas pelos mediadores de leitura em relação ao seu fazer dialógico nas atividades desenvolvidas no Projeto “Livros Abertos”.

Objetivos específicos

- Evidenciar quais as particularidades da prática dos mediadores que tornam a mediação dialógica;
- Analisar os critérios que são levados em consideração no momento de avaliar a prática dialógica do professor;
- Compreender como os mediadores relacionam os aspectos da sua história de vida pessoal e escolar com o desenvolvimento do fazer dialógico no projeto.

4.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1.Contação de história, formação do leitor

A leitura e sua importância para o desenvolvimento da criança é tema amplamente estudado e difundido no meio científico. Alguns dos mais importantes pesquisadores dessa área de estudo concordam que "[…] o ato de ler e contar histórias é uma ferramenta importante para ressaltar a intuição, construir associações e ajudar na resolução de conflitos internos, desde os primeiros anos de vida (MOZZER, 2008:100). Da antiguidade até os dias atuais a leitura e a difusão do conhecimento consiste em estratégia política e midiática.

Entretanto mesmo havendo um consenso acerca da importância da leitura e que costuma justificar o ensino da mesma, na prática sua aplicação na escola é cingida por utilitarismos. Sobre esse aspecto, a autora Yunes (2004:7) comenta que é importante que se reflita a cerca do "[...] resgate da relação leitura e vida, dada a indiferença dos leitores quanto a sua prática, tornada fortemente instrumental pela ação utilitarista da escola".

Nas ideias sustentadas pelos autores que Mozzer (2008) identificou, uma das justificativas para o ensino da leitura apoiam-se na tese da mesma como uma forma de contribuir para o desenvolvimento dos processos subjetivos da criança. Porém o que se verifica em relação a sua abordagem na escola está na contramão desse discurso; uma vez que a escola, em suas práticas parece estar mais interessada com a funcionalidade da leitura do que em tornar esta experiência significativa para a criança. Seja de forma incauta ou proposital a condução do ensino de leitura não tem conseguido alcançar bons resultados uma vez que um em cada quatro brasileiros domina as habilidades de leitura (INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional – Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa de 2011/2012).

É possível constatar essa afirmativa ao verificar o excesso de lição, da tentativa constante de buscar livros para instruir a criança, de moldar seu comportamento para o que é moralmente tido como correto pela sociedade, bem como a determinação de suas escolhas, desde a profissão até a sua orientação sexual.

Há uma desorganização do trabalho pedagógico no que diz respeito o ensino de leitura, que não está atendendo nem a demanda de formar decodificadores do código escrito, tampouco leitores literários. Essa desorganização se evidencia por exemplo na indiferenciação entre livros paradidáticos e literatura infantil. Segundo o autor Azevedo (1999:7)

> […] um jovem leitor que confunda livros que pretendem ensinar coisas objetivas, com outros que pretendem, principalmente, de forma poética e lúdica, especular sobre a existência terá, a meu ver, boas chances de afastar-se da literatura. Cansa receber lição o tempo todo! É preciso, por outro lado, reconhecer perante os jovens que a vida apresentar inúmeros aspectos diante dos quais não faz sentido falar em lições unívocas e objetivas. É preciso ainda que o leitor, jovem ou não, também entre em contato com textos de ficção, emotivos e lúdicos, que se espantem diante da complexa e ambígua paisagem representada pelo que chamamos "realidade".

É importante levar em consideração que essa desorganização do trabalho docente não é unicamente responsabilidade do professor em relação a sua profissão, mas sim como diz Zilberman (2008:14) que os professores são o reflexo da depauperação e empobrecimento da escola pública.

Mesmo com o reconhecimento recente de que o letramento é o caminho para a formação do gosto pela leitura é necessário considerar que a literatura que tem segundo Azevedo (1999:5) "[…] motivação estética […] não é, portanto, utilitária [...] objetivamente falando não serve para nada, nem pretende ensinar nada […]", está em total desacordo com as motivações do projeto de educação neoliberal.

Nesse projeto, há uma busca incessante de informar verticalmente. E ainda de responsabilizar a criança sobre o seu aprendizado, na política do aprender a aprender, a escola ensina pragmaticamente a ler e escrever e recai sobre o aluno a responsabilidade em aprender o gosto pela leitura.

Segundo Oliveira (2007) *apud* Mozzer (2008:100) a experiência com a leitura permite que o sujeito "amplie, transforme e enriqueça sua própria experiência de vida". Por estar presente desde o início da vida escolar da criança, a literatura infantil apresenta o mundo dos livros para a criança, oferecendo inúmeras histórias que dialogam com a realidade da criança por mais inusitada e fantástica que seja a narrativa. Sobre esse aspecto a autora Zilberman (2008:17) reflete que:

> A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial.

Em síntese o contato com o texto literário pode vir a ser o veículo capaz de expandir a compreensão e ampliação da consciência da realidade interior e exterior.

Leitor e leitura estão ligados a uma realidade social, dentro de um espaço/tempo delimitado, nesse espaço “o leitor pode, ser ou não um sujeito ativo na construção de significados, bem como realizar suas leituras de forma interativa e dialógica junto com outros possíveis leitores” (RAMOS, 2011: 18); a autora conclui que essa forma de atuação do leitor são encaradas como prática cultural.

O contexto determinado socialmente para essa prática cultural é a escola. Nesse espaço a partir das interações dialógicas que se estabelecem os sujeitos tecem sua aprendizagem e subjetividade. Como diz Ramos (2011:17) “partindo dessas leituras realizadas nas interações que acontecem sempre em espaços intersubjetivos, quer os percebamos ou não, é que constituímos nossa subjetividade” .

Como a escola está construindo essa subjetividade? Observa-se que a prática pedagógica reproduzida na escola ancora-se no modelo bancário de transmissão de conhecimento descrito por Freire (2011:80-81) como um modelo que:

> Em lugar de comunicar- se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá- los.

Para Marques e Marques (2006: 9) "a escola tem como função educar para transformar a si mesmo e à sociedade, contrariamente aos preceitos do modelo tradicional de ensino, denominado de educação bancária por Freire e de velha escola por Vygotsky".

Essa abordagem funcionalista da literatura, essa paradidatização do texto literário é frequente ambiente escolar e atende aos propósitos da assim chamada educação bancária/velha escola. É como se a escola desacreditasse do caráter formativo do texto literário, como disse Azevedo a literatura infantil “objetivamente falando, não serve para nada, nem pretende ensinar nada […] vincula-se a voz pessoal, à subjetividade, ao ponto de vista inesperado e particular sobre a vida e o mundo”. Nesse sentido, parece não atender os critérios da escola, sua demanda imperativa de disponibilizar as crianças livros que ensinem alguma coisa. Ora, pra que perder tempo com literatura?

Não vincula-se mais à escola a formação de leitores, o que se percebe é que as experiências com essa formação são mais frequentes em espaços não escolares, assim como o processo da aprendizagem de leitura acontece antes da criança frequentar a escola. Ramos (2011:20) comenta que:

> […] é comum identificarmos a escola enquanto um importante espaço de cultura letrada. No entanto, a aprendizagem da leitura, como ensinam Chartier (2001), Freire (1982) e Soares (1998), sustenta-se muito mais nas experiências extraescolares do que na aprendizagem escolar, ou seja, naquelas experiências vividas pela criança antes mesmo de iniciar seu processo de escolarização […].

Para a autora Rockwell (2001) *apud* Ramos (2011:20) a leitura é processo interacional e o professor exerce o papel de mediar esse intercâmbio literário. Ramos (2011: 20) diz que:

> […] no diálogo possível entre a criança e o texto, acontece um entrelaçamento entre os efeitos das experiências preestabelecidas no seu convívio social e as normas ou práticas adotadas pela escola. A acessibilidade aos textos trabalhados em sala de aula só se torna possível de compreensão por esse diálogo, o qual depende das práticas de leituras exercidas na escola".

Nesse sentido, a pergunta que poderia ser levantada é que tipo de interação de leitura a escola prioriza em suas práticas no cotidiano escolar? Esses processos interacionais estabelecidos entre o professor, o texto e a criança tem sido de que natureza? E com qual intencionalidade? É fato que muitas vezes o texto literário é veículo para avaliações públicas desconcertantes. E práticas como esta precisam ser repensadas. A autora Lajolo (2005:6) pondera que:

> O que fazemos na classe com nossos alunos tem muito que ver com o que fizeram conosco quando fomos alunos. Para o bem e para o mal, a história de leitura de cada um de nós — educadores de hoje — se faz presente nas atividades de leitura que desenvolvemos nas classes.

Uma ferramenta importante para despertar o gosto pelo texto literário é a contação de histórias. Que conforme os estudos de Ramos (2011) são muito presentes na Educação Infantil e um pouco nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, a cada ano fica mais distante das práticas de sala de aula nas séries mais avançadas.

> Entendemos como importante que os professores, de todos os anos escolares, (re)conheçam a prática de narrar histórias como uma prática de leitura fundamental para a formação dos alunos enquanto leitores. Todavia é indispensável que essa importância não fique só no discurso. Ela deve ser tecida no dia a dia escolar, ano após ano. (RAMOS, 2011: 21)

Para Mendes (2008: 79) "leitura é formação" permanente processo de formação do leitor literário . Leitura é processo. A cerca dessa afirmativa as autoras Costas e Ferreira

(2011) discutem que após o contato do leitor com o texto lido, o significado atribuído ao mesmo continua presente em outros momentos, em outras leituras e situações, independente da época, e se mesclam no arcabouço do leitor formando um todo inseparável. Vale destacar esse trecho que ilustra bem esses processos de leitura da vida[1] ou leitura do mundo[2] "Quantas vezes, ao divagar sobre ideias que nos perturbam, não nos vêm à mente imagens sugeridas por algo lido há tempos? E quantas outras vezes, há a surpresa em apresentar ideias que não se sabe mais dizer se foram lidas em algum lugar ou se foram produzidas?"

Ao levar essa prerrogativa em consideração é importante que se observe que esta expectativa é uma escolha que sobretudo se faz com resistência a todas as variáveis ideológicas e utilitaristas que pesam sobre os ombros do professor e da escola (ZILBERMAN, 2008). A presente autora afirma que projetos de leitura e literatura de no Brasil serão sempre utópicos se vistos sob o prisma da política que fundamenta a educação pública brasileira, como mostra o trecho a seguir:

> Um ensino da literatura que se fundamente na leitura e resulte em uma prática dialógica talvez seja tão utópico ou romântico quanto qualquer projeto que, hoje, se refira à educação no Brasil. O sucateamento da escola reduziu-a ao grau zero de que já se falou; logo, não diz respeito exclusivamente ao problema da leitura e da literatura. As propostas que se apresentam são simultaneamente caras e baratas, realizáveis a curto e a longo prazo, viáveis e complexas. Barato e rápido é trabalhar com o aluno, seja ele criança ou adulto, a partir de sua própria experiência de leitura, lidando com um universo previamente dominado, desde que o objetivo seja abrir novos horizontes de conhecimento; caro e demorado é preparar o professor para levar a cabo essa tarefa, pois também ele foi afetado pelo progressivo desmonte da escola brasileira. (ZILBERMAN, 2008: 22).

Torna-se relevante elucidar que o presente estudo tem como objetivo contribuir para uma "elaboração de uma concepção pedagógica que, sendo crítica e historicizadora, apresente um discurso afirmativo sobre o fazer pedagógico escolar."(DUARTE, 1996:48). Nessa linha de pensamento se faz necessário colocar em discussão os problemas decorrentes desse desmonte sistemático da educação pública, de forma que se possa vislumbrar nesse debate maneiras de subverter essa lógica e assim propor uma nova.

---

1 Guimarães Rosa em 'Tutaméia'

2 Paulo Freire em 'A importância do ato de ler'

4.2.Dialogicidade

"Consciência e pensamento são tecidos com palavras e ideias
que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo".
Freitas, 1995.

Este capítulo visa elucidar o conceito de dialogicidade, de modo a contribuir para uma abordagem do ensino de leitura alicerçada numa perspectiva com essa característica; nesse sentido para a autora Marková (2006) *apud* Pallú e Larocca (2007:183) "[…] a dialogicidade é a característica ontológica da mente que concebe, cria e comunica as realidades sociais pelo mútuo engajamento do Ego e do Alter". Entre as autoras que apontam nessa direção estão: Costas e Ferreira, 2011; Zilberman, 2008; Mozzer 2011.

A fim de construir as considerações sobre dialogicidade utilizar-se-á como base as contribuições dos autores, procurando diferenciar as concepções da pedagogia progressista freireana, e para a psicologia histórico cultural.

Segundo Costas e Ferreira (2011): "[…] Vygotsky denotava partir do suposto de que os seres humanos são e estão situados e constituídos historicamente, por meio da linguagem". Nessa direção intrinsecamente histórico-cultural que caracteriza a relação entre os sujeitos, também está a formação do leitor posto a característica da constituição do ser leitor construído socialmente com os outros sujeitos. Como afirma Magnani (1994:101):

> […] o gosto [..] pela leitura, em particular a da literatura, não é um dado da "natureza humana", imutável e acabado, e sua formação tem a ver com as necessidades, com o tempo e com o espaço em que se movimentam pessoas e grupos sociais. Desenvolvimento e aprendizagem encontram-se, assim, relacionados entre si e com o processo de constituição dos sujeitos históricos, através do trabalho linguístico.

Para Vygotsky (1993) todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento dialeticamente interseccionados se dá por meio de processos de mediação, ou seja, codependentes do outro para constituir-se e constituir. No processo de leitura individual o sujeito afirma e constrói aspectos da sua história e personalidade, mas com a fala em seu meio social ele amplia sua realidade interior e assim pode vir a transformar o meio. Para Costas e Ferreira (2011:217):

> A busca de sentidos em algo lido, o consenso sobre alguns significados, a interpretação são atividades cujo pressuposto básico é a linguagem. Calado, o leitor estabelece uma leitura sua, em acordo com sua historicidade. Ao fazer uso da linguagem, estando junto aos seus pares, esta leitura se reveste de outros significados, torna-se enriquecida, ampliada. A interação, portanto, constitui-se em fator para a produção de uma leitura mais em acordo com o ideal de criação de espaços para que os leitores ampliem possibilidades em seu processo de constituição como sujeitos.

A partir das reflexões de Freire (2003) *apud* Moretti (2007:20). a dialogicidade pode ser entendida como um conjunto de elementos interligados entre si por meio da palavra, estes por sua vez indispensáveis para o *clima dialógico*. A palavra que Freire se refere está baseada na ideia de práxis (ação e reflexão), não é uma palavra presa ao mero discurso, vazia e esgotada de conteúdo, nem palavra ativista, composta unicamente por ação ação, incapaz de reflexão. Deve haver uma coesão entre discurso e prática, e a leitura é uma prática social na qual o sujeito dialoga com o texto e com a própria história, seu contexto social e em sua realidade concreta.

Outro importante fator da dialogicidade é a construção de um ambiente propício, pois "para haver a comunicação entre as pessoas é preciso que haja a fé, o amor, a humildade e a esperança, a fim de estabelecer o diálogo verdadeiro por meio de um pensar verdadeiro e crítico". (MORETTI, 2007: 21). Num contexto em que os sujeitos busquem cultivar tais características é possível criar uma ambiente dialógico e assim segundo Moretti (2007:22) "[…] podem despertar para a consciência crítica do mundo em que se encontram, saindo de sua condição de oprimidas, e buscando assim a condição do ser mais.

A leitura que Freire (2011) faz da dialogicidade no processo educativo visa a humanização do ambiente em que os sujeitos interagem. Pensamento, reflexão, palavra, ação e realidade devem contribuir para que esses sujeitos despertem coletivamente para a compreensão de sua condição de opressão e dessa forma possam construir a sua liberdade coletivamente.

Com base nessas considerações, em resumo "[…] a dialogicidade não está preocupada com a lógica […] mas sim com a existência humana, com a existência comunicativa" (PALLÚ e LAROCCA, 2007:183). Dessa forma, compreende-se que a dialogicidade como o elemento constitutivo e constituinte essencial nas relações humanas.

Histórico-cultural	Os indivíduos estão interligados por meio da linguagem. Dessa forma, constroem sua realidade interna e a do outro, dialogicamente.
Pedagogia progressista freireana	Por intermédio da palavra os sujeitos se libertam.

Tabela 1: relações entre as concepções de dialogicidade

4.3.Autonomia

Para dialogar sobre o conceito de autonomia será utilizado como base para análise os estudos de Vygotsky, Freire e, para o cognitivismo.

Na concepção teórica de Vygotsky a autonomia, que ele chamou de autorregulação é uma das funções psicológicas superiores mais importante para o desenvolvimento da pessoa. Vygostky afima que a construção dessa função, assim como todo o desenvolvimento postulado por ele, se dá por meio de um permanente processo de mediação do intersubjetivo para o intrasubjetivo e do intrasubjetivo para o intersubjetivo. Petroni e Souza (2009: 356) identificam o momento em que o sujeito é considerado autônomo na perspectiva do autor:

> […] o sujeito constitui-se como autorregulado no momento em que consegue internalizar as regras, as normas, os costumes existentes no meio ao qual pertence. Esse processo se dá desde seu nascimento, pois, como já dito antes, ao nascer, a criança já se encontra em uma cultura e através da mediação do outro exercida pela linguagem (fala, gestos, etc.) vai controlando seu comportamento de acordo com o que lhe é significado.

Percebe-se que nessa leitura que o autor faz da autonomia, a pessoa burila seu comportamento a partir do que traz significado para ela. Não há passividade e nem o entendimento de que ela é “fruto” do seu meio social meramente. O sujeito constrói dialeticamente sua autonomia e para isso ele utiliza todo o referencial exterior a sua realidade interior para delimitá-la, e assim regula seu modo de agir e definir suas escolhas.

Na mesma base epistemológica Freire (1996, 1999, 2005) *apud* Petroni e Souza (2009: 356) descreve a autonomia como sendo a "capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade. […] Para ele autonomia se desenvolve por meio da educação". Nesse ponto as ideias dos dois autores se encontram, como em muitos outros aspectos, como fora identificado na análise de Petroni e Souza (2009). O aspecto que conflui nesse ponto, diz respeito a compreensão de que é por meio da educação que o sujeito desenvolve sua autonomia.

Na família, na escola, em todos os espaços que o sujeito convive, a dimensão social e cultural, largamente consideradas em suas obras são elementos basilares para o desenvolvimento da autonomia. E nessa educação o respeito a essa autonomia que está em processo de construção deve ser considerada pelos educadores. Para Freire (2011:58) "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros".

É importante ressaltar que por mais que a criança esteja num processo de constituição de sua autonomia ela já é capaz de fazer escolhas, afinal ela tem pensamentos e reflexões próprias. Ela configura sua autonomia ativa e dialogicamente na interação que desenvolve com seu meio social e cultural.

Para o pensamento cognitivista a autonomia é considerada como "capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estas precisem de ser impostas por outrem, ou seja, a autonomia é a capacidade do indivíduo de se auto-regular" Mogilka (1999) *apud* Silva (2008: 06).

Também é dito que "a autonomia da criança surge através da relação das suas competências e das barreiras estabelecidas por esta, entre o que é privado, as características pessoais, e as normas ou regras estabelecidas pela sociedade, as características interpessoais" Nucci, Killen, & Smetana (1996) *apud* Silva (2008:06) . A partir dessas reflexões considera-se que nessa corrente teórica prevalece uma compreensão da autonomia como uma imposição de regras em que o sujeito deve transpor.

Histórico-cultural	Do social para o indivíduo, de forma recíproca dialeticamente se configura a autonomia do sujeito.
Cognitivista	"Capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estas precisem de ser impostas por outrem, ou seja, a autonomia é a capacidade do indivíduo de se auto-regular" Mogilka (1999) *apud* Silva (2008: 06).
Pedagogia progressista freireana	Para esse autor a autonomia reflete a ideia de responsabilidade por suas escolhas e atos.

Tabela 2: concepções teóricas a cerca do conceito de autonomia.

4.4.Relação professor-aluno

"O diálogo deve ser um encontro que conduza os sujeitos a ser mais".

Paulo Freire

Ao longo dos últimos séculos os teóricos da psicologia preocupados em compreender o desenvolvimento humano, puderam, apesar muitas vezes não ser o foco de sua análise, mas ainda assim deram indicativos para reflexão sobre a relação entre professor e aluno. "Sendo uma dimensão fundamental do processo educativo, a relação professor-aluno é objeto de interpretações e proposições diversas" (PASQUALINI e EIDT, 2013: 25). Seja na perspectiva humanista, construtivista, comportamentalista, psicanalista ou na teoria histórico cultural.

Para desenvolver as reflexões do presente estudo, utilizou-se as contribuições da relação professor -aluno para a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e para Paulo Freire. Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano intencionava-se compreender "como o modo de organização da vida material engendra a consciência e a personalidade humana. (PASQUALINI e EIDT, 2013: 37). Com base no materialismo histórico e dialético Vygotsky desenvolveu estudos que apontavam que "é o ensino e a aprendizagem que promovem e impulsionam o desenvolvimento das faculdades e capacidades humanas

(PASQUALINI e EIDT, 2013: 39). A partir dessa afirmação, considera-se que as relações estabelecidas entre professor e aluno são basilares na construção do aprendizado, a forma que o professor conduz impulsiona esse aprendizado também.

Destaca-se aqui a importância de como é efetivada, como essa relação acontece, uma vez que para o autor a dimensão cognitiva e afetiva são uma unidade. Das contribuições de Vygotsky para o trabalho educativo, ressalta-se o conceito de mediação como reflexão e prática do professor que leva em consideração a dimensão dialógica que deve fazer parte do cotidiano educativo. Nesse sentido as autoras Costas, Ferreira (2011: 206) revelam o que não condiz com uma prática que tenha como base a mediação:

> Simples e assistemática inter-relação entre sujeitos; Interferência nas interações entre sujeitos com o intuito de meramente impor regras, sem discussão; Quaisquer tipos de atividades rigidamente estruturadas que não permitam que os sujeitos possam expor-se através de práticas de linguagem.

Nesse sentido a mediação não suporta palavras carregadas de regras e imposições sem argumentação, tampouco o que é excessivamente rígido, sem possibilidade de diálogo e construção. Como é possível constatar na fala de Pallú e Larocca (2007: 183):

> Quando as palavras não expressam mais os significados pelos quais o locutor é responsável e se transformam em sinais de manipulação e obediência , elas se tornam a linguagem do álibi. Tal linguagem é concebida como um sistema de regras, informações e instruções: “faça isso”, “não faça aquilo”, “vire para a direita” etc. Essa é uma visão funcionalista da linguagem, utilizada para executar funções comunicativas repetitivas, o que resulta em uma linguagem “neutra”, sem julgamentos ou avaliações.

É sabido que para escutar palavras como essas que foram utilizadas pelas autoras e assim constatar a des-dialogização do processo educativo, basta passear pelos corredores das escolas. Levando em consideração que para que aprendizagem no ambiente educativo seja um processo benéfico e possibilitador de transformações na vida de ambos os sujeitos, pretende-se que a educação seja desenvolvida com base nos conceitos de mediação e dialogia, uma vez que:

> […] a mediação cria as possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade. Realidade esta estabelecida, segundo o próprio Vigotski, como um elo de ligação em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente. Imperativamente, a categoria de mediação possibilita a aquisição de funções superiores. (ZANOLLA, 2012: 08).

Se faz necessária uma formação que possa transformar a ação anti-dialógica do ato de ensinar, e fundamentar a relação estabelecidas entre professores e alunos na escola. Segundo Freire, mediante a pesquisa de Vasconcelos et al (2005:01): Deve-se conscientizar de que “a relação professor-aluno constitui-se em um esquema horizontal de respeito e de intercomunicação, ressaltando o diálogo com componente relevante a uma aprendizagem significativa”

Com base na Pedagogia libertária desenvolvida por Freire a humildade é primordial na constituição do diálogo, conforme Moretti (2007: 21): “[…] se não houver a humildade o diálogo não existe, pois se as pessoas não vê em si a sua ignorância, mas só a do outro, se se pensa dono do saber e da verdade não é capaz de criar um clima dialógico”.

5.METODOLOGIA

"A história de vida é portanto técnica que capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social"

Maria Queiroz, 1988.

A fim de alcançar o propósito deste trabalho, que por sua vez consistiu em identificar as características atribuídas pelos mediadores de leitura em relação ao seu fazer dialógico nas atividades desenvolvidas no Projeto "Livros Abertos", o caminho organizado utilizou-se da abordagem metodológica qualitativa em pesquisa. Considerando que o problema de pesquisa implica em fatores subjetivos e reflexivos a opção pela pesquisa qualitativa possibilita maior compreensão dos fatores que estão presentes na experiência das mediadoras do projeto.

Segundo Silveira e Córdova (2009) cabe à pesquisa qualitativa a investigação de aspectos do real que não toleram a possibilidade de serem quantificados, mas que são percebidos e elucidados pela ótica do desenvolvimento da convivência em sociedade.

É relevante atentar para o que diz Minayo (2001) *apud* Silveira e Córdova (2009: 32) que diz que "[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".

No âmbito da pesquisa qualitativa, o método que mais correspondeu ao objeto investigado foi o de história de vida por possibilitar o aprofundamento das vivências individuais na construção de práticas docentes que envolvam a identificação e a idealização dessas práticas. Segundo Queiroz (1988: 20) "a história de vida, por sua vez, se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu". Nesse sentido a autora conclui que o papel do pesquisador nesse contexto, consiste em ir do particular para o corpo social que o narrador pertence.

A pesquisa foi realizada no decorrer do segundo semestre letivo de 2015, no projeto de extensão "Livros Abertos: aqui todos contam" da UnB. Inicialmente foi manifestado o interesse em realizar a pesquisa para a coordenadora do projeto que consentiu e solicitou que a pesquisadora comunicasse os objetivos da referida pesquisa para os extensionistas na

reunião geral do projeto. No momento da apresentação foram expostos os propósitos da pesquisa e lá também foram sinalizadas algumas possibilidades de entrevistas. No total foram três mediadoras entrevistadas.

Foram convidados cinco estudantes extensionistas, porém desse total foram realizadas entrevistas com três mediadoras de leitura, pois no decorrer das entrevistas pode-se destacar elementos importantes para análise, assim como a recorrência de sentidos entre as entrevistadas. Por se referir a uma metodologia de aprofundamento, a história de vida demanda tempo para as entrevistas e a transcrição a fim de compreender os aspectos que são abordados nos relatos.

5.1.Procedimentos para coletas de dados

Na sequência do consentimento da coordenadora e dos integrantes do projeto para a realização da pesquisa; os mecanismos sequenciais foram, a saber : produção do roteiro semiestrurado para entrevista, contato prévio com os estudantes do projeto a fim de verificar disponibilidade para entrevista, agendamento da entrevista e entrevista.

Para o andamento da pesquisa elegeu-se a entrevista semiestruturada como meio para coletar os dados, por conseguinte foi elaborado um roteiro para a entrevista. As entrevistas foram realizadas in loco nos espaços de atuação do Livros Abertos, isso foi possível uma vez que a pesquisadora era também mediadora de leitura do projeto. No momento da entrevista foi devidamente elucidado para as mediadoras do que se tratava a pesquisa, qual o papel delas nesse contexto, elas assinaram duas vias do termo de consentimento livre esclarecido, documento este que por sua vez resume os objetivos da pesquisa e que garante a preservação das identidade das mesmas, pois ao citar suas falas substitui seus respectivos nomes reais por fictícios.

Na entrevista, as mediadoras puderam escolher o momento que se sentissem mais a vontade para assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, este por sua vez foi lido em sua totalidade com as entrevistadas. O termo explicitava os objetivos da pesquisa e protege a identidade das mesmas ao substituir o nome real por um codinome, é também direito do participante solicitar a não divulgação dos dados na pesquisa desenvolvida. Conforme Duarte (2004:215) as “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas,

crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados".

Sobre a entrevista semiestruturada Triviños (1987) *apud* Manzini (2004: 2) alegam que:

> [...] tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador".

5.2.Procedimentos de tratamento de dados

Posteriormente da realização das entrevistas foram elaboradas as transcrições do material coletado e leitura em sua totalidade a fim de utilizar o que atendia aos objetivos da pesquisa. Sobre essa visão, Queiroz (1988:19) aponta que "[…] análise, em seu sentido essencial, significa decompor um texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, isto é, separar claramente os diversos componentes, recortá-los, a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca".

O primeiro momento do tratamento dos dados foram as transcrições respeitando a fala das mediadoras entrevistas. Nesta pesquisa optou-se por não considerar as pausas, o coloquialismo e repetições de palavras. Como a pesquisa seguia um roteiro e por vezes se tornava mais aberto, as mediadoras respondiam conforme os temas surgiam, por vezes não era necessário fazer a pergunta pois ela já havia respondido. Desta forma, não ha uma linearidade nos relatos. Assim, para o tratamento dos dados foram feitas várias leituras das transcrições a fim de aglutinar temas e aspectos mais relevantes para responder ao problema de pesquisa.

5.3.Procedimentos para uma análise qualitativa

A análise qualitativa de dados segundo Fernandes (1991) *apud* Alves e Silva (1992: 65):

> "[...] se caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador, trazendo à tona, na redação, uma sistematização baseada na qualidade, mesmo porque um trabalho desta natureza não tem a pretensão de atingir o limiar da representatividade".

Nesse sentido, o processo de análise dos dados obtidos nas entrevistas nesta pesquisa empenhou-se em realizar um exercício metodológico baseado em dois importantes princípios dos estudos da autora Laurence Bardin (2009), a saber, a busca de recorrências e categorização dos sentidos e descrição das categorias de análise.

Inicialmente as transcrições das entrevistas foram examinadas a fim agrupar os discursos que se relacionavam, posteriormente a estratégia de tratamento consistiu num extenso processo de criação das categorias, em seguida partiu-se para análise de conteúdo. Segundo Bardin (2009:11) a análise de conteúdo: "[…] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjectividade".

Compreende-se que há um nível de aprofundamento da análise de conteúdo que pressupõe a criação de conceitos aglutinadores que guardam relação com a teoria. Esta pesquisa propôs-se a criar as categorias a partir dos relatos sem uma construção com uma abordagem teórica específica.

Do processo de categorização formam engendradas seis categorias, a saber:

a) Justificação: que corresponde aos elementos que justificam a escolha do projeto;
b) Conjunção: tem a ver com as condições necessárias para o fazer dialógico;
c) Proposição: diz respeito a criação de um contexto favorável em que diálogo aconteça;
d) Concepção: são os critérios incorporados pelo mediador que favorecem o desenvolvimento da prática: dialógica;
e) Apreciação: são elementos que buscam refletir sobre a prática dialógica;
f) Transposição: motivos que fazem oportuna a mediação de leitura com base na leitura dialógica.

5.4.Contexto de pesquisa

No presente item descreve-se um breve histórico, a metodologia, a gestão e as ações articuladas pelos extensionistas do projeto "Livros Abertos".

O Projeto de Extensão e Ação Contínua Livros Abertos: Aqui Todos Contam (PEAC/UnB), foi fundado em 2012 pela professora Dra. Eileen Pfeiffer Flores e estudantes do

Instituto de Psicologia/UnB. Após a realização de uma pesquisa com os contadores de história da Associação Viva e Deixe Viver, a coordenadora deu início as atividades de mediação de leitura com base na leitura dialógica. Na pesquisa supracitada investigava-se a prática utilizada pelos voluntários contadores da associação durante o processo de contação com as crianças que estavam em processo de hospitalização em um hospital pediátrico em Brasília (Flores et al, 2012).

A partir das inquietações da coordenadora, o projeto Livros Abertos deu início as suas atividades, inicialmente eles eram um pequeno número de mediadores. Com o engajamento dos mediadores o projeto cresceu e hoje conta com um acervo, atua em duas escolas, tem blog e revista eletrônica, entre outras atividades posteriormente serão descritas.

O Projeto Livros Abertos nos últimos dois anos ganhou muita visibilidade na própria UnB e em Brasília. Com isso a procura de estudantes para participar do projeto tem crescido a cada semestre, assim como a demanda de gestores que anseiam que essa forma de leitura seja aplicada em suas instituições. Conforme Barros et al (2015:04) "Os mediadores estão altamente envolvidos com o projeto, o que o torna muito atraente e eficiente". Isso suscita a uma recorrente procura para desenvolver trabalhos acadêmicos. Muitos estudantes já escreveram trabalhos sobre o Livros Abertos, monografias, dissertações, artigos, pôsteres.

No segundo semestre de 2015, o Livros Abertos contava com mais de trinta mediadores (as), atuando em duas escolas; a Escola Classe 415 Norte de Brasília e no Programa Infanto Juvenil – PIJ/UnB - campus Darcy Ribeiro, ambos localizados na Asa Norte. A maioria expressiva dos (as) mediadores (as) são do sexo feminino. O projeto é aberto à comunidade, porém prevalece a participação massiva de estudantes dos curso de graduação da UnB; entre eles estão: Psicologia, Pedagogia, Letras, Artes Cênicas, Biblioteconomia, Fisioterapia, dentre outros.

O ingresso no projeto se dá mediante disponibilidade de vagas e seleção realizada no início do calendário letivo da UnB, os interessados vão a uma reunião onde é apresentado o projeto e depois são entrevistados em grupo e/ou individualmente pela coordenadora. Após esses dois momentos identifica-se a turma em que os novos mediadores (as) serão encaixados, nesse momento é levado em consideração a grade horária dos estudantes.

O comparecimento nas escolas funciona uma vez por semana, e cada visita tem duração de aproximadamente duas horas e meia; são dois mediadores por turma e o horário é

combinado com o professor regente da turma, mediadores e professores ponderam se a contação será antes ou depois do recreio. Cada mediador responsabiliza-se por um grupo de crianças, que normalmente varia entre três a cinco crianças, no máximo, pois a quantidade de crianças é um fator preponderante, uma vez que há mais espaço para escutar, falar e dialogar. Entre as premissas para a execução da atividade estão: “Encorajar participação e o engajamento; Gradual troca de papéis; criança se torna a contadora de histórias” esses elementos que caracterizam a leitura dialógica praticada pelo Livros abertos foram extraídos de um documento de apresentação do próprio projeto, elaborado pelos mediadores em 2015.

No que diz respeito a prática de leitura, recomenda-se que os mediadores selecionem com antecedência os livros para a atividade a fim de que eles conheçam bem a narrativa e assim possam planejar as possíveis perguntas a serem feitas para as crianças, exemplo da característica dessas perguntas são: “Completar; Relembrar; Open-ended (perguntas abertas); Wh-: (perguntas tipo que, quando, como, onde, de quê, por que, etc.); Distanciamento: relacionar e pedir para a criança relacionar elementos da história”. Também há a possibilidade de levar objetos, explorar dinâmicas diferentes, como por exemplo a criação de textos com base na história que foi contada, existem diversas atividades que podem ser realizadas com o intuito de incentivar a participação e tornar a leitura dialógica. O livro pode ser escolhido a partir de um acervo pessoal, também pode ser emprestado do acervo do projeto, a escola Classe 415 Norte conta com uma biblioteca que faz empréstimos para os mediadores.

5.4.1 Metodologia aplicada no projeto “Livros Abertos”

A abordagem adotada para a realização das mediações baseia-se na leitura dialógica, metodologia esta que por sua vez compõe um dos tipos de leitura compartilhada, segundo Rogoski et al (2015:48) “A leitura compartilhada é considerada uma importante estratégia de desenvolvimento da linguagem. A leitura dialógica é um tipo de leitura compartilhada em que um adulto lê em voz alta, intercalando a história com diálogos e feedbacks sobre o texto e/ou as ilustrações”. Nesse sentido o adulto responsável pela mediação de leitura busca constantemente a participação e a interação das crianças na dinâmica de leitura, sem a fala das crianças, sem o diálogo entre o grupo não há leitura dialógica. O espaço proporcionado pelo mediador de leitura, busca contribuir para a percepção das crianças de que a leitura não é

meramente uma imposição da escola, mas que ela pode ser uma descoberta prazerosa das infinitas histórias que os livros são capazes de nos mostrar. Conforme Barros et al (2015:2):

> A leitura dialógica consiste numa forma diferenciada de leitura compartilhada, em que as crianças são constantemente encorajadas a ter voz ativa e um pensamento crítico. Um dos principais pontos do projeto é mostrar para as crianças que a leitura não deve estar sempre relacionada a atividades acadêmicas.

A leitura dialógica foi desenvolvida por Grove Whitehurst e Cols. Nesse formato de leitura, os mediadores incentivam que as crianças sejam participativas e comprometidas na dinâmica de contação, nesse contexto de mediação tanto o responsável pela mediação quanto as crianças são contadores e contadoras, desde que haja interesse da criança de também (re) contar a história. Nesse sentido Rogoski et al diz que:

> A LD é caracterizada como a leitura compartilhada de uma obra (geralmente um livro infantil ilustrado), por um adulto para uma ou mais crianças, em que o adulto encoraja a verbalização da(s) criança(s) acerca da história e das ilustrações. São feitas perguntas do tipo "quem, o quê, quando, onde, como e qual", questões sobre as ilustrações do livro, pedidos para antecipar a parte seguinte da história etc. Flynn (2011), ao apresentar orientações para a implementação da LD, recomenda começar com perguntas específicas e, aos poucos, progredir para perguntas mais abertas, de modo que a criança seja cada vez mais ativa na conversa acerca da obra. Além disso, o adulto deve oferecer *feedback* para as verbalizações das crianças, que incluem elogiar, parafrasear as respostas, ampliá-las com novas informações, dentre outros. (2015: 50).

5.4.2 Gestão das atividades do projeto "Livros Abertos"

A gestão do projeto é democrática, as decisões são tomadas coletivamente na reunião geral presencial e nas conversas, chats e e-mails on-line (via facebook/google groups) oficiais do projeto. A professora coordenadora estimula a participação nos espaços de atuação do grupo, incentiva a autonomia, responsabilidade e o protagonismo das/dos estudantes. A dialogia que os mediadores buscam no contexto de leitura é uma continuidade da dialogia que ocorre em todos os processos do grupo (reuniões, organização, mediações nas escolas, confraternizações, blog, etc).

Os princípios norteadores do projeto Livros Abertos são:

> Ler é um direito; a educação deve ser oportunidade para questionar, refletir sobre e analisar a realidade; o pensamento nasce do diálogo; o pensamento nasce no diálogo; a expressão e análise de suas vidas, concepções e experiências é parte essencial do processo de letramento; é muito importante que isso ocorra na escola. (Livros Abertos, 2015).

5.4.3 Reuniões realizadas no projeto "Livros Abertos"

A reunião geral acontece às quintas-feiras no horário do almoço, e as pautas discutidas são sugeridas pelos mediadores no início da semana via facebook. Sempre há nesse espaço a mediação de um livro, tal como é realizada nas escolas junto as crianças. Uma das características dessa forma de mediação é que ela pode ser aplicada em qualquer nível de escolarização e independe do contexto; essa dinâmica é feita por um mediador que se voluntaria na pauta da semana, geralmente o contador quer compartilhar um livro novo do acervo ou replicar uma mediação bem sucedida na escola.

Página por página o mediador estimula a participação dos mediadores por intermédio de perguntas abertas, emite comentários relacionados com sua experiência de vida e opiniões pessoais. Nesse espaço compartilha-se as impressões sobre a prática de mediação, experiências bem-sucedidas e outras nem tanto, os mediadores dão e recebem dicas, avaliam sua prática e sobretudo interagem. Este espaço está entre os preferidos dos integrantes do projeto, uma vez que ele favorece a reflexão e por conseguinte amplia a visão dos mediadores sobre a prática que desenvolvem.

5.4.4 Oficinas do projeto "Livros Abertos"

O grupo desenvolve oficinas que acontecem pelo menos uma vez ao ano, na Semana Universitária da UnB - evento oficial da universidade que oferece inúmeras atividades a partir dos projetos de extensão existentes na UnB, mas também pode ser aplicada a qualquer tempo e local por instituições interessadas. Esta atividade do projeto foi denominada pelo grupo como oficina "Conte Comigo", o intuito é compartilhar a metodologia do projeto por todos os interessados em leitura dialógica e dessa forma disseminar essa pratica. Com base na programação da oficina realizada em setembro de 2015, a programação da oficina funciona da seguinte forma: a primeira atividade consiste numa dinâmica chamada quebra gelo entre os

participantes e os mediadores, logo após há uma apresentação do projeto, depois os participantes são divididos em pequenos grupos, tal como na mediação realizada nas escolas, nesse momento há uma vivência da leitura dialógica. Em seguida os participantes são convidados a fazer um intervalo para o coffe break, e por fim inicia-se um debate que culmina com a exibição do vídeo institucional do projeto e o encerramento. A avaliação pode ser no momento do encerramento, mas também é disponibilizado um material (papéis e lápis) para que os participantes e extensionistas possam escrever suas considerações sobre a oficina (que bom, que tal, que pena). É comum o público consistir em pais, professores e estudantes da graduação da UnB interessados em serem mediadores do projeto.

5.4.5 Blogue do projeto "Livros Abertos"

Consiste em uma plataforma blogue do Google dedicada as produções escritas dos extensionistas do projeto. Nesse espaço os membros são convidados e encorajados a relatarem suas experiências como mediadores/as de leitura (diário do contador, mediação de leitura), postagens com dicas de livros para fazer leitura dialógica, há também postagens que consistem em relatos sobre a história de leitura dos extensionistas, postagens de divulgação das oficinas e novidades sobre o universo literário.

5.4.6 Revista Livros Abertos

A ideia dessa revista surgiu em uma reunião em que a coordenadora Eileen Pfeiffer sugeriu que fosse criado uma espécie de manual que levasse em consideração as dúvidas e inquietações dos mediadores, nesse contexto um grupo de estudantes juntamente com a coordenadora iniciaram as atividades da revista, cujo objetivo é fornecer subsídios que tire as dúvidas de como fazer a leitura dialógica e quais livros utilizar para esse fim. A equipe responsável pela manutenção da revista é bem experiente com essa modalidade de leitura, portanto as dinâmicas, perguntas, a condução da narrativa e as histórias são literatura infantil de qualidade. No espaço digital os responsáveis pela revista realizam as atualizações periodicamente dos conteúdos e o intuito é dar base para que os mediadores de leitura amenizem os questionamentos que vem a tona durante a mediação, porém ele não se restringe

a esse público, o Livros Abertos pretende que essas informações cheguem a todos que se interessem em aprender a colocar em prática a leitura compartilhada.

Uma característica peculiar do projeto Livros Abertos traduz-se na dialogia estar presente em todo seu processo, da reunião à prática dos mediadores de leitura; os integrantes veteranos estimulam a participação dos mais novos nos espaços de convivência, a fim de que todos/as possam se conhecer e desenvolver vínculo. Entre os eventos organizados para esse fim estão: comemoração dos aniversariantes do mês, piqueniques, festas à fantasia, participação na bienal, feiras de contação de história e confraternizações.

5.5.Perfil das entrevistadas

> *"Embora a história de leitura de cada um de nós sempre se articule a uma história coletiva, ela tem, também, lances extremamente individuais, que a tornam única. São, com certeza, bastante pessoais as maneiras pelas quais cada um de nós se aproximou da leitu*ra"
>
> Maria Lajolo, 2005.

Na entrevista participaram 3 mediadoras entre 19 e 20 anos, do sexo feminino, participando do projeto entre 8 meses e dois anos, relatam identificação com a leitura e com o projeto e suas possibilidades. Abaixo serão apresentados os perfis de cada uma das participantes da pesquisa:

(a) **Mediadora 1** – 20 anos, feminino, está no quinto semestre do curso de Psicologia, faz dois anos no projeto e desenvolve mediação com crianças das Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Classe 415, produz textos para o blogue e participa das oficinas realizadas pelo Livros Abertos. Seu interesse pela leitura e o universo literário se deu por conta própria, na leitura identificou que poderia expandir sua compreensão sobre o mundo, como também escapar da realidade familiar onde não tinha espaço para o diálogo. Ela conta que foi na leitura que percebeu que poderia se desenvolver e afirmar sua identidade, bem como desenvolver sua autonomia.

(b) **Mediadora 2** – 19 anos, feminino, cursava Geografia, mas a participação no projeto

foi um dos motivos que a levou fazer vestibular para Letras Português está no segundo semestre do curso, faz um ano e meio que participa do projeto. No projeto desenvolve a mediação na Escola Classe 415 Norte nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e escreve para o blogue do projeto. Na sua escolha em ler livros e conhecer a literatura não identifica pessoas responsáveis por isto, a não ser o avô que costumava narrar histórias que inventava, em casa não tinha acesso a livros, e ninguém na família lia. Gostava de ler todos os livros paradidáticos que vinham junto do material escolar.

(c) **Mediadora 3** - 20 anos, feminino, quinto semestre de Psicologia, está no projeto desde o primeiro semestre de 2015. Realiza mediação de leitura, é voluntária no acervo do projeto, fica responsável pelos empréstimos e devoluções de livros para os mediadores e faz compras com o dinheiro arrecadado das multas, também escreve para o blogue do projeto. Sua história de como começou a desenvolver gosto por leitura está relacionada a família, filha de pais professores-leitores, foi incentivada desde a tenra idade, pois seu pai lia histórias e cresceu observando a mãe e o pai lerem, além de ter sempre muitos livros à sua disposição em casa.

6.RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

"As perguntas tornam a leitura dialógica. Mas eu acho que mais que as perguntas é o espaço. O espaço que a gente dá pra elas falarem o que elas quiserem."

Mediadora 3

Na apresentação da análise optou-se por descrever as categorias encontradas nas entrevistas com a finalidade de identificar os fatores mais relevantes naquela categoria acerca do fazer dialógico, da relação do fazer dialógico com a historia individual das mediadoras e como as atividades realizadas no projeto tem produzido novas experiencias com a leitura para as participantes no projeto.

Assim, itemizamos neste capítulo as seguintes categorias de análise: justificação; conjunção; proposição; concepção; apreciação e transposição.

6.1.Justificação

A categoria "justificação" engloba a apresentação dos e*lementos que justificam a escolha do projeto pelas mediadoras.* Nessa categoria de análise foram levadas em consideração as reflexões das mediadoras de leitura em relação as razões que foram pertinentes na escolha em exercer atividades de extensão, em um projeto que visa a formação de leitores na perspectiva da dialogicidade. É pertinente essa categoria para compreender a relação entre a história de vida de sujeitos que se dizem leitores ativos de modo a avaliar as condições que favoreceram a constituição de um sujeito leitor e por conseguinte um mediador de leitura dialógico no projeto de extensão "Livros Abertos".

Entre os elementos identificados pelas mediadoras estão:

a) **Gostar de ler:** todas as mediadoras afirmaram gostar de ler e dizem que essa é uma prática regular em seu cotidiano, nesse sentido foi determinante optar em participar de um projeto cuja temática envolvesse formação de leitores.

b) **Liberdade e autonomia relacionadas a escolha do que ler:** na faculdade há um

predomínio pelo gênero textual acadêmico, prevalece o texto teórico denso e com caráter explicativo, nesse sentido a maioria das mediadoras pontuam em suas narrativas que no decorrer do semestre letivo resta pouco tempo para leituras que não sejam aquelas exigidas nas disciplinas obrigatórias do curso, uma vez que essas leituras obrigatórias sobrecarregam-nas. Dito isso, um projeto que tem como objetivo o desenvolvimento de uma nova forma de relacionamento entre o leitor e livro demonstra-se como uma forma de *"escapar dessa realidade que me oprime"* conforme a fala da mediadora 1.

c) **Oportunidade de associar o que gosta de fazer (leitura) com uma prática de ensino de leitura inovadora:** as mediadoras relatam que foi parca a contribuição da escola na construção de sua identidade leitora, no geral essa relação com a leitura foi mediada por sujeitos fora do contexto escolar ou mesmo de forma autônoma. Desse modo elas buscam contribuir para a formação de leitores, uma vez que a escola não possibilitou a elas essa relação que consideram ser importante.

d) **A extensão como contribuição para a sociedade:** na palavra das estudantes o projeto é uma forma de restituir à comunidade pelo tempo que puderam desenvolver seus estudos na universidade.

Quando questionadas sobre o porque ter optado por este projeto, as respostas mais recorrentes foram acerca da liberdade e da autonomia proporcionadas pela leitura dialógica:

> *"[…] quando eu vi a temática né? Que é leitura né? Aí eu já me interessei. [...] Porque na universidade a gente tem muito essa coisa da leitura obrigatória. E eu não consigo… [...] Eu sempre tô com um livro na minha mochila […] Quando eu vi a temática do projeto né? Que é contação de história. E é uma coisa que envolve leitura, mas que era uma nova forma, uma nova prática. Assim, eu nunca tinha contado histórias, nem pra os meus primos, sobrinhos. Nada disso. Então eu achei, pensei que fosse interessante. Como envolvia leitura pra mim já foi, foi esse o motivo principal."* (mediadora 1)

Na fala da mediadora sobressai a busca da autonomia por meio da liberdade em ler aquilo que interessa e não o que traz o peso da obrigação, da lição. Ela também afirma que seu interesse pelo projeto se deu porque "*era uma nova forma, uma nova prática*" em detrimento de uma proposta de contação de histórias tradicional.

Sobre essa questão Azevedo (1999:7) comenta que "a confusão entre a arte (e a ficção)

e o didatismo utilitário costuma ter o perverso dom de afastar as pessoas, independentemente de faixas etárias, da leitura e, principalmente, da literatura".

Segue um trecho em que a mediadora deixa claro a busca pela identidade, liberdade e autonomia associados ao ato de ler:

> *"A escola e consequentemente os livros foram o lugar que eu encontrei pra me achar no mundo, sabe? Então… A escola chegou primeiro como um lugar que eu podia me desenvolver, um lugar que eu poderia crescer e lá eu poderia receber atenção e lá eu poderia ir pra frente, porque em casa eu não tinha. A escola veio primeiro, mas logo depois quando eu me aproximei mais dos livros, aí me abriu um leque né? [...] Eu fui me encontrando nos livros, eu fui descobrindo que ali eu tinha uma brecha que me dava muito espaço, muita liberdade. Liberdade que eu não tinha em casa"* (mediadora 1).

É interessante observar como este projeto oferece às mediadoras um espaço potencial de autonomia para essa experiência com a leitura. As expectativas com o projeto são identificadas como possibilidade de recriar a experiência de leitura que foram vividas em sua história pessoal.

A relação do aluno com a leitura acadêmica e com a leitura informativa geralmente não é fluida, a universidade parece delimitar as leituras dos estudantes de forma que restringe outras possibilidades, fazendo com que os alunos não tenham tempo para outras leituras mais livres e que possibilitem experimentar outros estados, ou que tenham mais sentido para a experiência e fruição. Azevedo fornece uma importante reflexão para pensar a cerca dessa realidade comum na prática docente da Educação Básica ao Ensino Superior que acaba por desconsiderar o caráter potencialmente formativo da literatura.

> A literatura costuma tratar de assuntos, subjetivos por princípio, sobre os quais não tem cabimento dar aula: a paixão, a morte, a busca do autoconhecimento, a amizade, a alegria, os afetos, as perdas, o desconhecido, o imensurável (o gosto, o prazer, o amor, a beleza etc.), a busca da felicidade, a astúcia, o ardil, os sonhos, a dupla existência da verdade, a relatividade das coisas, a injustiça, o interesse pessoal versus o coletivo, o livre arbítrio, a passagem inexorável do tempo, o paradoxal, o conflito entre o velho e o novo etc. Na verdade, ela pode falar de qualquer tema, todos os abordados pelos paradidáticos por exemplo, desde que o mesmo seja visto pelo ângulo da ficção, da subjetividade e da poesia. (AZEVEDO, 1999:5)

As narrativas literárias podem contribuir sobremaneira para a construção da identidade, subjetividade, mediação de conflitos familiares e nas amizades, por colocar em discussão as relações humanas, assim como pode vir a melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. Nesse sentido, destaca-se a resposta da mediadora quando questionada sobre que mudança no seu cotidiano incentivaria a ler mais.

> *"Mais tempo... entre estudos, faculdade... E ter menos coisa pra ler na faculdade, porque como que acaba que a carga de leitura do curso que eu faço é muito grande, cê fica exausto. Num tem como, e ou eu tô lendo o que eu gosto com culpa, pensando que eu deveria tá lendo o que eu preciso pra prova ou quando eu termino de ler tudo o que eu preciso pra prova eu tô tão cansada de ler que eu quero enfim sei lá fazer outra coisa, eu quero ver um filme, eu quero ouvir música, eu quero parar e não fazer nada, eu quero ficar olhando pra parede porque eu tô cansada de ler. Isso acontece. Então eu acho que se a carga não fosse tão grande eu leria mais".* (mediadora 3).

Na tomada de decisão para o ingresso no Livros Abertos, a mediadora destaca que estava à procura de um projeto que fizesse a interface entre comunidade e universidade, a fim de retribuir pelos anos que pode desenvolver seus estudos com o auxílio do dinheiro público.

> *"Eu gosto muito de ler […] Eu tava procurando alguma coisa relacionada à extensão porque eu acho que bem… A universidade vem do governo né? O dinheiro é o público. É a gente que paga, a gente, eu e toda a sociedade, então eu acho que nada mais justo do que voltar um pouco desse saber pras pessoas que tão pagando meus estudos, então eu queria um projeto de extensão que é pra voltar esse conhecimento pra sociedade e o livros abertos pela paixão pelos livros [...]"* (mediadora 3).

No que diz respeito a extensão Calipo (2009) *apud* Rodrigues et al (2013: 144) pontua a reflexão de Freire no sentido da importância de pensar nessa atuação alicerçada numa prática de liberdade:

> Paulo Freire nos aponta os riscos desta extensão assistencialista, na qual a universidade se julga detentora de um saber superior, que tem de ser transmitida sem indagações e confronto: Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a "sede do saber" a "sede da ignorância" "para salvar, com este saber, os que habitam nesta.

Nos processos de ensino aprendizagem baseados na concepção dialógica, o diálogo configura-se como ponte entre o saber escolar e o senso comum.

6.2.Conjunção

A categoria "conjunção" apresenta *as condições necessárias para o fazer dialógico* apontadas pelas mediadoras. O objetivo consiste em elencar estas condições que propiciam o desenvolvimento da prática dialógica em leitura. Uma vez que nas bases que se fundamentam a prática docente na escola pública na atualidade, o espaço dedicado para a dialogia é quase inexistente. Tendo em vista essa realidade considera-se relevante conhecer e pensar sobre que tipo de postura e estratégias precisam ser consideradas por aqueles que pretendem direcionar

sua prática pedagógica com base na perspectiva dialógica.

A seguir dispõem-se as características para a composição do fazer dialógico mais presentes na voz das mediadoras.

a) **Ser um leitor ativo:** as mediadoras consideram-se leitoras ativas, ou seja, estão sempre lendo alguma obra paralelamente com as leituras obrigatórias da faculdade. Se a leitura é uma prioridade, não há pretexto que justifique a falta de tempo para leitura, mesmo em meio ao denso volume de textos e trabalhos da faculdade.

b) **Escolha do livro:** para desenvolver a leitura dialógica é imprescindível que essa escolha atenda alguns critérios, a saber, não conter teor moralizante em sua narrativa, observar a que faixa etária o livro é mais indicado, por exemplo os que estão na primeira infância preferem livros com mais ilustrações e menos texto.

c) **Número de alunos atendidos:** a dinâmica da leitura dialógica tende a ser comprometida se a quantidade de alunos for a mesma que a de uma sala de aula convencional (vinte cinco a trinta crianças), o ideal é de três a cinco alunos para garantir que todos conseguirão falar e ouvir.

d) **Saber escutar:** é uma qualidade que o mediador precisa desenvolver para fazer a mediação, uma vez que as crianças fazem muitas relações e conjecturas na dinâmica da leitura, muitas vezes querem contar situações do seu cotidiano, sendo assim o mediador deve atentar para o acolhimento das falas dos estudantes, independentemente de seu conteúdo.

e) **Desconstruir o papel autoridade:** para construir uma relação dialógica com os alunos é imperativo que o mediador reveja as relações de poder que incidem na relação professor-aluno. Examinar com minúncia se a sua condução não está reforçando o autoritarismo que frequentemente estanca e debilita essa relação.

f) **Incentivar a participação na dinâmica:** por intermédio de perguntas, como também a partir do compartilhamento de sua história pessoal, contextualização da obra

abordada o mediador busca encorajar o envolvimento das crianças na atividade , ele tem a responsabilidade de incentivar o protagonismo e expressão das crianças.

Para a mediadora 1, foi perguntado que habilidade ela considerava que os professores precisavam ter para desenvolver essa mediação dialógica com as crianças? A resposta dada por ela foi categórica:

> *"Primeiro tem que ser um leitor, tem que ser um leitor ativo. Eu acho que uma coisa que pelo menos eu percebi em mim mesmo é que… Por eu gostar tanto de ler, por eu ser uma leitora ativa eu consigo passar isso para as crianças. Eu consigo tornar a leitura dialógica. É… Ser um leitor faz com que você queira com que as outras pessoas também sejam […] Não adianta o professor ter aquele discurso de crianças é importante ler… Porque ler, tal… Mas se ele não lê. Sabe? Chega até a ser uma hipocrisia"* (mediadora 1).

A mediadora fala do leitor ativo como pressuposto para ser dialógico. Ela se refere aquele leitor que o universo literário está consolidado em seu cotidiano a ponto de estar sempre em busca de novas narrativas, que tem preferencia por determinados autores e obras, mas que está aberto a ler gêneros literários diferentes, que frequenta bibliotecas, sebos e livrarias. Para ela, o leitor (mediador) por estar imerso e habituado ao ato de ler, compreende a leitura como algo consolidado e crucial na sua rotina, e por ser natural essa convivência com a literatura ele consegue transmitir essa presença em sua prática, o que encoraja a formação de novos leitores *"por eu gostar tanto de ler, por eu ser uma leitora ativa eu consigo passar isso para as criança.* Nesse ponto o autor Azevedo (2004:11) comenta as variáveis cometidas pelos professores e que impedem a formação do leitor:

> […] vai ser difícil formar leitores insistindo em idealizações a respeito da leitura,aceitando passivamente a divisão indiscriminada de pessoas em abstratas faixas etárias, ignorando a existência de diferentes tipos de livros e textos e, ainda, sem levar em consideração certas características e especificidades da Literatura, entre elas, seu compromisso profundo e essencial com a existência humana concreta.

Azevedo fala de aspectos bem importantes que diz respeito ao conhecimento técnico que o professor necessita ter sobre a literatura, o que implica numa formação que forneça base para os professores distinguirem, por exemplo, a literatura infantil de livros paradidáticos, que saibam que existem objetivos e expectativas de leitura (KLEIMAN, 2008), não é possível esperar que o leitor leia um texto jornalístico da mesma maneira que lê um livro de ficção científica. Uma questão que se sobressalta na reflexão de Azevedo e que

conversa com o fazer dialógico está na seguinte afirmativa “seu compromisso profundo e essencial com a existência humana concreta”.

Um aspecto elementar do fazer dialógico é a escolha do livro, a mediadora recomenda que os livros para a mediação dialógica não devem conter teor moralizante, uma vez que o papel que a leitura dialógica exerce exclui a possibilidade de imposição de um determinado saber sobre a criança.

> *“O livro! O livro é a peça chave. A gente acha que todo livro serve pra fazer leitura dialógica, todo o livro serve pra ler… Nem sempre. É uma coisa que eu aprendi no projeto que tem livros bons e tem livros ruins. Então, fugir daqueles livros que trazem uma moral é muito importante porque a gente não quer impor alguma coisa pra criança”* (mediadora 1).

A lição moral aparece como uma prática que fundamenta a heteronomia ao determinar o comportamento esperado. Novamente, Azevedo (2009:4) explica como os livros paradidáticos são convenientes para essa orientação:

> [...] através de uma história inventada, pretendem ensinar o leitor a não ter medo do dentista ou a amar a natureza. Em outras palavras, mesmo lançando mão da ficção e da linguagem poética, os livros paradidáticos têm sempre e sempre o intuito final de passar algum tipo de lição ou informação objetiva e esclarecedora. Como nos didáticos, ao terminar de ler uma obra paradidática, todos os leitores devem ter chegado à uma mesma e única conclusão […] São textos que manipulam informações concretas, conceitos supostamente mensuráveis ou normas de bons costumes [...]

O autor descreve bem a intencionalidade do texto paradidático, que choca com os princípios da leitura dialógica ao colocar à frente da experiência da leitura, da interação dialógica, o conteudismo, o assujeitamento do leitor, uma vez que está comprometido com a normatização e por conseguinte a heteronomia do sujeito.

> *“Tem criança que gosta mais de livro com ilustrações. Então… É… Determinadas faixa etárias preferem mais ilustrações, porque? Porque não sabem ler. Tem outras faixa etárias que… Como por exemplo de dez anos à onze que você já pode trabalhar com livro que não tem ilustrações. E aí é interessante porque você consegue prender… Pela, pela própria história e não necessariamente eles precisam da ilustração. Já não é mais, já não é tão mais significativa. Mas para as crianças menores, sim. Então ir com mais ilustrações gera uma discussão maior* (mediadora 1).

Na visão das mediadoras, uma das características principais do fazer dialógico é ter um número máximo de crianças, isso permite que todas tenham tempo durante a atividade

para falar.

> *"[...] com um grupo menor de quatro a cinco, você consegue é… Que todo mundo fale. É como se desse esse espaço, um espaço maior ou mesmo todo mundo consegue se concentrar na leitura. Com muitas crianças, ou com sete, ou com oito, você… Algumas se dispersam. Duas, três, quatro, as vezes até mais saem assim… [...] E se envolvem em alguma brincadeira na roda e se dispersam".* (mediadora 1).

> *"[...]primeiramente precisariam ter grupos menores, porque fica muito difícil fazer esse tipo de leitura com uma sala com trinta alunos, muito difícil mesmo, gente faz com grupos, assim cinco já é muito. Então o professor precisaria ter uma disponibilidade de fazer grupos menores pra conseguir fazer essa leitura [...]"* (mediadora 3).

Na primeira fala a mediadora diz que para a realização satisfatória da leitura dialógica o recomendado é que o grupo contenha de quatro a cinco crianças, uma vez que em um grupo com o dobro, a metade tende a dispersar da atividade. Já a mediadora 3, pondera sobre a dificuldade em realizar a mesma dinâmica numa sala de aula regular, uma vez que os professores tem de lidar com um número bem maior de alunos, em contrapartida a mediadora 1 não exclui totalmente a viabilidade de tornar essa metodologia realidade:

> *"[...] eu não acho que seja impossível […] dá espaço pra criança falar. É possível. Só que… Não pode ser o tempo todo. Ele tem que lembrar que ele tem um currículo a seguir e é difícil, é difícil lidar com trinta crianças todos os dias. O nível de estresse que eles passam, tudo isso que a gente tá falando… Tudo isso que a gente tá acostumado a ver na escola […]"* (mediadora 1).

Nesse ponto, Zilberman (2008:21) é assertiva ao dizer que pensar a realização do ensino de literatura pautada na leitura e que converta-se em processo dialógico, conota-se como quimérico, assim como qualquer projeto que se relacione a educação nesse país. Porém ao dar continuidade a sua reflexão revela que a realização dessa forma de ensino é substancial e devida, por assim dizer:

> Por outro lado, a concretização de uma utopia para a educação no País se faz necessária, com suas nuances temporais e a consciência de seus limites. Suas metas são reconhecíveis: reportam-se à emancipação dos indivíduos que participam do sistema de ensino, sejam professores ou alunos, porque o processo da aprendizagem é permanente e afeta a ambos. E, sendo essa pedagogia de índole emancipatória, não pode dissociar-se do processo de liberação das falas dos sujeitos visados por ela". (ZILBERMAN, 2008:22).

Portanto, entende-se que os desafios inerentes a lógica na qual a educação brasileira está absorvida, por mais perversos que sejam não impedem, muito pelo contrário, convocam a por em prática uma metodologia do ensino de leitura com fundamento na dialogicidade.

Sobre o aspecto que diz respeito à escuta, a autora Nunes (2009:29) afirma que "saber escutar o outro é ter a vontade de escutar o desejo do outro, na sua complexidade". Esse elemento foi citado pelas mediadoras como uma das condições da prática dialógica, das falas destaca-se*"[...] a questão do ouvir a criança, então não importa sobre o que ela vai falar, escute. Porque se ela tá falando qualquer coisa e ela tá trazendo a vontade de falar durante a contação, é porque ela tá precisando disso (mediadora 1).*

Essa consideração realizada pela mediadora aproxima-se da teoria da escuta sensível desenvolvida por Barbier, na qual ele sinaliza que escutar caracteriza-se como um: "[...] sair de si e partir do outro, de suas práticas, de suas dimensões, de seus produtos e, no final das contas, de seu próprio universo, simbólico e imaginário. [...] escutar é da ordem daquilo que denominamos experiencial, antes que experimental" (NUNES, 2009: 29 *apud* BARBIER, 2007). Sair do universo particular e permitir-se escutar com minúncia a fala do outro, esse é um princípio do projeto, uma vez que se adota a premissa de proporcionar espaço para a manifestação da palavra, as vozes silenciadas sentem a necessidade de falar o que pensam e sentem. Segue a fala da mediadora sobre a importância de não interromper e como proceder nesse processo:

> *"Eu tento não cortar, porque eu acho que a gente não tá lá pra fazer isso né? Justamente por mais que a gente acha que não convém naquele espaço, naquele tema. A criança tá trazendo aquilo, ela quis trazer e você tem que acolher da mesma forma" (mediadora 3)*

Um elemento presente na fala das mediadoras é a questão do "papel de autoridade" no exercício da docência, segue a fala da Mediadora 3, que demonstra a visão desse papel.

> *"[...] abrir mão do papel de autoridade dele, porque as vezes com autoridade a criança não tem a mesma voz, com a gente quando a gente tenta é… Tirar esse papel da autoridade e ficar no mesmo patamar que as crianças, elas se sentem mais a vontade pra falar sem aquele julgamento dos certos ou errado, ou daquele não faz não pode ou o não. Então eu acho que seria até um pouco difícil pro professor não se colocar no papel de autoridade, porque é um papel que ele tem que exercer. Mas não vejo como impossível também, é possível dá dá pra fazer"* (mediadora 3).

Ao analisar a fala da mediadora, verifica-se que para que o espaço dialógico se consolide há uma necessidade de que o professor se coloque numa posição de igualdade entre a criança, a fim de que ela consiga se sentir mais a vontade para expressar suas opiniões sem o

crivo do julgamento do adulto que está conduzindo este processo.

Ao mesmo tempo em que ela diz que o professor precisa questionar esse lugar de autoridade na prática docente, seu discurso torna-se paradoxal ao reiterar a premissa de que não é fácil para o professor realizá-la, posto que ao falar da necessidade de exercer esse papel de autoridade, ela reafirma essa lógica educativa baseada nas relações de poder entre os sujeitos. A cerca dessa lógica vale destacar que:

> As relações de poder em que os alunos são submetidos nas instituições escolares os direcionam a uma educação para a obediência, construindo indivíduos submissos não só no ambiente escolar, como também, para os diversos âmbitos de sua vida, inibindo a formação de um sujeito crítico e autossuficiente. (ALMEIDA, 2014:282)

Entende-se que muito além de reavaliar e direcionar a prática do professor em outro sentido, que conduza a um novo processo de formação educativa mais profundo, há de se reavaliar todo o sistema educativo, repensar que sujeitos formar e para que sociedade, pois enquanto o sistema educativo direcionar seus esforços na formação de sujeitos de corpos dóceis, passivos e manipuláveis, esse professor autoritário é conveniente. Almeida (2014:282) fala sobre esse professor no seguinte trecho:

> O professor utilizando a sua autoridade, impede que ocorram falhas e conduz o processo de ensino e aprendizagem, sendo o corpo considerado objeto e alvo do poder e pode ser submetido a adestramento para obedecer e responder a exigências. O dispositivo que possibilita produzir uma individualidade obediente é a disciplina. Logo, a escola é uma instituição em que o poder disciplinador faz-se presente. Isso evidencia que a educação contemporânea ainda tem sua base na dominação, pois ocorre por meio da normalização.

O espaço da dialogia em sala de aula deve inaugurar um novo olhar do professor na relação dele para com o seu aluno, deve contribuir para a instauração de uma nova forma de relacionamentos na escola como um todo, a autonomia por sua vez não deve ser exclusividade de uma determinada turma, ou de uma escola “x” numa comunidade isolada, tampouco deve caracterizar-se como regalia de uma classe historicamente privilegiada, ou seja, acontecer apenas em escolas que cobram mais caro para formar turmas menores.

Por fim a mediadora 1 comenta as condições imprescindíveis para a dialogia no ensino da leitura no seguinte trecho da entrevista: *“Saber ouvir, dar espaço pra criança. Ser um leitor ativo acho que seriam os primeiros passo pra você conseguir deixar, permitir fazer um leitura dialógica”*.

6.3.Proposição

Com a idealização e, mesmo, a desumanização do ser adulto, cria-se uma espécie de fosso separando crianças e adultos, como se existissem dois estados etários sólidos, homogêneos e de contorno absolutamente nítido e, por conseguinte, como se entre crianças e adultos não houvessem pontos comuns".

Ricardo Azevedo, 2003.

A categoria "proposição" refere-se a *criação de um contexto favorável em que diálogo aconteça*. Nesse espaço serão descritos os procedimentos empregados pelas mediadoras de leitura na busca de criar um ambiente propício para o fazer dialógico. Como tornar viável esse contexto? Por meio de quais práticas a construção do diálogo tem possibilidade de acontecer? Segundo Freire (2003) *apud* Moretti (2007:20) "para a criação de um clima dialógico é preciso um componente especial do diálogo, que é a palavra". Dito isso, questiona-se em como abrir espaço para o desenvolvimento dessa palavra, como favorecer o clima dialógico?

a) **Dar espaço para a criança falar:** na prática dialógica de leitura, o cenário se opõe a forma tradicional de contação em que a criança fica em silêncio durante a narrativa, pois o objetivo central é que a criança fale.

b) **Criar oportunidade para a criança falar:** o mediador de leitura não somente permite que a criança se expresse, como busca engajá-la na dinâmica ao realizar aproximações entre a história contada e circunstâncias corriqueiras da vida dos alunos.

c) **Perguntar a opinião da criança:** na visão das mediadoras o processo de mediação caracteriza-se como uma boa oportunidade de ouvir o ponto de vista das crianças, é também profícuo para elaborem-no na inter-relação com as outras crianças.

d) **Proporcionar o diálogo:** possibilitar o clima dialógico permite que as crianças desenvolvam a faculdade de aprender que existem opiniões divergentes e que isso é positivo para a diversidade, não só aprender a conviver com o que é diferente, mas sim um esforço sincero em reconhecer que as formas de pensar distintas constroem a singularidade e constituem a pluralidade nas relações humanas.

e) **Incentivar o diálogo entre os alunos:** assim como nas relações estabelecidas entre professor-aluno, as crianças buscam a atenção e aprovação do professor, da mesma forma as crianças reproduzem esse comportamento de modo a atender as expectativas do mediador, nesse sentido é muito importante que este, estando atento a isso busque com que os alunos interajam entre si colaborativamente.

As mediadoras sublinharam o "dar espaço" como importante elemento quando foram questionadas sobre o que elas faziam nas atividades que tornava o processo dialógico. Segue a fala da mediadora 1: *"[...]É o ouvir. É o dar chance, dar espaço pra pessoa, pra criança falar. [...] dar essa brecha pra ela falar, pra mim é o que torna dialógico"(mediadora 1).* Na primeira fala a mediadora assegura que o que possibilita a dialogicidade é quando o professor permite a criança espaço durante as atividades para poder expressar sua opinião. Ainda sobre esse aspecto tem o relato da mediadora 3 que diz: *"[...] no que a gente propõe é uma leitura onde a criança participa, onde ela tem uma voz ativa. E isso é muito diferente. Pra desenvolver o cognitivo, a imaginação, pra dar um espaço pra ela se permitir, isso é muito importante.*

Uma reflexão de Freire (1996: 21) que dialoga com essa tese corresponde a:

> Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face a tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento.

Foi indagado para as entrevistadas que tipo de estratégia elas utilizam pra incentivar a participação das crianças nas atividades de leitura dialógica, ao que a mediadora 3 respondeu que:

> *"Além das perguntas sempre abertas né? Nunca aquela pergunta de sim ou não. Eu tento muito trazer umas algumas coisas diferente, então… É… Eu já levei aquela... Eu não sei o nome daquela concha que você põe no ouvido e você ouve o barulhinho do mar. Sabe aquela casquinha. Eu já levei aquilo pra fazer …. com história. Eu já levei coisas pra eles participarem desenhando, pra gente mesmo montar a própria história, e as vezes eles não gostam da história do final do livro. Eles sugerem outro e a gente monta um outro final que é melhor do que o do livro. E… dá espaço, dá espaço de novo seria a chave máxima pra isso".*

Nessa perspectiva de dar espaço, desencadeia um processo especial na vida da criança, que diz respeito ao protagonismo no seu processo de aprendizagem. Ao fornecer o espaço

para a fala, tão logo elas participam ativamente do espaço dialógico. Freire (2011:116) afirma que:

> Para o "educador- bancário", na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa.

Pode-se perceber no relato desta mediadora que há uma constante busca por estimular a fantasia e o universo infantil para que os alunos se sintam a vontade com a leitura. Este espaço que é criado, é também de reconhecimento e de construção de uma experiência subjetiva com uma atividade humana tão importante. Assim, pode-se inferir que existem praticas sendo desenvolvidas que promovem o desenvolvimento da autonomia, a expressividade e o compartilhamento no grupo. Aspectos que são frequentemente valorizados na abordagem da pedagogia progressista freireana.

Em relação a opinião da criança a mediadora 1 comenta que:

> *"Sempre me perguntei. Porque que o professor não pergunta a nossa opinião? Porque que a gente passa o Ensino Fundamental e Médio todo sem dar a nossa opinião? Sobre aquilo que a gente está estudando. E aí quando você entra na faculdade é só o que é pedido pra gente. O que você achou sobre o texto? Qual é a sua opinião sobre o texto. Não é uma opinião qualquer, é uma opinião crítica, reflexiva. Então, eles cobram isso demais na faculdade, mas a gente não teve isso, nem no Ensino Fundamental nem no Médio (mediadora 1).*

Na lógica de transferência de conhecimento, a figura do professor é central no processo de ensino aprendizagem. Nesse contexto não há lugar para que a criança expresse sua opinião, pois quem detém o conhecimento especifico a ser ensinado é o professor. É importante refletir que essa lógica foi historicamente construída pelos aparelhos ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1987), portanto o professor também perece com a disseminação dela, ele também foi privado de desenvolver sua fala e alienado da sua prática de liberdade. A propósito, Freire, 2011:37) diz que: o professor liberto desse condicionamento "não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos". A forma de encarar essa prática docente requer uma desconstrução das crenças e ideologia do professor, questionar as verdades que embasam a lógica em que se assenta a sua abordagem teórica.

Em relação a premissa "proporcionar o diálogo" a mediadora comenta que: *"[…] o básico […] da leitura dialógica […] é proporcionar o diálogo […]"* (mediadora 1).

> *Geralmente quando um adulto lia pra mim, o que era muito raro, mas quando um adulto lia. Era esse leitura assim que ele lê e não te deixa conversar, porque quando você conversava, que sei lá você queria dar uma opinião, ele mandava você ficar quieta porque ele tava lendo pra você. Então a leitura dialógica, ela é exatamente o contrário, ela te estimula a conversar, te estimula a dar sua opinião. Então a dialogicidade é o permitir a conversa entre a leitura, quem lê e todo esse espectro, leitura, quem lê. Esse leitor né? Então acho que a leitura dialógica ela deixa você imaginar mais, quando você conversa sobre aquilo vem mil possibilidades, mil leituras de uma só coisa, então é isso (mediadora 2).*

A mediadora destaca da leitura dialógica o seu papel de incentivador da imaginação da criança e com relação a isso Vygotsky (1932/1992) *apud* Girardello (2007:1-2) ressalta que "a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista". Esse pressuposto estabelecido por Vygotsky reelabora esse conceito de modo a favorecer aspectos da infância muitas vezes subjugado.

6.4.Concepção

> *"[…] apenas quando as ações acompanham os discursos acerca da importância da leitura é que as mudanças começam a ocorrer"*
>
> Fernandes e Cordeiro, 2013.

Na categoria princípios foram analisados *os critérios éticos incorporados pelo mediador que favorecem o desenvolvimento da prática dialógica.* Considerando que a prática dialógica visa entre outras questões a aplicação da dimensão da alteridade nas relações no exercício da palavra, de modo a estar em conformidade com esse princípio, há um esforço das mediadoras em aplicar no processo de mediação, princípios éticos que corroboram para esse fundamento.

a) **Não impor a sua visão de mundo, o conhecimento, a opinião para a criança, deixar que ela formule suas conclusões:** do ponto de vista da abordagem dialógica das mediadoras o espaço de mediação de leitura é um processo de troca e aprendizagem recíproca entre crianças e adultos, a relação é horizontal e nesse sentido não condiz com a prática que o mediador assuma uma postura impositiva frente à visão de mundo da criança.

b) **Ter em mente que as crianças são leitoras (incentivar esse potencial):** é recorrente professores alegarem que seus alunos não gostam de leitura, mas o que as mediadoras relatam é que as crianças demonstram grande interesse por ler e ouvir histórias e conversar sobre elas. Portanto é importante que o mediador procure enxergar pela ótica do potencial leitor das crianças.

c) **Saber lidar com os alunos:** na relação com o outro surgem situações em que o mediador precisa ter preparo para lidar com demandas de enfrentamento, dúvida, falta de respeito, violência, desencadeadas no convívio humano. Entretanto sempre haverão acontecimentos novos em que o mediador poderá não saber como tratar, assim sendo, o mediador necessita.

d) **Desenvolvimento de vínculo com as crianças:** criar vínculo com as crianças é indispensável para promover a dialogicidade, conhecer cada um e a todos cria sentimento de unidade, pertencimento e identificação.

e) **Desassociar leitura de obrigação ao dar possibilidade de escolha:** o momento da mediação é um espaço privilegiado para a escuta, acolhida, conversa, e livre expressão da opinião, liberdade e construção da autonomia, por isso a postura do mediador é de não contribuir para a lógica da obrigatoriedade da leitura, a escola tradicional já reproduz essa lógica há séculos, portanto se a criança não sente vontade de participar da mediação, isso não precisa se transformar em um problema, é importante encarar essa escolha da criança como uma decisão importante na construção de sua vontade e autonomia. E penalizar essa escolha ou forçar a presença na mediação é discordante do fazer dialógico.

A fala da mediadora a seguir, ilustra por meio de um exemplo concreto como um tema considerado tabu pode conduzir para uma imposição do saber do mediador sobre o saber da criança. A medida que a dinâmica de leitura dialógica se estabelece, que as crianças passam a expor suas opiniões, elas reelaboram os conceitos e dessa forma constroem seus próprios entendimentos.

> *"A gente tá lendo um livro sei lá… Sobre… A morte, tem um muito famoso que é o pato, a morte a tulipa. Então é um tema que é tabu. Ninguém discute isso, nem adulto, nem criança, ninguém. Então a criança chega com crenças que a família dela passou pra ela, aí cê vai virar pra criança e falar não, não. Quando a pessoa morre ela não vira estrelhinha, não, não é isso. Não é nosso objetivo impor o nosso conhecimento a criança. Então a gente tenta levar pra criança que ela chegue a conclusão por ela mesma. Sabe, que ela tenha as próprias conclusões dela".* (mediadora 1).

Sobre o *"que ela tenha as próprias conclusões", c*om isso pode-se concluir que compartilhar opiniões é diferente de impor opiniões a autora Garcez (2000:6) reflete que:

> A experiência da linguagem, e a da leitura especialmente, não é solitária, é um produto construído na interação em que os participantes atuam de forma ativa. Todo o percurso de aquisição, desenvolvimento, construção da linguagem se inicia na interação social para então realizar-se, consolidar-se no interior do indivíduo, ou seja, internalizar-se. Não como cópia, mas como reelaboração. É assim,nesse movimento do social para o individual, pela mediação do outro, que surgem o pensamento abstrato, a memorização, a atenção voluntária, o comportamento intencional, as ações conscientemente controladas, a generalização, as associações, o planejamento, as comparações, ou seja, as funções superiores da mente, as quais nos fazem humanos, de que fala Vygotsky.

Da fala da mediadora também destaca-se um importante aspecto que não o ensino escolar não tem contemplado e que diz respeito a abordagem de assuntos considerados tabus pela sociedade, e a escola sendo um reflexo dela, por sua vez também evita-os. Sobre essa reflexão, Azevedo (1999:07) pontua o seguinte: muito além do ensino de gramática na escola, a literatura viabiliza no plano do conteúdo "a discussão de temas que, no fundo, acabam sempre especulando sobre a construção do significado da existência". Essa discussão só consegue se concretizar se no espaço de sala de aula, e a escola como um todo abra espaço para o diálogo.

É importante frisar que na escola tenta discutir alguns assuntos, como uso de substâncias entorpecentes, violência, sexualidade, porém é sempre na perspectiva do adulto. Problematiza-se nesse espaço que haja lugar para a criança e o jovem dizer o que ele pensa sobre esses temas e a partir disso compartilhar essas visões tendo como objeto de estudo a literatura infanto juvenil.

É comum os professores alegarem que seus alunos não gostam de ler, mas é importante verificar se as leituras disponibilizadas a eles, atendem a seus interesses, bem como a forma como está sendo realizado esse contato.

A mediadora argumenta que os estudantes já são leitores, e isso faz pensar que os professores tem uma certa resistência com a leitura e literatura, talvez por causa de sua

própria relação com a leitura: Lajolo (2005:7) fala que a “nossa história de leitura não tem ponto-final: tem a nossa idade e continua se fazendo. Se reescrevendo, muitas vezes”.

> *“[…] Quantas vezes eu cheguei na sala e eles vieram correndo tia tia olha o livro que eu tô lendo, olha o livro que tô lendo. E na outra semana eles já vinham com outro livro. Então assim já são. É… A partir do momento que eles entram em contato com a leitura e que eles vão se apropriando e percebendo, muitas vezes eles pegam os livros que eu li pra eles. Então eles já são leitores”. (mediadora 1).*

Sobre o saber lidar, uma das mediadoras relata que: *“[...] o professor acho que primeiro ele tem que ter paciência, paciência pra poder lidar com tudo… Nós mediadores já precisamos de muita paciência pra lidar com tudo o que... Imagina os professores que vão tá num contexto mais difícil”*(mediadora 2).

Professores e mediadores exercem responsabilidades e papéis diferentes, levando em consideração que na mediação o grupo de alunos é menor e não recai sobre ele a responsabilidade do desenvolvimento da criança nessa etapa específica da vida escolar. Os conteúdos, o retorno para a família, as atividades que fazem parte da cultura da escola, as avaliações, as reuniões e planejamentos coletivos. Portanto o mediador precisa desenvolver uma maneira de lidar com as contingências do processo educativo. A mediadora 1, conta a seguir uma situação como essa que o mediador previsa lidar bem “*[…] o livro que eu achei que fosse ser legal, mas aí eles não gostaram, mas aí cê tem que saber lidar. Nem sempre a gente acerta.* (mediadora 1).

Desassociar leitura de obrigação no contexto escolar precisa ser uma prioridade, se os professores querem formar leitores, precisam compreender a importância do diálogo, pois esta interação permite a criança compreender os sentidos do texto por trás de uma narrativa, poder ver sob outros ângulos a mesma narrativa. Na mediação dialógica o mediador não obriga a criança a ouvir e participar da história, e sim busca construir com a criança uma relação com a literatura que qualifique esse momento. Segue a fala da mediadora:

> *“Não cabe que a gente punir ou falar não! Agora é hora da leitura. Não não é pra vocês brincarem. Porque não é isso o objetivo da leitura dialógica. Eu acho que você vai aprendendo que o espaço que a gente proporciona é um espaço único, e é um espaço das crianças. É um espaço que eles não tem na escola, eles não tem na aula, né? E essa essa essa associação de que leitura é obrigação já tá muito marcada dentro da sala de aula. Então proporcionar outro outro… É… Digamos assim, outro adjetivo pra leitura, fora da sala de aula, que é a leitura como prazer e* não como obrigação, dá liberdade [...]”. (mediadora 1).

Trazer a literatura para perto da criança e não distanciá-la como a escola já fez com outras artes e ciências. Nesse ponto Freire (2011:130-131) traz uma importante contribuição sobre a necessária e urgente mudança que deve ser considerada pelo professor:

> A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade.

Sendo assim, conclui-se que o professor precisa reconsiderar a maneira como está mediando a relação entre seus alunos e os livros e as histórias.

6.5. Apreciação

A categoria "apreciação" buscou *refletir sobre a prática dialógica*, no sentido de analisar as falas que correspondem com a compreensão do espaço de reflexão na prática de mediação. Essa categoria configura-se como componente basilar no esforço de construir a ação docente pela via dialógica, uma vez que na perspectiva de Paulo Freire a reflexão é entendida como parte inerente da prática docente (práxis).

a) **A prática desenvolvida está possibilitando/favorecendo um espaço dialógico:** as mediadoras foram questionadas a falar sobre como elas avaliam o espaço de contação, no sentido do objetivo central da prática que é abrir espaço para o diálogo.

b) **Estratégias que incentivam a participação na atividade da leitura:** foi perguntado às mediadoras quais as estratégias que elas aplicam que encoraja a participação efetiva das crianças na mediação.

c) **Elementos que dificultam a realização da atividade:** que fatores e circunstâncias dificultam o desenvolvimento do espaço dialógico? Excesso de barulho na escola, um grupo muito grande de crianças, dispersão são algumas das variáveis que tornam a dinâmica da atividade difícil de realizar-se.

d) **“Feedback das crianças” sobre o espaço de contação dialógica:** as mediadoras refletem sobre como elas percebem a contrapartida das crianças no que diz respeito a dinâmica de leitura nesse formato em comparação ao modelo recorrente de contação de histórias.

e) **Incertezas quanto aos pressupostos da leitura dialógica:** nesse espaço foi analisado as falas que correspondem com a avaliação que as mediadoras fazem do seu processo de apropriação dos fundamentos da leitura dialógica.

f) **A experiência dialógica desencadeia um sentimento gratificante, o que motiva o engajamento:** as mediadoras relatam que promover a leitura dialógica é um trabalho árduo e junto com as atividades avaliativas da faculdade se torna por vezes cansativo, porém o processo de mediação em si revela-se como espaço de aprendizado e por conseguinte gera motivação para dar continuidade à mesma.

g) **A condução da coordenadora, incentivo a participação nos espaços de formação do grupo:** a professora coordenadora do projeto é citada como uma importante incentivadora da participação e protagonismo nos espaços de atuação do projeto.

h) **Liberdade quanto ao seu fazer na prática de mediação:** diz respeito a autonomia que as mediadoras tem em como conduzir a mediação de leitura.

i) **Não é objetivo da leitura dialógica:** tem a ver com que práticas não correspondem com os interesses dessa abordagem de mediação de leitura.

Na fala a seguir, buscou-se identificar os processos de reflexão para as mediadoras sobre o processo dialógico que elas estão proporcionando às crianças no espaço de contação. Nesse sentido, foi perguntado que estratégias elas utilizavam para que as crianças participassem ativamente do espaço de contação, ao que a mediadora 2 respondeu:

> *"Eu só tento trazer aquilo pra vida delas, eu tento trazer aquele contexto de alguma forma pergunto alguma coisa que possa ser parecido com o livro e com a vida delas, porque se elas se identificam então elas tem muito mais o que falar. Se você traz uma coisa completamente diferente talvez elas possam não se identificar tanto. Trazer algo mais dentro do contexto dela; não que você só possa trazer algo que possa acontecer na vida dela, não é isso. Porque você pode trazer [...] várias coisas imaginativas e tal. Mas tentar trazer aquilo pra elas. Tentar fazer perguntas direcionadas daquilo com a vida delas, ou então pensar assim… Nossa você já imaginou isso? Já aconteceu isso com você? Mesmo que não tenha acontecido, você já imaginou? Trazer isso pra perto delas. Acho que isso faz elas participarem [...]"*

Na fala dessa mediadora destaca-se a relação que ela faz entre o contexto de vida das crianças e as histórias contadas na mediação, para ela a possibilidade de participação ativa da criança é diretamente proporcional a sua identificação e o entrelaçamento dos elementos da narrativa e com a sua história e rotina. Para a autora Lajolo (2005:6) "a história de leitura de cada um de nós é, ao mesmo tempo, coletiva e individual. Como parte de uma história coletiva, nossa experiência de professores-leitores se articula com várias outras histórias". No processo de contação o ouvir e falar provoca um constante acesso as reminiscências que se entrelaçam na teia do diálogo, na relação humana.

Nessa continuidade, foi perguntado às mediadoras se elas achavam que as crianças gostavam de ter espaço para falar livremente sobre o que elas pensavam sobre a história. A mediadora disse que:

> *"Com certeza. Quando a gente começa assim… Depois que passa a timidez ou quebra de gelo dá pra ver a participação assim… Eles querem muito falar. Todos. Às vezes até um atropela o outro. E aí você tem que tentar dá voz pra cada um, mas eles falar e eles querem falar de tudo. É é… Então cê fala ahh… Da folha… Porque minha tia tem uma folha em casa que… E puxa outras histórias que… Eles querem muito contar a vida deles e quando a gente traz alguns, outros temas assim… Uma vez eu levei um livro assim relacionado com morte e eles trouxeram as experiências deles, compartilharam até experiências sofridas, mas compartilharam com a gente, com o grupo naquele ambiente. Isso é muito bacana".* (mediadora 3)

A mediadora fala que depois do "quebra gelo" todas as crianças querem comentar, dar sua opinião, e dessa reflexão importante sobremaneira tratar de aspectos como a morte, por exemplo. Temas esses que são colocados de lado pela escola, por tratarem de assuntos polêmicos, por vezes tabu. Nesse sentido Azevedo (2003:4) destaca que:

> [...] textos didáticos são essenciais para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores. É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva. É necessário que alguém chore, sonhe, dê risada, fique emocionado, fique identificado, comungue, enfim, com o texto, para que ocorra a formação do leitor.

As mediadoras também puderam pensar em como avaliam a mediação que estão desenvolvendo com as crianças, segundo a mediadora 2, apesar de já ter resultados, de sua prática, e perceber que essa prática pode possibilitar o diálogo, ainda precisa melhorar, mas o como é a pergunta central desse processo.

> *"Ah eu acho que eu posso melhorar. Acho que é um [...] crescimento assim que você, você tem que pensar, não só ficar naquela coisa igual sempre, acho que cê tem que pensar em algumas formas de mediar e tal. Então eu acho que dá pra melhorar ainda… Apesar de já tá tendo uma dialogicidade, dá pra você melhorar [...] tem que pensar ainda como".*

Portanto é compreensível e importante que essa mediadora esteja preocupada em como fazer com que sua prática torne-se mais dialógica, posto que a formação de leitores na interpretação dessa realidade é tema central dos debates. E o processo da dialogicidade desencadeia maior chance do professor em questionar suas estratégias e rever conceitos, valores e discurso.

Uma questão que gerou um pouco de insegurança nas mediadoras em responder, surgiu quando foram perguntadas sobre o que elas entendiam por dialógico. Seguem abaixo as falas que mais de destacaram nessa questão levantada:

> *[…] Eu já me apropriei muito da leitura dialógica… É, tem alguns princípios né? Que a gente segue, que são princípios que foram estudados né? Tem um um aporte teórico e que foi embasado por pesquisas que a leitura dialógica não é ao acaso. Tem um teórico aí por trás e eu não lembro o nome dele, mas do que eu já li a respeito da leitura dialógica e da nossa prática.* (mediadora 1)

Percebe-se que, nesse momento, que a mediadora não define os princípios e nem recorda o nome do autor que norteia a metodologia do projeto. Entretanto, mesmo ela não conseguindo distinguir esses aspectos, ela pontua ao longo da entrevista o que é dialógico como sendo: "*dar essa brecha pra ela falar, pra mim é o que torna dialógico*" e o que não corresponde aos objetivos da leitura dialógica como por exemplo: "*não é nosso objetivo impor o nosso conhecimento a criança"* e definido pelo projeto como:

> Ler é um direito; a educação deve ser oportunidade para questionar, refletir sobre e analisar a realidade; o pensamento nasce do diálogo; o pensamento nasce no diálogo; a expressão e análise de suas vidas, concepções e experiências é parte essencial do processo de letramento; é muito importante que isso ocorra na escola. (Livros Abertos, 2015).

Dessa forma fica em evidencia o contraponto que o projeto preconiza e com o que é característico da forma tradicional de contar histórias, assimilado como prática que corresponde ao modelo tradicional escolar.

Sobre a mesma questão a mediadora 3 ponderou que:

> *"Eu acho que eu sei muito pouco na verdade. É essa sensação que dá né? Eu, eu entrei no projeto e eu sabia menos ainda… [...] E eu sabia pouquíssimo e foi uma coisa bem prática, porque eles não dão um curso, não existe isso. A gente vai vendo e vai participando como é… Não como mediador, como quem a faz a leitura, mas participando do outro lado e aí a gente vai vendo como que é… E quando chega lá com as crianças as primeiras leituras não são cem por cento, você vai descobrindo como funciona, o que é que dá um resultado bom, o que é que não dá e é quase que aprendendo assim… Eu diria sozinho, mas não é sozinho, você vai aprendendo com o grupo né? Porque tem as reuniões, tem as contações feitas entre os próprios mediadores e com isso cê vai aprendendo".* (mediadora 3)

É importante refletir sobre a falta desse aporte teórico e suporte metodológico que não são muito valorizados no processo e parecem não estar presentes durante o ingresso dos extensionistas no projeto. Uma vez que a falta desses dois aspectos podem direcionar a prática de mediação para o oposto do que se postula como dialógico. Nesse sentido as autoras Fernandes e Cordeiro (2013:195) observam que "sabe-se que não existem técnicas prontas para estimular o aluno a ler. Em contrapartida, pode-se afirmar que práticas descontextualizadas, isoladas e que não tenham relação com experiências e leituras anteriores, dificilmente, obterão sucesso".

A liberdade de como realizar o trabalho de mediação é um aspecto de destaque na voz das mediadoras, a fala da mediadora 3 ilustra bem essa apreciação:

> *"[...]Além dessa dessa proposta diferenciada, eu acho que a liberdade, porque não tem um… Uma coisa definidinha… Uma meta, 1, 2, 3, coisas que você tem que fazer, você é livre pra experimentar coisas que cê acha que as vezes vai dar certo, e as vezes não dá certo, mas você experimentou. Você é livre pra fugir um pouco de tudo você usa o livro na maioria das vezes, as vezes você não quer usar o livro. Você não usa o livro e faz uma contação de história fantástica. Então eu acho que essa liberdade pra trabalhar assim com tudo. Que que vier na sua cabeça que cê acha que vai ser produtivo"* (mediadora 3).

De modo geral percebeu-se que as mediadoras apreciam a liberdade de como fazer a mediação, valorizam a experimentação que o projeto proporciona, por não ter um manual de aplicação da leitura dialógica, por assim dizer. Essa liberdade na prática contribuiu para que elas escolhessem permanecer e dar contribuição para essa lógica de mediação de leitura.

6.6.Transposição

A categoria “transposição” analisa *os motivos que justificam como oportuna a mediação de leitura com base na leitura dialógica.* Qual o sentido de dar viabilidade a uma prática dialógica? A resposta a essa importante pergunta ancora-se entre outras razões no atual panorama educacional das escolas públicas brasileiras. Os telejornais e a internet veiculam recorrentemente casos de violência na escola entre professores e alunos, a falta de diálogo nas relações no âmbito escolar é um fato indiscutível. Dito isso, a perspectiva dialógica insere na escola o prólogo de uma nova forma de relacionar-se com os outros, calcada na compreensão de que todos podem aprender uns com os outros, tendo a conversa e a empatia como elemento central da relações.

a) **O professor não escuta a criança:** é recorrente na fala das mediadoras a menção a imagem do professor como aquele que não se dispõem a escutar a criança, e esse comportamento denota uma desvalorização da infância, da maneira como a criança compreende o mundo ao seu redor, que se observado minunciosamente, ao levá-lo em consideração poderia fazer com que a criança se sentisse mais segura de seu saber e nesse contexto desenvolver sua criticidade e autonomia.

b) **Contribuições da leitura dialógica para a formação pessoal e escolar:** aqui as mediadoras descrevem o que elas perceberam de transformação nas crianças no decorrer das mediações de leitura realizadas e que elas consideram estar em correspondência com os princípios da leitura dialógica.

c) **Diferenças entre a leitura tradicional da leitura dialógica:** com o enfoque nas observações realizadas pelos mediadores derivadas da experiência pessoal e da prática de mediação, as mediadoras colocam em paralelo essas duas abordagens.

As mediadoras explicam que o professor não é considerado como uma pessoa capaz de escutar seus alunos. A sala de aula é tida como um ambiente repressor, onde o diálogo é proibido a não ser nos momentos em que o professor solicita a participação do estudante. Adiante segue o trecho em que a mediadora fala sobre esse enfoque da atuação do professor:

> *"Eu fui estudante […] como você também foi e a gente sabe que na sala de aula o professor não escuta a criança, né? Tem muito e eu já presenciei muito lá, as crianças pra quais eu… As quais eu conto, cenas do professor mandando calar a boca, do professor falando vai sentar, e ela não podia apontar o lápis em pé, não podia ir até a lixeira e ela tava lá apontando e ela falou não, vai sentar! Porque vocês tem, por isso que eu pedi pra vocês comprarem apontador com caixinha, porque eu não queria que vocês levantassem pra apontar o lápis. Então assim, elas são podadas de todas as maneiras"* (mediadora 1).

Destaca-se na fala da mediadora um aspecto muito comum na escola que corresponde a disciplina. Há um encadeamento de atividades ao longo do horário de aula que visam disciplinar os corpos das crianças e que inviabiliza o tempo para falar, conversar, de brincar, etc. Tudo o que coloca as crianças em processos de interação e diálogo. Escutar a criança é dar espaço para a palavra desta, portanto para evitar questionamentos e desvincular a dimensão das relações humanas entre professor e aluno, insere-se uma barreira comunicacional hierárquica. Porém, segundo Bakhtin (1981) *apud* Garcez (2000:6) é preciso refletir que:

> "Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente) a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra". E impõe a todos os homens a tarefa de democratizar esse acesso, de levar a possibilidade de compreensão da palavra a todos os outros, pois é um direito inerente a todo ser humano participar desse circuito de circulação de ideias e de discursos.

Sobre o professor não pode ser diferente, igualmente a ele se impõe essa tarefa, de comprometer-se em escutar essa palavra; em um primeiro momento resgatar essa característica do fazer dialógico e a partir disso democratizar o direito das crianças manifestarem essa palavra. Não sem razão o tempo que mais deixa as crianças contentes na escola é o recreio, onde elas podem vivenciar o que não permitido na sala de aula de uma forma menos controlada, por assim dizer. Por outro lado, o tempo em sala de aula é prazeroso para o professor? Nos relatos pode-se perceber uma ênfase dada às criticas aos professores, sem perceber ou analisar o contexto, o processo de formação, a frequente sujeição do professor e do seu corpo, igualmente submetido aos processos de domesticação da educação bancaria. As condições de trabalho, as condições de gestão, será que é possível pensar em um projeto transformador e dialógico sem pensar nas condições para realização desta proposta?

Em vários momentos as mediadoras falam sobre o numero reduzido de alunos no projeto para que se efetive a proposta, e quando falam do professor criticando sua pratica parecem não perceber que estas condições não estão presentes no seu cotidiano.

Quando indagadas sobre as contribuições da leitura dialógica a mediadora revela que entre elas está a disposição para com os livros, as funções cognitivas necessárias para o bom desempenho escolar e o despertar da criatividade, segue abaixo a fala da mediadora:

> *"Inicialmente o interesse pelo livro, que tem toda a repercussão né? As pessoas que gostam de ler acabam tendo um desempenho acadêmico melhor e vão ter mais facilidade com as leituras que vão ser obrigatórias depois no futuro, tudo isso e também eu acho o desenvolvimento cognitivo, assim a criatividade. Quando a gente começa com turmas que não fizeram ainda, não participaram da leitura dialógica, e a gente pergunta alguma coisa assim, mostra a capa e pergunta que que se acha que vai acontecer na história? Elas parecem que travam. Elas ficam sem saber responder porque ninguém nunca perguntou aquilos pra elas antes, então assim, elas de repente tem que pensar no que que pode acontecer, no que que ela acha, nas possibilidades e aquilo vai ajudando na imaginação. Que criança né? É imaginar o tempo inteiro né? É fazer brincadeira com tudo. E aí, ela traz a imaginação que é algo […] maravilhoso e que vem da brincadeira pro livro. E torna o livro muito, muito mais prazeroso […]".* (mediadora 3).

Na fala da mediadora há uma questão importante que diz respeito a como as crianças que nunca participaram de uma contação dialógica lidam num primeiro momento com essa dinâmica. Uma vez silenciada, a criança precisa de tempo para assimilar esse outro formato que oferece a ela a liberdade e autonomia de participar dialogicamente do processo educativo. A autora Morais (2010:136) pondera que "silenciados porque o silêncio é imposto por outrem e, diante disso, nega-se a condição necessária da existência humana – o acontecimento dialógico – desencadeando o aniquilamento do outro".

Para as mediadoras perguntou-se que se elas consideravam a abordagem utilizada no livros abertos mais eficaz do que essa forma tradicional contação de histórias. E elas mencionaram de forma unânime que os objetivos das duas abordagens tem objetivos e que portanto alcançam resultados diferentes. Mas não necessariamente uma vem a ser mais eficaz que a outra, embora a leitura dialógica ao ter como premissa o diálogo acaba por alcançá-lo *"Ela [leitura dialógica] é melhor por um aspecto né? Que é a promoção do diálogo [...]"*. (mediadora 1). A mediadora 3, considera que *"[...] Todas [as práticas de leitura] trazem aspectos diferentes da leitura que são importantes. E [...]a contação dialógica ela traz um aspecto que a forma tradicional não traz"*.

Observa-se um cuidado da mediadora em dizer que por mais que ela reconheça a

prática dialógica de leitura traz para a superfície um maior interesse pelas narrativas, ainda assim a forma tradicional de contar histórias também é capaz de despertar a vontade de conhecê-las, como é possível constatar na fala a seguir:

> *“ […] não que isso não seja eficaz, porque eu por exemplo, não tive essa leitura dialógica e e me interessei pelos livros só por ouvir histórias e por ver histórias. Mas eu acho que a dialogicidade deixa você mais com uma sabe… Mais aguço assim, você tenta, acho que entrar mais na história, então se você tenta entrar na história. Você se vê como ativo daquele processo, você já fica curioso. Então você quer ler e ler mais e ser mais ativo ainda. Então eu acho que é uma forma de despertar na criança aquilo que ela pode ser lendo uma história”* (mediadora 2).

No entanto a dialogia por incitar a participação ativa, crítica, reflexiva da criança no desenvolvimento da história, ao *“[...] trazer a criança pra construir a história junto com a gente”*(mediadora 3), o movimento de instigar essa maneira de se relacionar com a história e com as pessoas, ocasiona a tomada de consciência do potencial de “*[...] despertar na criança aquilo que ela pode ser lendo uma história”* (mediadora 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificar e discutir as particularidades apontadas pelas mediadoras sobre a prática de mediação dialógica, esta pesquisa procurou desencadear um diálogo acerca da correspondência entre o ensino de leitura, formação de leitores e dialogicidade de forma a contribuir com implicações para a docência, e por conseguinte, refletir sobre os conceitos que permeiam a prática dialógica na contação de histórias. Pode-se perceber durante a análise que as mediadoras frequentemente pontuam a necessidade de rever e transformar as relações na escola. Promover espaço para a dialogicidade na prática educativa se configura como uma tarefa árdua uma vez que se coloca em choque com a forma que se configura as relações nas instituições escolares, porém necessária e pungente, tendo em vista o que a prática docente autoritária, unilateral e burocrática impõe sobre os sujeitos. É importante frisar essa realidade, uma vez que a manifestação da inteligência, amorosidade, personalidade e opinião da criança são colocadas em segundo plano. E o trabalho docente que colocar como prioridade a reflexão e questionamento desse lugar comum da prática educativa reproduzido por séculos pelos professores terá chance de vivenciar uma nova forma de perceber a si mesmo e o outro nessa relação ressignificada.

Fica claro que a ressignificação das relações em sala de aula são o passo inicial e preponderante para uma mudança das relações de poder na instituição escolar como um todo e quiçá de todo o sistema escolar e como também nas esferas institucionais, onde quer que haja relação humana. O trabalho pedagógico do professor, sua consciência e postura são imprescindíveis para a mudança, porém não deve recair sobre ele o dever de toda a sociedade; deve-se compreender o lugar designado ao professor hoje, o lugar do preconceito, da crítica exaustiva, da responsabilização e da expectativa exasperada e redentora. É necessário refletir quanto a subjugação do trabalho docente, o esgotamento desse profissional, como também sobre arruinamento da escola pública que carrega em si o simbolismo do fracasso.

Os objetivos da pesquisa foram contemplados e satisfatórios, uma vez que foi possível identificar as práticas exercidas pelos mediadores e que são concernentes com as característica da dialogicidade na dimensão educativa, principalmente em uma abordagem reflexiva como a pedagogia progressista freireana, com aspectos da perspectiva histórico-cultural e cognitivista. Observa-se que essa prática dialógica contém muitos pormenores que precisam ser estudados mais detalhadamente, muitos autoras dão indícios da dialogia como

uma forma de ressignificar o ensino de leitura e a relação professor-aluno, entre eles Zilberman (2008); Lajolo (2005); Fernandes e Cordeiro (2013); Moretti (2007). Destaca-se igualmente nesse sentido o trabalho de pesquisa e aplicação do NIASE – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos que tem desenvolve extensão com o projeto intitulado "Tertúlias Literárias Dialógicas" (MELLO, 2003; GAVIOLLI; MELLO, 2010; GIROTTO; MELLO, 2012), na roda de leitura o objetivo é a criação de saberes e significados a partir da leitura dos clássicos universais, onde todos os participantes são convidados a compartilhar, toda a dinâmica tem como base os princípios da dialogicidade.

Nesse sentido esta pesquisa pode verificar que existem muitas pesquisas que estão sistematizando, relacionando e revendo os autores e teorias que convergem e contribuem para explicar o caráter dialógico potencial da mediação de leitura. É importante desenvolver estudos que sistematizem esses trabalhos que estão sendo realizados, como é o caso do Projeto "Livros Abertos" na UnB e o "Tertúlias Literárias Dialógicas" na UFSCar.

Entre os aspectos analisados e que se consideram significativos para o aprimoramento do trabalho desenvolvido no Projeto "Livros Abertos" concerne no perigo da construção de um professor ideal, uma vez que ao proporcionar uma prática que permita a criança manifestar com maior liberdade sua palavra, no discurso reforçar a prática do professor anti dialógico como o carrasco. É necessário aproximar os professores, da mesma forma que se pretende dar espaço para a criança falar, para que ela seja ouvida e acolhida atentamente em sua singularidade. O professor necessita desse acolhimento e nesse sentido questiona-se: qual o espaço para o acolhimento da palavra do professor no projeto? Tomando como base a ideia de Freire (2011) o desejo latente no oprimido é estar na posição do opressor. Portanto, da mesma forma que hoje o professor oprime, ele provavelmente foi objeto de opressão outrora.

Outro aspecto diz respeito a falta de clareza teórica, como fora identificado na fala das três entrevistadas. Ressalta-se a relevância em preparar esse mediador para não reproduzir práticas que não correspondem e que reproduz as reminiscências de sua formação escolar, e que por vezes podem até ser incompatíveis com a premissa da dialogicidade. Nesse sentido, entende-se que a mediação dialógica e a apreciação dessa prática precisa se pautar numa "prática orientada pela pesquisa" (ZEICHNER, 1990 *apud* LÜDKE et al 2011:25).

Entende-se que as ideias formuladas no processo de desenvolvimento dessa pesquisa tem como finalidade última contribuir para uma nova forma de se relacionar-se com o outro, a

alteridade na prática, no cotidiano das relações, do chão da escola para todo o planeta.

Conforme Paulo Freire (2011) o ser humano é um ser inconcluso, e diferente dos animais, tem consciência de sua inconclusão. Já para o poeta Manoel de Barros (1998) “a maior riqueza do homem é a sua incompletude”, portanto com consciência dessa inconclusão/incompletude, parafraseando Paulo Freire, os humanos tem a possibilidade de se educarem mutuamente ao colocar em prática o diálogo igualitário.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

No decorrer desses cinco anos de formação tive oportunidades valiosas de ampliar e aprofundar a maneira ver e relacionar-me com o mundo, vivenciei experiências indescritíveis que contribuíram significativamente para o meu processo de plena consciência e humanização. Sou muito grata a Universidade de Brasília por contribuir enormemente para o desenvolvimento da minha autonomia e senso de responsabilidade comigo e para com a pessoas. Por reconhecer a dificuldade que enfrentamos de falar e escutar a fala do outro que vejo a importância do professor desenvolver no chão da escola um ensino dialógico e fundamentado na conscientização da alteridade, elementos essenciais para aprender a viver em comunidade, conviver respeitosamente com diversidade e a pensar e fazer o bem sempre para o coletivo.

Ao longo da minha graduação constantemente lembrava do quanto o acesso a universidade é seletivo e excludente, e por isso mesmo eu deveria ter muita responsabilidade com meus estudos e dar uma contribuição para a sociedade por esse tempo que pude fortalecer minhas faculdades intelectuais e assim ampliar minha compreensão política, ética e moral sobre a vida em um espaço profundamente plural como a UnB.

Nesse sentido, após a conclusão do curso planejo trabalhar no atendimento especializado a crianças em processo de hospitalização no Hospital Oncológico de Belém, ou no Hospital Sarah Kubischeck – Belém. Concluir o curso de LIBRAS que iniciei recentemente e continuar a me especializar na área de Educação Especial e Inclusiva. A curto prazo planejo desenvolver especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e também em Neuropedagogia para aprofundar meu conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo.

Aspiro dar prosseguimento a vida acadêmica (mestrado e doutorado) e dessa forma contribuir para a melhoria da qualidade da Educação que historicamente vem sendo intencionalmente subjugada e sucateada. Desejo que acima de qualquer motivação meramente pessoal que mais jovens consigam chegar a universidade e assim possam ter experiências e oportunidades tão valiosas quanto as que tive. Consciente da minha incompletude, seguirei meu caminho com o desejo de aprender sempre e assim poder ampliar a consciência para transformar a minha realidade interior e exterior dialogicamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G.F.S. **Análise qualitativa d e dados de entrevista: uma proposta.** Paidéia, FFCLRP- USP, Ribeirão Preto, São Paulo, 2, Fev/Jul, 1992. p. 61-69. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007>. Acesso em: 28 JUN. 2016.

AZEVEDO, R. **Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias.** 1999, 8 p. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Livros-para-criancas-e-literatura-infantil.pdf.>. Acesso em: 09 JUN. 2016.

BARDIN, L. **Primeira parte – história e teoria. In: Análise de conteúdo.** Lisboa:Edições 70, 2009. ISBN : 9789724415062. pp. 7-48.

BARROS, J. et al. **Projeto Livros Abertos: Comunicação Integrada e cidadania.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXII Prêmio Expocom 2015 – Exposição da Pesquisa Experimental em Comunicação**.** Universidade de Brasília, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/centrooeste2015/expocom/EX46-0180-1.pdf>. Acesso em: 08 FEV. 2016.

COSTAS, F. A. T. ; FERREIRA, L. S. **Sentido, significado e mediação em vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura.** Revista Iberoamericana de Educación. Nº 55 (2011), pp. 205-223 (ISSN: 1022-6508). Disponível em: <rieoei.org/rie55a09.pdf>. Acesso em 13 MAI. 2016.

DALLA-BONA, E. M.; DALVI, M. A. **Apresentação**. *Educ. rev.* [online]. 2014, n.52, p. 17-21. ISSN 0104-4060. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36763>. Acesso em: 31. OUT. 2015.

DUARTE, N. **A escola de Vigotski e a educação Escolar: algumas hipóteses para uma Leitura pedagógica da psicologia Histórico-cultural.** Psicologia USP, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v7n1-2/a02v7n12.pdf.>. Acesso em: 28 JUN. 2016.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf.>. Acesso em: 28 JUN. 2016.

FERNANDES, C. R. D.; CORDEIRO, M. B. S. **Escola e mediação literária.** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 193-208. Disponível

em:<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2123/1441.>. Acesso em: 28 JUN. 2016.

FREIRE, P. **A concepção "bancária" da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terrs, 2011. p. 79-101.

_____. **A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. In: Pedagogia do oprimido.** 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terrs, 2011. p. 101-138.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011. 144 p.

GARCEZ, L. H. C. **A construção social da leitura.** Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº 5. Brasília, março de 2000, pp. 5-7. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4845999.pdf.>. Acesso em: 28 JUN. 2016.

GAVIOLI, A. V. ; MELLO, R. R. **Contribuições da tertúlia literária dialógica para a superação de concepções edistas e a construção de uma nova educação de jovens e adultos**. Cadernos da pedagogia (UFSCar. Online), v. 4, p. 1-19, 2010. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/176/102>. Acessado em: 30 JUN. 2016.

GIRARDELLO, G. **Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas**. PPGE-UFSC, Santa Catarina, 2007. Disponível em: <http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/gilka>. Acesso em: 28 JUN. 2016.

GIROTTO, V. C.; MELLO, R. R. **O ensino da leitura em sala de aula com crianças: a tertúlia literária dialógica**. Inter-ação (UFG. Online), v. 37, p. 67-84, 2012. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/18869/11241>. Acessado em: 30 JUN. 2016.

KLEIMAN, A. **Objetivos e expectativas de leitura**. **In: _____. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 29-44. Acesso em: 14 JUN. 2016.

LAJOLO, M. **Meus alunos não gostam de ler… O que eu faço?** Cefiel/IEL/Unicamp/MEC. Brasília, 2005. Disponível em: <www.peif.ufms.br/downloads/meus-alunos-nao-gostam-de-ler_lajolo.pdf>. Acesso em: 06 MAI. 2016.

LEITE, S. A.S. **Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania. In: FAILLA, Z. (org). Retratos da literatura no Brasil 3.** pp. 9-11. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado

de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. 344p. ISBN 978-85-401-0085-5. Disponível em:<http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>. Acesso em: 30 JUN. 2016.

LÜDKE, M. et al. **O professor pesquisador e a relação entre teoria e prática. In: O professor e a pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica). ISBN : 853080645x. pp. 25-35.

MAGNANI, M. R. M. **Leitura e Formação do Gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo).** Série Ideias n.13. São Paulo: FDE, 1994. p. 101-106. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_13_p101-106_c.pdf.>. Acesso em: 28 JUN. 2016.

MANZINI, E.J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos.** 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais.Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p. Disponível em:<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf..>. Acesso em : 20 JUN. 2016.

MARQUES, L. P; MARQUES, C. A. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação**. ANPEd - 29ª Reunião Anual, Caxambu/MG, 2006. GT: Educação Fundamental / n. 13. Disponível em:<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT13-1661--Int.pdf.>. Acesso em 25 JUN. 2016.

MENDES, J. S. **Formação do leitor de literatura: do hábito de leitura a cultura literária**. Tese de doutorado. Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em:<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1276>. Acesso em: 26 ABR. 2016.

MELLO, R. R. **Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica**. Contrapontos (UNIVALI), Itajuí, v. 3, n.3, p. 449-457, 2003. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/740/591>. Acesso em: 30 JUN. 2016.

MORAIS, J. R. C. **O valor do silêncio na atitude educativa do homem. Uma ontologia do silêncio na escola**. Dissertação de mestrado. PPGE/Faculdade de Educação/UnB. Brasília, 2010. Disponível em: <repositorio.unb.br/bitstream/10482/5946/1/2010_JackelyneRibeiroCintraMorais.pdf>. Acesso em: 28 JUN. 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Na história do ensino da literatura no Brasil**: **problemas e possibilidades para o século XXI.** *Educ. rev.* [online]. 2014, n.52, pp. 23-43. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/03.pdf>. Acesso em: 31 OUT. 2015.

MORETTI, J. A. **A dialogicidade de Freire na construção do diálogo igualitário e suas relações com os princípios da Aprendizagem Dialógica**. UFSC, Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos-SP, 2007. Disponível em:

<http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/236845.pdf>. Acesso em: 14 MAI. 2016.

MOZZER, G. N. S. **A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade.** Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1675>. Acesso em: 26 ABR. 2016.

NUNES, L. S. **Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da educação infantil.** Dissertação, PPGE, Faculdade de Educação, UnB. Brasília, 2009. Disponível em:<http://repositorio.unb.br/handle/10482/4820>. Acesso em: 15 JUN. 2016.

PANSA,K. **Fazer do Brasil um país de leitores é o nosso desafio. In: FAILLA, Z. (org). Retratos da literatura no Brasil 3.** pp. 9-11. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. 344p. ISBN 978-85-401-0085-5. Disponível em:<http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>. Acesso em: 30 JUN. 2016.

PALLÚ, N. M. ; LAROCCA, P. **Reseña de "Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente" de Ivana Marková**. Práxis Educativa (Brasil), vol. 2, núm. 2, julho-dezembro, 2007, pp. 182-185. Universidade Estadual de Ponta Grossa: Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89420211>. Acesso em: 14 MAI. 2016.

PASQUALINI, J. C. ; EIDT, N. M. **A relação professor-aluno à luz de diferentes abordagens da Psicologia.** Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, n.1, v1, janeiro a junho de 2013. Disponível em:<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/1834/1434.>. Acesso em: 17 MAI. 2016.

PETRONI, A. P. ; SOUZA. V. L. T. **Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009. Disponível em:<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=2744.>. Acesso em: 28 JUN. 2016.

RAMOS, A. C. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina – Paraná, 2011. Disponível em:<http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_RAMOS_Ana_Claudia.pdf.>. Acesso em: 28 ABR. 2016.

RODRIGUES, A. L. L et al. **Contribuições da extensão universitária na sociedade.** Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais. Aracaju. V. 1. Nº16. p. 141-148, 2013.

Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/viewFile/494/254.>. Acesso em 09 ABR. 2016.

ROGOSKI, B. N. et al. **Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas.** Revista Perspectivas, 2015 vol. 06 n° 01 pp. 048-059. Disponível em: <http://www.revistaperspectivas.org/#!v6n1-a4/djnw6>. Acesso em: 21 ABR. 2016.

SILVEIRA, D. T. e CÓRDOVA, F. P. **Unidade 2 – A pesquisa científica: In:** GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D.T. (org). **Métodos de pesquisa.** UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância). ISBN 978-85-386-0071-8. pp. 31-42. Disponível em:<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf.>. Acesso em: 28 JUN. 2016.

YUNES, Eliana. **Pelo avesso: a leitura e o leitor.** Letras, Curitiba, n.44, p. 141-150. 1995. Editora da UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/view/19078>. Acesso em: 31 OUT. 2015.

_____. **Leitura como experiência. In:A experiência da leitura.** Loyola: São Paulo, 2004. p. 7-15. Acesso em: 24 JUN. 2016.

ZANOLLA, S. R. S. **O conceito de mediação em Vigotski e Adorno**. Psicologia & Sociedade, 24(1), 5-14. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000100002.>. Acesso em: 17 MAI. 2016.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola.** UFRGS. Revista Via Atlântica Nº 14 DEZ/2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em : 02 NOV. 2015.

SIMSON, Olga de Moraes von (org). **Relatos orais: do "indizível" ao "dizível" in: experimentos com histórias de vida: (Itália-Brasil)** – São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988. p. 14-43.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos Orais: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000100002do "indizível" ao " dizível". In: SIMSON, Olga Moraes Von (org). Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988. P. 14-43.

RIBEIRO, Vera Masagão (org). **INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional.** Instituto Paulo Montenegro. Brasil, 2011-2012. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Documents/inaf2011-2012.pdf>. Acesso em: 24 JUN. 2016.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de trabalho final de curso, desenvolvida pela estudante *Samara Surhama Alencar Barbosa*, estudante do curso de Pedagogia, sob a orientação da *Profª Drª Simone Aparecida Lisniowski*.

Esta pesquisa consiste em avaliação parcial e insubstituível para diplomação dos estudantes do curso de Pedagogia. O objetivo do presente estudo é compreender quais as características atribuídas pelos mediadores de leitura em relação ao seu fazer dialógico nas atividades desenvolvidas no Projeto "Livros Abertos". E identificar mais especificamente as características do fazer dialógico para os mediadores do Projeto; analisar os critérios que são levados em consideração no momento de avaliar a prática dialógica do professor e compreender os aspectos da história de vida pessoal e escolar dos mediadores que contribuíram para o desenvolvimento do fazer dialógico no projeto.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Asseguramos que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista com questionário semiestruturado com perguntas abertas. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar.

Sua participação é voluntária, livre de qualquer remuneração e/ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Convém informar que sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você poderá nos contatar por meio dos e-mails: *psicosimone@gmail.com* *ou* *samarasbalencar@gmail.com*.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você. Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração com o compromisso de disponibilizar os resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos (as) os (as) participantes.

Atenciosamente,

Simone Aparecida Lisniowski
Profª Drª UnB/FE/TEF

Samara Surhama Alencar Barbosa
Graduanda do curso de Pedagogia UnB/FE

Eu,_____, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa, permitindo, também que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados para fins exclusivamente acadêmicos.

_____

Assinatura

Brasília,____ de _____ de 2015.

Apêndice B – Questionário de Entrevista

Parte 1

QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

Perguntas para essa construção do lugar do professor na interação dialógica:

Motivação/ Finalidade/ Relevância do projeto

1. Por que você entrou no projeto?

2. Você acha o projeto importante? Porque?

3. O que você mais gosta?

Fazer dialógico – concepção

4. O que você sabe sobre prática dialógica de leitura?

5. O que você faz na atividade que a torna dialógica?

6. Você acha que a abordagem utilizada nos livros abertos é mais eficaz do que a forma tradicional de contar histórias?

7. O que a leitura dialógica traz de contribuição para a formação pessoal e escolar das crianças?

8. Qual o papel da leitura dialógica?

9. Você acha que essa forma de mediação contribui para que as crianças sejam adultos leitores?

10. Que habilidades os professores precisam ter para desenvolver essa mediação dialógica

com as crianças? Você poderia elencá-las?

Fazer dialógico – execução

11. Você considera que a mediação desenvolvida por você está possibilitando que as crianças mantenham uma relação dialógica?

12. Você acha que as crianças gostam de ter espaço para falar mais livremente sobre o que elas pensam da história?

13. Que estratégias você utiliza para fazer com que as crianças participem ativamente da contação?

14. Como você avalia a mediação que você desenvolve com as crianças?
15. Quais os critérios que tu utiliza pra escolher um livro, além de ser um livro que você gostou da história, o que mais tu leva em consideração no momento dessa seleção?

16. Quando você considera que a atividade de leitura foi bem sucedida?

17. O que torna a atividade frustrante para você? E para os alunos?

18. Que estratégias facilitam e fazem com que as crianças se interessem pela atividade?

19. Que situações a dificultam ? O que você faz nessas situações?

20. Qual o lugar que a leitura ocupa na sua vida? Você acha que isso reflete na atividade de leitura com as crianças?

Motivação dos alunos

21. Você acha que os alunos gostam da atividade? Conte alguma experiência que

exemplifique o momento que você percebe isso.

22. E em que momentos você percebe que eles não gostam?

Parte 2

Roteiro da história de vida:

Meu contato com os livros…

História pessoal

23. Como foi seu primeiro contato com os livros?
24. Seus familiares tinham/tem o hábito de ler?
25. Que pessoas você considera que foram importantes no desenvolvimento da sua relação com a leitura?

História escolar

26. O que você lia na escola? (livros de literatura, livros didáticos).
27. Seus professores contribuíram para que você gostasse de ler?

Preferências pessoais

28. Você gosta de ler?
29. Que histórias mais gosta? Porque? (autor/obra preferida).
30. Qual o meio mais utiliza para ler? Computador ou livro impresso?

Hábitos

31. Hoje em dia você lê livros? O que te motiva?
32. Na faculdade, em meio aos estudos, você mantém o hábito de leitura?
33. A leitura contribui para a sua formação acadêmica, vida pessoal? De que forma?
34. Que mudança no seu cotidiano te incentivaria a ler mais?

35. Qual foi o último livro que leu?

Estratégias

36. De que forma você acha que os professores podem fazer com que as crianças se interessem pela literatura?

Apêndice C – Questionário para coleta de dados do perfil dos entrevistados

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de trabalho final de curso, desenvolvida pela estudante *Samara Surhama Alencar Barbosa*, estudante do curso de Pedagogia, sob a orientação da *Profª Drª Simone Aparecida Lisniowski*.

O objetivo dessa pesquisa é compreender quais as características atribuídas pelos mediadores de leitura em relação ao seu fazer dialógico nas atividades desenvolvidas no Projeto "Livros Abertos".

DADOS PESSOAIS

Curso: _____

Semestre: _____ Gênero F ( ) M ( ) Idade:

Telefone: _____

E-mail: _____

Escolaridade do pai: _____

Escolaridade da mãe: _____

Onde cursou o Ensino Fundamental:_____

Onde cursou o Ensino Médio: _____

É graduado em outro curso? _____

Qual o nome da faculdade: _____

O que o levou a escolher esse curso?

_____

_____

_____

Quais as atividades você desenvolve no projeto?

_____

_____

_____