



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LÉA ANNY DE OLIVEIRA MORAES

LEITURA E MEDIAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES QUE
ATUAM EM BIBLIOTECAS ESCOLARES

Uberlândia
2014

LÉA ANNY DE OLIVEIRA MORAES

**LEITURA E MEDIAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES QUE
ATUAM EM BIBLIOTECAS ESCOLARES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriana Pastorello Buim Arena

Uberlândia
2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.**

M8271 Moraes, Léa Anny de Oliveira, 1987-
2014 Leitura e mediação: concepções de professores que atuam
em bibliotecas escolares / Cecília Carolina Simeão de Freitas. -
- 2014.

188 f. : il.

Orientadora: Adriana Pastorello Buim Arena.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Leitura - Teses. 3. Bibliotecas e professores -
Teses. I. Arena, Adriana Pastorello Buim. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:

37

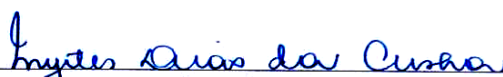
LÉA ANNY DE OLIVEIRA MORAES

LEITURA E MEDIAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES QUE ATUAM EM BIBLIOTECAS ESCOLARES

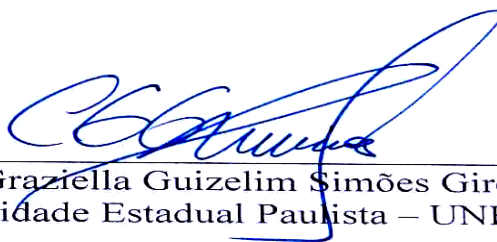
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Pastorello Buim Arena

Dissertação de Mestrado apresentada para
obtenção do título de Mestre no Programa de
Pós- Graduação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Uberlândia (MG)
para a banca examinadora formada por:

Uberlândia, 24 de fevereiro de 2014.



Prof^a. Dra. Myrtes Dias da Cunha
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof^a. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
Universidade Estadual Paulista – UNESP



Prof^a. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*“Porque Dele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas;
Glória, pois, a Ele eternamente.” (Rm 11: 36)*

Sinto-me verdadeiramente abençoada e por isso agradeço:

A Deus Pai, Filho e Espírito Santo. Amor incomparável! Autor da vida e fonte de toda inspiração. Entrego esta conquista em tuas mãos!

À minha mãe Celi, pelo seu amor, cuidado e amizade. Por ter me ensinado a amar a Deus e a depender Dele em todos os momentos da minha vida. Pelas orações e por estar sempre ao meu lado!

Ao meu lindo esposo Daniel, por todo amor, dedicação, cuidado e incentivo. Por ser a alegria dos meus dias! Por ser um homem admirável, amigo, companheiro, protetor, cuidadoso! Por me fazer tão feliz!

À minha família que ora por mim e, em todos os momentos me ampara, me incentiva e me cobre do mais puro amor: meus avós (José e Maria), meus tios, meus primos, meus sogros (Elias e Liliana), meus cunhados e concunhados.

A minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Adriana Pastorello Buim Arena, por todo o tempo de aprendizado, pelas orientações presenciais e também a 8625.29 km de distância. Por tanta dedicação, generosidade e pela nossa amizade que vai além das salas de aula.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, responsáveis pela minha formação acadêmica, e aos meus colegas da turma do Mestrado 2012-2013 pela troca de experiências, por dividir angústias, pelas risadas e por todo o aprendizado construído.

À Prof^a. Dr^a. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (UFU), à Prof^a. Dr^a. Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto (UNESP) e à Prof^a. Dr^a. Myrtes Dias da Cunha (UFU), pela disponibilidade e generosidade na leitura e exame deste trabalho. Obrigada pelas contribuições!

Aos demais funcionários da Pós-Graduação em Educação, que me ajudaram tanto em diversos momentos da caminhada acadêmica.

Aos meus amigos, que, mesmo distantes me acompanham, torcem por mim e estão sempre dispostos a me ajudar.

Aos professores que atuam nas bibliotecas das escolas municipais de Uberlândia, que muito me ensinaram e contribuíram diretamente para a concretização deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação, pela autorização do projeto.

Ao diretor e demais funcionários do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, pelo apoio e espaço concedido.

Ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP/UFU), pela avaliação e aprovação da pesquisa.

A Sr^a. Mercedes Miranda Vieira (Dona Ione), pela correção ortográfica e também pela singeleza e transmissão de conhecimentos.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudo.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com este trabalho!

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo, conhecer as concepções presentes nas palavras escritas e faladas, dos professores que atuam nas bibliotecas escolares municipais de Uberlândia (MG) com relação ao tema leitura e mediação. A opção metodológica proposta é definida como qualitativa, pelo caráter comparativo e interpretativo. Além disso, toda descrição e a análise do objeto de pesquisa são constituídos numa perspectiva dialética, por pensar a realidade, a partir de suas contradições, dentro do contexto histórico e social. O indiciário foi utilizado para observar a realidade em seus aspectos opacos, com a valorização dos detalhes e os indícios que revelam as raízes das concepções encontradas. A construção dos dados tornou-se possível, por meio de encontros realizados no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), que é uma instituição municipal onde os professores da rede realizam cursos de formação continuada. Assim, foram desenvolvidas atividades que permitiram a coletas das palavras dos docentes, por meio de oficinas, aplicação de questionário e observação dos diversos momentos de estudo e reflexão sobre os conceitos relativos à natureza da leitura e da mediação. O texto inicia-se com a apresentação do contexto geral da leitura e dos leitores no Brasil e, a principal percepção alcançada é que o processo de democratização dos livros proposto pelo governo, para promover a leitura, por meio de ações e programas de distribuição de obras, tem alcançado as escolas de diferentes regiões do Brasil, inclusive as de Uberlândia, entretanto, o acesso ao livro não é suficiente para a efetiva formação do leitor, sendo necessário, também, levar em conta a realidade social do aluno, além de, garantir tempos e espaços para a mediação de leitura. O conceito de mediação apresentado vai além da indicação de bons livros aos alunos, antes, é pensado como um processo dialético que pressupõe momentos de aprendizagem, com ações intencionais fundamentadas no diálogo, que é a forma mais elementar de comunicação e de construção de significados. Estabeleceu-se também o delineamento de um perfil dos professores que atuam nas bibliotecas escolares de Uberlândia, com a finalidade de mostrar a realidade do trabalho dos pesquisados, bem como, a estrutura das bibliotecas onde trabalham, o tempo de experiência, a formação inicial que eles tiveram, a quantidade e tipos de leitura que fazem e demais detalhes que fazem parte do contexto dos docentes. Ao concluir este trabalho foi possível constatar que falta conhecimento dos professores sobre os principais conceitos relativos à leitura e mediação, assim, eles desenvolvem suas ações na biblioteca sem o embasamento teórico necessário. Por outro lado, os estudos realizados com os docentes, proporcionaram reflexões profundas e detalhadas sobre a concepção de leitura defendida, de modo que, eles puderam entendê-la como um ato que ultrapassa a mera decifração e oralização de sinais gráficos, já que é um processo de compreensão complexo e sofisticado. Com relação à mediação, houve um reconhecimento da sua função formativa, estabelecida em relações de caráter dialógico, interpretativo e reflexivo.

Palavras-chave: Educação; Leitura; Mediação de leitura; Professores que atuam em bibliotecas escolares.

ABSTRACT

This research aims to know the concepts present in written and spoken words, teachers who work in local school libraries of Uberlândia (MG) with respect to reading and mediation theme. The proposed methodological option is defined as qualitative the comparative and interpretive character. Moreover, every description and analysis of the research object are made in a dialectical perspective, by thinking reality, from its contradictions, within the historical and social context. The evidential paradigm was used to observe reality in their opaque aspects, with the appreciation of details and clues that reveal the roots of conceptions found. The construction of the database was made possible through meetings at the Municipal Centre for Educational Studies and Projects Julieta Diniz (CEMEPE), which is a municipal institution where school teachers hold continuing education courses. Thus, activities that allowed the collection of the words of teachers through workshops, a questionnaire and observation of the many moments of study and reflection on the concepts concerning the nature of reading and mediation were developed. The text begins with a general presentation of reading and readers in Brazil and reached the main perception is that the process of democratization of the books proposed by the government, to promote reading through shares and distribution programs works, has reached schools from different regions of Brazil, including those of Uberlândia, however, access to books is not enough for effective training of the reader, it is necessary also to take into account the social reality of the student, and, ensure time and space for reading mediation. The concept of mediation presented goes beyond the indication of good books to students before, is thought of as a dialectical process that involves learning moments with intentional actions based on dialogue, which is the most basic form of communication and meaning making. It has been established outlining a profile of teachers who work in school libraries of Uberlândia, in order to show the reality of the work of those surveyed, as well as the structure of the libraries where they work, the length of experience, the initial training they had, the amount and types of reading they do and other details that are part of the context of teachers. Upon completion of this work it was found that teachers lack knowledge about the key concepts related to reading and mediation, thus they develop their actions in the library without the necessary theoretical background. Moreover, studies with teachers, provided detailed and profound reflections on the design of reading advocated, so that they could understand it as an act that goes beyond mere deciphering and oralization graphic signs, since it is a process complex and sophisticated understanding. With regard to mediation, there was a recognition of their formative function, established in dialogical relations, interpretive and reflective character.

Keywords: Education; Reading; Reading mediation; Teachers who work in school libraries.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Retratos da leitura no Brasil.....	34
Gráfico 2.	Média de livros lidos nos últimos 3 meses entre todos os entrevistados.....	35
Gráfico 3.	Média de livros lidos nos últimos 3 meses entre os leitores.....	36
Gráfico 4.	Professores das etapas da Educação Básica segundo o sexo.....	64
Gráfico 5.	Tempo de experiência dos professores no magistério.....	64
Gráfico 6.	Formação acadêmica dos professores.....	65
Gráfico 7.	Os professores conhecem outras bibliotecas além daquela em que trabalham?.....	69
Gráfico 8.	Bibliotecas conhecidas pelos professores que atuam na biblioteca escolar.....	69
Gráfico 9.	Frequência com que os professores leem livros.....	70
Gráfico 10.	Tipo de leitura que os professores fazem com mais frequência.....	72
Gráfico 11.	Tipos de textos lidos na internet.....	73
Gráfico 12.	Índice de leitura dos livros que emprestam aos alunos pelos professores.....	73
Gráfico 13.	Materiais que os professores emprestam na biblioteca escolar.....	76
Gráfico 14.	Qualidade da estrutura física da biblioteca onde os professores trabalham.....	77
Gráfico 15.	Quantidade de alunos que a biblioteca comporta.....	80
Gráfico 16.	Atividades desenvolvidas pelos professores nas bibliotecas.....	81
Gráfico 17.	Liberdade dos alunos na visita a biblioteca escolar.....	82
Gráfico 18.	Você se considera um mediador de leitura?.....	93
Gráfico 19.	Quem você acha que deve cumprir o papel de mediador de leitura?.....	98
Gráfico 20.	Temas das perguntas feitas pelos professores.....	112
Gráfico 21.	Opinião dos professores em relação à contribuição do curso de formação.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Programas de incentivo à leitura anteriores ao PNBE.....	31
Quadro 2.	Objetivos dos encontros com os professores do município que atuam nas bibliotecas escolares.....	55
Quadro 3.	Justificativa dos professores sobre a leitura dos livros que emprestam aos alunos.....	74
Quadro 4.	Opinião dos professores em relação a qualidade da estrutura física da biblioteca.....	78
Quadro 5.	Justificativa dos professores em relação à liberdade dos alunos poderem visitar a biblioteca.....	83
Quadro 6.	Opinião dos professores sobre qual é o objetivo do trabalho do professor que atua na biblioteca escolar.....	88
Quadro 7.	Opinião dos professores sobre o que é um mediador de leitura.....	92
Quadro 8.	Motivo pelo qual os professores se consideram mediadores de leitura.....	93
Quadro 9.	Proposta de trabalho do primeiro encontro com os professores.....	102
Quadro 10.	Proposta de trabalho do segundo encontro com os professores.....	112
Quadro 11.	Proposta de trabalho do terceiro encontro com os professores.....	121
Quadro 12.	Proposta de trabalho do quarto encontro com os professores.....	134
Quadro 13.	Proposta de trabalho do quinto encontro com os professores.....	140
Quadro 14.	perguntas dos professores sobre o tema biblioteca.....	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Texto Árabe.....	107
Figura 2.	Pergaminho-British Museum.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Evolução do indicador de alfabetismo da população brasileira (2001-2001 a 2011).....	26
Tabela 2.	Porcentagem de alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa na 4ª série/5º ano do ensino fundamental no Brasil e em Minas Gerais.....	29
Tabela 3.	Porcentagem de alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa na 8ª série/9º ano do ensino fundamental no Brasil e em Minas Gerais.....	29
Tabela 4.	Dados oficiais do PNBE 2013.....	32
Tabela 5.	Número de livros lidos por ano.....	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	Antes de Cristo
ABDL	Associação Brasileira de Difusão do Livro
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP	Código de Endereçamento Postal
CERLALC	El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe
CFB	Conselho Federal de Biblioteconomia
d.C	Depois de Cristo
DVD	Digital Versatile Disc
E-books	Eletronic books
E-mail	Eletronic mail
E-reader	Eletronic reader
EVA	Etil Vinil Acetato
FBN	Fundação Biblioteca Nacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEBE	Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística
IFLA	Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NADH	Núcleo de apoio às diferenças humanas
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NLM	Núcleo de Leitura e Mídia
nº	Número
NOP	National Opinion Polls
NTE	Núcleo de Tecnologia e Educação
p.	Página
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNSL	Programa Nacional Sala de Leitura
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TNT	Tecido não Tecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Capítulo 1 UM PANORAMA GERAL DA LEITURA NO BRASIL.....	22
Capítulo 2 CAMINHOS E DESCAMINHOS: A CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO METODOLÓGICO.....	39
2.1 Bases epistemológicas.....	40
2.2 Momentos de construção dos dados.....	51
2.3 Instrumentos de construção de dados.....	56
Capítulo 3 PERFIL DOS PROFESSORES E DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA.....	62
3.1 Perfil dos professores que atuam na biblioteca escolar.....	63
3.2 Estruturas das bibliotecas escolares da rede municipal de Uberlândia.....	77
3.3 O papel dos professores no processo de mediação em bibliotecas escolares.....	84
Capítulo 4 O QUE OS PROFESSORES QUE ATUAM NAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DE UBERLÂNDIA PENSAM SOBRE LEITURA.....	101
4.1 Primeiro encontro.....	102
4.2 Segundo encontro.....	111
4.3 Terceiro encontro.....	121
4.4 Quarto encontro.....	133
4.5 Quinto encontro.....	140
Conclusão.....	146
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICE A.....	157

ANEXO A.....	160
ANEXO B.....	165
ANEXO C.....	170
ANEXO D.....	178
ANEXO E.....	181
ANEXO F.....	183

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema a leitura como prática cultural, desenvolvida e utilizada socialmente. Diante da amplitude deste tema, será abordada uma reflexão sobre a importância da leitura para o desenvolvimento humano e o valor do trabalho de mediação do professor que atua na biblioteca escolar.

A leitura é uma prática social muito ampla, que não se restringe em conhecer os símbolos da linguagem escrita, ela exige uma participação efetiva do leitor no processo de produção de significados. Se não fosse assim, não teria sentido ler, afinal, é um ato de comunicação, de expressão e não uma simples verificação dos elementos gramaticais. Todo texto tem um valor social, pois nele se veiculam ideias que darão, ao leitor, enfoques abrangentes para seu o crescimento cultural, importante para o progresso do homem. O ato de ler permite o desenvolvimento do pensamento crítico, a construção do próprio juízo e da própria opinião, amplia as habilidades mentais. É uma fonte inesgotável de conhecimento, entretanto, é possível perceber que vários fatores interferem na qualidade desta prática, inclusive os sociais.

Diante da inegável importância da leitura no processo de construção do homem, este trabalho busca estimular reflexões relacionadas ao tema, além de instigar os professores a promover atividades leitoras nas bibliotecas escolares. Atualmente, o Brasil tem vivido um processo de democratização dos livros, com programas de distribuição de obras que têm auxiliado a educação brasileira, entretanto não são suficientes para a efetiva formação do leitor, sendo necessário, também, garantir tempos e espaços para a mediação de leitura na escola.

As bibliotecas escolares possuem o caráter importantíssimo de lugar para o desenvolvimento do ato de ler, são espaços que devem servir para diálogo entre adultos e crianças, liberdade de expressão e de escolha, descoberta de novos horizontes, e não um lugar para acumulação e ordenação de livros. Todavia não é possível fechar os olhos para a realidade de muitas escolas, que, por diversas razões, sofrem com situações de desvalorização desse ambiente e levam a denominar espaços desorganizados e desestruturados de biblioteca.

A concretização desta pesquisa justificou-se pelo entendimento de que ainda há muito para refletir e agir em prol do processo de leitura, que não tem sido valorizado como deveria. A falta de estrutura das bibliotecas é constatada como um dos principais empecilhos, pois tanto professores como alunos deixam de ter espaço para aproximar-se e assimilar o

conhecimento assentado nos livros. Há situações em que o ambiente é utilizado para punição e não como lugar de estudo, de pesquisa e de aprendizagem. Outro fator relevante é a falta de profissionais preparados para trabalharem como mediadores de leitura. Os professores que atuam na biblioteca, em geral, precisam desenvolver diversos trabalhos administrativos e técnicos, mesmo sem ter formação necessária para isto, além de não serem sistematicamente capacitados para cumprir o seu papel de mediador.

De modo geral, a condição das bibliotecas escolares públicas instiga críticas e questionamentos, que levam a refletir de que maneira é possível superar as adversidades e fazer com que a biblioteca cumpra funções como a de informar, fornecer dados de confiança, com rapidez e de forma acessível. Existe a necessidade de identificar como podem ser realizadas ações de mediação para o desenvolvimento do leitor efetivo, pensando na melhor maneira de orientar os alunos na escolha do repertório de leitura, instigando o uso de estratégias para que eles ampliem sua capacidade da compreensão das informações lidas.

Fundamentando-se nesse contexto, decidiu-se conhecer, especificamente, o perfil dos professores que atuam nas bibliotecas das escolas municipais de Uberlândia e, por meio de questionário, observações e oficinas, encontrar as suas concepções sobre a leitura e o trabalho de mediação. As palavras – escritas e faladas – dos sujeitos da pesquisa foram analisadas para entender a visão e os conceitos destes. Além disso, o trabalho reflexivo foi de extrema importância para atentar para a realidade, trazer à tona as deficiências e pensar sobre novos rumos.

A prática de leitura não pode ser negligenciada, pois é uma habilidade resultante da apropriação da cultura que somente é possível em sociedade. Vygotsky¹ (1999) postula que as funções psíquicas superiores (mecanismos psicológicos mais sofisticados), como memória, atenção, abstração, aquisição de instrumentos, fala, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento entre outros, só terão condições de se desenvolverem mediante a aquisição de conhecimentos transmitidos historicamente, os quais, necessariamente, para serem apropriados pela criança, precisam da mediação dos indivíduos mais desenvolvidos culturalmente. Segundo Leontiev (1978, p. 262),

[...] o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais [...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho [...] esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um

¹ A escrita do nome **Vygotsky** aparece grafada de diversas formas, em diferentes traduções, portanto, neste trabalho será utilizada a grafia de acordo com a bibliografia referenciada.

desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a leis sócio-históricas.

Leontiev (1978) apresenta no texto *O homem e a Cultura* uma versão sócio-histórica sobre o desenvolvimento humano. Baseado em Engels, sustenta que o homem tem uma origem animal, porém as duas principais características da vida humana são o trabalho e a vida em sociedade, sendo que estas são primordiais para um salto de qualidade no desenvolvimento humano. O homem liberta-se de suas limitações biológicas para construir a condição humana e, então, a partir daí, as habilidades e os comportamentos humanos não são mais previstos pelo código genético. Por isso, o homem passa a não estar submetido às leis biológicas e sim a leis sócio-históricas. Isso define que a relação homem-sociedade interfere diretamente no desenvolvimento humano.

O homem vai, pouco a pouco, humanizando o mundo e, por meio dos materiais construídos, são cristalizadas as aptidões e conhecimentos. Portanto, toda apropriação do homem durante sua vida são habilidades que foram criadas por outros homens, cristalizadas e incorporadas nos objetos. Da mesma forma que o homem aprende a lidar com caneta, livros, utensílios domésticos, objetos esportivos, gramática, entre outros, também aprende a lidar com comunicação oral, escrita e com a leitura.

Com esse entendimento, fica expresso que conduzir os trabalhos de uma biblioteca significa, sobretudo, incentivar a prática da leitura, auxiliando os usuários na escolha de livros, criando estratégias para que conheçam os autores e contextos de produção das obras. Além disso, um eficiente trabalho de mediação pode orientar o leitor para que ele desenvolva a capacidade de atribuição de sentido, levantamento de hipóteses por meio das pistas encontradas no texto, tais como palavras conhecidas e figuras, também conduz à formulação de questionamentos, até encontrar respostas de tal modo que, progressivamente, o leitor consiga autonomia para realizar uma leitura produtiva.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral proporcionar encontros com os professores que atuam na biblioteca escolar para fomentar reflexões sobre a leitura e a mediação e, posteriormente, coletar e analisar as palavras escritas e faladas destes docentes para descobrir o que eles compreendem sobre os temas leitura e mediação de leitura.

A partir do objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: 1. Instigá-los a desenvolver seu trabalho fundamentado em estudos da área; 2. Conhecer e analisar as condições de funcionamento das bibliotecas escolares públicas de Uberlândia; 3. Conhecer e analisar o perfil do bibliotecário escolar, a constituição e organização do acervo das

bibliotecas e as práticas pedagógicas desenvolvidas na biblioteca escolar; 4. Construir, com os professores, a conscientização da importância dos mediadores de leitura 5. Por meio de um projeto, planejar ações práticas possíveis de ser executadas pelos professores nas escolas, com o objetivo de estimular o interesse pela leitura como fonte de informação e recreação; de desenvolver a leitura como fonte de acréscimo pessoal e social.

O local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi o *Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE*–, que é uma instituição municipal onde os professores da rede têm a oportunidade de realizar cursos de formação continuada. Assim sendo, este centro de capacitação profissional e de atualização de conhecimentos tornou-se ideal para a concretização da investigação. Dentro do curso de formação para professores que atuam na biblioteca escolar, foram desenvolvidos estudos, oficinas e diversas atividades de valorização da leitura e da mediação. No decorrer do trabalho, foi possível conhecer melhor as concepções dos docentes em relação ao tema abordado.

A metodologia empregada é definida como qualitativa, pelo modo comparativo e interpretativo na análise dos dados, mas isso não quer dizer que será excluída a utilização de dados numéricos e percentuais. Este tipo de pesquisa costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento, por se tratar de um processo inacabado, não pronto, tendo sempre a necessidade de construir novos caminhos e refletir sobre o que já foi trilhado, além disso, nenhuma análise é definitiva, havendo sempre a possibilidade de acontecer transformações imprevistas.

Na área da educação, qualquer investigação torna-se bastante complexa, justamente pela quantidade de variáveis dos fenômenos, agindo e interagindo ao mesmo tempo, por isso, o pesquisador precisa estar em constante reflexão e interrogação acerca do processo estudado, além disso, é preciso estar embasada em uma concepção de ciência clara e definida, para poder direcionar os estudos e interagir com o objeto de estudo e sua realidade.

Esta pesquisa compartilha da concepção de Santos (1985) sobre o paradigma emergente, que ele denomina como um modelo científico composto por “conhecimento prudente” e um “padrão social de vida decente”, tendo como característica a associação entre ciência natural e ciência social, contrariando as teorias totalitárias, baseadas somente nas ciências naturais, que explicam o mundo racionalmente, com total previsibilidade. Segundo Santos (1985, p. 22),

A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes

mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético.

O autor afirma que esse modelo de conhecimento determina a necessidade da união dessas duas ciências, entendendo que elas se completam mutuamente, além disso, sustenta que não basta que o conhecimento seja adquirido de forma local, restrito e rigoroso, com análises, descrições detalhadas e estudos sobre um objeto isolado, mas é necessário, primordialmente, compreender o entorno, as relações, as conexões interiores e exteriores que o objeto faz com o mundo que o cerca, afinal, essa interação define as especificidades tanto do objeto, quanto do ambiente de inserção do objeto e, até mesmo, os resultados dos estudos.

Tal paradigma emergente surgiu como uma nova configuração, um novo jeito de pensar a ciência, buscando transpor a concepção do paradigma dominante, que possui como característica marcante a confiança quase absoluta na capacidade de previsão da ciência, uma convicção na explicação de todos os fenômenos que estão ao alcance do pesquisador, resultando em uma forma de conhecimento com caráter puramente racional. Sob esse olhar, a pesquisa passa a significar uma trajetória sempre em processo em torno da compreensão do que se deseja, sem se preocupar unicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para a investigação.

A partir do entendimento dos princípios norteadores desta pesquisa, passo a apresentar os tópicos desta dissertação, que revelam os conteúdos que serão abordados em cada etapa do trabalho desenvolvido. Para a apresentação dos dados ao público leitor, optei por expor e analisar os dados ao longo da dissertação, a fim de evitar a separação entre descrição de todos os dados e, posteriormente, sua análise.

No primeiro capítulo, encontra-se o perfil brasileiro dos leitores e da leitura, com o objetivo de contextualizar o tema deste trabalho com a realidade encontrada no país, por meio de uma breve análise dos principais programas de incentivo e promoção de leitura. Assim, será ressaltado o processo de distribuição de livros e os programas atuais do governo para a formação de leitores.

O capítulo 2 apresenta a opção metodológica escolhida para fundamentar a coleta e a análise dos dados. Utilizando a metodologia qualitativa, far-se-ão a descrição e a análise do objeto de pesquisa numa perspectiva dialética, justamente por pensar a realidade, a partir de suas contradições, dentro do contexto histórico e social. O indiciarismo será utilizado para observar a realidade em seus aspectos opacos, sendo assim, as evidências serão avaliadas, mas

não consideradas as mais importantes, visto que os detalhes, os indícios revelam as raízes das concepções encontradas, e é exatamente isso que será considerado relevante para este trabalho. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o questionário, a observação e as oficinas efetivadas dentro dos encontros, que proporcionaram a recolha das palavras dos professores, para, nelas, encontrar os conceitos relativos à leitura e a mediação.

O capítulo 3 inicia-se com a apresentação dos perfis das bibliotecas escolares da cidade de Uberlândia e dos professores que nelas atuam, sendo que este delineamento só foi possível por meio da leitura dos dados encontrados nos questionários que revelam o contexto em que estes docentes estão inseridos. Em seguida, será abordado o conceito de mediação para comparar com as palavras dos professores. Assim, poder-se-á compreender o que são, de fato, as atividades promotoras de leitura e o que é o trabalho de mediação em comparação com o que os professores pesquisados pensam sobre este tema e o que está sendo feito nas escolas de Uberlândia.

O capítulo 4 exporá as atividades desenvolvidas nos encontros dos professores que atuam na biblioteca escolar realizadas no CEMEPE, bem como os conceitos que lá foram abordados. No total, são cinco encontros que serão apresentados de maneira detalhada para que o leitor compreenda o que ocorreu de fato, além do destaque das falas mais relevantes recolhidas. Deste modo, serão tecidas determinadas análises em confronto com as teorias abordadas.

Na conclusão o leitor encontrará algumas hipóteses levantadas após a análise de todo estudo, como respostas aos questionamentos provocadores desta investigação.

CAPÍTULO 1

Capítulo 1

UM PANORAMA GERAL DA LEITURA NO BRASIL

Muito se fala sobre os problemas de analfabetismo no Brasil, o baixo índice de leitura e as indagações sobre o futuro do livro e dos leitores. Essa discussão ocorre tanto nas universidades, quanto nas rodas de conversa ou na televisão e internet. Neste capítulo, serão abordados índices que revelam um perfil atual dos leitores brasileiros traçado por meio de pesquisas encomendadas, muitas vezes, por grandes centros de distribuição de livros.

O domínio da linguagem escrita e da leitura é muito difundido, porque se tornou uma necessidade estabelecida na sociedade para que o homem consiga desenvolver uma interação social plena, com acesso ao conhecimento e à produção. Uma pessoa que sabe ler e escrever tem a oportunidade de exercer a sua cidadania e ter uma convivência social integral, diferente de uma pessoa analfabeta. Portanto, ter estas competências linguísticas significa um passo para o desenvolvimento social, por este motivo, realizam-se tantas avaliações para obter índices que demonstrem se os brasileiros são alfabetizados, se são leitores, quantos anos estudaram, pois todos os dados servem como meios de avaliar o desenvolvimento social e a qualidade de vida da população. Além disso, existe um motivo mercantil, afinal, os comerciantes aproveitam o discurso feito pela educação para ampliar as vendas de livros, revistas e outros títulos. Conhecendo o perfil dos leitores no Brasil, direciona-se a produção para os produtos mais consumidos.

As reflexões de Chartier e Hébrard (1995) demonstram que as questões que envolvem a leitura têm preocupado, em diferentes países, os seus governantes e têm levado à criação de um grande número de programas e ações que induzem ao desenvolvimento do leitor na sociedade. Está incutido, na mentalidade da população, que saber ler é uma necessidade, um grande passo para o progresso, um importante meio para obter uma carreira de sucesso no trabalho, afinal, o mundo capitalista exige cada vez mais o conhecimento da linguagem, mas, além de conhecer, é preciso que o homem se reconheça em sua língua para que não seja alienado por ela. De acordo com Britto (2007, p. 30),

Aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade.

Ler, para cumprir uma ordem da professora, da escola ou mesmo do governo, não faz sentido, pois a alfabetização e a leitura devem servir não somente como mecanismo de

aquisição de conhecimento socialmente elaborado, mas como um instrumento vivo e eficaz, que serve como potencialização e exercício da cidadania, e que deve estar a serviço dos alunos.

Segundo notícia divulgada no site da *Associação Brasileira de Difusão do Livro – ABDL* –, o Brasil ocupa o 27º lugar em índice de leitura mundial:

[...] uma pesquisa feita pela NOP World, empresa norte-americana de consultoria, revelou que os brasileiros dedicavam apenas 5,2 horas por semana para a leitura, colocando o país em 27º lugar no ranking mundial, liderado pela Índia. Outra pesquisa, dessa vez divulgada pelo Ibope no ano passado, deixou em estado de alerta o mercado ao identificar que esses dados não mudaram muito, ou seja, os brasileiros continuam lendo pouco. Esse levantamento constatou que pouco mais da metade dos brasileiros, 55%, se consideram leitores e a média de tempo gasto com a leitura, anualmente, é 4,7 horas por semana.

De acordo com essa pesquisa divulgada, a educação brasileira tem sido um dos principais motivos para a crise nos atos de leitura, visto que o ensino deficitário não tem capacitado os estudantes a se tornarem leitores fluentes, que, após a saída da escola, continuam a fazer da leitura uma prática diária. Outro motivo apontado para esta situação é a grande proporção de informações propagadas pela internet, o acúmulo de trabalho e o estresse que tem afetado grande parte da população moderna, com comportamentos de fadiga, cansaço, falta de interesse por momentos como o do ato de leitura, que pode ser solitário, introspectivo e profundo. Por outro lado, os dados também revelam que a busca pelo sucesso profissional é uma das fontes para o interesse maior em ler, justamente para desenvolver o conhecimento e adquirir saberes.

Para validar os índices apontados, é necessário entender melhor o que tais pesquisas consideram como leitura, afinal, existe variadas possibilidades de ler, em diferentes contextos e suporte textual, para diversas finalidades e, em muitos casos, estas leituras não são de livros. A escrita deve servir ao homem na comunicação, na relação com o outro e consigo mesmo, deste modo, leitores de materiais específicos, por exemplo, de revistas automotivas, também deveriam ser analisados, afinal, eles leem por uma necessidade pessoal e também constroem significação diante do texto. Se as pesquisas buscam apontar um perfil dos leitores no Brasil, é preciso considerar as múltiplas facetas encontradas na realidade dos sujeitos pesquisados.

De modo geral, as pesquisas apontam a má qualidade da educação como a raiz dos problemas relacionados à leitura. O Instituto Paulo Montenegro que é associado ao IBOPE²,

² IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística, uma multinacional de pesquisas de opinião e estudos de mercado, com forte destaque para as pesquisas eleitorais e pesquisas de audiência televisiva.

tem realizado uma investigação desde o ano de 2001, abordando os índices sobre a capacidade de leitura, escrita e cálculo dos brasileiros, com idade entre 15 e 64 anos. Para isso, desenvolveram o *Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)*, que traz os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira. Do ano de 2001 até 2006, a pesquisa era anual, a partir de 2007, passou a ser bienal, mantendo a análise da evolução dos índices a cada dois anos. No ano de 2011, o INAF completou 10 anos e aproveitou para fazer um estudo comparativo dos índices da década analisada. Para diferenciar os níveis da população, eles determinam 4 estágios de alfabetismo:

Analfabeto - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);

Rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

Básico - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; e

Pleno - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: lêem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. (INAF, 2011, p. 5)

O autor Ferraro (2002) relata, em seus estudos sobre os dados do censo, de 1872 a 2000, que o termo analfabetismo surgiu e se espalhou pelo Brasil, como “uma questão política, não como uma questão econômica” (FERRARO, 2002, p. 27). Por muito tempo, o analfabeto, foi considerado um ignorante, estúpido, sem cultura, boçal, já, a pessoa que estudava, era tida como culta e polida, não havia referência à capacidade de ler e escrever. O analfabeto já foi impedido de votar, por ser avaliado como um indivíduo incapaz, enfim, era classificado como uma vergonha para o país. Neste contexto, os brasileiros que não estudavam, ficavam à margem da sociedade e não podiam participar ativamente das decisões sociais.

Ao longo das décadas, tornou-se notório o preconceito instalado no Brasil, e surgiram questionamentos e posicionamentos contrários à situação excludente do analfabeto. Não era

justo ter os direitos de cidadão negados, pois, mesmo sem saber ler e escrever, o analfabeto também deveria exercer sua cidadania. Por volta de 1950, inicia-se um forte movimento de associação do analfabetismo com problemas de ordem social, tais como, a marginalidade, a periculosidade e risco de subversão. Pesquisas da época apontavam, que as pessoas que não sabiam ler e escrever passaram a ter sentimentos de isolamento e de inferioridade. (FERRARO, 2002).

Com tantos problemas relacionados ao termo analfabetismo, surgiu à supervalorização do termo alfabetismo, que, até hoje, é comumente utilizado e tenta exprimir a intenção de avaliar a população pelos níveis de aprendizagem. Na intenção de acabar com o estigma do analfabeto, a expressão “alfabetização funcional”, dissemina a definição de um leitor com o conhecimento mínimo necessário para o desenvolvimento de atividades pessoais e sociais, além de estar fortemente ligada ao mercado de trabalho. Segundo Ribeiro (1997, p. 145),

O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (Castell, Luke & MacLennan 1986).

Nota-se que os termos definem o nível de funcionalidade social dos indivíduos. Desde quando iniciaram os estudos para computar o número de analfabetos e alfabetizados no Brasil, existem problemas de ordem conceitual, que, além de apontar números que não condizem com a realidade, também disseminam concepções tendenciosas.

Os entrevistados do INAF respondem a perguntas específicas, para que a classificação seja feita. A seguir, a tabela 1 registra os índices de alfabetismo dentro de uma década e percebe-se a diminuição do número de pessoas analfabetas, já que, em 2001-2002, 12% da população não tinha o nível mínimo de leitura e conhecimento dos números e, no ano de 2011, apenas 6% da população está nesta condição.

Tabela 1. Evolução do indicador de alfabetismo da população brasileira (2001-2001 a 2011)

Tabela I							
Evolução do Indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2002 a 2011)							
Níveis	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011
BASES	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%

Fonte: www.ipm.org.br.

O nível pleno ficou estável com pequenas oscilações. O grupo que mais cresceu foi o do nível básico, saindo de 34% para 47% dos entrevistados. Ou seja, de acordo com este índice, 47% da população pode ser considerada apta a ler e compreender um texto, isto significa um avanço, por outro lado, está muito distante do que é considerado ideal, pois menos da metade da população está neste nível.

Outros dados da pesquisa importantes de ser destacados é que 26% das pessoas que completaram, no mínimo, um ano/série do segundo ciclo do ensino fundamental (5º ao 9º ano) ainda podem ser consideradas analfabetas funcionais. No ensino médio, em que todos deveriam avançar para o alfabetismo pleno, somente 35% conseguem atingir esse nível. Já no ensino superior, somente 62% podem ser considerados do nível pleno, que são “as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais”, ou seja, os outros 38% estão em níveis inferiores ao pleno (analfabeto, rudimentar e básico). Isso é bastante espantoso para um grupo que está dentro das universidades do país, com exigência de leitura e elaborações mais complexas. (INAF, 2011, p. 10-12)

É curioso perceber que a proporção de pessoas que chegam ao ensino médio aumentou, por outro lado, tem ocorrido “uma diminuição do nível de habilidades que aquele nível de ensino consegue garantir para a maioria dos estudantes” (INAF, 2011, p. 12). Já no ensino superior o número de alfabetizados no nível pleno caiu de 76% para 62% nessa década (2001-2011). Com os dados analisados, chegou-se à seguinte síntese:

[...] o esforço despendido pelos governos e também pela população de se manter por mais tempo na escola básica e buscar o ensino superior não resulta nos ganhos de aprendizagem esperados. Novos estratos sociais chegam às etapas educacionais mais elevadas, mas provavelmente não gozam de condições adequadas para alcançarem os níveis mais altos de alfabetismo, que eram garantidos quando esse nível de ensino era mais elitizado. A busca de uma nova qualidade para a educação escolar em especial nos sistemas públicos de ensino deve ser concomitante ao esforço de ampliação de escala no atendimento para que a escola garanta efetivamente o direito à aprendizagem. (INAF, 2011, p. 12)

Fica nítido que o número de brasileiros, nos diversos níveis de ensino, cresceu nos últimos anos, entretanto a qualidade de ensino ainda está abaixo da necessária, visto que os índices de alfabetismo, em alguns níveis, ao invés de melhorarem, têm decaído. Os estudantes ficam mais tempo na escola, mas, com um ensino de pouco avanço na aprendizagem gradual.

A leitura é apontada como parâmetro avaliativo do grau de aprendizagem e pode-se perceber que não há elevação no nível de leitores efetivos.

Essa análise mostra que, atualmente, as classes populares têm maior acesso ao ensino, já que, antes, somente as classes elitizadas tinham essa oportunidade, entretanto, o desempenho escolar não tem sido proporcional entre as classes. Isso, porque, a mesma escola pode atender alunos ricos e pobres, mas, as condições socioculturais deles são extremamente diferentes, pois o aluno favorecido financeiramente tem a possibilidade de frequentar teatros, cinemas, possui condições de comprar aparelhos eletrônicos, tais como, tablete, computador, celular, vídeo game, também, pode viajar e conhecer outras culturas, ter acesso à música e a línguas estrangeiras. Todo este complexo cultural dá a elite, as maiores condições de apropriação de conhecimento.

Ser leitor depende de diversos fatores, que estão além do interesse, hábito ou gosto pela leitura; é necessário que a pessoa disponha de condições objetivas (tempo e recursos materiais) e, principalmente subjetivas (formação, disposição pessoal), as quais estão desigualmente distribuídas na sociedade de classes. Os processos de compreender e buscar o conhecimento, bem como a capacidade de escrita e leitura, estão relacionados mais com formas de acesso à cultura do que com métodos de ensino e aos programas de formação. (BRITTO, 2009, p. 194)

Portanto, diversos fatores influenciam a formação do leitor e não somente o fato dele ter acesso a uma escola de qualidade. Vygotsky (1994), afirma em seu texto “O problema do entorno”, que o ambiente, que cerca o indivíduo, as relações que ele mantém com o mundo, ganham expressões e significados, tornando-se parte da vida e história dele. São acumulados experiências, afetos e apropriações que interferem na maneira como ele aprende. Portanto, o entorno do aluno, afeta diretamente o seu desempenho escolar. Sendo assim, as pesquisas sobre a capacidade leitora não analisam o entorno do aluno, mas certamente os números apontam para uma realidade social. Se o aluno não sabe ler, não significa que ele, simplesmente, não gosta, não estudou ou não teve acesso a boa escola, mas, supõe que o contexto social em que ele vive não tem favorecido a sua formação como leitor.

Em larga escala de pesquisa, também se encontra o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/Prova Brasil), que é uma avaliação aplicada desde 1990, a cada dois anos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). São aplicados testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática e Questionários Socioeconômicos a estudantes de 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Em todo o SAEB, foram avaliadas o total de 58.671 escolas, no ano de 2011.

Nos resultados sobre a língua portuguesa, são encontradas tabelas de dados com os níveis que retratam as habilidades dos alunos. O nível 0, por exemplo, é o mais baixo de todos e requer atenção especial, por demonstrar que o aluno não consegue localizar as informações no texto simples, nem identificar o tema, nem mesmo compreende os recursos gráficos básicos. Gradualmente, os níveis representam a evolução na aprendizagem, até o nível 9, que é o mais alto e mostra que o aluno possui as habilidades dos demais níveis, bem como a capacidade de compreensão global de texto longos com vocabulário complexo, interpretação e comparação de informações, além da iniciação de leitura com compreensão dos textos da literatura clássica. As tabelas, a seguir, fazem o recorte do nível de proficiência em língua portuguesa no Brasil e no estado de Minas Gerais.

Tabela 2. Porcentagem de alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa na 4ª série / 5º ano do ensino fundamental no Brasil e em Minas Gerais

UF	Nível de Proficiência									
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
BRASIL	6,99	14,49	19,04	19,46	16,44	11,63	7,16	3,32	1,27	0,19
Minas Gerais	3,60	9,09	14,31	18,55	18,86	15,85	11,14	5,88	2,32	0,40

Fonte: <http://www.inep.gov.br/saeb>.

A tabela 2 registra que a maior parte dos alunos do Brasil, estudantes do 5º ano, estão no nível 3 de proficiência em língua portuguesa, e isso denota que 19,46% deles possuem as habilidades dos níveis 0, 1 e 2, além de interpretarem texto não verbal (tirinha) de maior complexidade temática, sabem identificar o tema a partir de características do personagem principal, reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.

No estado de Minas Gerais, o índice é considerado melhor, já que a maioria dos estudantes mineiros estão no nível 4 (18,86%), e demonstram habilidade para selecionar entre informações explícitas e implícitas, as correspondentes a um personagem, sabem localizar informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos, interpretam história em quadrinho, identificando o desfecho do conflito, entre outros. A seguir, estão os dados dos estudantes do 9º ano.

Tabela 3. Porcentagem de alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa na 8ª série / 9º ano do ensino fundamental no Brasil e em Minas Gerais

UF	Nível de Proficiência									
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
BRASIL	0,32	2,40	6,23	11,20	16,16	18,87	17,86	13,90	8,41	4,64
Minas Gerais	0,17	1,36	3,37	7,10	12,42	18,30	20,45	17,93	11,79	7,11

Fonte: <http://www.inep.gov.br/saeb>.

Os resultados gerais do Brasil mostram que os estudantes do 9º ano estão em maior número no nível 5, porque 18,87% distinguem metáforas do sentido literal de uma expressão, diferenciam um fato de opinião, reconhecem efeitos de ironia e humor nos textos, interpretam texto com apoio de material gráfico, identificam o tema de textos mais complexos que sejam argumentativos, poéticos e narrativos, conseguem encontrar a tese e os argumentos do texto, reconhecem diferentes sentidos para palavras ou expressões, entre outros, além de possuir as habilidades dos níveis anteriores.

A pontuação dos alunos mineiros é superior à do Brasil, com 20,40% no nível 6 de proficiência em língua portuguesa, por terem a capacidade de identificar o conflito gerador do enredo e os elementos da narrativa, inferem o sentido de determinadas expressões com vocabulário complexo, estabelecem relações entre partes do texto que contribuem para a compreensão global, fazem relações textuais a partir de conjunções e advérbios, sabem explorar os recursos ortográficos e morfossintáticos.

Nota-se, pela observação das tabelas, que, dos alunos do 9º ano, ou seja, aqueles que estão finalizando o ensino fundamental no Brasil, menos de 5% estão no nível mais avançado de proficiência em língua portuguesa, e isso evidencia que a aprendizagem da leitura também é limitada, pois a prova avalia, primordialmente, os aspectos relativos à leitura. A partir das informações oferecidas pelo SAEB a respeito da realidade educacional, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas para a correção das debilidades apontadas nos resultados.

Contudo, por mais que haja um esforço em resolver a situação dos níveis baixos de reconhecimento e significação do texto, o ensino de leitura, não pode ser visto como um simples processo de domínio do código escrito para a realização de atividades cotidianas, afinal, ler faz parte da formação do indivíduo e seu envolvimento com a cultura.

Britto (2007) faz crítica aos vários tipos de “leitura” difundidos, dizendo que a palavra já está banalizada e a maioria dos atos considerados leitura, na verdade, nada mais são do que atos vazios de significado. Além disso, ele contraria muitos estudiosos, ao afirmar que “Nem toda leitura vale a pena!”, isso porque a sociedade tem exigido a formação de leitores, mas, ao

mesmo tempo, existe uma disseminação de atitudes mecanizadas, como ler para cumprir regras, ler o mais rápido possível, ler muito, ler para se desenvolver no trabalho e ler para se distrair ou para obter prazer, entretanto a importância do ato da leitura é algo muito mais complexo do que tem sido abordado.

Quando se busca o “prazer de ler”, por exemplo, exclui-se a possibilidade da leitura ser algo difícil, que demanda esforço e engajamento. E as melhores leituras são aquelas que pedem esforço. Segundo Britto (2007, p. 25), “Ler é uma atividade que exige esforço, isolamento e disposição para vivenciar a dor do existir”. O ato da leitura é, por muitos, idealizado como um momento de puro entretenimento, em que o desgaste, o esforço intelectual não podem existir. Só que essa lógica não existe, é um mito. Ler é um exercício que exige experimentos dolorosos, difíceis, muitas vezes, exaustivos.

O processo de leitura, quando é assumido como ato complexo, que reflete as relações do homem com o mundo, manifesta a dependência de uma constituição cultural anterior à aprendizagem formal. O envolvimento e a vontade de ler surgem, quando já existe uma formação pessoal fundada. Segundo Britto (2009, p. 195), “faz-se necessário fazer crítica à máxima tão difundida de que a leitura conduz ao conhecimento e assumir que se trata exatamente do contrário: é o conhecimento que promove a leitura”.

De modo geral, observa-se que as pesquisas e o governo não levam em conta a formação cultural do aluno e o seu conhecimento prévio, contrariamente, almeja que os alunos aprendam a decifração do código, por isso, o governo se atenta aos índices de alfabetismo. Pautado nos resultados encontrados, o Ministério da educação (MEC) realiza diversas ações e programas com o objetivo de melhorar os índices de leitura no Brasil. Mas, com o entendimento dos conceitos apresentados, torna-se duvidosa a eficácia desses projetos.

Um exemplo de programa federal que busca estimular a leitura é o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), realizado em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse tipo de iniciativa política ocorre desde os anos de 1980, com a criação de ações de valorização da leitura mediante a distribuição de livros. Segue um quadro que apresenta os programas instituídos antes do PNBE.

Quadro 1. Programas de incentivo à leitura anteriores ao PNBE

Programa Nacional Sala de leitura – PNSL	Proler	O Pró-leitura na Formação do Professor	Programa Nacional Biblioteca do Professor
1984 a 1987	1992	1992 a 1996	1994 a 1997
Foi criado pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE e seu trabalho era compor, enviar acervos e repassar recurso para ambientar as salas de leitura. Foram distribuídos livros de literatura para os alunos e periódicos para alunos e professores. Era realizado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com universidades responsáveis pela capacitação dos professores.	Em vigência até os dias atuais, foi criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, e tinha como objetivo possibilitar à comunidade em geral, em diversos segmentos da sociedade civil, o acesso a livros e a outros materiais de leitura. O MEC participava desse programa de forma indireta, com repasse de recursos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE	Foi criado através de uma parceria entre o MEC e o governo francês. Pretendia atuar na formação de professores leitores para que eles pudessem facilitar a entrada de seus alunos no mundo da leitura e da escrita. Inserido no sistema educacional, o Pró-Leitura se propunha a articular os três níveis de ensino, envolvendo, em um mesmo programa, alunos e professores do Ensino Fundamental, os professores em formação e os pesquisadores. O programa aspirava estimular a prática leitora na escola pela criação, organização e movimentação das salas de leitura, cantinhos de leitura e bibliotecas escolares.	Criado com o objetivo de dar suporte para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, buscava desenvolver duas linhas de ação: a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e a produção e difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho docente. Esse programa foi extinto com a instauração do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE pela Portaria 652 de 16/09/97

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf>.

Como se vê na descrição do quadro 1, quatro programas nacionais surgiram entre os anos de 1984 a 1997, são eles: o Programa nacional sala de leitura (PNSL), o Programa nacional de incentivo à leitura (PROLER), o Pró-leitura na formação do professor e o Programa nacional biblioteca do professor. O PROLER ainda está em vigor e sofreu algumas alterações ao longo dos anos, já o Programa nacional biblioteca do professor foi substituído pelo PNBE, estabelecido, em 1997, com o objetivo de “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”.³

O PNBE surgiu para democratizar o acesso à literatura infantil e juvenil, brasileiras e estrangeiras além de materiais de pesquisa. Atualmente, todas as escolas públicas de educação básica que são cadastradas no Censo escolar recebem livros do PNBE.

Tabela 4. Dados oficiais do PNBE 2013

Segmento de Ensino	Escolas Beneficiadas	Acervos Distribuídos	Alunos Atendidos	Livros Distribuídos	Investimento Total R\$
Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	86.794	50.556	12.339.656	5.207.647	56.677.338,63
Ensino Médio	36.981	19.144	8.780.436	2.218.884	29.704.045,58

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/4063-pnbe-2013>.

³ Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/4063-pnbe-2013>.

De acordo com a tabela 4, são mais de 5 milhões de livros distribuídos nas escolas de ensino fundamental, ou seja, as escolas públicas têm recebido um número grande de obras para os alunos, assegurando-lhes o direito de acesso e uso do livro disposto na legislação brasileira. Entretanto, é necessário esclarecer, que os índices são favoráveis, mas ainda não atingiram o nível que garante livros a todos, existe um longo caminho a ser percorrido, principalmente nas regiões desfavorecidas, como por exemplo, o sertão brasileiro.

O PNBE, reforça o propósito da Lei nº 10.753, conhecida como a “Lei do Livro”⁴, de 30 de outubro de 2003, que institui a Política Nacional do Livro. Nela, verifica-se que os autores definiram o livro como “o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida” (BRASIL, 2003, p.1). Pode-se ver que o livro é considerado um bem cultural capaz de favorecer o desenvolvimento do homem e de fornecer bases para um salto qualitativo na vida.

As obras escolhidas, para fazerem parte do acervo do PNBE enviado às escolas, passam por uma rigorosa avaliação e devem estar adequadas às faixas etárias e aos interesses dos alunos de todas as fases, seja da educação infantil, do ensino fundamental e de jovens, adultos e idosos. São recusadas obras que apresentam preconceitos, estereótipos ou qualquer tipo de discriminação. Os livros devem ter diferentes temáticas e apresentar os diversos contextos econômicos, sociais e culturais existentes na sociedade. Precisam ser obras instigadoras, motivadoras de novas descobertas, de novas leituras com ampliação do conhecimento e abrangência cultural.

O investimento em periódicos, no ano de 2013, foi no valor de R\$ 57.072.470,94, com 153.840 escolas beneficiadas e 14.885.649 periódicos distribuídos. Também se incluem no acervo, materiais de apoio teórico e metodológico aos professores. São 154 títulos destinados aos docentes de diferentes níveis de ensino. Além disso, foi desenvolvido um *site* para dar suporte a eles, chamado Portal do professor, que é um ambiente virtual em que é possível trocar experiência com outros professores e encontrar vídeos, fotos, textos, mapas, materiais para aulas, legislação específica, cursos oferecidos em todo o Brasil e muitas sugestões para o incentivo à leitura.

⁴ A lei completa encontra-se no anexo A desta pesquisa.

Também foi criado um blog sobre literatura infantil, onde são encontradas dicas de leitura, sugestões de aulas, conteúdos multimídia, entre outros. Trata-se de um espaço dinâmico para a descoberta do que é a literatura e o que as obras podem oferecer ao leitor. No blog são postados vídeos explicativos e também animação de histórias, bem como diversos links que direcionam o leitor para outros blogs que abordam temas relacionados à leitura e literatura.⁵

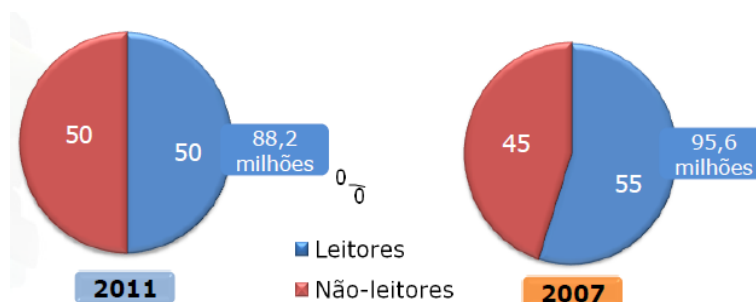
Entretanto, como qualquer outro programa, o PNBE, também apresenta as suas deficiências e a maior delas esta relacionada à falta de controle após a distribuição dos livros, pois cada escola fica responsável pela organização e utilização do material. Não se pode verificar quais atividades estão sendo realizadas em cada escola, não existe a certeza de que os livros estão sendo lidos pelos alunos ou se continuam nas caixas em que foram transportados. Provavelmente esta falha, seja atenuante em relação aos índices negativos de leitura, pois, com tantos livros distribuídos pelo governo, a escola deveria proporcionar diversos momentos e espaços de leitura, o que, ao longo dos anos resultaria em aumento na quantidade e qualidade de leitores.

O acesso ao livro, de maneira isolada, sem um contexto instigador, não é eficaz na formação do leitor. Os professores que atuam na biblioteca escolar, juntamente, com os demais docentes, são corresponsáveis pelo processo de mediação, que contribui diretamente, para, que os alunos se desenvolvam como leitores. A mediação pedagógica, dialógica e reflexiva amplia as condições para que o aluno leia e construa sentido, interaja de modo dinâmico com o texto.

A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” de 2011 revela uma queda no número de leitores no país de 95,6 milhões, registrada, em 2007, para 88,2 milhões, com dados de 2011. O índice representa uma queda de 9,1% no universo de leitores, ao mesmo tempo em que a população cresceu 2,9% nesse período. O número de leitores corresponde a 50% da população total de brasileiros (178 milhões), como se vê no gráfico a seguir.

Gráfico 1. Retratos da leitura no Brasil

⁵ Fonte: <http://literaturainfantilportaldoprofessor.wordpress.com/>.



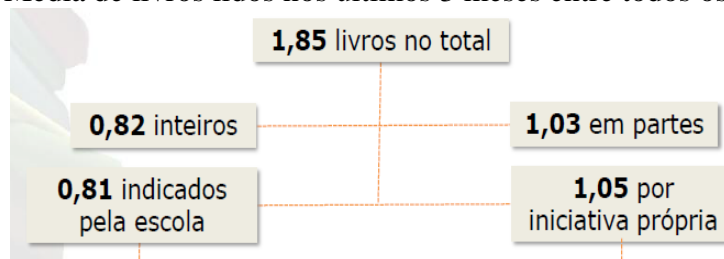
Fonte: Retratos da leitura no Brasil, 2011, p. 48.

Essa investigação realizada pelo Instituto Pró-Livro, já está na terceira edição e revela detalhes do comportamento leitor do brasileiro. A primeira edição foi lançada em 2001 e, desde então, se tem a expectativa de conhecer o leitor e possibilitar estudos avaliativos sobre as políticas públicas para o incentivo à leitura no Brasil. Foram aplicados questionários e entrevistas nos domicílios, com duração média de 60 minutos. Os sujeitos da pesquisa tinham 5 anos ou mais, sendo alfabetizados ou não. Em 315 municípios de todos os estados, foram realizadas 5.012 entrevistas.

A pesquisa determina que pode ser considerado um leitor “aquele que leu, inteiro ou em parte, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses”. O não leitor é “aquele que não leu nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12” (Retratos da leitura no Brasil, 2011, p. 47).

O gráfico 2 apresenta a média dos livros lidos nos últimos 3 meses entre todos os entrevistados da pesquisa. Os índices revelam que eles leram 1,05 livro por iniciativa própria, 0,81 por indicação da escola, 1,3 partes de livro e 0,82 livros inteiros, isso quer dizer que, na média, a leitura da maior parte dos brasileiros não chega a 1 livro completo no período de 3 meses. O total lido foi de somente 1,85 livros (inteiro ou partes) por pessoa, mostrando uma queda em relação à quantidade total do ano de 2007, que foi de 2,4 livros, também dentro do tempo de 3 meses.

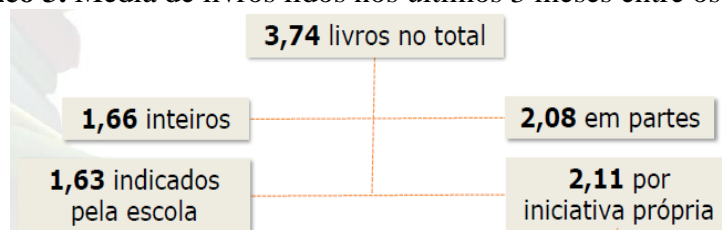
Gráfico 2. Média de livros lidos nos últimos 3 meses entre todos os entrevistados



Fonte: Retratos da leitura no Brasil, 2011, p. 53.

Já o gráfico 3 mostra a média de livros lidos nos últimos 3 meses entre as pessoas consideradas “leitoras”, que são aquelas que leram pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses, mesmo que não seja o livro inteiro.

Gráfico 3. Média de livros lidos nos últimos 3 meses entre os leitores



Fonte: Retratos da leitura no Brasil, 2011, p. 54.

Entendendo o gráfico é possível verificar que os leitores leem, em média, 2,11 livros por iniciativa própria, 1,63 indicados pela escola, 1,66 livros inteiros e 2,08 livros em partes. No total são lidos 3,74 livros, praticamente, o dobro da média geral dos brasileiros apontada anteriormente, que é de 1,85 livros. Cada pessoa considerada leitora lê pouco mais de um livro inteiro em 3 meses. Após os resultados deste período determinado, também se torna necessário mostrar a quantidade de leitura desenvolvida por ano.

Tabela 5. Número de livros lidos por ano

2007	2011
<ul style="list-style-type: none"> • 4,7 livros por habitante/ano 	<ul style="list-style-type: none"> • 4,0 livros por habitante/ano • 2,1 inteiros • 2,0 em partes

Fonte: Retratos da leitura no Brasil, 2011, p. 54.

A tabela 5 compara os dados recolhidos no ano de 2007 e de 2011. Vê-se que o índice de leitura do brasileiro é de 4 livros por ano, como apontou a última pesquisa. Em 2007, eram 4,7 livros, portanto, houve uma diminuição na quantidade lida. É importante observar que, quando se excluem as obras indicadas pela escola, ou seja, quando são consideradas apenas a leitura espontânea, chega-se ao índice de pouco mais de um livro por ano. Segundo o Centro Regional para o fomento do livro na América Latina e Caribe⁶ (*El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - CERLALC*), os colombianos leem 2,2 e os espanhóis, 10,3.

⁶ Fonte: <http://cerlalc.org/lectura-escritura-bibliotecas/>.

O CERLALC é uma organização intergovernamental que trabalha em prol do desenvolvimento das sociedades de leitura e, para isso, cria condições para a promoção de produção e circulação do livro. Neste sentido, “fornece assistência técnica na formulação de políticas públicas, gera conhecimento, dissemina especialista em informação, desenvolve e promove processos de formação e promove oportunidades de consulta e cooperação” (Resolução n.º 15, de 12 de maio de 2011, que aprovou o texto que define a missão, visão e princípios institucionais CERLALC). As informações relatadas por esse centro revelam que o Brasil possui níveis baixos de leitura em comparação aos demais países, inclusive países da América latina menos desenvolvidos. Os países europeus têm o maior índice com média de leitura de 8 livros por ano.

Essas informações reforçam os resultados da pesquisa Retratos da leitura no Brasil, que mostram o quanto o país precisa melhorar suas políticas com ações mais amplas para o incentivo da leitura, não só com programas específicos, mas com o desenvolvimento geral da educação para a implantação de uma cultura leitora, que vai além das bibliotecas e das aulas de língua portuguesa.

Atualmente, a rotina cultural estabelecida no país e confirmada nas entrevistas é a de ver televisão, inclusive subiu de 77% para 85%. Vídeos e DVDs ocupam 38%, e o hábito de navegar pela internet aumentou de 18% para 24%. As reuniões com parentes e amigos também cresceram, de 31% para 44%. Os entrevistados puderam escolher mais de uma opção.

A queda do número de leitores foi confirmada nos dados de todas as regiões brasileiras, com exceção do Nordeste, que ganhou 1 milhão de leitores entre 2007 e 2011, e onde a penetração da leitura subiu de 50% para 51%. Certamente, esta região desfavorecida, teve a sua realidade modificada por causa do aumento da recepção de livros, que possibilitou a formação de mais leitores.

No Sudeste, a penetração caiu de 59% para 50% do total da população e, hoje, responde por 43% do total de leitores, dois pontos percentuais a menos que na última edição da pesquisa. Diversos questionamentos e suposições são levantados com relação a estes dados, um deles, é a proposição de que, a queda pode ter ocorrido por conta da expansão da internet, que influencia as pessoas a lerem mais no computador, entretanto, é apenas uma hipótese levantada, visto que, diversos fatores devem ser levados em conta.

Para complementar todos os resultados apontados até agora, é preciso também destacar que alguns programas do governo já estão em vigor há mais de 20 anos, como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), que foi instituído em 1992 e

permanece até hoje. O objetivo deste trabalho sempre foi o de promover ações de valorização da leitura, aumentando o número de leitores em todo o país. O governo do país criou os comitês do PROLER em várias cidades e, por meio de convênios com os estados, os municípios e diversas entidades públicas e privadas, são desenvolvidas ações para incentivar o hábito da leitura. O PROLER é vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN), sua rede é composta por 70 comitês (dados de 2010).

As linhas de ação do projeto, para 2010, foram estruturadas em três cursos: Formação Continuada de Gestores (Coordenadores e representantes de Comitês PROLER), Formação Continuada de Mediadores de Leitura (Cursos de 40 horas) e Formação Continuada em Serviço de Equipes de Comitês PROLER. Os cursos são desenvolvidos na casa da leitura⁷, que é um casarão do século XX, que, desde 1993, é a sede do PROLER. Depois, as ações são levadas para as cidades por meio dos comitês.

As atividades na casa da leitura contam com a participação de representantes das parcerias locais e há mais de 15 anos é realizado o Encontro Nacional PROLER, deste modo, pode-se apresentar as ações desenvolvidas nas cidades e trocar experiências, bem como avaliar o trabalho que tem sido desenvolvido para o fomento à leitura.

Um dos programas em Minas Gerais ligados ao PROLER é o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) alocado na Faculdade de Educação da UFMG, que realiza estudos e ações para o desenvolvimento da alfabetização e do ensino de Português, com o foco na leitura.

Com a apresentação dos programas e das ações do governo brasileiro, chega-se a um impasse. De um lado, estão as diversas ações realizadas para a ampliação da cultura leitora, a existência de diversas instituições que trabalham em prol da constituição de leitores, a larga distribuição de livros para as escolas públicas, o desenvolvimento de materiais de apoio para os professores, os cursos de formação de mediadores, entre outros. E do outro, lado vê-se, pelos resultados das pesquisas, a diminuição do número de pessoas que se dedicam ao ato de ler e o baixo nível de compreensão e aquisição das habilidades de leitura. O brasileiro conta hoje, com maior acesso aos materiais para se consolidar como leitor, entretanto, a realidade mostra que o suporte oferecido de maneira gratuita não tem sido determinante para a formação de leitores. São variados os motivos que contribuem para este fato, e algumas lacunas existentes no processo de formação do leitor serão abordadas ao longo deste trabalho.

⁷ A casa da leitura localiza-se na cidade do Rio de Janeiro, no bairro Laranjeiras, Rua Pereira da Silva – 86, CEP: 22221-140.

CAPÍTULO 2

Capítulo 2

CAMINHOS E DESCAMINHOS: A CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, tratarei da opção metodológica desta pesquisa, que direciona o trabalho e o estrutura por destacar o amparo de um quadro teórico coerente com a concepção de homem, como um ser dialético, que vive em um mundo contraditório e em constante transformação. Aqui, será possível esclarecer os motivos da escolha pela perspectiva dialética, acentuar suas características e explicar a importância desse tipo de estudo na área da educação. Também, elucidarei a relevância do indiciário como processo investigativo para chegar às respostas aos questionamentos levantados por esta investigação. Finalizarei o capítulo com o detalhamento de cada procedimento realizado, bem como o projeto desenvolvido com os professores e os instrumentos (questionário, observação e oficinas) que proporcionaram a geração e a construção dos dados.

2.1 Bases epistemológicas

Tendo assinalado que esta dissertação é descrita e analisada a partir de pressupostos dialéticos, portanto, torna-se necessário esclarecer que o conceito de dialética tem suas raízes na Grécia Antiga. Em um primeiro momento, era concebida como a arte do diálogo, posteriormente, em uma versão mais elaborada, passou a ser entendida como “arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão” (KONDER, 1985, p. 7). Alguns atribuíram a definição deste conceito a Zênão de Eléa (490 – 430 a.C.), já outros a Sócrates (469 – 399 a.C.). Certamente, a visão dialética do mundo, do homem e do conhecimento possui fundamentos sólidos, visto que levou, e ainda leva, pensadores a analisar o mundo sob sua ótica e refletir sobre ele.

Ao longo dos séculos, a dialética foi utilizada, conceitualmente, de diversas maneiras e também foi analisada por vários estudiosos que integraram suas próprias ideias com os princípios da dialética. Atualmente, é possível defini-la como um modo específico de pensar a realidade e suas contradições dentro do contexto histórico e social, partindo do pressuposto de que tudo está em permanente transformação, por causa da natureza contraditória da realidade.

Será perceptível ao leitor a influência e, conseqüentemente, a utilização dos princípios dialéticos nesta pesquisa. Vários foram os fatores que determinaram esta escolha. Um dos princípios valorizados neste paradigma é a possibilidade de análise crítica do objeto a ser pesquisado, compreendendo-o em sua essência. Tudo o que é estudado e analisado foi antes constituído historicamente em suas relações, assim a compreensão do objeto deve considerar a totalidade do processo em que o evento se insere.

Não se trata de subjetivismo, mas de historicidade. A totalidade, a historicidade e a contradição são as categorias metodológicas mais importantes na dialética. Nos anos de 540 a 480 a.C., já era possível encontrar os primeiros subsídios para sustentar a discussão dialética com Heráclito de Éfeso, a partir da sua teoria do “eterno devir” das coisas e sua concepção de que as realidades se transformam em outras (KONDER, 1985, p. 6). Heráclito é considerado por muitos estudiosos o pensador pré-socrático mais importante, por destacar, em seus estudos, o problema da unidade permanente do ser diante da pluralidade e mutabilidade das coisas transitórias. Segundo Konder (1985, p. 8),

Nos fragmentos deixados por Heráclito, pode-se ler que tudo existe em constante mudança, que o conflito é o pai e o rei de todas as coisas. Lê-se também que vida ou morte, sono ou vigília, juventude ou velhice são realidades que se transformam umas nas outras. O fragmento nº 91, em especial, tornou-se famoso: nele se lê que um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio. Por quê? Porque da segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio (ambos terão mudado).

Os gregos consideravam Heráclito muito obscuro, não conseguiam aceitar a ideia da falta de permanência, da constante transformação, principalmente em relação ao ser humano, discordavam de que não existia estabilidade plena. Por outro lado, Parmênides (530 – 480 a.C.) era mais bem aceito, pois disseminava o conceito de que a essência profunda das coisas é imutável, enquanto as mudanças operam apenas em nível da superfície (KONDER, 1985, p. 9-11).

Esse pensamento metafísico de Parmênides tornou-se predominante no decorrer da história, visto que as classes dominantes fundamentavam seu trabalho de manter a ordem estabelecida e seus interesses. Com as regras hegemônicas dessa mentalidade imperando, tentava-se fixar a imobilidade social e a criatividade humana sobre o conhecimento. A

dialética, então, foi colocada de lado, por um longo período, para que exercesse uma influência limitada e não atrapalhasse a divisão da sociedade estabelecida em classes.

De acordo com os estudos de Konder (1985, p. 12-16), a partir do século XIX, o pensamento dialético de Marx (1818 – 1883) surge contrapondo-se à imobilidade social e aos interesses dos dominadores. Marx (2005) criticou ativamente a divisão social do trabalho, a existência das classes sociais e a apropriação privada dos meios de produção por uma classe de homens exploradores em detrimento de outra, de homens explorados, pois isto indicaria a causa original das contradições da vida referente ao tipo de trabalho humano desenvolvido em contextos típicos do sistema do capitalismo.

Dentre os princípios marxistas, fica exposto de maneira clara o conceito da alienação, afirmando que, na relação de explorador versus explorado, o homem não alcança o fim último de sua existência realizar-se, libertar-se, reconhecer-se em sua criação, mas, ao contrário, é alienado, ameaçado e oprimido. Marx e Engels (2005, p. 42) asseguram que:

A divisão do trabalho oferece-nos logo o primeiro exemplo de como, enquanto homens se encontram na sociedade natural, ou seja, enquanto existir a cisão entre o interesse particular e o comum, enquanto por conseguinte, a atividade não é dividida voluntariamente, mas sim naturalmente, a própria ação do homem se torna para este um poder alheio e oposto que o subjuga, em vez de ser ele a dominá-lo.

O trabalhador não tem o sentimento de estar em si mesmo fora do trabalho, pois “no trabalho, sente-se exterior a si mesmo” (MARX; ENGELS, 2005, p. 46). Seu trabalho não é espontâneo, mas imposto e, por isso, não traz satisfação alguma, é um sacrifício e acaba em mortificação. O operário é obrigado a conviver com a natureza exterior do trabalho pelo fato de que não é seu bem próprio, mas o de outro, que não lhe pertence. A força de trabalho foi convertida em mercadoria. Konder (1985, p. 30) assevera que,

As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um "estranhamento" entre o trabalhador e o trabalho, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões.

Para livrar-se da opressão e da alienação, Marx (2005) aponta que a única solução é a tomada de consciência de classe e a revolução para uma transformação social. Os pilares da

dialética marxista ou do marxismo histórico-dialético são numerosos e podem ser apresentados de diversas maneiras, mas, nesta pesquisa, faz-se imprescindível a exposição pontuada de alguns princípios que serviram como fontes norteadoras do desenvolvimento deste trabalho.

Um importante pressuposto da dialética marxista, aqui assinalado, é a categoria da totalidade, ou seja, o todo predomina universalmente sobre as partes e constitui a fonte de seus significados. Isto quer dizer que as coisas estão em constante relação recíproca, e nenhum fenômeno da natureza ou do pensamento pode ser compreendido isoladamente, fora dos fenômenos que o rodeiam. Os fatos pertencem a um todo dialético e, como tal, fazem parte de uma estrutura.

Marx (2005) também valorizou o movimento, ao defender que tudo o que existe está em constante movimento, referindo-se a um devir. O mundo não pode ser considerado como um complexo de coisas acabadas, mas como um complexo de processos incompletos. Como esclarece Triviños (1987, p. 69),

Os opostos estão em interação permanente. Isto é o que constitui a contradição, ou seja, a luta dos contrários. Desta maneira, a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos. O fato de que os contrários não podem existir independentemente de estar um sem o outro constituiu a unidade dos contrários. Dialeticamente, tanto na unidade como na luta existe movimento.

Assim, é possível dizer que objetos e fenômenos da natureza sugerem contradições internas por apresentarem sempre um lado positivo e um negativo, um passado e um futuro, entre outros elementos contraditórios e conflitantes. Segundo Triviños (1987, p. 71), “[...] a contradição é uma forma universal do ser”, a partir dessa ideia fica fortalecido o caráter provisório da verdade.

Na visão da dialética marxista, o espírito procede por afirmação, negação e síntese da afirmação e da negação, ou seja, pela negação da negação. A síntese, como a verdade, é sempre provisória, pois é uma afirmação que suscita a negação que a contradiz, num processo que se desenvolve indefinidamente. Triviños (1987, p. 72) elucida que “os metafísicos não concordam com uma visão da relação do novo com o velho [...]”, isso acontece pois eles acreditam que o novo é “a negação total do antigo”. Entretanto, para a dialética, o novo pode trazer traços positivos do velho e, assim constituir-se com a contribuição do que já se foi, pois “no mundo nada surge do nada”. Se analisarmos o surgimento do capitalismo em substituição

ao feudalismo, poderemos compreender que esta passagem não significou que a sociedade emergiu novamente do zero, antes progrediu para um novo sistema, trazendo marcas históricas, culturais e sociais. Neste trajeto, a sociedade segue até que “o novo também envelhece e é negado por outro fenômeno” (TRIVIÑOS 1987, p. 72).

Se o grão de arroz é enterrado, ele morre, dá-se a negação do arroz, que vai se transformar em uma planta carregada com outros diversos grãos de arroz. Após ela produzir os grãos, a planta morre. Esse processo não é sempre idêntico, pois podem ocorrer alterações nas plantas, resultantes do aparecimento de qualidades novas pela evolução das espécies. Dessa forma, do mesmo modo que o exemplo do arroz, para a concepção dialética, a passagem do ser ao não-ser não é destruição ou morte pura e simples, mas um movimento contínuo para outra realidade. A contradição faz com que o ser suprimido se transforme.

Para completar o pensamento de Marx (2005), é preciso destacar a argumentação dele de que para nada serve produzir conhecimento, definir verdades e disseminar ideias sem uma aplicação efetiva na sociedade, “nada é mais ridículo do que uma ideia isolada de interesses concretos” (MARX; ENGELS, 2005, p. 7). Segundo esta concepção, a ciência só se legitima se for eficaz para a resolução dos problemas.

Ao tornar as principais características da dialética marxista como método de conhecimento, é possível buscar a superação da contraposição colocada entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa no campo educacional. A própria possibilidade de uma pesquisa exclusivamente qualitativa não é aceitável, pois a qualidade só faz sentido quando relacionada à quantidade que a determina e vice-versa.

Na dialética marxista, o ser humano é concebido como sujeito efetivo, capaz de mobilizar-se para a construção da história, processo no qual a prática requer um constante reexame da teoria, e esta se presta para criticar e autocriticar a prática, em profundidade. A mudança se dá em processo dialeticamente inevitável, cujo campo das operações é o ambiente das tensões das sociedades humanas.

A educação, reconhecida como um processo subjetivo, complexo e contraditório, exige um olhar interpretativo da realidade muito detalhista, crítico e profundo, nesse sentido, os pressupostos do materialismo histórico dialético vêm contemplar as necessidades desta pesquisa, cujo principal objetivo é compreender a relação sujeito-objeto e analisar de que modo o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida. A dialética de

Marx (2005) é uma construção lógica e, a partir dela, torna-se possível a interpretação da realidade de maneira completa para a superação dos limites impostos.

As pesquisas no âmbito da educação têm a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. E, se a lógica formal que separa sujeito-objeto foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível e sensato buscar, nos pressupostos da dialética, esse caminho.

É possível observar que, na pesquisa atual, o resgate do materialismo dialético, objetiva tão somente estimular estudos que envolvam a Educação sob uma perspectiva marxista, como forma de oferecer subsídios a projetos educativos que levem em conta as contradições próprias do sistema de ensino público no Brasil, que são reflexo direto da sociedade desigual, tão exposta por Marx (2005) em seus escritos, o que torna também a escola numa instituição desigual, que reflete os padrões da sociedade em que está inserida.

No âmbito do paradigma dialético, destaco a escolha do indiciário como meio de investigação, já que este tem como principal característica a observação e análise minuciosa dos detalhes, sendo esta metodologia perfeitamente coerente com a perspectiva dialética. Portanto, tomarei as falas dos professores que atuam na biblioteca escolar e buscarei, detalhadamente, as concepções sobre o conceito de leitura e de mediação que as permeiam, por isso, estarei atenta às particularidades, sinais e pistas.

A investigação do tipo indiciário desenvolve a pesquisa baseada no estudo dos detalhes que podem ser vestígios, indícios, sinais, pistas ou sintomas. O paradigma indiciário é o conjunto de princípios e procedimento teórico-metodológico que orienta a elaboração do conhecimento a partir da investigação e análise dos indícios. Ele é uma metodologia de pesquisa que promove a descoberta científica a partir da apreciação de pistas, quando os fatos se mostram insuficientes por si sós. O historiador Ginzburg (1989) é o responsável pelo delineamento desse paradigma e percebeu que este é utilizado pelo homem há milênios para desvendar e decifrar a realidade. Por tanto, as ideias e estudos desse autor são enfatizados e tomados como referência neste tópico.

Este tipo de investigação foi ampliado ao longo do desenvolvimento humano, pois as atividades grupais de sobrevivência dependiam do exame das minúcias. De acordo com Coelho (2005), os primeiros grupos humanos desenvolviam uma caça que exigia averiguação

minuciosa dos vestígios animais, que, geralmente, eram os rastros deixados por eles. É impressionante perceber que, pelo exame de uma simples marca deixada no solo, os caçadores conseguiam descobrir qual era o animal que ali passara, bem como a sua idade aproximada, seu tamanho e outras características específicas. Tal processo de análise propiciou um aprimoramento importante nas capacidades humanas de intuição, percepção, lógica e no raciocínio em geral, justamente pela dedicação à longa e detalhada investigação dos sinais que direcionam a um conhecimento mais amplo. De acordo com Ginzburg (1989, p. 151),

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barbas. Aprendeu a fazer operações com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. [...] O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas uma série coerente de eventos. ‘Decifrar’ ou ler’ as pistas dos animais são metáforas.

Nesse contexto, o homem obteve um aprimoramento cognitivo e a investigação foi sendo aperfeiçoada a partir de operações de caça: “Gerações e gerações de caçadores enriqueceram e transmitiram esse patrimônio cognoscitivo [...]” (GINZBURG, 1989, p. 151). O autor aponta que o homem desenvolveu um saber venatório, ou seja, “que diz respeito à caça”, por calcar-se em informações aparentemente irrelevantes até chegar ao contexto geral, a ponto de fornecer informações complexas que traduzem a realidade.

Dessa maneira, Ginzburg (1989, p. 143-155) aborda um conceito de ciência que valoriza o olhar direcionado pela atenção às pistas, e a intuição, assim, consolida um paradigma científico que valoriza a razão, mas também a sensibilidade humana, do mesmo modo como faziam os primeiros grupos humanos ligados à caça que necessitaram desenvolver uma atitude observadora e também intuitiva. Por conseguinte, o indiciário se fundamenta na qualificação e na individualidade dos fenômenos, opondo-se às raízes positivistas, que alegam ter como método científico mais confiável - o experimental - justamente por ser um instrumento que garante o controle, a quantificação, a repetibilidade e a comprovação dos fatos.

De acordo ainda com Ginzburg (1989, p. 145), no século XIX, surgiram artigos especializados em pintura italiana, que chamaram a atenção do mundo, por tratar-se de uma “investigação profunda para descobrir a autenticidade de quadros”. O autor desses artigos foi o italiano Morelli (1816-1891), que, originalmente, escreveu com o pseudônimo de Ivan

Lermolieff (GINZBURG, 1989, p. 145-150). A ênfase de sua escritura estava na preocupação com os problemas de autoria, mas, além disso, seu trabalho foi reverenciado por um rico e revolucionário método investigativo, sendo um dos primeiros a estabelecer uma abordagem sistemática para a atribuição de obras de arte. Ginzburg (1989, p. 144) relata que,

Os museus, dizia Morelli, estão cheios de quadros atribuídos de maneira incorreta. Mas devolver cada quadro ao seu verdadeiro autor é difícil: muitíssimas vezes encontramos-nos frente a obras não-assinadas, talvez repintadas ou num mau estado de conservação. Nestas condições, é indispensável poder distinguir os originais das cópias. Para tanto, porém (dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, o sorriso dos de Leonardo, e assim por diante.

A teoria dos indícios de Ginzburg (1989) foi baseada nos estudos realizados por Morelli (GINZBURG, 1989, p. 145-150), que valorizava os detalhes dos quadros analisados, como pequenas formas reveladoras do espírito de seu criador. Tratava-se de um processo de supervalorização da expressão, da coloração, do fundo de paisagem, da harmonia das formas, das características do corpo, que são partes distintas de um quadro que traduzem a ideia de quem o criou e as particularidades das partes são como as digitais do criador, logo, entende-se que se trata de um estudo minucioso que dá importância aos pormenores, tais como o detalhe da mão, da orelha, da unha e até mesmo das cortinas.

O trabalho de Morelli era desvendar aspectos que são, geralmente, negligenciados, até mesmo por tratar-se de características menos vistosas, entretanto, para o autor, as minúcias tornaram-se dados centrais na investigação das autorias das obras de arte analisadas, já que ele descobriu que os copiadore não conseguiam expressar as características próprias do criador original, nem mesmo externar a influência cultural que acabara por definir os detalhes mais específicos do lóbulo da orelha e das unhas, por exemplo.

Segundo Ginzburg (1989, p. 145), os livros de Morelli eram considerados estranhos, diferentes das habituais obras de historiadores de arte, porque “possuíam muitas ilustrações de dedos e orelhas, dando aparência de um estudo criminal e não de um estudo de arte”. Castelnovo, citado por Ginzburg (1989), comparou o método indiciário de Morelli com o de Sherlock Holmes, personagem de Arthur Conan Doyle. “O conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria.” (CASTELNUOVO *apud* GINZBURG, 1989, p.145). Nos romances policiais de Doyle, a solução de um crime baseava-se na análise minuciosa das pistas a que a maioria

das pessoas não dava importância, mas que eram cruciais para o desfecho de casos que envolviam delitos complexos.

Outra importante analogia de Ginzburg (1989, p. 147) sobre as práticas indiciárias foi feita a partir de Freud, que introduziu na psicanálise elementos analíticos bastante parecidos com os de Morelli, julgando que poderia fazer suposições sobre o indivíduo diante da observação de suas atitudes inconscientes. O próprio Freud comentou sobre Morelli, em seu ensaio *Moisés de Michelangelo* (1914), “Creio que o seu método está estritamente aparentado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou desaparecidos, dos detritos ou “refugos” da nossa observação [...]”. (GINZBURG, 1989, p. 147).

Desse modo, o autor destacou o que havia em comum nesses estudiosos que desenvolviam trabalhos diferentes, mas tinham a mesma formação acadêmica. Morelli era formado em medicina e crítico de arte, Arthur Conan Doyle formou-se em medicina e, posteriormente, tornou-se literato e Freud também era médico e foi o criador da psicanálise.

Nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevante aos olhos do leigo, pistas talvez infinitesimais que permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli). (GINZBURG, 1989, p. 150).

O autor classifica a medicina como uma ciência que não tem definições rígidas sobre o corpo humano, já que cada indivíduo tem características próprias nas quais as doenças assumem particularidades e, além disso, o conhecimento do corpo pode ser analisado em cadáveres, entretanto são diferentes de um corpo humano vivo. Assim, as análises feitas nos pacientes só podem acontecer de modo indiciário e indireto, já que o ser humano não pode ser analisado de maneira completa, rígida e quantificável. Essas análises mostram o momento em que as ciências humanas se baseavam na semiótica e constituía-se numa relação com a cultura e a natureza, estabelecendo-se sobre um rigor flexível, intuitivo, probabilístico, sensível ao mundo ao redor.

Ginzburg (1989) nos faz pensar numa ciência que transforma aspectos opacos em indícios fundamentais para a decifração da realidade. As partes óbvias são consideradas, mas não determinantes, visto que os indícios desvalorizados são, neste paradigma, a base do conhecimento profundo e subjetivo, trazendo à tona todas as raízes e o contexto da situação analisada. Os resultados encontrados nesse caminho de pesquisa estão longe de serem exatos,

justamente porque o ser humano é inconstante, instável, vulnerável, mutável e variante, entretanto essa falta de precisão não significa falta de rigor científico, ao contrário, ela representa e revela o ser humano como ele é. O método indiciário contrapõe-se ao pensamento de que o conhecimento científico é definitivo, verdadeiro, inquestionável e estabelecido sem lacunas ou contradições.

No caso desta investigação, a palavra será o principal indício utilizado na análise, para trazer à tona a realidade dos professores que atuam na biblioteca escolar, bem como os conceitos arraigados e demonstrados nas falas e nas ações destes profissionais, além do conhecimento do cotidiano e das práticas desenvolvidas nas escolas. Todas as palavras serão expostas com a maior fidelidade possível, para ressaltar o que foi recolhido nos encontros realizados no *Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE*, lugar escolhido estrategicamente para a construção dos dados, justamente por ser o local que, no ano de 2012, recebeu um número grande de professores em momentos de formação continuada, fato este propício para a pesquisa.

Assim, com o olhar voltado para os indícios encontrados nas falas, será possível analisar o que os professores compreendem sobre os conceitos de leitura e de mediação de leitura, buscar as origens de suas concepções, além do contexto em que estão inseridos e fazer também uma análise do perfil destes profissionais, bem como sua formação e as ações desenvolvidas na prática, sempre utilizando as próprias palavras (escritas e faladas) dos sujeitos pesquisados. A palavra carrega em si um significado enorme, que representa um compilado de tudo que já foi vivido por quem a diz, e isso é de extrema relevância para esta pesquisa, por isso merece destaque e análise profunda. Como argumenta Bakhtin (1988, p. 95),

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. a palavra está sempre carregada de um *conteúdo* ou de um *sentido ideológico* ou *vivencial*.

A partir do entendimento de que a palavra expõe os significados de quem fala para quem ouve, é possível compreender que a investigação do tipo indiciária é adequada para esta análise de dados pretendida e que o olhar estará atento e direcionado para todos os detalhes das falas dos docentes, inclusive para aquelas menos valorizadas, para os sinais, pistas ou sintomas que retratam o profundo significado da palavra.

O homem se constitui imerso na sociedade, nas práticas sociais, ele aprende com o outro e torna-se também produtivo, dando a sua contribuição social. A partir do entendimento desta constituição sócio-histórica-cultural do homem, torna-se fundamental partir da atenção aos pormenores e, então, desenrolar para uma análise ampla e uma investigação histórica do ser.

A principal contribuição desse tipo de análise é que ela nunca desconecta o objeto de estudo do contexto geral, da realidade em que está inserida. É uma abordagem interpretativa, que assume que a ação humana é rica de detalhes que podem revelar a realidade obscura. Atitudes, comunicação, gestos possuem significados adquiridos em contextos socioculturais específicos. Por isso, esta abordagem implica uma descrição densa e particular dos aspectos interacionais de atividade, tais como diálogos, olhares, silêncios, relacionamentos que tornam aparentes as concepções escondidas em cada ação que está em constante movimento, ou seja, cada ação em seu processo de construção.

Em primeiro lugar, fica enfatizado o exame detalhado das atividades desenvolvidas no curso de formação com os professores que atuam na biblioteca escolar, partindo, sempre, dos indícios encontrados nas falas dos professores para conhecer o processo de mediação de leitura desenvolvido nas escolas. Em segundo lugar, esta abordagem é predominantemente qualitativa, pois desenvolve um processo de análise que nunca perde de vista o significado contextual em que tais ações se inserem.

A observação minuciosa é uma das tarefas que devem nortear o trabalho do pesquisador nessa abordagem, devido à necessidade de capturar, refletir e descrever profundamente todas as variáveis em torno do objeto de estudo. Todos os significados são expressos pela linguagem ou pela ação, e é necessário transcrever as percepções alcançadas, ou seja, tudo o que o sujeito transmite reflete a realidade cultural em que ele vive, destaca a natureza, o caráter de seu pensamento, sendo que se pode observar tudo isso principalmente, por meio da fala, uma vez que a linguagem traz em si a ideologia de seu grupo social. Nenhum ser humano é neutro a ponto de não carregar, em suas atitudes e no seu discurso, aquilo que aprendeu em sua cultura desde quando nasceu, e que o ajudou na sua formação como homem ao longo de sua vida.

Logo, o pesquisador, como sujeito da cultura, inevitavelmente, também faz parte de todo o processo investigativo, carregando em si toda a subjetividade que, com certeza, estará presente na análise dos dados.

2.2 Momentos de construção dos dados

Este item apresentará a maneira como ocorreu a construção de dados, para isso, é preciso esclarecer que serão utilizados alguns termos em diferentes partes desta dissertação, a fim de identificar as atividades realizadas no processo da pesquisa. Serão empregados os seguintes termos: “curso”, “encontro(s)”, “oficina(s)” e “projeto” que serão explicados com detalhes a seguir.

Para a concretização da pesquisa, era preciso encontrar um local que proporcionaria o momento adequado para reunir professores que atuassem em bibliotecas escolares. Por este motivo, procurei os responsáveis pelo CEMEPE, pois este é o centro municipal de formação que reúne grande número de docentes para a capacitação e atualização dos conteúdos. Os trabalhos proporcionados por esta instituição são organizados pelos setores que a constituem, tais como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), Núcleo de apoio às diferenças humanas (NADH) - responsável pela educação especial, Núcleo de Tecnologia e Educação (NTE) e Núcleo de Leitura e Mídia.

Este último núcleo, no ano de 2012, desenvolveu três grandes projetos: 1) O Revista Educadores em Ação; 2) O Programa nacional de incentivo à leitura; 3) O Programa biblioteca escolar que tem por objetivo a valorização da biblioteca escolar visando à formação de leitores. Atualmente, o programa biblioteca escolar atende a 49 escolas de Ensino Fundamental e, segundo as avaliações da instituição, tem alcançado as metas programadas, com a participação de mais de 80% dos profissionais na formação continuada, aquisição de livros para melhoria do acervo, além de mobiliários (mesas, cadeiras armários, arquivos) ventiladores, aspiradores de pó e os bibliocantos instalados nas escolas. Os bibliocantos são os cantinhos de leitura, com uma pequena estante instalada para a organização de livros que, facilmente, podem ser retirados pelas crianças.

A partir do contato com a coordenadora do “Programa biblioteca escolar”, foi possível inserir as atividades desta pesquisa no “Curso de formação continuada para professores que atuam na biblioteca escolar”, já existente e organizado pelo núcleo de Leitura e Mídia, ou seja, a coordenadora permitiu que eu, como pesquisadora, organizasse “encontros” com os professores dentro do curso de formação preparado pelo CEMEPE. Os encontros tinham a mesma duração das atividades do curso e ocorreram nos mesmos dias estabelecidos anteriormente pela instituição. Até junho, o curso ocorreu, normalmente, sob a coordenação da professora responsável e, a partir do mês de julho do ano de 2012, iniciaram-se os

encontros para um trabalho especial com os professores, com o intuito de sensibilizá-los para o tema mediação de leitura, por meio de estudos e reflexões conjuntas.

Cerca de 130⁸ professores da rede municipal estiveram presentes nos encontros mensais, que contou com a participação de profissionais e pesquisadores da área⁹. Por meio de palestras, foram explicadas questões relacionadas ao universo dos professores da biblioteca escolar, com o foco no tema leitura e mediação. Esses momentos foram importantes para a interação do pesquisador com os professores pesquisados, além de criar condições para empregar os instrumentos de construção de dados, como o questionário, a observação e as oficinas e, desta forma, viabilizar o registro de falas, ações, atitudes, reações, que foram objeto de análise posteriormente.

Os encontros buscaram, estrategicamente, fomentar debates sobre o tema mediação de leitura na biblioteca escolar. Os professores ouviram exposições teóricas, mas, ao mesmo tempo, tiveram liberdade de dialogar sobre os temas explanados, até mesmo expor suas opiniões, sugestões e também relatar suas dificuldades e apresentar as limitações encontradas na realidade escolar em que estavam inseridos.

Cada encontro cumpria uma organização preestabelecida. No primeiro momento, era feita a apresentação do roteiro de trabalho do dia, por meio de slides projetados. Depois, a palavra era cedida ao palestrante convidado ou ao profissional que desenvolveria a oficina no tempo de 1h e 30 min., sobre o tema estabelecido anteriormente por mim - pesquisadora em conjunto com minha orientadora e a coordenadora da área. Em seguida, era feito um intervalo de 20 min. Após o intervalo, havia a abertura para debate e perguntas e, ao final, era distribuída uma folha para a anotação das sugestões e dúvidas dos professores. As dúvidas registradas serviam para definir o tema do próximo encontro. As sugestões de atividades eram guardadas para serem inseridas posteriormente no projeto elaborado ao longo do semestre (maiores detalhes do projeto serão expostas a seguir, ainda neste item).

Como o CEMEPE atende os professores no extraturno, os encontros ocorriam de manhã e a tarde, com a exposição do mesmo conteúdo e a realização das mesmas atividades, entretanto, para professores diferentes. Cada docente poderia escolher ir ao encontro no

⁸ Não é possível apresentar com exatidão o número de professores que participaram dos encontros, pois, em cada mês, havia um número diferente de presentes. É importante destacar que todas as escolas municipais de Uberlândia deveriam enviar os professores que atuam na biblioteca escolar para a formação continuada, mas, nesta pesquisa, constatamos que isso não ocorreu de fato.

⁹ Os nomes dos palestrantes, pesquisadores, professores e contadores de histórias convidados para os encontros com os professores que atuam na biblioteca escolar serão ocultados.

período da manhã ou à tarde, dependendo de sua disponibilidade e liberação da escola em que trabalhava.

Para contribuir na construção de dados, nos encontros, foram desenvolvidas duas oficinas. Todos os encontros tinham o caráter teórico - prático, entretanto considerarei como oficina as atividades de “contação de histórias” e de “criação de materiais para a contação de histórias”. A proposta do trabalho era a de disseminar a leitura, o ouvir e proferir histórias infantis e, além disso, elaborar materiais auxiliares para os momentos de contação.

Esse trabalho teve um caráter bem prático e contou com a participação dos professores que, além de ouvirem o palestrante, podiam também demonstrar suas habilidades e praticar tudo o que estava sendo ensinado. A primeira oficina iniciou-se com a contação da história “O pássaro encantado”. A contadora utilizou, como recurso ilustrativo, pedaços de retalhos que eram espalhados pela sala durante a fala. A história foi contada¹⁰, ou seja, sem o auxílio do livro no momento, fato que trouxe liberdade para a sua expressão e interpretação. Logo após a apresentação, os professores puderam expor o que eles acharam e deram sugestões de outras maneiras de recorrer à mesma técnica empregada.

Ainda na primeira oficina, foi apresentada “A verdadeira história dos três porquinhos”, que utilizou um livro construído em tamanho gigante. A contadora proferia a história que estava escrita na parte de trás do livro e mostrava as imagens em tamanho gigante, para cada personagem, valia-se de uma entonação de voz diferente. Ao final, os professores puderam manifestar suas opiniões. Assim, acabamos a primeira parte e fizemos um intervalo de 20 min.

Em seguida, iniciou-se a segunda oficina de elaboração de materiais. O primeiro material construído foi o avental para contação de histórias, que possuía vários bolsos para a colocação dos personagens. A técnica trata-se de uma contação que retira e guarda as figuras nos bolsos ao longo da narração. Nesse momento, foram ensinados os recortes para fazer os personagens em materiais diversos, bem como o EVA e o TNT.

No momento seguinte, foram abordadas técnicas diversas de criação de objetos para o momento de contação de histórias com materiais recicláveis, tais como latinhas, retalhos, meias, luvas, papelão, caixas, entre outros. O objetivo de todo o trabalho foi o de instigar os professores a desenvolver atividades de contação de histórias e a utilizar técnicas apropriadas ao público infantil, tanto no espaço da biblioteca, como nos demais ambientes da escola.

¹⁰ No capítulo 4, encontra-se a explicação dos termos leitura, proferição e contação de histórias.

Durante as atividades, fiz observação das atitudes e anotei algumas falas dos professores. Outros detalhes das oficinas serão destacados no capítulo 4 deste trabalho.

Ao longo dos encontros, também ocorreu a elaboração de um projeto anual em conjunto. No primeiro encontro, os professores foram avisados sobre a intenção de redigi-lo com o intuito de auxiliar e de sistematizar um trabalho possível a ser realizado na biblioteca escolar. Para isso, pesquisadora e sujeitos, ao longo dos encontros, registrariam todas as ideias que surgissem durante os debates e as reflexões que posteriormente, se materializariam numa proposta de trabalho de fomento à leitura nas bibliotecas escolares. Durante o período de observação, pude perceber uma queixa recorrente, por parte dos professores, de que a discussão promovida nos encontros sempre é muito interessante, mas nada fica formalizado concretamente como material de auxílio para o trabalho cotidiano do professor. Desta maneira, a rica reflexão perde-se no tempo e no espaço da formação continuada e, normalmente, na escola, não ocorre ação alguma advinda do período de estudo.

Por entender que o conhecimento deve ser apropriado pelo outro e não apenas oferecido pelo pesquisador, a participação dos professores na redação desse projeto seria fundamental. No último encontro, cada professor recebeu o produto final impresso, e muitos reconheceram nele sua própria autoria.

Com o projeto em mãos, os professores teriam por escrito todas as ideias, atividades e propostas metodológicas discutidas durante o período de formação no CEMEPE. Tudo que nele foi registrado partiu do grupo e, por este motivo, os docentes teriam mais alternativas na realização de atividades no espaço da biblioteca, nas salas de aula - com a ajuda da professora regente - ou em outros ambientes escolares. Além disso, o professor poderia organizar seu trabalho desde o início do ano, apresentando aos demais colegas a sua proposta de trabalho, e, assim, valorizar o seu papel como mediador de leitura e organizador do espaço da biblioteca.

Neste projeto, foram incluídas todas as sugestões de atividades expostas nas palestras e sugeridas pelos próprios professores, desta maneira, todos tiveram a oportunidade de conhecer o que era feito nas diferentes escolas em benefício da biblioteca e da leitura. Cada professor pôde escrever sobre aquilo que ele tem feito e que tem dado certo em sua escola, além de dividir isso com os demais.

O projeto representa a oportunidade de cada professor poder incluí-lo em seu planejamento anual, adaptar as diversas atividades sugeridas ao contexto de sua escola e às diretrizes estabelecidas pela direção, sempre em busca de uma organização que garanta o

avanço do processo de mediação de leitura e da formação de alunos-leitores, bem como a coordenação dos recursos existentes e o tempo disponível.

Em cada encontro do curso de formação, recolhia as folhas nas quais os professores registravam suas reflexões, propostas e dúvidas e digitava todas estas informações classificando-as, separando-as por seções e redigindo-as na perspectiva de um projeto anual para a biblioteca. O projeto completo pode ser visto no Anexo C.

Desse modo, fica esclarecido que todos os dados desta pesquisa são resultado do trabalho desenvolvido no CEMEPE, sendo que os encontros ocorreram dentro do curso de formação dos professores que atuam na biblioteca escolar, as oficinas foram atividades realizadas nos encontros, e o projeto foi delineado ao longo dos encontros a partir das sugestões de atividades dos professores presentes.

A seguir, no quadro 2, estão descritos todos os objetivos dos encontros realizados:

Quadro 2. Objetivos dos encontros com os professores do município que atuam nas bibliotecas escolares.

Objetivos do primeiro encontro: 03 de julho de 2012
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar a proposta de trabalho, bem como o cronograma de atividades a serem desenvolvidas de julho a dezembro de 2012. ▪ Recolher dados iniciais para traçar o perfil dos profissionais que atuam na biblioteca, do local de trabalho e das práticas dos mesmos, através da aplicação de questionário. ▪ Apresentar teorias sobre o processo cognitivo da leitura, refletindo sobre as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores e seus alunos nas escolas. ▪ Abordar o processo de elaboração de um projeto anual para o trabalho na escola. ▪ Recolher a escrita dos professores com respostas da seguinte pergunta: “Em sua opinião, qual é o objetivo da biblioteca e do trabalho do professor que atua nesse espaço escolar?”. ▪ Recolher perguntas, dúvidas e sugestões dos professores referentes ao assunto “mediação de leitura”.
Objetivos do segundo encontro: 07 de agosto de 2012
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar em slides, as perguntas e comentários dos próprios professores relacionados ao tema do dia e buscar abordá-los ao longo das discussões do encontro. ▪ Mostrar diferenças entre as diversas maneiras de contar histórias. ▪ Abordar técnicas de contação de histórias que possam ser utilizadas em sala de aula e na biblioteca escolar. ▪ Debater sobre a importância da utilização de histórias no desenvolvimento do aluno-leitor. ▪ Abordar técnicas diversas de criação de materiais para o momento de contação de histórias utilizando recicláveis, tais como latinhas, retalhos, meias, luvas, papelão, caixas, entre outros. ▪ Instigar os professores a desenvolver atividades de contação de histórias, utilizando técnicas apropriadas ao público da escola. ▪ Recolher dos professores a escrita de sugestões de atividades que eles consideram possíveis de ser feitas em suas escolas.
Objetivos do terceiro encontro: 11 de setembro de 2012
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar em slides, as perguntas e comentários dos próprios professores relacionados ao tema do dia e buscar abordá-los ao longo das discussões do encontro. ▪ Estudar a história do livro com o intuito de resgatar sua importância para o desenvolvimento humano. ▪ Analisar a organização de diversas bibliotecas, escolares e não escolares, na busca pela valorização do ambiente e adequação ao público discente das escolas. ▪ Analisar mudanças no comportamento do leitor ao longo do tempo nas diversas culturas. ▪ Buscar estratégias para a valorização do trabalho do professor que atua na biblioteca escolar, bem como de seu ambiente de trabalho. ▪ Recolher sugestões de atividades a serem feitas nas escolas a partir das reflexões desenvolvidas no

encontro.
Objetivos do quarto encontro: 09 de outubro de 2012
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar em slides, as perguntas e comentários dos próprios professores relacionados ao tema do dia e buscar abordá-los ao longo das discussões do encontro. ▪ Utilizar o filme Pagemaster como ferramenta para despertar o interesse pelos livros e desenvolver discussões sobre os gêneros literários e, com base nisso, organizar a biblioteca da escola com boas indicações de cada gênero. ▪ Analisar e discutir o filme, buscando estratégias para utilizá-lo de maneira lúdica com os alunos. ▪ Analisar as obras abordadas no filme, discutindo a estrutura e característica de cada obra para desenvolver atividades nas escolas.
Objetivos do quinto encontro: 08 de novembro de 2012
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar o projeto que foi construído ao longo dos encontros, partindo das sugestões de atividades escritas pelos professores ao final de cada encontro. ▪ Entregar o projeto anual impresso a cada um dos participantes dos encontros. ▪ Tirar dúvidas sobre a utilização do projeto como recurso no trabalho do professor que atua na biblioteca escolar. ▪ Fazer uma avaliação oral e escrita com os professores.

Fonte: A autora.

A avaliação, feita no último encontro, foi elaborada e aplicada pela coordenadora da área, como já era costume, a cada semestre. Eu não propus outra avaliação, pois acreditei que seria possível ter acesso aos resultados, mas, não tivemos acesso a esse material, por causa do afastamento da coordenadora, que estava grávida. Entretanto, em conversa informal, ela informou que a maior parte dos professores respondeu positivamente ao trabalho desenvolvido. O período de licença maternidade da coordenadora iniciou-se no dia 15 de novembro, não sendo possível a realização do sexto encontro, que estava previsto, portanto, antecipamos algumas atividades e finalizamos o curso no encontro de novembro.

2.3 Instrumentos de construção de dados

Os instrumentos são as ferramentas que permitem e favorecem a produção de informações. É preciso deixar claro que não existe um instrumento definido como o melhor, antes, é imprescindível ter o instrumento adequado às necessidades de construção da pesquisa.

A partir da definição do problema deste estudo, busquei a melhor forma de investigá-lo e, para isto, utilizei o questionário, a observação e as oficinas como forma de gerar dados, obtendo, assim, um caminho de respostas aos meus questionamentos.

No primeiro momento da pesquisa, foi aplicado um questionário¹¹ com todos os professores participantes do primeiro encontro realizado no CEMEPE. Evidentemente que o preenchimento ocorreu de maneira voluntária, por aqueles que se dispuseram, naquele momento, em contribuir com o trabalho. Todas as perguntas foram lidas em voz alta por mim,

¹¹ O questionário pode ser visto no Apêndice A desta dissertação.

e, para sanar qualquer dúvida, ficou aberta a oportunidade de questionamentos e atendimentos individuais durante sua aplicação.

O questionário foi empregado por ser um instrumento que proporcionaria uma visão geral sobre o perfil e as concepções dos professores que atuam na biblioteca escolar. Foi elaborado com uma estrutura adequada ao público-alvo, a partir do problema, objetivos e hipóteses da pesquisa.

A linguagem utilizada foi simples e direta para que o respondente compreendesse com clareza o que estava sendo perguntado. O objetivo era o de coletar bastantes informações de um grande número de participantes em pouco tempo e de maneira precisa, por isso, as perguntas foram elaboradas e organizadas para cumprir esse objetivo. O processo de elaboração foi cuidadoso e detalhista, seguindo as instruções de Lakatos e Marconi (2003, p. 202),

O processo de elaboração é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas [...] deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações.

Justamente pelo cuidado na construção do questionário definitivo, optei pela aplicação de um pré-teste para adequá-lo aos objetivos da pesquisa e às características dos sujeitos entrevistados, afinal, a linguagem própria e a clareza no entendimento das perguntas tornam-se fundamentais para o alcance de respostas válidas, delimitam a quantidade de informações e direcionam o entrevistado para o tema central da pesquisa.

Assim, um mês antes de começar os encontros, escolhi um professor que atuava na biblioteca escolar que respondeu às perguntas elaboradas no pré-teste, e, logo após, dei abertura a questionamentos e críticas sobre o questionário. Esse primeiro contato foi muito importante para os rumos do estudo, pois percebi que algumas perguntas não estavam claras e, por isso, as reformulei. Após a adequação desse questionário, pude aplicá-lo com os professores do curso e confirmei sua qualidade. Os professores tiveram poucas dúvidas e responderam às perguntas objetivamente.

No total, foram elaboradas 24 questões, sendo algumas fechadas dicotômicas, ou seja, com duas opções de resposta fixas, na maioria, “Sim ou Não”, mas sempre em combinação com a possibilidade de explicação em parte aberta, como no exemplo a seguir:

Você se considera um mediador de leitura?

(A) Sim (B) Não
Por quê?

Desse modo, era preciso responder objetivamente à pergunta, mas também era possível explicar o motivo da resposta dada. A não identificação dos professores foi um ponto positivo no momento de respostas deste tipo, pois, assim, eles tiveram liberdade de emitir as suas opiniões de maneira franca. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 203), as perguntas com partes abertas ou totalmente abertas permitem “liberdade ilimitada de respostas ao informante”. Nelas, poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência do pesquisador, pois escreverá aquilo que lhe vier à mente. Por outro lado, o respondente deverá ter habilidade de escrita e de construção do raciocínio.

O questionário também continha questões fechadas de múltipla escolha, que apresentavam uma série de respostas abrangendo opções do assunto perguntado, assim como no exemplo a seguir:

Você empresta materiais da biblioteca escolar?

(A) Sim (B) Não

Se sim, quais?

(A) Livros (B) Revista (C) Vídeos (D) Dicionários (E) Mapas
(F) Jornais (G) Materiais didáticos (H) Mimeógrafo (I) Outros

As perguntas fechadas são mais simples de ser respondidas, pois oferecem as opções para o respondente e no caso desta pesquisa foram extremamente úteis e eficazes pelo grande número de professores a serem analisados em pouco tempo, somente desta maneira foi possível, de uma só vez, fazer diversas perguntas ao grande número de pesquisados e, deste modo, recolher dados valiosos. Afinal, seria totalmente inviável fazer uma entrevista com cada um dos professores que participaram dos encontros. Outra vantagem das perguntas fechadas é a maior facilidade na tabulação, como afirma Lakatos e Marconi (2003, p. 207),

A técnica da escolha múltipla é facilmente tabulável e proporciona uma exploração em profundidade quase tão boa quanto a de perguntas abertas. A combinação de respostas de múltipla escolha com as respostas abertas possibilita mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação.

Portanto, foram feitas combinações de perguntas abertas, semi-abertas e fechadas, conseguindo alcançar o maior número de informações possíveis sobre a realidade dos professores que atuam na biblioteca escolar e o contexto em que estão inseridos. Do total de 130 questionários entregues, obtive o número de 75 respondidos.

Além do questionário, servi-me da observação como instrumento para registrar as falas dos professores, anotando, também, as ações, atitudes e demais fatos que eram relevantes para a pesquisa. Desde o primeiro semestre do ano de 2012, quando participei como ouvinte do curso de formação no CEMEPE, já observava as falas dos professores que ali estavam, entretanto, era uma observação ampla, independente do foco de coleta de dados. Acredito que naquele momento eu cumpria o meu papel de pesquisadora em notar tudo que estava ao meu redor. A observação feita nesse período foi de extrema valia e influenciou diretamente a análise dos dados, entretanto não foram utilizadas falas registradas nesse momento. Inicialmente, observava apenas para descobrir a melhor forma de me adequar àquela realidade encontrada no curso.

A partir do mês de julho, em que comecei a coordenar as atividades dos encontros, passei a utilizar a observação como um instrumento complementar na coleta de dados. Todas as falas e atitudes anotadas, por mim, ao longo dos encontros eram integradas ao material recolhido no primeiro encontro, por meio dos questionários.

De acordo com Gil (1987, p. 107), “a observação não possui regras fixas”, pois deve seguir a ordem dos acontecimentos, das situações e do objeto de estudo, além disso, o autor esclarece que o registro pode ser feito “mediante diários ou cadernos de notas”, sendo o momento mais propício, “o da própria ocorrência do fenômeno”. Deste modo, eu tinha um pequeno caderno de anotações que estava sempre comigo e, de forma discreta, eu ia anotando as minhas percepções, e, quando eu não podia anotar no momento em que ocorria o fato, eu esperava um tempo oportuno e logo registrava.

No questionário, eu elaborei as perguntas que abordavam os principais questionamentos desta pesquisa, mas mediante observação, eu pude recolher falas e atitudes voluntárias e espontâneas – não encontradas nas respostas dos questionários – que foram de extrema importância para a análise do objeto de estudo. Segundo Gil (1987, p. 107),

Nos estudos descritivos, onde os objetos são claramente definidos antes da coleta dos dados, a decisão acerca do que deve ser observado constitui tarefa mais simples. Todavia, pela própria natureza da observação, o pesquisador precisa estar sempre atento para considerar acontecimentos não previstos.

Em cada encontro, havia episódios não previstos que serviam como dados novos para esta pesquisa. Assim, de cada situação, eu extraía as principais falas e atitudes, para análises posteriores. A grande vantagem da observação é que o pesquisador está presenciando a

situação e pode descrevê-la com suas particularidades, abordando, também, o contexto geral (GIL, 1987, p. 106).

Com base nas informações ou dados reunidos, iniciei o trabalho de análise, que envolveu a observação e separação do material produzido e organizei-o de maneira que apontasse um perfil possível desse grupo de professores que atuam na biblioteca escolar. De acordo com Fazenda (2000, p. 45),

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Assim sendo, a análise foi utilizada para descrever e interpretar o conteúdo das palavras dos professores, tanto dos questionários, quanto das falas registradas no decorrer dos encontros, e todo esse material ajudou-me a decifrar os significados transmitidos e a alcançar uma compreensão profunda dos fenômenos num nível que vai além de uma leitura comum.

Na maior parte dos estudos qualitativos, o processo de coleta se assemelha a um funil. A fase inicial é mais aberta; para que o pesquisador possa adquirir uma visão bem ampla da situação, dos sujeitos, do contexto e das principais questões do estudo. Na fase imediatamente subsequente, no entanto, passa a haver um esforço de “focalização progressiva” (Stake, 1981) do estudo, isto é, uma tentativa de delimitação da problemática focalizada, tornando a coleta de dados mais concentrada e mais produtiva. (FAZENDA, 2000, p. 46).

Nesse processo de afinamento, separação, organização dos dados, o primeiro passo foi o da digitação e tabulação das respostas dos questionários e das falas recolhidas nas observações. Em seguida, foi feita uma leitura geral para o entendimento de tudo que tinha em mãos, encontrando os primeiros pontos comuns entre eles. O segundo passo foi a separação dos conteúdos em unidades, mostrando que as falas de diferentes sujeitos apresentam consonância. O terceiro passo foi de confronto dos dados com as concepções teóricas na qual esta pesquisa está embasada. O quarto e último passo foi a interpretação dos dados, a partir da identificação das principais características e dos limites deste trabalho, de maneira que, progressivamente, foi possível o delineamento das respostas aos questionamentos levantados inicialmente.

É preciso deixar claro que nem todos os dados recolhidos foram expostos ao longo do texto, justamente pelo grande número de questionários e falas registradas, também se faz necessário explicar que as análises não ficarão em um capítulo específico, mas serão feitas ao

longo de cada um deles. As falas dos professores expostas durante o trabalho serão identificadas por números - quando extraídas dos questionários e representadas por letras maiúsculas, quando extraídas das observações.

Deste modo, o próximo capítulo apresenta dados que revelam um perfil dos professores que atuam na biblioteca escolar da rede municipal de Uberlândia e, assim, será possível conhecer as particularidades deste grupo pesquisado, o seu ambiente de trabalho e o que pensam sobre mediação.

CAPÍTULO 3

Capítulo 3

PERFIL DOS PROFESSORES E DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA

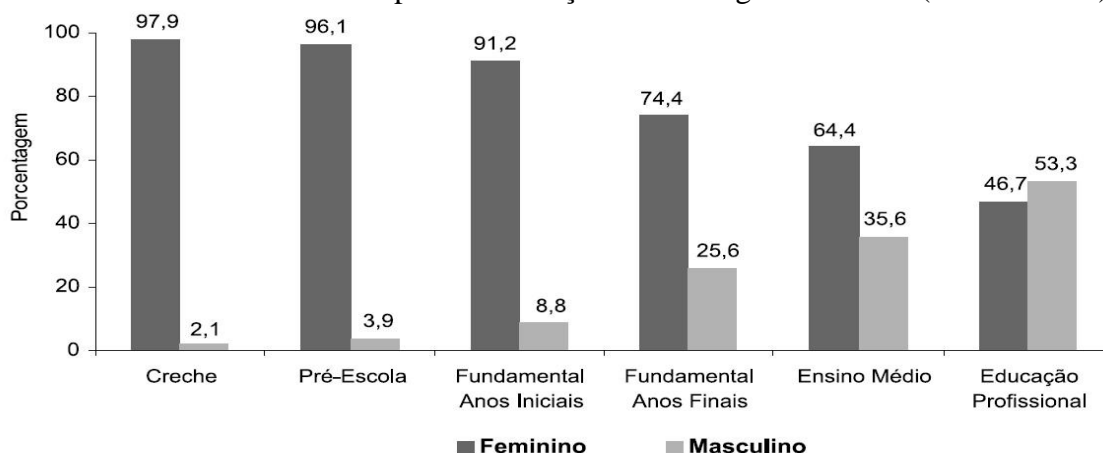
Para analisar densamente as palavras dos professores envolvidos nesta pesquisa, é preciso, inicialmente, verificar o contexto em que estes sujeitos estão inseridos. Por isso, a primeira parte deste capítulo terá a função de apresentar um perfil destes docentes e o local onde trabalham, para que, na totalidade, sejam compreendidas as falas recolhidas, pois cada discurso tem sua origem, sua essência, sua particularidade que fora construída historicamente no ambiente em que os sujeitos estavam e ainda estão inseridos.

A segunda parte do capítulo aborda a importância da mediação de leitura no trabalho dos professores na biblioteca escolar, bem como os conceitos de autores estudiosos do tema. Ao longo do texto, serão destacados os dados encontrados nos questionários e falas que fazem referência ao entendimento dos professores com relação à mediação.

3.1 Perfil dos professores que atuam na biblioteca escolar

Neste item, serão apresentados os dados que definem um perfil dos professores que atuam nas bibliotecas escolares da rede municipal de Uberlândia. Para isso, utilizarei os dados recolhidos, por meio dos questionários aplicados no primeiro encontro, em 03 de julho de 2012, que serão expostos em gráficos. Algumas falas também serão inseridas para comparar com os dados dos questionários, assim, haverá um conhecimento inicial sobre as ideias, as concepções dos professores que atuam na biblioteca escolar referentes a suas tarefas, sua função, sua formação e sobre o espaço onde trabalham.

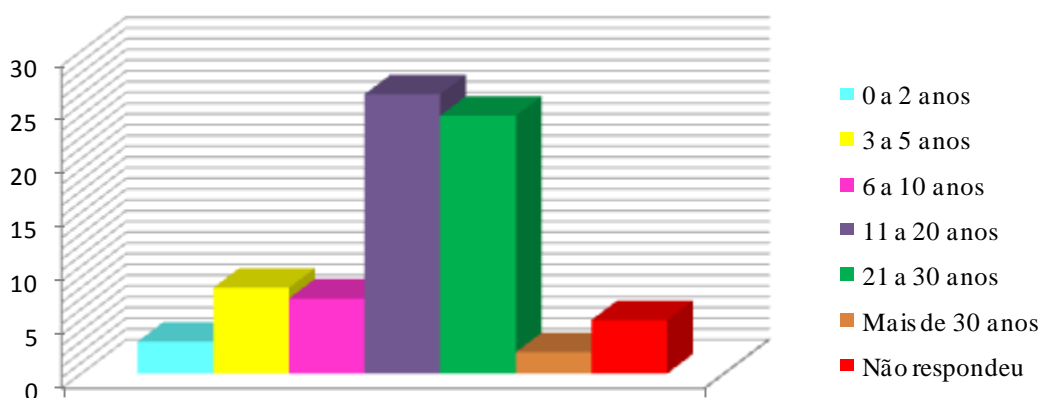
75 professores responderam ao questionário. Eles foram avisados de que não era necessário redigir sua identificação. Para determinar o sexo dos sujeitos, foi feita uma contagem na hora da entrega dos questionários, chegando ao resultado de 69 mulheres e 6 homens. A predominância do sexo feminino na atuação da biblioteca é notável e reflete a realidade das escolas brasileiras em relação ao quadro de funcionários. Em 2009, a Diretoria de Estatísticas Educacionais do Inep realizou um estudo exploratório sobre os dados do Censo escolar da educação Básica do ano de 2007, com o objetivo de destacar as características do professorado brasileiro. Os números obtidos pela pesquisa comprovam que, nas creches, pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, mais de 90% dos docentes são mulheres, como pode ser visto no gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4. Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo (Brasil - 2007)

Fonte: MEC/Inep/Deed - Censo escolar da educação básica 2007.

Somente na educação profissional a quantidade de professores homens ultrapassa o número de mulheres, sendo 53,3% e 46,7% respectivamente. A regência feminina das classes chega a 81,6% em diferentes etapas da educação básica, com o considerável número de 1.542.925 de professoras (INEP, 2009). Deste modo, seria totalmente improvável que houvesse muitos professores homens atuando na biblioteca escolar. Nos encontros com os professores no CEMEPE, as salas estavam sempre cheias de mulheres.

Em relação ao tempo de trabalho docente dos sujeitos pesquisados, o gráfico 5, a seguir, revela que a maior parte deles tem bastante experiência no magistério.

Gráfico 5. Tempo de experiência dos professores no magistério

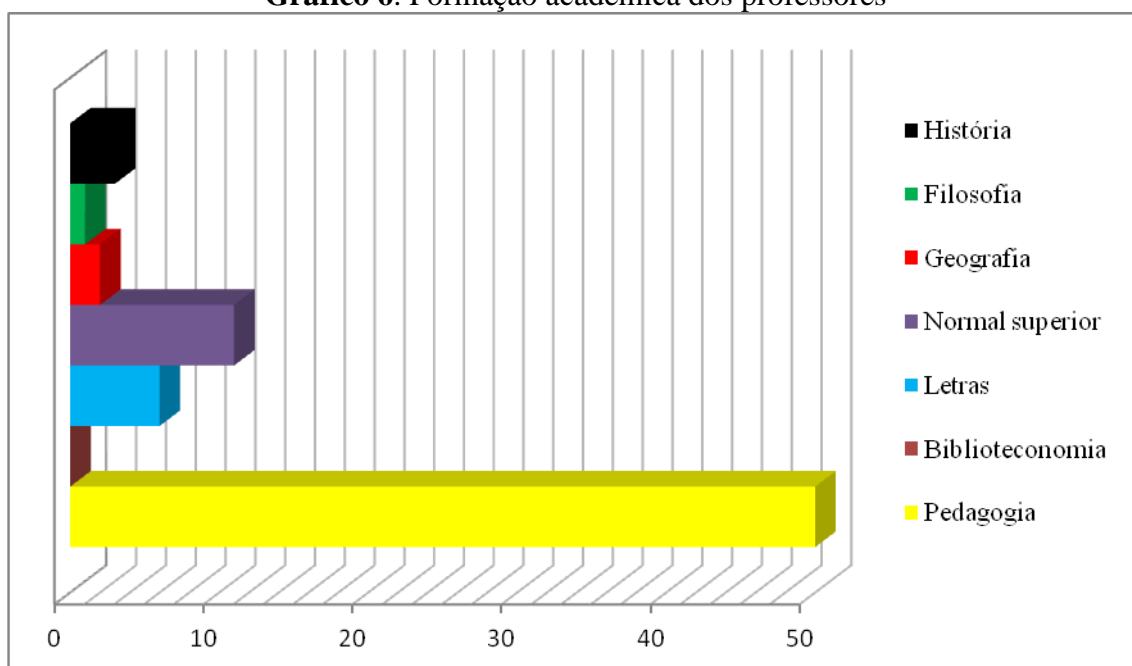
Fonte: A autora.

O total de 26 professores respondeu que já atuam como docentes entre 10 e 20 anos e, 24 disseram que têm entre 21 a 30 anos de trabalho como professor. Esse grande número de

docentes experientes constata a realidade de que a maior parte dos atuantes na biblioteca escolar são aqueles que já estão nas escolas há um bom tempo, sendo que a maioria atuou, anteriormente, como professor regente nas séries iniciais. Somente 3 pessoas que trabalham na biblioteca têm menos de 2 anos de serviço como professor.

No Gráfico 6, podemos ver que dos 73 professores que responderam à pergunta sobre a formação acadêmica, 50 são formados em Pedagogia, 11 fizeram o Normal Superior e nenhum deles cursou biblioteconomia ou curso equivalente, outros 12 responderam que concluíram curso em outras áreas e 2 não responderam. Isso demonstra que a formação específica para o trabalho na biblioteca não foi oferecida para a maioria deles, já que os cursos de Pedagogia, em geral, não contemplam, em seus currículos, o conteúdo de trabalho técnico, que é vinculado ao atuante da biblioteca, antes, formam professores com capacidades pedagógicas.

Gráfico 6. Formação acadêmica dos professores



Fonte: A autora.

A falta de formação técnica para o trabalho na biblioteca é um dado conflituoso e fez parte das discussões ocorridas nos encontros do curso de formação, fato que revelou a insatisfação dos professores, que são cobrados a desenvolver diversas atividades no âmbito da biblioteca, sobre as quais eles não possuem o conhecimento teórico e, assim, precisam aprender na própria prática escolar. Constata-se que as bibliotecas escolares municipais são coordenadas por profissionais de diversas áreas, predominantemente, da educação, como

professores e funcionários de diversos departamentos da escola, geralmente, readaptados ou aguardando a aposentadoria, que é aprovada após 25 anos de trabalho para mulheres e 30 anos para os homens, respeitando a idade mínima prevista pela Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. As falas, a seguir, confirma a falta de formação para o trabalho na biblioteca:

Professora M.H: *“Eu tive um calo nas cordas vocais que me tirou da sala de aula, então fui para a biblioteca. No começo eu até achei bom, mas hoje vejo que eu precisava fazer pelo menos um curso, pois a demanda é grande e para muitas coisas eu não tenho preparo”*.

Professora D: *“Hoje em dia há muita exigência por parte da diretora, mas eu já estou cansada, são 26 anos na escola e não aprendi a catalogar livros, a organizá-los como deveria e agora com as tecnologias ficou pior, porque tudo é digital. Precisava ter uma pessoa formada nisso, pelo menos, para me ajudar”*.

Professora C: *“Tudo que eu aprendi sobre a biblioteca foi no dia a dia, na prática mesmo, porque teoria eu só tive um pouco aqui nos encontros deste ano”*.

Professora S: *“Quando fui para lá (biblioteca) não sabia que o trabalho era tão diferente, achava que iria somente ajudar as crianças a escolherem os livros. Agora eu vejo que é muito mais do que isso, só que não tenho tempo para me dedicar à biblioteca, porque estou sempre em sala de aula substituindo algum professor. O município deveria proibir o professor que atua na biblioteca de ir para a sala e também deveria oferecer um curso preparatório”*.

Professora E: *“Estou com muita dificuldade de cumprir com todas as atividades da biblioteca. Eu gosto de decorar, de preparar o ambiente para os alunos, mas detesto as outras obrigações. Nunca estudei nada na faculdade de pedagogia sobre o trabalho na biblioteca”*.

Os professores mostram insegurança e falta de preparo para o trabalho na biblioteca. A maioria deles acredita que todo o processo de organização, seleção, catalogação e informatização do material não deveria ser uma obrigação deles, visto que isto depende de um conhecimento de técnicas específicas e que, geralmente, não são adquiridas na própria escola, nem fazem parte do currículo das licenciaturas. A professora A.K afirmou que tem o desejo de sair da biblioteca, porque não foi formada para esse trabalho, já que ela possui graduação em Pedagogia e explicou que sabe desenvolver apenas atividades pedagógicas.

Observaram-se, nas respostas dos questionários e nas falas dos professores, duas situações opostas. Uma delas é que a maior parte deles informa ter satisfação com o cargo de atuação na biblioteca, por isto, não recusam o trabalho neste espaço. Por outro lado, a maioria não deseja aprender o trabalho técnico e teórico necessário e apresenta, em seu discurso, a necessidade de outro profissional para auxiliá-los em trabalhos considerados “não pedagógicos”, como, por exemplo, a tão criticada tarefa da organização e catalogação do material.

A formação em curso específico para o trabalho na biblioteca é realmente escassa. No Brasil, são poucas universidades que ministram o curso de biblioteconomia. Entre elas, a

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) oferece a graduação, que é vinculada ao departamento de Ciências da Educação. Dados deste curso oferecido por essa Universidade específica serão tomados como amostragem para refletir sobre a formação desses profissionais que atuam nas bibliotecas escolares. No entanto, se faz necessário alertar para a existência de outras realidades, que, aqui, devido ao espaço concedido a dissertação e ao objetivo deste estudo, não serão analisadas. Pode-se deduzir que o bibliotecário tenha a formação para exercer funções educativas em sua prática profissional. De acordo com as informações retiradas do site¹² da UFSC, os profissionais formados no curso são capacitados a serem agentes da informação:

Objetivo Geral: Formar Bibliotecários com uma visão crítica da sociedade capazes de atuar como profissionais da informação imbuídos do compromisso com a gestão da informação e sua disseminação e com consciência do seu papel social na eliminação de barreiras de acesso à informação seja de natureza política, tecnológica, econômica, educacional, social, cultural e recreativa.

Objetivos Específicos:

- a) processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte;
- b) aplicar conhecimentos teóricos e práticos de gestão no planejamento e funcionamento de unidades de informação;
- c) gerir atividades de seleção, análise, armazenamento e difusão da informação;
- d) realizar pesquisas relativas a produtos e serviços, processamento, transferência e uso da informação;
- e) dominar as tecnologias de informação para uso em serviços de informação;
- f) gerenciar a implantação de programas de informatização em unidades de informação;

O objetivo do curso é claro em relação à formação de profissionais que sejam gestores e disseminadores do cabedal de informações encontrados na biblioteca. Não há, no currículo do curso, disciplinas voltadas para o trabalho na biblioteca escolar. Todos os estudos objetivam o desenvolvimento de competências para o trabalho em qualquer biblioteca, entretanto é notória a especificidade das bibliotecas escolares em relação às demais, e isso traz a necessidade de estudos específicos, que no curso não foram encontrados.

É importante esclarecer um pouco desse tema, tão debatido entre os professores, que, não raro, afirmam, erroneamente, que a biblioteca deveria ser coordenada pelos profissionais formados em biblioteconomia, porque são capacitados para o trabalho. Entretanto fica claro que as pessoas que estudam biblioteconomia também não estão sendo capacitadas para este fim, já que a biblioteca escolar tem suas necessidades técnicas, mas também pedagógicas, visto que recebe um público que necessita de acompanhamento, esclarecimento e mediação da informação. Portanto, entende-se que, independente da graduação que o docente tem, é

¹² Fonte: <http://cin.ced.ufsc.br/curso-de-graduacao-em-biblioteconomia/>.

necessária uma formação específica que não tem sido contemplada nos currículos e, por isso, não tem atendido às necessidades das escolas.

Assim, os afazeres da biblioteca escolar continuam prejudicados por essa realidade que não favorece a concretização desse espaço como local específico para a formação, constituição dos alunos como sujeitos pensantes e ativos socialmente. Os professores que ali trabalham são obrigados a gastar demasiado tempo em trabalhos técnicos e administrativos, o que prejudica a fomentação do ato de ler e a formação geral do aluno. Batista (2009, p. 30) ressalta que

É a biblioteca que servirá de suporte ao ensino e servirá de base ao processo de ensino-aprendizagem, no qual se estabelece como o aluno assimila informação, a utiliza e se relaciona com a mesma, não somente durante os primeiros anos na escola, mas também ao longo de sua vida. Ela é além de uma extensão, a complementação da própria sala de aula, onde os alunos fazem pesquisa, se informam, se entretém e desenvolvem sua capacidade de adquirir conhecimento.

O professor que atua na biblioteca tem um papel protagonista no processo de aprendizagem que não pode ser negligenciado. Para que isso seja efetivado na escola, é primordial firmar a intencionalidade do trabalho, por meio de planejamentos consistentes e ações com objetivos bem delineados, para chegar ao cumprimento das metas. A função educativa da biblioteca é um princípio que precisa ser resgatado, pois o trabalho do professor, a organização do material e do espaço só fazem sentido se tiver uma finalidade, se for proporcionar aos alunos momentos de construção pessoal, acesso a informações, pesquisa, interação com os livros e com o espaço da biblioteca.

Entre os problemas mais notáveis, está a falta de entendimento do papel da biblioteca e do professor que nela atua. Nota-se que a má formação do professor é o fator que desencadeia um processo descaracterizador, que não permite que os papéis sejam bem estabelecidos dentro da escola, já que os docentes não sabem desenvolver de maneira satisfatória as atividades necessárias nas bibliotecas, pois são obrigados a cobrir faltas dos professores regentes, não possuem conhecimento teórico relativo ao trabalho, nem habilidades com materiais tecnológicos, além disso, existem poucas leis e diretrizes para bibliotecas, sendo que as que existem são raramente conhecidas, estudadas e executadas. Todos estes fatores contribuem para que o docente não tenha uma identidade de trabalho constituída. Qualquer profissional que não esteja preparado para desempenhar a sua função no trabalho é levado a não se reconhecer como sujeito ativo e indispensável no seu cargo.

A ausência de identidade, provocada, primordialmente, pela falta de capacitação, torna improvável a contribuição efetiva do professor no processo de aprendizagem dos alunos, pois até mesmo atividades que poderiam ser úteis e eficazes para a formação do leitor, por exemplo, tornam-se vazias de significado por falta de consciência e objetividade no trabalho.

Não pretendo aqui determinar quem deve trabalhar na biblioteca escolar, se são os profissionais formados em biblioteconomia ou demais docentes, entretanto esta e outras pesquisas puderam destacar que, até hoje, grande parte das escolas não possuem profissionais preparados para o complexo trabalho da biblioteca e, por isso, elas têm perdido a potencialidade do papel educativo deste espaço, ressaltado nas Diretrizes da IFLA/UNESCO¹³ para a biblioteca escolar (2005, p. 4), cuja missão é

“A biblioteca escolar no ensino e aprendizagem para todos”

1.1 MISSÃO

A biblioteca escolar propicia informação e ideias que são fundamentais para o sucesso de seu funcionamento na sociedade atual, cada vez mais baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar habilita os alunos para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve sua imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis.

Além do conhecimento que pode ser adquirido para auxiliar nas disciplinas escolares, há a formação que prepara os alunos para tornarem-se autônomos na busca por informações, no desenvolvimento intelectual e no cumprimento da cidadania.

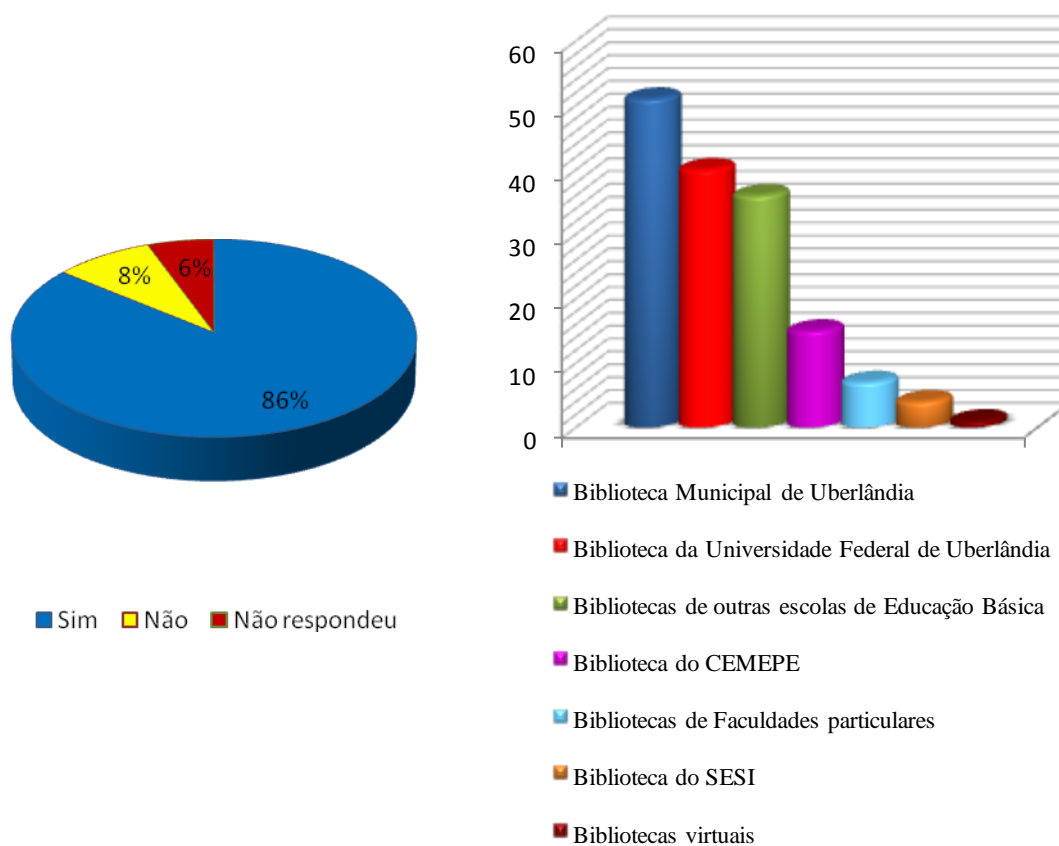
Os gráficos 7 e 8 retratam mais detalhes sobre o perfil dos professores pesquisados. Os números apontam que 86% deles já visitaram outras bibliotecas, sendo que 51 professores conhecem a Biblioteca municipal de Uberlândia e 40 conhecem a biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia. Para responder à questão referente ao gráfico 8, eles tiveram a liberdade de registrar quais bibliotecas conheciam, e muitos deles citaram mais de uma.

Gráfico 7. Os professores conhecem outras bibliotecas além daquela em que trabalham?

Gráfico 8. Bibliotecas conhecidas pelos professores que atuam na biblioteca escolar.

¹³ IFLA é a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (International Federation of Library Associations and Institutions), fundada em 1927. Foi uma das primeiras organizações não-governamentais, sem fins lucrativos, a promover a causa dos bibliotecários. Sua função básica é encorajar, patrocinar e promover a cooperação internacional, o debate e a investigação em todos os campos da atividade bibliotecária e compartilhar suas descobertas com a comunidade bibliotecária. Procura contar com membros em todos os países, é uma das mais privilegiadas organizações internacionais, porquanto o material com que trabalham os bibliotecários é, por definição, internacional. **Fonte:** <http://iflalacro.tripod.com/hp/oqeaifla1.html>.

UNESCO é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, fundada em 16 de Novembro de 1945, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. **Fonte:** <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/>.



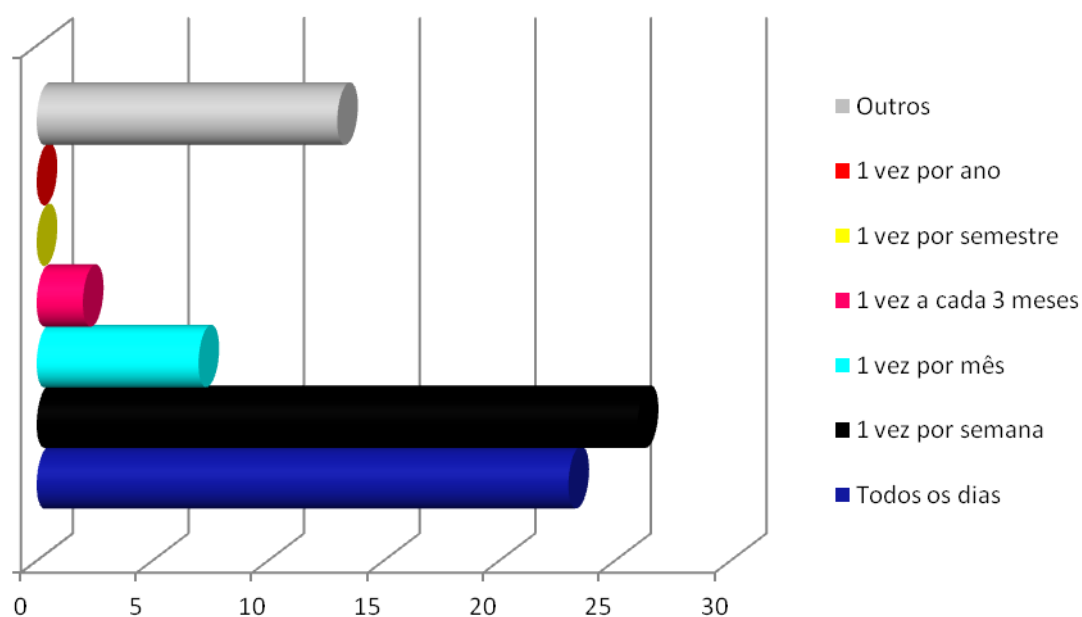
Fonte: A autora.

Fonte: A autora.

No gráfico 8, pode-se ver que, mesmo frequentando o CEMEPE, pelo menos uma vez no mês, para participar do curso de formação continuada, a maioria desses professores não conhecia a biblioteca do local, apenas 15 responderam afirmativamente. Eu, como pesquisadora, visitei esta biblioteca algumas vezes e percebi que ela não era muito frequentada pelos professores. Parte do local também servia como escritório das coordenadoras do curso. O diretor afirmou que a biblioteca possui muito material direcionado aos professores, mas, em geral, eles não demonstram interesse. Num centro de formação que promove estudos sobre a importância da biblioteca, deveria haver mais interação e utilização do espaço, dos livros e demais materiais ali dispostos.

O gráfico 9 registra a frequência de leitura dos docentes estudados. 26 deles responderam que leem pelo menos uma vez por semana, e 23 que leem todos os dias.

Gráfico 9. Frequência com que os professores leem livros



Fonte: A autora.

Com o destaque desses dados, é possível ter as primeiras percepções com relação ao significado da leitura para os docentes. A necessidade da leitura na sociedade é real, afinal de contas, ela pode ocorrer em diversas situações corriqueiras do dia a dia, pois não se lê somente em livros, revistas e matérias preenchidos de texto, antes, lê-se ao utilizar o celular, o computador, na televisão, o panfleto de supermercado, as placas de propaganda e em outras situações. Este tipo de leitura, geralmente, não é levado em conta pela maioria das pessoas, e parece não ter sido lembrado por esses professores, mas é preciso ressaltar a importância dos atos de leitura que possibilitam a ampliação de conhecimentos e a reflexão sobre o mundo.

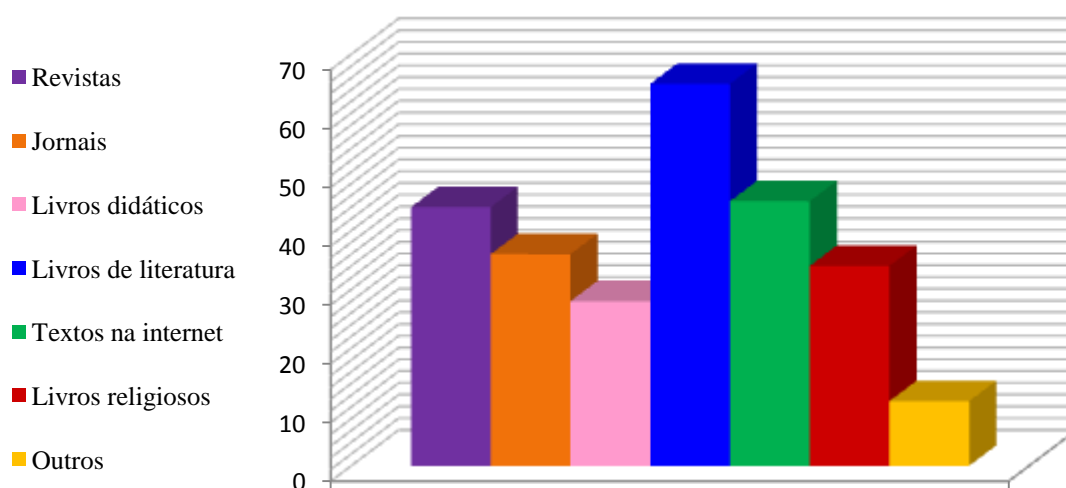
Já muitos docentes responderam que leem todos os dias ou, pelo menos, uma vez na semana, isso demonstra que, de alguma forma, eles encontram necessidade de ler, seja por causa do trabalho docente, ou para obter mais informação, ou para entreter-se. A declaração de que a maioria lê com frequência é positiva. Por outro lado, concordo plenamente com as palavras de Galliano (1986, p. 70) que afirma que

Não basta ser alfabetizado para realmente saber ler. Há leitores que deixam os olhos passarem pelas palavras, enquanto sua mente voa por esferas distantes. Esses leem apenas com os olhos. Só percebem que não leram quando chegam ao fim de uma página, um capítulo ou um livro. Então, devem recomeçar tudo de novo porque, de fato, não aprenderam a ler. É preciso ler, mas, também é preciso saber ler. Não adianta orgulhar-se que leu um livro rapidamente em algumas dezenas de minutos, se ao terminar a leitura é incapaz de dizer sobre o que acabou de ler.

Não é possível saber se os atos de leitura dos professores pesquisados foram realmente significativos ou se foram feitas com os olhos no texto e mente vagando. De qualquer modo, as respostas motivaram estudos reflexivos sobre o assunto, entendendo que não basta “ler” muito, mas não obter um significado que gere avanço no conhecimento, pois a leitura deve aproximar o homem da cultura. Por isso, um dos objetivos da leitura é ler para aprender, e isso só é possível praticando. Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo e coloca em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar esse objetivo (SOLE, 1998).

O gráfico 10, a seguir, revela os diversos tipos de leituras que os professores realizam com a frequência declarada anteriormente.

Gráfico 10. Tipos de leitura que os professores fazem com mais frequência



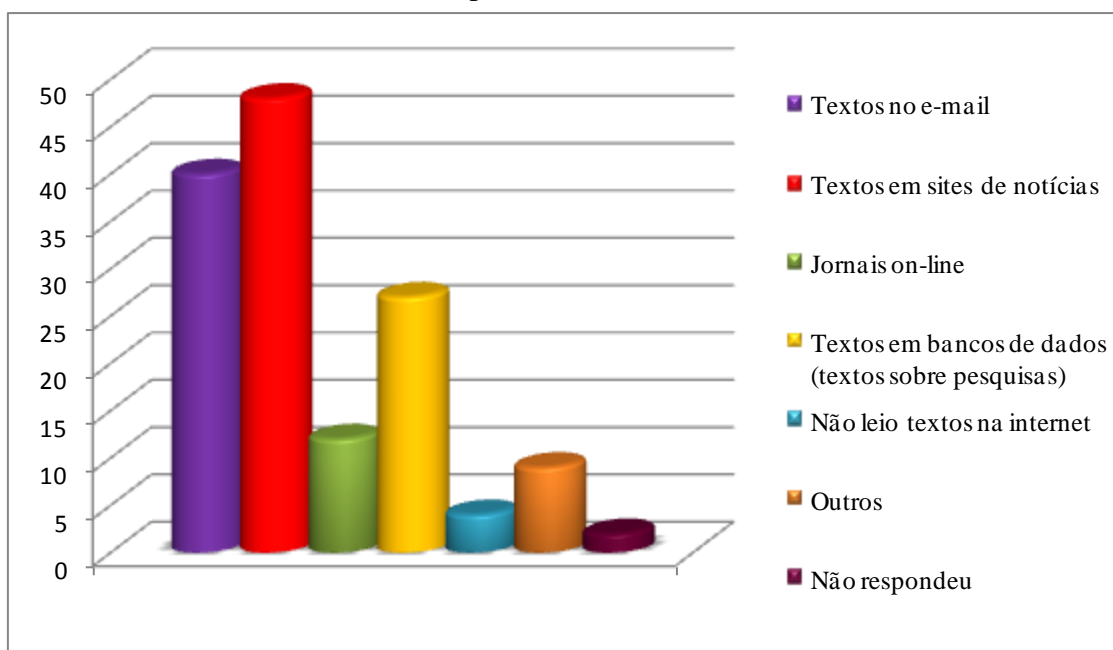
Fonte: A autora.

Em primeiro lugar, estão os livros de literatura, com 65 leitores, em segundo lugar, estão os textos da internet com 45 leitores. Em terceiro lugar, estão as revistas, com 44 leitores. Impressiona a quantidade de leituras religiosas, afinal, 39 de 75 professores escolheram esta opção, refletindo uma busca pelo tema espiritualidade.

O gráfico 11 detalha quais são os tipos de textos lidos na internet. De acordo com as respostas dos professores, eles leem bastante na internet, e os textos mais lidos são os de sites de notícias, 48 pessoas disseram que fazem este tipo de leitura. 40 deles disseram ler textos recebidos por e-mail, e 27 leem textos em bancos de dados. Esses dados revelam que a tecnologia tem levado os professores a lerem mais textos digitais devido à facilidade de encontrar material na internet. A Professora B.C disse

Hoje em dia quase todas as minhas leituras são de textos digitais, pois eu tenho uma rede de amigas professoras que compartilham material comigo, também pesquiso muito e encontro monografias, dissertações e teses sobre vários assuntos que posso utilizar na escola. Além disso, leio o jornal on-line e diversos outros tipos de textos que servem para o meu trabalho ou simplesmente para satisfazer meu interesse pessoal.

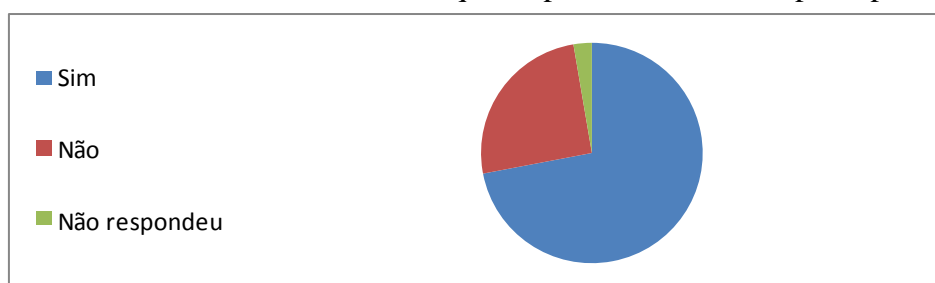
Gráfico 11. Tipos de textos lidos na internet



Fonte: A autora.

Com relação aos livros que são emprestados pela biblioteca da escola, 54 professores disseram que já os leram e 19 responderam que não, 2 não responderam, como vemos no gráfico 12, a seguir:

Gráfico 12. Índice de leitura dos livros que emprestam aos alunos pelos professores



Fonte: A autora.

O quadro abaixo apresenta a justificativa das respostas dadas por alguns professores sobre o costume de ler os livros da biblioteca que emprestam aos alunos.

Quadro 3. Justificativa dos professores sobre a leitura dos livros que emprestam aos alunos

SIM
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Gosto de saber o que eles estão lendo e para que eu possa tirar as dúvidas dos alunos.</i> 2. <i>Leio para incentivá-lo a ler também.</i> 3. <i>Às vezes, a maioria eu sempre leio.</i> 4. <i>Para ter maior conhecimento sobre o assunto.</i> 5. <i>Entendo a importância de se inteirar com o que está sendo proposto ao aluno.</i> 6. <i>Leio porque eu sou apaixonada por histórias.</i> 7. <i>Leio para adequá-lo à faixa etária.</i> 8. <i>Às vezes, porque é necessário conhecer para indicar.</i> 9. <i>Pois só assim podemos fazer a discussão dos mesmos.</i> 10. <i>Porque eles são livros interessantes, apesar de serem “infantos”.</i> 11. <i>Leio alguns e quando dá tempo folheio para conhecer a história.</i> 12. <i>Porque através da leitura estarei interagindo como eles e ao mesmo tempo incentivando-os a ler.</i> 13. <i>Leio às vezes para fazer comentário e incentivá-los.</i> 14. <i>Às vezes pego o livro emprestado da biblioteca.</i> 15. <i>Às vezes quando dá tempo leio para conhecer e indicar para eles.</i>
NÃO
<ol style="list-style-type: none"> 16. <i>Às vezes.</i> 17. <i>Nem sempre. Às vezes deixo que eles me contem a história.</i> 18. <i>Às vezes, aqueles que têm o título mais chamativo e aqueles em que o aluno relata que foi muito bom.</i> 19. <i>Nem sempre, por emprestar muitos livros de uma vez só.</i> 20. <i>Falta tempo, leio só os de literatura infantil por serem de leitura rápida.</i> 21. <i>Falta tempo, pois trabalho em dois períodos.</i> 22. <i>São muitos livros e o tempo é insuficiente.</i> 23. <i>Há um fluxo grande de trabalho e às vezes não conseguimos ler antes de emprestá-los.</i> 24. <i>Leio apenas a síntese.</i> 25. <i>Porque nem sempre dá tempo. Quando é possível leio mesmo só a sinopse.</i> 26. <i>Temos mais de 2.000 livros no acervo e às vezes emprestamos para quatro salas com títulos diferentes, não dá para ler todos.</i>

Fonte: A autora.

O primeiro ponto a ser detalhado é que tanto na resposta sim, quanto na resposta não, alguns professores escreveram o termo “às vezes” na parte aberta da questão, isso mostra uma contradição nas respostas, visto que, deste modo, não há uma resposta coerente. É possível destacar algumas falas que podem ser analisadas tanto na perspectiva positiva quanto negativa. São elas: “*Sim, leio às vezes para fazer comentário e incentivá-los*”; “*Sim, às vezes, porque é necessário conhecer para indicar*”; “*Não, às vezes aqueles que têm o título mais chamativo e aqueles em que o aluno relata que foi muito bom*” e “*Não, há um fluxo grande de trabalho e às vezes não conseguimos ler antes de emprestá-los.*”

Da maneira como os professores responderam, não há uma certeza nem para o “sim” nem para o “não”. Entretanto, descobriu-se que esta incoerência testifica que a maioria dos professores não tem o costume de ler todos os livros que emprestam, e isso se deve a vários fatores, e um dos mais relevantes é a grande quantidade de livros e de empréstimos diários.

As respostas mais coerentes encontradas foram: “*Não, leio apenas a síntese*”, “*Não, porque nem sempre dá tempo. Quando é possível leio mesmo só a sinopse*”. Estas palavras

transparecem o que, realmente, acontece durante o trabalho do professor. As escolas possuem muitos livros e é totalmente compreensível que não seja possível, nem necessário, lê-los antes de emprestá-los aos alunos. É extremamente importante mostrar aos jovens leitores uma das estratégias de seleção de livros, que é ler a sinopse ou a síntese, pois, desta maneira, entende-se, resumidamente, qual é o tema do livro, os personagens, e como a história se desenrola, assim, é possível indicar um livro ao aluno, basta instigar a curiosidade de descobrir os detalhes que não foram ditos.

A formação do bom leitor exige que, aos poucos, ele saiba utilizar estratégias de maneira consciente, para que chegue ao objetivo de determinada leitura. Segundo Isabel Solé (1998), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente.

Para os professores que atuam na biblioteca, a primeira estratégia é descobrir do que se trata o livro e qual a sua principal característica, para, assim, mostrar aos alunos por que seria interessante e proveitoso fazer a leitura do mesmo. Para o aluno que pega um livro na biblioteca, utilizar estratégias também é necessário para compreender e interpretar de forma autônoma o texto lido.

O trabalho de utilização de estratégias, apresentado por Solé (1998), chama a atenção para o fato de que a maior parte das atividades escolares é voltada para avaliar a compreensão da leitura dos alunos e não para o ensino de estratégias que formem o leitor competente. Portanto, alunos que são estigmatizados na escola por não gostarem de ler ou por terem alguma dificuldade, podem alcançar um avanço satisfatório, se foram ensinados a ler de maneira apropriada, com as formas adequadas para cada tipo de leitura.

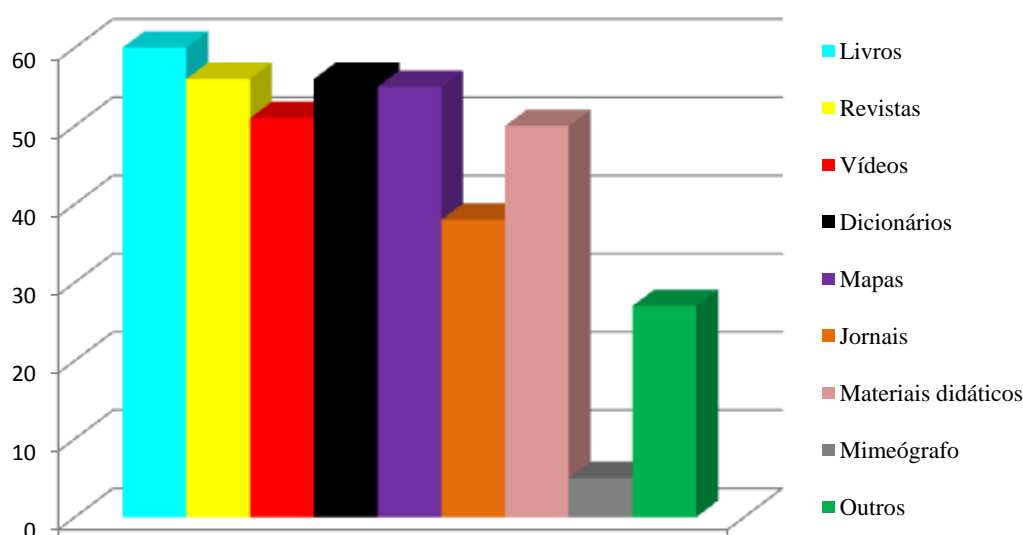
Solé (1998) assinala que existem três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. O momento antes da leitura pode ser considerado aquele em que o professor que atua na biblioteca deve realizar e pode incentivar o aluno a também fazê-lo, que é a antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas entre outros. Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto, expectativas em função do suporte, expectativas em função da formatação do gênero, expectativas em função do autor.

Durante a leitura, ocorre a confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura, localização da ideia principal, esclarecimentos de palavras desconhecidas, formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças e valores, formulação de hipóteses a respeito da

sequência do enredo, busca de informações complementares, relação de novas informações ao conhecimento prévio entre outros. Já as atividades para depois da leitura podem ser a utilização do registro escrito para melhor compreensão, a troca de impressões a respeito do texto lido, a avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto e a avaliação crítica do texto. Valendo-se destas estratégias, chegar-se-á compreensão do texto de maneira significativa o que auxiliará o leitor a aprender a ler até conseguir a uma proficiência no ato da leitura.

O gráfico 13 finaliza a apreciação do perfil dos docentes, ao destacar os materiais que eles mais emprestam na biblioteca. As opções foram dadas e eles poderiam escolher mais de um item. Percebe-se que o empréstimo de muitos materiais é de responsabilidade do professor que atua na biblioteca, e boa parte de seu tempo de trabalho é dedicado a isso.

Gráfico 13. Materiais que os professores emprestam na biblioteca escolar



Fonte: A autora.

Dentre todos os materiais, 60 professores indicaram os livros como os mais emprestados nas bibliotecas, 56 marcaram a opção revistas e dicionários, 55 disseram que emprestam mapas, 51 vídeos e 38 jornais. Um dos professores escreveu, na lateral da folha, que faz empréstimo de sapatos usados, que foram deixados ou perdidos na escola e que agora servem para os momentos de imprevistos, quando uma sandália arrebenta, um sapato ou tênis estraga. Além disso, ele escreveu que a biblioteca perdeu a sua função e serve agora como depósito de coisas velhas.

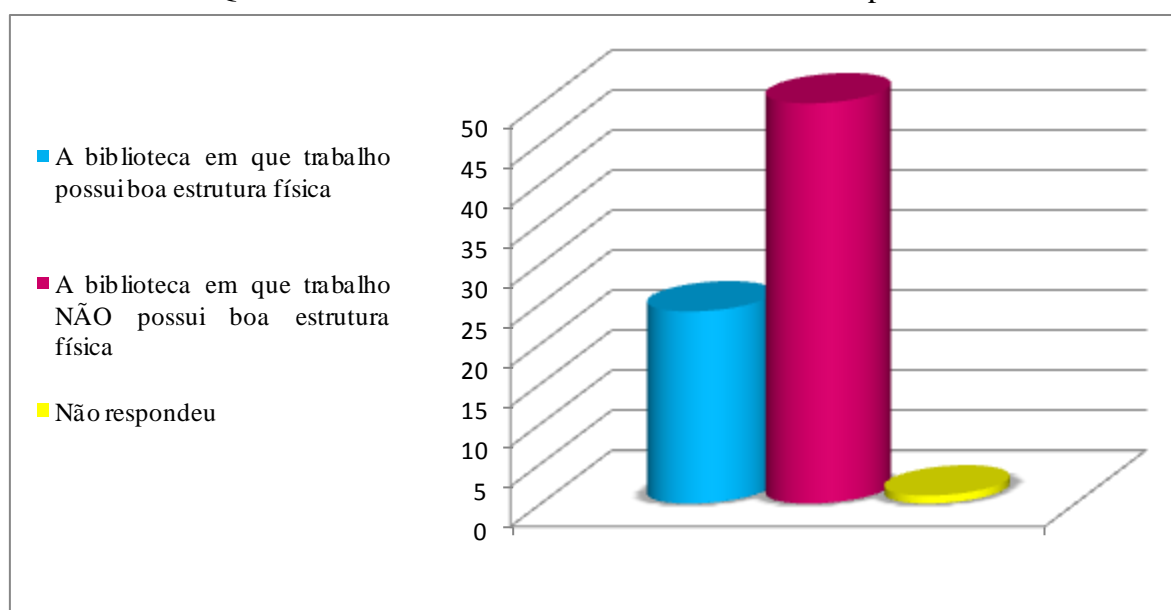
Tais situações relatadas demonstram que, em muitas escolas, a biblioteca não é adequada, não cumpre o seu papel, nem oferece boas condições de trabalho aos professores que acabam sendo obrigados a realizar diversas funções descontextualizadas. A partir de tudo que foi aqui detalhado, vemos que as próprias condições das escolas influenciam diretamente no perfil destes sujeitos, formando-os e transformando-os.

Após o delineamento do perfil do professor, o próximo passo será mostrar como é o ambiente de trabalho destes docentes, e o item 3.2 retratará com detalhes os espaços das bibliotecas das escolas municipais.

3.2 Estruturas das bibliotecas escolares da rede municipal de Uberlândia

Este tópico abordará o perfil das bibliotecas das escolas municipais da cidade de Uberlândia, sendo que 3 delas estão localizadas na zona rural. As respostas dadas pelos professores apresentam as principais características do local em que trabalham, que é um ambiente importantíssimo para o processo de aprendizagem dentro da escola. Entretanto, pode-se perceber que a maior parte das escolas não possui bibliotecas com espaço físico adequado, afinal, 50 professores afirmaram que o local em que trabalham não têm boa estrutura, já 24 disseram que o local de trabalho possui boa estrutura, 1 não respondeu a esta questão.

Gráfico 14. Qualidade da estrutura física da biblioteca onde os professores trabalham



Fonte: A autora.

Os professores que responderam a esta questão tiveram a oportunidade de justificar a sua resposta. Alguns argumentos dados estão destacados no quadro 4, a seguir:

Quadro 4. Opinião dos professores em relação a qualidade da estrutura física da biblioteca

A biblioteca possui boa estrutura física, porque:
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>É arejada, espaçosa, confortável, etc.</i> 2. <i>É ampla, arejada e tem boa higiene e estrutura.</i> 3. <i>É um espaço bom, grande e tem várias mesas.</i> 4. <i>Tem amplo espaço com mesas e cadeiras para leitura no próprio espaço da biblioteca.</i> 5. <i>É uma biblioteca ampla com espaço para leitura e pesquisa.</i> 6. <i>Considero adequada para a quantidade de acervo do público.</i> 7. <i>O espaço é amplo (tamanho de uma sala de aula), arejado, comportando mais ou menos trinta pessoas.</i> 8. <i>Consegue acomodar todos os que frequentam, como por exemplo, uma sala de aula com 30 alunos com todo o material.</i> 9. <i>É adequado à leitura porque comporta 30 alunos.</i> 10. <i>Atende bem a quantidade de alunos além de um bom espaço para obras, TV, jogos e etc.</i> 11. <i>Poderia ser melhor, mas é bem satisfatório.</i> 12. <i>Não é devidamente aproveitado. É utilizado para outras funções também.</i> 13. <i>O espaço foi aumentado recentemente.</i>
A biblioteca NÃO possui boa estrutura física, porque:
<ol style="list-style-type: none"> 14. <i>O espaço é simplesmente minúsculo.</i> 15. <i>É pequena, em local impróprio que não pode receber alunos para pesquisa ou trabalhos.</i> 16. <i>O espaço é reduzido, não temos espaço nem para os livros e muito menos para os alunos.</i> 17. <i>É muito pequena, falta espaço para as crianças permanecerem na mesma.</i> 18. <i>O espaço físico é pequeno, uma vez que não foi programado para ser biblioteca.</i> 19. <i>Pequeno, sem ventilação e iluminação insuficiente.</i> 20. <i>O espaço é pequeno e não comporta as crianças adequadamente para leitura e manuseio dos livros.</i> 21. <i>Falta espaço para uma boa exposição do acervo e disposição dos alunos durante atividades neste espaço.</i> 22. <i>É muito pequena, não tem espaço para cantinho de leitura.</i> 23. <i>Deveria ser maior o espaço e laboratório de informática junto com ela.</i> 24. <i>Ela é pequena para exercer as inúmeras funções que compete a ela.</i> 25. <i>É muito pequena para organização dos materiais, livros, jogos e diversos pedagógicos, também para atender.</i> 26. <i>Não é bem aproveitado para a biblioteca, é usado para projetos perdendo assim a sua caracterização.</i> 27. <i>Não deveria ser ao lado da quadra de esportes.</i> 28. <i>Não temos espaço para leitura, na biblioteca tem materiais que não são de lá.</i> 29. <i>É muito abafada, sem ventilação.</i>

Fonte: A autora.

Muitas respostas dos professores são bem parecidas, por isso, foram retiradas as repetições e selecionadas as falas mais relevantes. Os professores que disseram que a biblioteca tem boa estrutura justificaram esta resposta pelo tamanho, amplitude e composição do ambiente. O professor 4 informou que a biblioteca em que trabalha “*Tem amplo espaço com mesas e cadeiras para leitura no próprio espaço da biblioteca.*” E o professor 8 citou que o espaço “*consegue acomodar todos os que frequentam, como, por exemplo, uma sala de aula com 30 alunos com todo o material.*” Portanto, verifica-se que eles consideram um ponto positivo ter espaço para que os alunos se acomodem dentro da biblioteca, principalmente, para atividades com salas completas. O professor 12 apontou um problema, alegando que “*sim,*

entretanto não é devidamente aproveitado. É utilizado para outras funções também.” Desta forma, percebe-se a má utilização do espaço da biblioteca, mesmo que este possua boa estrutura. A fala desse professor indica um caso que não é isolado, inclusive o professor 23 também indicou que o espaço *“Não é bem aproveitado para a biblioteca, é usado para projetos perdendo assim a sua caracterização.”*

A utilização da biblioteca para outros fins foi um assunto frequente no curso, em vários momentos, os professores alegaram que determinadas atividades não são possíveis de ser feitas na biblioteca pela falta de espaço ou de oportunidade, já que a biblioteca está em constante uso para atividades de reforço, atendimento especializado, reuniões, entre outros.

O Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) da Escola de Ciência da Informação da UFMG, em parceria com o Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), elaborou parâmetros para a criação e a avaliação de bibliotecas escolares. Assim, as escolas podem compreender as necessidades fundamentais deste espaço de aprendizagem. No documento, são colocados indicadores *“que representam o nível básico em que uma biblioteca deve funcionar, e aponta o nível exemplar, isto é, um horizonte a ser alcançado (CAMPELLO, 2010, p. 10)”*.

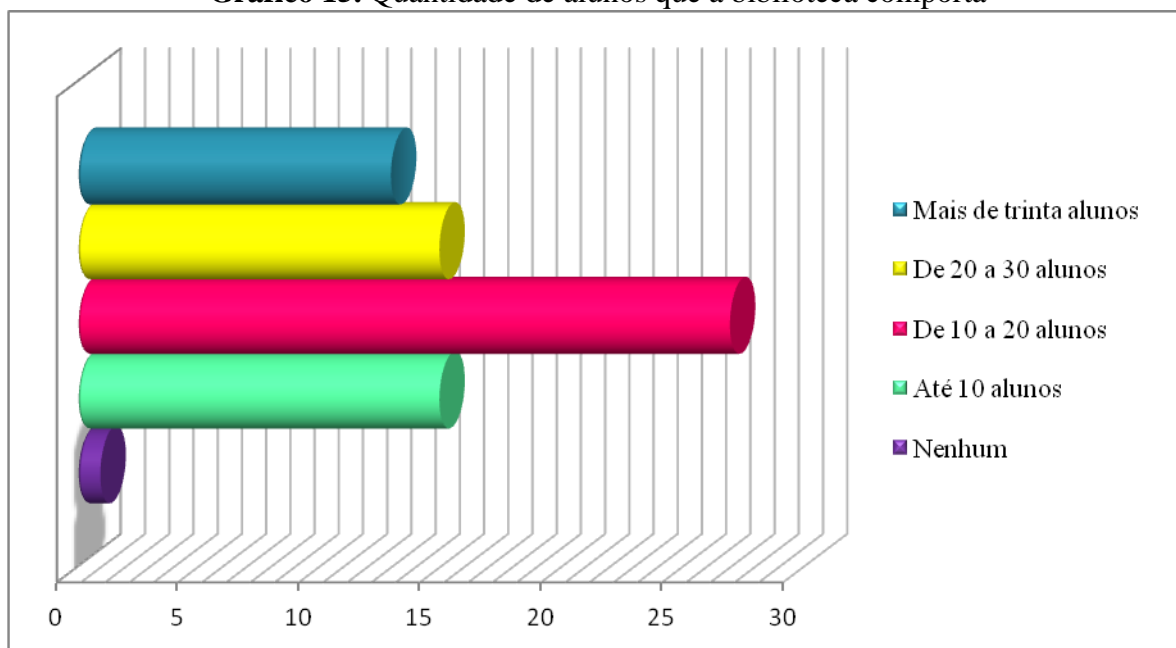
As primeiras características designadas como fundamentais, para designar uma biblioteca escolar que cumpre o seu papel como dispositivo informacional, estão descritas abaixo:

- [...] espaço físico exclusivo, suficiente para acomodar:
 - O acervo;
 - Os ambientes para serviços e atividades para usuários;
 - Os serviços técnicos e administrativos.
- Possui materiais informacionais variados, que atendam aos interesses e necessidades dos usuários;
- Tem acervo organizado de acordo com normas bibliográficas padronizadas, permitindo que os materiais sejam encontrados com facilidade e rapidez;
- Fornece acesso a informações digitais (internet);
- Funciona como espaço de aprendizagem;
- É administrada por bibliotecário qualificado, apoiado por equipe adequada em quantidade e qualificação para fornecer serviços à comunidade escolar. (CAMPELLO, 2010, p. 9).

Não é preciso muito esforço para ver que a maior parte das escolas municipais analisadas não está dentro dos parâmetros arrolados pelo GEBE. O gráfico 15 mostra que, em 27 escolas, a biblioteca comporta de 10 a 20 alunos de uma única vez, 15 escolas comportam de 20 a 30 alunos e outras 15 escolas comportam o número máximo de 10 alunos. Somente em 13 escolas é possível alocar 30 ou mais alunos dentro da biblioteca. Isso comprova que na

maior parte das bibliotecas, não há condições de realizar atividades com turmas completas, pois se sabe que as turmas, em escolas públicas, geralmente, têm mais de 30 estudantes.

Gráfico 15. Quantidade de alunos que a biblioteca comporta



Fonte: A autora.

Segundo os indicadores, a biblioteca escolar ideal deve ser acessível a todos os usuários:

no nível básico: de 50m² até 100m²;

no nível exemplar: acima de 300m².

A biblioteca escolar possui assentos para acomodar usuários que ali vão para consultar os materiais e/ou realizar atividades:

no nível básico: assentos suficientes para acomodar, simultaneamente, uma classe inteira, além de usuários avulsos;

no nível exemplar: assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, usuários avulsos e grupos de alunos.(CAMPELLO, 2010, p. 12).

Além da minoria das bibliotecas terem espaço para comportar muitos alunos, ainda existem aquelas em que não cabe nenhum aluno, ou somente até 10 alunos, fato este que deveria ser inadmissível. Os dados reforçam o discurso dos professores que reclamam de espaço para trabalhar com todos os alunos de uma mesma sala. O professor Z afirmou:

“Não posso fazer nada do que penso com os alunos na minha biblioteca, porque a sala está sempre ocupada por outros projetos e além do mais, mesmo que não tivesse, eu não poderia nem fazer um momento de contação de histórias, porque não cabem todos os alunos e eu não vou ficar contando a história para um aluno e depois para o outro e assim por diante”.

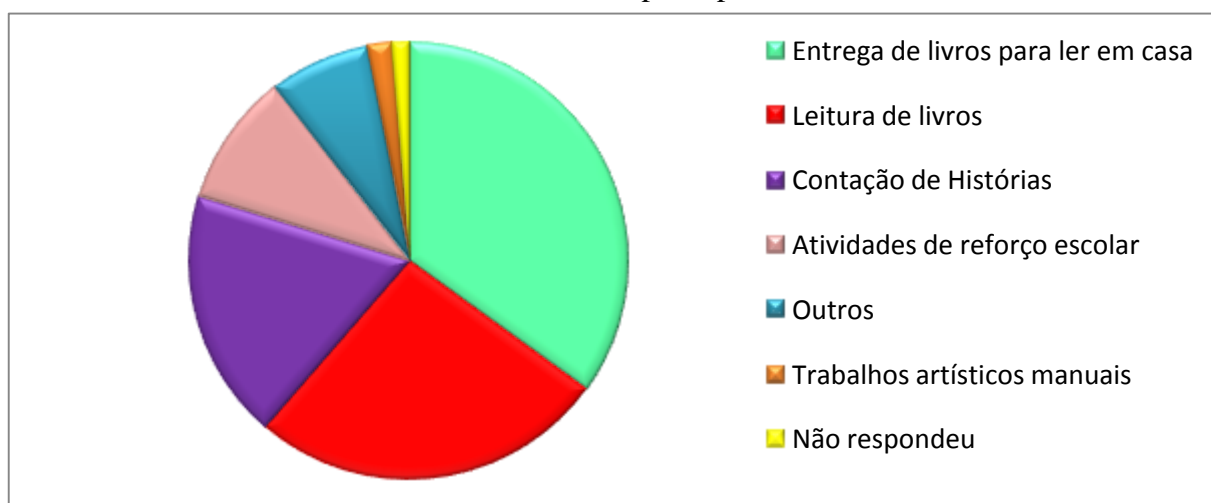
Já que os professores consideram que não é possível desenvolver muitas atividades no ambiente da biblioteca, a seguir, serão apresentadas as mais citadas por eles no gráfico 16. Cada professor pôde escolher mais de uma resposta. A opção mais apontada foi a entrega de livros para ler em casa, implementada por 57 professores. 43 marcaram a opção leitura de livros, 30 escolheram a contação de histórias, 16 disseram que desenvolvem atividades de reforço escolar, 3 fazem trabalhos manuais e 12 fazem outras atividades dentro da biblioteca escolar. Este gráfico apresenta um dado importante em relação à contação de histórias, pois 30 professores marcaram esta opção, tratando das atividades realizadas na biblioteca, entretanto somente em 13 escolas é possível colocar 30 ou mais alunos na biblioteca, e os professores alegaram que a contação é feita para as turmas e não para pequenos grupos, como pode ser visto nas falas:

Professora D: “os momentos de contação de histórias acontecem mais nas datas comemorativas e geralmente são feitas um ou duas vezes por ano, pois os alunos não cabem na biblioteca e é difícil ir de sala em sala.”

Professora J: “contação de histórias depende de muita preparação, como estudamos aqui neste curso, por isso eu só faço de vez em quando, até porque tem que ser no pátio, porque na biblioteca não cabe”.

Nota-se que aqui houve uma contradição das falas com os dados, pois os números mostram que a contação ficou em terceiro lugar como trabalho mais realizado na biblioteca escolar pelos professores, mas, nos encontros posteriores, em conversa com eles pessoalmente, a maioria afirmou que contava histórias poucas vezes no ano.

Gráfico 16. Atividades desenvolvidas pelos professores nas bibliotecas

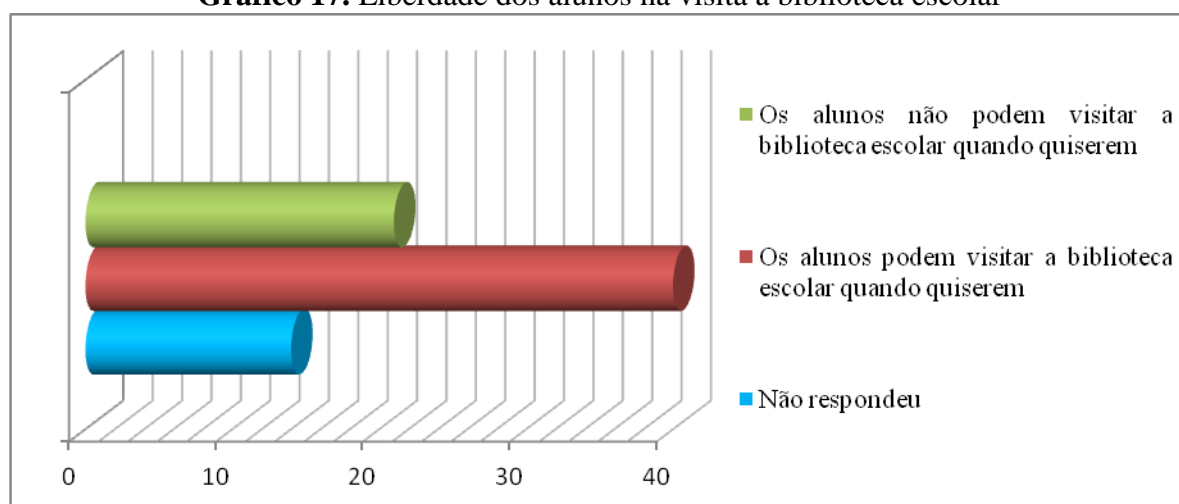


Fonte: A autora.

Isto leva à compreensão de que a realidade do trabalho nas escolas, via de regra, não condiz com algumas respostas recolhidas no questionário, por isso, são valiosas as falas recolhidas nos momentos de observação, pois são espontâneas e revelam qualquer contradição existente.

O gráfico 17 mostra a quantidade de bibliotecas em que os alunos podem fazer visitas quando quiserem e as bibliotecas em que eles não podem visitar quando desejam. 40 professores informaram que a visita é permitida e 21 disseram que não é permitida em qualquer momento. 14 professores não responderam.

Gráfico 17. Liberdade dos alunos na visita a biblioteca escolar



Fonte: A autora.

O quadro a seguir traz a seleção das respostas dos professores, para justificar a resposta apresentada no gráfico 17. A maioria dos professores explicou que é permitida a visita em qualquer momento, entretanto, na justificativa, alguns apontaram, que existem regras e horários preestabelecidos como se pode verificar pelas palavras da professora 2 “*De acordo com o planejamento de entrega, pesquisa de trabalhos, curiosidades, entre outros*”. A professora 12 disse que, “*Por uma questão de organização do espaço e pela quantidade mínima de funcionários os alunos costumam ir muito com os professores de literatura, com prévio agendamento*”. Sendo assim, fica explícito que, em alguns casos, o professor afirma que, a qualquer momento, o aluno pode ir à biblioteca, mas o que ocorre de fato é que os alunos precisam fazer agendamentos, esperar o dia de sua turma ou estar acompanhado de algum professor.

Quadro 5. Justificativa dos professores em relação à liberdade dos alunos poderem visitar a biblioteca

Os alunos podem visitar a biblioteca quando quiserem
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apesar de pequeno o espaço é aberto aos alunos e para toda a comunidade escolar. 2. De acordo com o planejamento de entrega, pesquisa de trabalhos, curiosidades, entre outros. 3. Há um horário para cada turma, mas isto não impede que ele vá até a biblioteca quando desejar. 4. Tem horário durante o turno de estudo e no contra turno é livre. 5. Está aberto sempre para usá-la, visitarem e fazer trabalhos de pesquisa e outros. 6. Ela fica aberta para todos até na hora do recreio. 7. Desde que seja atendido por um profissional, pois a criança não poderá usar a biblioteca sem autorização de um bibliotecário. 8. O espaço é aberto aos professores e alunos. 9. Desde que a sala não esteja sendo usada pela professora de literatura. 10. Existem projetos na escola que permite que as visitas de alunos na biblioteca com frequência. 11. A biblioteca tem espaço aberto para o aluno durante o horário de aula e fora do horário deve-se agendar as visitas. 12. Por uma questão de organização do espaço e pela quantidade mínima de funcionários os alunos costumam ir muito com os professores de literatura, com prévio agendamento. 13. Eles não frequentam quando eu estou em sala de aula substituindo o professor regente. 14. As visitas são de acordo com o cronograma de atendimento, mas atendemos também durante o recreio ou de acordo com a necessidade do aluno.
Os alunos não podem visitar a biblioteca quando quiserem
<ol style="list-style-type: none"> 15. Depende da disposição da biblioteca, pois vamos muito para a eventualidade. 16. Por que são muitas turmas, por isto existe um cronograma para as turmas. 17. Existe um quadro de horários para ser cumprido por série semanalmente. 18. Tem horários específicos para cada turma, mas eles podem ter horários livres. 19. Essa visita tem que ser com o horário agendado, pois há atendimento para troca de livros e reforço. 20. É um espaço aberto tanto para a escola quanto para a comunidade o professor pode utilizá-la de acordo com seu plano de atividade diária. 21. Às vezes o espaço é usado para outras ações. 22. Eles frequentam em horários determinados para cada sala por 50 minutos. 23. É uma escola grande que atende também a comunidade, pesquisa e para cada sala tem o horário agendado na semana. 24. Temos horários pré-agendado com os professores de literatura. 25. Depende da professora regente e sua disponibilidade com o seu aluno. 26. Existe um horário pré-estabelecido para cada sala. 27. De acordo com o agendamento. 28. Porque há horários específicos para esta atividade.

Fonte: A autora.

Nas respostas dos professores que disseram que não é permitida a visita em qualquer horário, a justificativa de maior reincidência também foi o agendamento por turmas, organizado com o objetivo de alcançar todos da escola e não favorecer determinados alunos. A professora 23 afirmou que “É uma escola grande que atende também á comunidade, pesquisa e para cada sala tem o horário agendado na semana”. Já o professor 8 destacou o tempo estabelecido em sua escola “Eles frequentam em horários determinados para cada sala por 50 minutos”. Percebeu-se que as escolas tem esse hábito de estabelecer limites para o uso da biblioteca, inclusive, marcando dia e horário para a visitação.

Os parâmetros para biblioteca escolares (2010) e as diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar (2005) reforçam a importância deste espaço na educação e afirmam que

os serviços oferecidos devem ser eficientes em diferentes situações, horários e locais, de forma a atender às necessidades de toda a comunidade escolar. Com relação ao serviço, estabeleceu-se que é necessária a regularidade para:

no nível básico: consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa;
no nível exemplar: consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa, além de serviço de divulgação de novas aquisições, exposições e serviços específicos para os professores, tais como levantamento bibliográfico e boletim de alerta. (CAMPELLO, 2010, p. 12).

Mais uma vez, os dados apontam que, de modo geral, o funcionamento das bibliotecas escolares do município está distante do nível exemplar, sendo que algumas delas cumprem os requisitos no nível básico e outras estão totalmente fora dos padrões básicos necessários. Um ponto negativo, que atrapalha intensamente o bom funcionamento da biblioteca, é a quantidade de empecilhos no espaço da biblioteca, já que podem ser encontradas bibliotecas abarrotadas de materiais que impedem a entrada dos alunos, ou então, espaços tão pequenos e inadequados que não permitem que os alunos frequentem o local, passem entre os livros, tenham um contato direto, possam fazer sua própria escolha em momentos de consulta ao acervo.

Esse e os demais fatos apontados, nesta primeira parte do capítulo 3, mostram fatores que beneficiam e/ou atrapalham o trabalho do professor que atua na biblioteca escolar. Foi importante salientar o tempo de experiência na escola destes docentes, a formação inicial que eles tiveram, a quantidade e tipos de leitura que fazem, além de apresentar um pouco da estrutura local de onde trabalham, pois estes dados podem refletir muito sobre como eles são como profissionais e o porquê de determinadas atitudes e falas. A constituição destes docentes abrange uma série de fatores internos e externos que determinam quem eles são.

O item a seguir abordará o conceito de mediação, visto que é um objeto de estudo amplo e complexo, primordial no trabalho docente, por isso, será tratado aqui.

3.3 O papel dos professores no processo de mediação em bibliotecas escolares

Após o delineamento de um perfil dos professores uberlandenses que atuam na biblioteca escolar, por meio dos dados e análises, que mostram a realidade destes profissionais nas escolas, este item abordará o tema mediação e, no decorrer do texto, torna-se necessário

explicar alguns conceitos básicos, para entender de que forma esse processo ocorre na constituição do homem como ser histórico, social e cultural.

Dentro do processo dialético em que o homem vive, Vygotsky (1999) assegura que, o ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. É na relação com o outro que há apropriação da cultura, do conhecimento, da humanidade.

Os pensadores Dolz e Schneuwly (2004) consideram que, uma pessoa mais experiente, como no caso do professor, deve servir de mediador criando situações reais, educativas, contextualizadas, elaboradas propositalmente, que possibilitem o uso da linguagem pelas crianças. A linguagem é apropriada historicamente e deve ser apresentada à criança num contexto significativo para ela. Pensando assim, o professor é visto como aquele instigador, provocador de conflitos e nesse processo dialógico, discursivo a mediação acontece. A principal preocupação deve ser com o processo e não apenas com o produto. O aluno interage com o mundo e, a partir de experiências sociais, constrói conexões com o conhecimento anterior. Só se desenvolve porque observa, experimenta, problematiza e assim aprende. Deste modo, pode ser ajudado a buscar diferentes respostas para os problemas encontrados.

No dicionário, a palavra mediação é descrita como “*Ato ou efeito de mediar; Intercessão*”. Mediar é “*dividir ao meio; mear. Tratar ou discutir como mediador. Estar no meio; distar igualmente. Ser mediador ou medianeiro*”. Estas definições são abrangentes e levam ao entendimento de que a mediação pode ser a ação de estar no meio para ligar, vincular duas partes.

Essa definição é, em muitos casos, utilizada nos estudos sobre mediação. Fala-se, que mediação, é fazer a ligação do aluno com o livro e, portanto, com a leitura. É proporcionar ao aluno a interação direta com o texto, para que, assim, ele leia. Enfim, é ser um elo do mundo escrito com o aluno. Mas, ao pensar na aprendizagem, como ato complexo, seria imprudente, empregar, somente, esse conceito corriqueiro para analisar esse processo construtivo do ser humano. A bibliografia específica sobre o tema é escassa e imprecisa, portanto, a maneira como será abordado aqui, trata-se de uma tentativa de definir conceitos e parâmetros que, até agora, não foram, definitivamente estabelecidos. Para isso, será destacado o embasamento teórico que propõe um caminho possível para a atividade de mediação na biblioteca escolar, a partir da compreensão dos processos internos, que ocorrem para que a leitura, propriamente dita, ocorra.

Inicialmente, deve-se destacar que quando o homem lê, cada palavra provoca uma movimentação interna, pois evoca uma série de associações, e isso acontece, com tal rapidez que, raramente ele mesmo percebe. Esse turbilhão interior acontece para que diante do texto o leitor consiga ver mais do que letras, e alcance a compreensão. Assim, o pensamento faz um levantamento de informações, num processo dialético para extrair sentido do que se lê.

Segundo Peirce (1839-1914) “não podemos pensar sem signos”. Nessa perspectiva, o significado que pode ser retirado do texto, torna-se possível, por meio dos signos. Ponzio (2007) estudioso da semiótica dá continuidade aos postulados de Peirce e afirma que de acordo com essa teoria, é o processo de interpretação que faz com que o signo ganhe significado. O signo só existe se houver interpretação.

Para entender melhor essas formulações, Ponzio (2007, p. 91) explica que

A relação mínima que permite que uma coisa seja signo é, como diz Peirce, é a triádica: ela comporta: 1) *algo de objetivo* (não necessariamente um objeto físico, cf. mais adiante), de preexistente, de autônomo, no sentido de “material” relativamente à interpretação (o Objeto na terminologia de Peirce); 2) *o interpretado*, quer dizer este mesmo objeto enquanto “tendo”, no sentido supracitado, “significado” (o Signo, na terminologia de Peirce); 3) *o interpretante* em cuja relação (não exclusiva) o objeto recebe um determinado significado. Reduzido ao mínimo, o signo apresenta estas três faces.

Portanto, o signo é uma relação triádica existente entre o próprio signo, seu objeto e o interpretante. Ou seja, o objeto é aquilo que determina o signo e que ele representa, o interpretante se caracteriza como o efeito que o signo pode motivar em uma mente, é o conjunto de todos os fatos conhecidos relativos a seu objeto, o interpretado é aquilo que o interpretante conferiu significado. O intérprete é aquele que faz a relação triádica, o que atribui sentido. Ponzio (2007, p. 91) expõe que “a relação interpretado-interpretante é obra de um intérprete, que se constitui através das suas interpretações”.

Quando pensamos, traduzimos aquilo que temos presente à consciência, sejam imagens, sentimentos ou concepções em outras representações que também servem como signos. Todo pensamento é tradução de outro pensamento, pois qualquer pensamento requer ter havido outro pensamento para o qual ele funciona como interpretante. (PLAZA, 2003, p.18).

De tal modo, para chegar a algum sentido, existe uma busca interna pelos interpretantes, ou seja, as significações que já foram feitas, que já existem e podem conferir novo significado. Por exemplo, quando uma pessoa está na mata fechada e ouve um som. Logo ela procura reconhecer que som é esse, então, ela recorre aos seus interpretantes, que

imediatamente relacionam o que foi ouvido, com os conhecimentos guardados na mente. Assim, a pessoa pode chegar à conclusão, de que o barulho em questão é de água, portanto, pode ser um rio, uma cachoeira ou qualquer outra coisa, que tenha sido associada internamente ao som. Para trazer à tona esses interpretantes e assim afirmar que aquilo é água, rio, correnteza, cachoeira é preciso evocar o conhecimento construído anteriormente, dotado de significado, senão, o som poderia ser entendido como vento ou algum animal ou qualquer outra coisa, pois não seria associado a nada.

Esse processo triádico que possibilita a significação é chamado de percurso interpretativo. Nesse movimento contínuo, é possível chegar à síntese que é o signo. O que leva a pessoa que está na mata a reconhecer a água (interpretante) é o som ouvido, portanto o som é o objeto e quando o som recebe significado (interpretado), chega-se à compreensão que aquilo é rio ou cachoeira. Todo interpretante é um signo constituído anteriormente. A interpretação ocorrida por meio da relação inseparável de objeto-interpretante-interpretado aconteceu, no caso citado, porque havia o conhecimento do que era água, e isso foi o embasamento necessário para conferir significado ao som. De outro modo, o signo não poderia existir.

Cada pessoa constrói um percurso interpretativo, porque isso depende de suas construções prévias (signos interpretantes), e acontece uma progressão e evolução do pensamento. Quando ele (pensamento-signos) passa de um indivíduo para outro, é necessário traduzir os interpretantes em palavras, para que haja comunicação entre os sujeitos, e os receptores fazem uma retradução ou reinterpretação pessoal e interna para signos interpretantes. Então, o que ocorre é uma cadeia contínua de objeto-interpretante-interpretado, num processo dialético e social.

A cultura escrita, em si, não tem nenhum sentido, não provoca nada ao leitor se não acontecer essa relação triádica para a interpretação. Por outro lado, se o indivíduo consegue estabelecer essas relações, entre objeto, interpretante e interpretado, advém um salto qualitativo no processo de aprendizagem, pois ocorre a atribuição de sentido ao texto, e, portanto, a leitura cumpre o seu objetivo fundamental.

Sendo assim, para falar de mediação é preciso pensar nos conceitos abordados até aqui, pois o que determina o processo de significação, não é simplesmente a ligação ou aproximação que o professor pode estabelecer entre o aluno e o livro, mas sim, a relação interna que o leitor realiza por meio dos signos. Neste caso, o professor pode estimular o

aluno para que ele encontre caminhos, para o desenvolvimento de processos interiores, subjetivos e pessoais.

Dentro do espaço, da biblioteca escolar, o processo de mediação colabora com o papel da escola, de propiciar a aprendizagem, a autonomia intelectual e social dos alunos, de maneira desafiadora, visando, à superação dos níveis de conscientização do educando sobre si próprio e sobre a sociedade que o cerca. Por entender que, a mediação é fundamental no desenvolvimento psíquico do aluno, foi imprescindível saber, dos professores pesquisados, o que eles pensam, sobre qual é o objetivo do trabalho na biblioteca escolar, o quadro 6, a seguir, reproduz as principais falas.

QUADRO 6. Opinião dos professores sobre qual é o objetivo do trabalho do professor que atua na biblioteca escolar

1. *Proporcionar mais conhecimento de leitura, levando o aluno através de materiais pedagógicos, jogos e livros ao mundo da literatura e da leitura.*
2. *Contribuir para formação continuada de leitores.*
3. *Desenvolver nos alunos o gosto pela leitura.*
4. *Levar o ambiente da biblioteca, a ser tão importante, quanto uma sala de aula, onde todo o dia tenha alunos questionando, conhecendo, buscando.*
5. *Fazer um trabalho, que possa ajudar a criança a se tornar um adulto que leia por prazer e não porque é preciso.*
6. *Promover o interesse pela leitura entre os alunos e toda a comunidade escolar.*
7. *A biblioteca deve funcionar como apoio, troca de experiência e espaço enriquecedor do conhecimento aluno e do professor.*
8. *Promover o hábito de leitura. Favorecer a formação de novos leitores.*
9. *Uma biblioteca viva é aquela, onde os alunos se sentem à vontade para entrar, ler e sair sem obrigação, mas com um genuíno interesse.*
10. *Influenciar novos conhecimentos, gosto e prazer pela leitura.*
11. *Promover aulas mais dinâmicas, a fim de chamar a atenção para o hábito da leitura.*
12. *Ler e compreender o mundo letrado.*
13. *Promover momentos de lazer cultural.*
14. *Promover um ambiente atrativo e motivante para a leitura, como cartazes, gravuras, cadeiras diferentes.*
15. *Intensificar o prazer pela leitura de diversos portadores de texto.*
16. *Tornar a leitura um momento de prazer e não de obrigação.*
17. *Realizar semanalmente uma atividade cultural literária, para alunos e professores da escola.*
18. *Participação de professores para motivar a leitura.*
19. *Promover o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, por meio do hábito da leitura.*
20. *A biblioteca deve ser movimentada, pois os livros existem para serem lidos, não para ficar enfeitando prateleiras.*
21. *Promover a leitura de diversos gêneros textuais.*
22. *Despertar o gosto pela leitura de livros variados e ensinar como frequentar este espaço.*
23. *A leitura é importante para aumentar o nível de letramento dos alunos e permitir o contato com o livro.*
24. *Promover a vivência de sentimentos, conflitos e expectativas por meio da leitura de obras literárias.*
25. *A biblioteca deve ser um espaço de interação, reflexão que permita a todos ter vontade de ler e fantasiar através dos livros.*
26. *Estimular a leitura, atingindo a maioria dos alunos, os quais são muito diferentes em seus interesses.*
27. *Desenvolver o prazer de estar na biblioteca, o hábito de ler.*
28. *Promover um espaço dinâmico, socializador e amplo de conhecimentos e troca de experiências na construção de um leitor crítico e reflexivo.*

Fonte: A autora.

Dos 75 professores, somente 3 não quiseram responder a essa questão e, de modo geral, nas respostas deles, ficou evidente que existe a compreensão de que, a biblioteca, por si só, não pode cumprir a sua função educativa, antes, necessita de agentes ativos que propiciem momentos de imersão dos alunos no mundo dos saberes construídos socialmente. O professor, dentro da biblioteca, permite a relação entre o conhecimento e a realidade do aluno, propõe atividades de interação do aluno com ele próprio e, com os outros, prevê a socialização da informação. Segundo Barros (2006, p. 17),

Numa concepção simplista, mediar leitura é fazer fluir a indicação ou o próprio material de leitura até o destinatário-alvo, eficiente e eficazmente, formando leitores. Somos nós, bibliotecários e professores, os mais numerosos e frequentes mediadores oficiosos de leitura. Nesse sentido, é importante que, como mediadores, tenhamos conhecimento teórico sobre Leitura e Literatura [...]

Nota-se que, a atuação na biblioteca, supõe um trabalho que exige o conhecimento geral do material, o conhecimento dos alunos, para identificar as prioridades e necessidades daquele contexto e os princípios teóricos, que desvelam as propriedades específicas do processo de significação que, se efetua, no ato da leitura. As palavras dos professores mostram que, a maioria deles, reconhecem a importância do espaço da biblioteca e da mediação na formação dos alunos, todavia, falta aprofundamento teórico, como pode ser visto nas definições simplistas utilizadas por eles.

Muitos destacaram como objetivo do trabalho docente a organização do espaço, dos livros, a promoção de momentos especiais como uma estratégia para que o aluno se sinta à vontade para frequentar o ambiente. Realmente, este é um ponto positivo no trabalho do professor, significa a valorização da biblioteca que, mesmo com debilidades, pode se tornar um ambiente agradável. Esta afirmação foi comprovada durante os encontros, pois, enquanto estudávamos maneiras de valorizar o espaço da biblioteca, alguns professores levaram fotos, para mostrar que, de maneira incrivelmente simples, várias escolas de Uberlândia passaram a ter ambientes, organizados, confortáveis, afagáveis e ricos após o trabalho desenvolvido pelos professores. Contudo, só o ambiente preparado, acolhedor não é suficiente para promover a efetivação da leitura.

Outros falaram sobre a construção do hábito e despertar o gosto e prazer pela leitura. Eles disseram que o objetivo é “*Promover o hábito de leitura*”, “*Promover o desenvolvimento da aprendizagem do aluno por meio do hábito da leitura*”, “*Tornar a leitura um momento de prazer e não de obrigação*”, “*Influenciar novos conhecimentos, gosto e prazer pela leitura*”. Essas falas foram, inúmeras vezes, repetidas, o que tornou necessário, a

seleção das principais para análise. Durante os encontros, ficou perceptível que, os temas “prazer pela leitura” e o “hábito da leitura”, já viraram, praticamente, um bordão que em vários momentos, são utilizadas para comprovar que ler, suscita bons sentimentos. De acordo com esse pensamento os alunos não devem sofrer ou ter dificuldade, pois isso representa algo de errado, mas, precisam gostar do momento da leitura, que é vista como algo prazeroso.

Certamente, é verdade que ler contribui nas construções mentais dos alunos, entretanto os processos que ocorrem durante a leitura também podem ser negativos, por isso, não se pode afirmar que o leitor sente ou deve sentir somente prazer, porque, os momentos de tensão, dor, tristeza também fazem parte do ato de ler. Um dos motivos da vulgarização do termo prazer pela leitura está ligado aos apontamentos de Barthes (1915-1980), em sua obra *O prazer do texto* (1973), em que ele discursa sobre o erotismo do texto e, por isso, fala do corpo, do gozo sensual dos signos, de sensualidade. Baseado nos conceitos de Freud, ele afirmou que “toda curiosidade é de fundo sexual. O que é erótico em um texto não é o tema, é o próprio texto.” Para o autor, muito mais do que preocupar com regras ou com os significados que podem ser extraídos, é preciso sentir o texto como ao ouvir uma música. Todas as concepções encontradas na obra de Barthes (1973) são amplas e profundas, desse modo, o importante a se enfatizar é que, de maneira simplista, o termo “prazer pelo texto” se popularizou, foi, e ainda é, empregado distante do foco dado, inicialmente, pelo autor que postulou densas considerações e formulações a respeito do conceito de texto, sem concepções cristalizadas, moldadas, institucionalizadas.

Ler é uma atividade extremamente complexa e suas nuances serão amplamente discutidas no capítulo 4 desta dissertação, por isso, é oportuno assegurar que, conforme Arena (2003) explica, existe uma necessidade pessoal no ato da leitura, ou seja, não se lê por hábito, por gosto ou por prazer, mas para suprir as indagações geradas socialmente, nas relações entre os indivíduos.

[...] ações de superfície restritas às áreas do treinamento, quando se pensa em hábito, e às áreas das sensações quando se pensa em gosto ou prazer. A leitura de um objeto definido estaria distanciada dessas duas áreas e mais aproximada de uma outra, a da satisfação de necessidades criadas pelo próprio leitor, ou pelo aprendiz, na relação que mantém com os outros homens e com os objetos de conhecimento que encontram ao caminhar pelos fios que compõem a teia dessas relações (ARENA, 2003, p. 55).

O homem, como ser social, gera dentro de si questionamentos sobre o mundo, que, quando são resolvidos, produzem conhecimento, aprendizagem, e isso é satisfatório para ele,

só que, para chegar a este ponto, é preciso viver os momentos de angústia e sofrimento internos. Smith (1999) também confirma este conceito de que, para chegar à compreensão, há uma série de perguntas feitas pelo leitor, que necessitam ser respondidas para dar significação ao texto lido.

Logo, promover o hábito também se torna inútil ou até mesmo uma prática aprisionadora, da maneira que tem sido feita, já que, em muitas escolas, há uma exigência de horários para a visitação, tempo de escolha e entrega do livro que não são favorecedores da leitura e têm o objetivo de criar regras, para que o aluno sempre leia em determinado tempo, de determinada forma, para determinada atividade de uma disciplina. Todos esses moldes não dão espaço para que o aluno exponha os seus desejos, as suas preferências, já que ele sempre lá para cumprir o que a escola pede.

Nessa perspectiva, o professor consciente, deixa de lado estas exigências que não contribuem para a formação do leitor e valorizam o seu trabalho como um agente de fomenta o para as perguntas e respostas concernentes ao ato de ler. O professor 9¹⁴ argumentou que *“Uma biblioteca viva   aquela onde os alunos se sentem   vontade para entrar, ler e sair sem obriga o, mas com um genuíno interesse”*, já, o professor 4, advogou que, o objetivo do mediador   *“Levar o ambiente da biblioteca a ser tão importante quanto uma sala de aula onde todo o dia tenha alunos questionando, conhecendo, buscando.”* Estas duas opiniões são válidas, por evidenciar que o interesse parte do leitor, já que ele deseja conhecer, responder às suas questões, ir além do que já sabe e isso ocorre naturalmente quando são estimulados, surge então, o interesse genuíno, verdadeiro e pessoal, citado pelo professor 9.

Num dos encontros, a professora M.T se posicionou:

“Eu acho muito importante o trabalho de media o e sempre busquei fazer de tudo para incentivar os meus alunos a se aproximarem da biblioteca. Os estudos que estamos fazendo aqui tem me ajudado bastante, por exemplo, hoje eu vejo um erro que cometi várias vezes, ao deixar uma mesa com vários livros em cima para os alunos olharem, manusearem. A inten o era boa, era de mostrar para eles a variedade de histórias que eles poderiam ler, mas eu sempre ficava olhando a rea o deles diante dos livros. Eles davam uma olhada nas figuras, na capa, alguns alunos até levavam para casa o livro, mas eram poucos e eu sempre ficava frustrada. Hoje vejo que faltou a minha atividade como mediadora, afinal, eu devo interferir mais, fazer perguntas a eles, ouvi-los, conhecê-los mais para poder ajudá-los na forma o leitora.

¹⁴ A numera o dos professores   referente ao quadro 6, p. 88

Esta professora, desde o primeiro encontro, demonstrou muito interesse em participar das discussões, em aprender, em relatar suas experiências e esta fala foi pertinente, porque demonstrou o alcance do objetivo desta pesquisa, que era o de propiciar momentos de reflexão sobre a leitura e a mediação, conscientizá-los de tal modo que, o estudo das teorias ampliasse o olhar deles e, que isso fosse refletido na prática escolar.

A docente M.T foi capaz de entender conceitos, que a instigaram a pensar na realidade do seu cotidiano de outro modo, percebendo a necessidade de gerar atos de mediação eficazes, para alcançar os alunos, e assim, desenvolver momentos legítimos de leitura. Inicialmente, ela acreditava que deixar os livros expostos na mesa da biblioteca, era uma maneira de promover a leitura, mas sem a mediação, ela notou que não havia continuidade no trabalho, pois poucos estudantes realmente liam. Aquela seleção e exposição das obras não favoreciam a leitura, e mesmo angustiada, a docente não sabia como mudar a situação. Felizmente, ela teve a percepção, reflexão e entendimento da sua importante função no processo de construção e consolidação dos leitores. Bortolin e Junior (2009, p. 208) afirmam que “Todo processo de mediação é um processo de interferência e, portanto, aqueles que percebem a mediação como uma ação neutra, têm uma visão equivocada da mesma”.

Vê-se, que de maneira genérica, os professores têm opiniões parecidas sobre o que é ser um mediador, e a maioria, pensa num professor ativo. Porém, a prática estabelecida nas escolas são contrárias e distantes do dinamismo instigador apontado por eles, tanto nas respostas escritas, registradas no quadro 7, quanto nas falas que surgiam nos momentos de discussão e debate.

QUADRO 7. Opinião dos professores sobre o que é um mediador de leitura

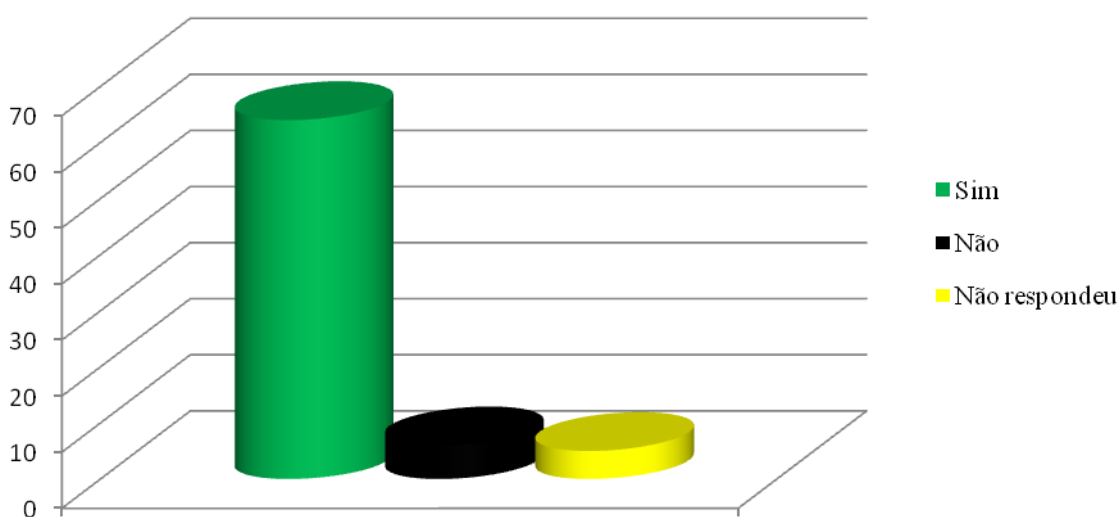
1. *Alguém que estimule a leitura de textos de diversos gêneros, livros, etc.*
2. *É aquele que intervém, incentiva, auxilia e serve de interlocutor nas grandes realizações e processo de leitura.*
3. *É um incentivador da leitura, o que apresenta as variedades de leitura, buscando despertar no aluno o interesse em ler.*
4. *Quando propomos alguma intervenção, seja na leitura e/ou escolha de alguma obra, contação de histórias.*
5. *Facilitar, incentivar e propor meios para que o aluno se encante pela leitura.*
6. *É o motivador de leitura.*
7. *O mediador de leitura está sempre em contato com o aluno, com livros e leitura de qualquer natureza.*
8. *É aquele, que leva o outro a se interessar pela leitura.*
9. *É o que faz a ponte, entre a realidade e o mundo do faz de conta com a criança.*
10. *Profissional ou mesmo um indivíduo que incentiva o gosto pela leitura.*
11. *É aquele professor que proporciona ao aluno uma experiência agradável no momento da leitura, incentivando o aluno a ler e mostrando a fantasia da leitura.*
12. *É uma pessoa com brilho nos olhos, respiração ofegante ao narrar um fato lido em um livro.*
13. *O mediador é aquele que conversa com os leitores sobre o livro, sugere e está sempre atento as preferências literárias do público alvo.*
14. *É aquele que, além de mediar apenas uma obra para o aluno, tem na literatura o gosto pelo que faz,*

- interagindo com o aluno, fazendo-o acreditar e gostar da leitura como prazer, vida e arte.*
15. *É um incentivador, motivador do processo de leitura, no qual contribui e procura demonstrar e cultivar a importância da mesma no processo formativo do aluno.*
16. *É aquele que torna a leitura chamativa, emocionante, quem desperta o prazer, provoca e impulsiona a curiosidade e criatividade do leitor.*
17. *É o indivíduo que saiba ler as entrelinhas, que faça uma leitura adequada e que respeite e valorize a realidade e o contexto do aluno.*

Fonte: A autora.

A partir da concepção deles sobre o que é um mediador, foi perguntado se eles se consideravam mediadores de leitura, e o gráfico 18 demonstra que 64 professores afirmaram que sim, 6 disseram que não e 5 não responderam a esta questão.

Gráfico 18. Você se considera um mediador de leitura?



Fonte: A autora.

Dos 6 professores que não se consideraram mediadores de leitura, todos justificaram suas respostas dizendo que as condições de trabalho não permitem que eles tenham tempo para desenvolver as atividades de mediação. Eles declararam que “*falta tempo para que essa mediação aconteça*”, “*não tem tempo devido à quantidade de alunos e a quantidade de livros por eles escolhidos*”, “*devido ao tempo, os encontros na biblioteca são breves*”.

O quadro 8 apresenta algumas justificativas do porquê eles se consideraram mediadores de leitura.

QUADRO 8. Motivo pelo qual os professores se consideram mediadores de leitura

1. *Sou um mediador, porque incentivo a ler todo tipo de leitura, principalmente os jornais.*
2. *Sempre atendo os alunos na biblioteca conversando com eles sobre os livros que eles irão levar ou os que já leram.*
3. *Porque tento ao máximo mostrar para os alunos a importância de ler, através de incentivo ou até mesmo*

- da propaganda de um livro literário.*
4. *Porque sempre que possível realizo conto de livros, ofereço boas obras, incentivo a leitura etc*
 5. *Porque desenvolvo os minhas atividades com prazer e criatividade.*
 6. *Porque acho que consigo transmitir para os alunos um pouco da leitura e do hábito da leitura a cada semana para eles.*
 7. *Porque elaborei e executo um projeto de leitura, porque recebo bem os alunos que procuram a biblioteca e porque eu gosto de ler e passo esse entusiasmo aos alunos.*
 8. *Porque procuro sempre incentivar meus alunos a ler, pesquisar e criar textos literários.*
 9. *Porque para mim a leitura é o caminho que nos leva ao conhecimento em todas as dimensões, segmentos da sociedade, para o nosso viver e ser.*
 10. *Quando gosto de uma leitura procuro sempre comentar e enfatizar o quanto foi proveitoso fazer essa leitura.*
 11. *Porque sempre busco despertar o prazer da leitura e fantasia.*
 12. *Sempre ensino aos alunos que a leitura não pode ser feita por obrigação e sim pelo gosto e sempre ao emprestar livros busco emprestar de acordo com que o aluno goste.*
 13. *Procuro despertar a curiosidade do aluno em saber o que diz a história que está nos livros.*
 14. *Na maioria das vezes que conto uma história os alunos costumam sempre pedir para ler o livro da história contada.*
 15. *Estou sempre incentivando os alunos, inclusive citando títulos ou lendo parte da história para eles despertarem o interesse e o prazer em ler.*
 16. *Porque eu amo o que faço, apesar de algumas limitações.*
 17. *Porque estou tentando sempre envolvê-los com leituras e temas atuais.*
 18. *Pois eu os ajudo e construímos juntos a leitura, questionamos e chegamos a uma conclusão.*
 19. *Sempre que possível eu coloco os alunos em contato com a leitura, os livros, proporcionando agradáveis momentos de manuseio de livros, revistas, jornais e outros.*
 20. *Incentivo a leitura, leio para eles, faço trabalhos que envolvem a leitura.*
 21. *Procuro despertar no leitor o gosto pela leitura, as possibilidades de navegar pelo mundo, lendo, descobrindo novas possibilidades, viajar pelas asas da imaginação.*

Fonte: A autora.

Novamente, as respostas mostram que os docentes associam, quase sempre, o trabalho de mediação com o incentivo, a promoção do gosto e prazer pela leitura. Muito do que foi descrito por eles nas respostas, realmente, são importantes no trabalho do professor, contudo, as atividades propostas necessitam de uma execução com princípios, que sigam uma linha de raciocínio constituída a partir do que, comprovadamente é importante para a formação do leitor.

Como Bortolin (2013, p. 427) assinala, “Os mediadores acreditam que ler é bom, mas não podem ser ingênuos em acreditar que toda leitura é boa, todo texto é bom [...]” Nessa perspectiva, não basta que os professores saibam que ler é bom para o aluno, que a mediação é importante, que é necessário aproximar os alunos da biblioteca e dos livros, mas não conhecer a fundo o que é a linguagem, porque o homem lê, de que maneira o cérebro reage diante de um texto, qual o valor social do texto. Porque, a mediação é muito mais do que a realização de atividades incentivadoras de leitura, ela inicia, com o despertar do interesse do aluno ao que está no texto, por meio de uma relação dialógica e reflexiva.

Já foi esclarecido, na introdução desta dissertação, que, para que o homem se humanize, é preciso de outro indivíduo mais desenvolvido culturalmente, ou seja, ele

necessita do outro para aprender, para se apropriar da cultura. Durante o processo de aprendizagem ele utiliza instrumentos e signos que conduzem ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo-o, assim, dos outros animais. Essas funções referem-se às capacidades mais complexas de que o homem no decorrer da vida vai se apropriando a partir do desenvolvimento biológico e sociocultural, e são elas a atenção, a concentração e outras (VYGOTSKY, 1999).

Portanto, os instrumentos são elementos mediadores entre o homem e o mundo, concebidos para ampliar as possibilidades de transformação da natureza. Diferente dos outros animais, o homem é capaz de produzir um instrumento intencionalmente, por exemplo, um copo, próprio para armazenar água e utilizá-lo de diversas maneiras em seu benefício, além de aperfeiçoá-lo de acordo com suas necessidades, e também pode guardar este instrumento para o futuro e deixar instruções para que outros também o fabriquem e utilizem-no.

O outro elemento mediador é o signo, que é exclusivamente humano. A linguagem é toda composta de signos. Ele é um auxiliar para a realização de operações mentais. Por exemplo, quando alguém pensa na palavra flor, logo remete ao objeto concreto flor, pois o homem tem a capacidade de construir representações mentais que substituam os objetos do mundo real, sendo este um traço evolutivo importante, já que pode imaginar qualquer coisa sem a necessidade de vê-la.

Segundo Vygotsky (1999), o homem teve um enorme salto evolutivo, quando adquiriu a linguagem, quando aprendeu a verbalizar seus pensamentos. Com o uso da linguagem, é possível compreender e organizar o mundo que está à volta, pois ela é o meio para a generalização e a abstração. O autor então criou o conceito de pensamento verbal para defender que, por meio das palavras, é que o ser humano pensa.

Com o estudo do desenvolvimento humano, descobriu-se que a criança que ainda não fala tem uma inteligência prática que se manifesta por meio de sons, como o choro, a gargalhada e também pela gestualidade. No momento em que a criança aprende a falar, por volta de 2 anos, o pensamento e a linguagem se encontram e modificam a forma de pensar, tornando-se verbal. Segundo o mesmo autor (1999, p. 101),

A futilidade da maior parte das investigações primitivas devia-se em grande parte ao fato de se pressupor que o pensamento e a palavra eram elementos independentes e isolados e que o pensamento verbal era fruto da sua união externa. O método de análise baseado nesta concepção estava votado ao fracasso. Buscava explicar as propriedades do pensamento verbal cindindo-o nos elementos que o compunham – a palavra e o pensamento – nenhum dos quais tomado em separado possuiria as propriedades do todo.

Nesse sentido, conclui-se que existe uma independência entre a palavra e o pensamento, mas o que precisa ser compreendido é como um se comporta em relação ao outro, já que, ao uni-los, pode-se organizar a realidade. As palavras estabelecem significados que são essenciais para que o homem aprenda, desenvolva a sua inteligência, construa conceitos sobre os objetos.

Para muitos, a palavra é considerada como uma figura abstrata, sem vínculo com a realidade, entretanto, para Bakhtin (1988) ela, quando expressada, torna-se um produto ideológico gerado na interação com a realidade e transformada por ela. Os usuários da língua podem ter a falsa impressão de que, quando escrevem ou falam, ela continua da mesma forma, com as mesmas normas, imutável, entretanto, a linguagem nunca pode ser considerada um produto pronto e acabado, já que está em constante processo de construção. A linguagem deve servir ao homem dentro do contexto em que ele está inserido, tornando-a um signo apropriado às condições, ela ganha importância na adequação à realidade e apresenta a sua relevância de modo variável e flexível, não como sinal estável e sempre igual a si mesmo.

Nenhum signo isolado possui valor em si mesmo. A palavra fora do contexto de interação social é só um sinal. Bakhtin (1988, p. 93) faz a seguinte diferenciação

O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos [...]

Para ele, o signo é compreendido e o sinal identificado. O sinal não pertence ao mundo da ideologia, sendo apenas reconhecido, é imutável, já o signo deve ser compreendido e é carregado de conteúdo ideológico. Neste sentido, o verdadeiro processo de leitura leva à compreensão, portanto, o signo deve ser contextualizado para ganhar significação, do contrário, ocorre a identificação do sinal.

Os signos, não são transcendentais, mas estão na sociedade. Quando alguém se comunica com outra pessoa, o signo é transformado pelo meio social, devido à ideologia que está no exterior do homem. Assim que esse signo chega ao interior de outra mente, ele já chega modificado. Na relação dialógica, o homem se constitui e as vozes sociais constroem a identidade do indivíduo. Esta constituição é o reconhecimento de si pelo outro. Bakhtin usa o

termo alteridade, para viabilizar o entendimento da existência do outro. Tudo o que vem até a mim é do mundo exterior, por meio da palavra do outro. A alteridade é, para o autor, um processo dialógico, em que, o elemento comum é o discurso, que envolve o autor, o destinatário e todas as outras vozes que nele já habitavam, sendo o diálogo, um encontro à interação com a palavra do outro.

Desse modo, a linguagem é apropriada pelo sujeito na interação, mediada pelo diálogo, ou seja, por meio dos enunciados concretos, que são ouvidos e reproduzidos na comunicação com as pessoas que estão ao redor. Esse sujeito vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico. O professor pode proporcionar momentos de aprendizagem, com ações fundamentadas no diálogo, que é a forma mais elementar de comunicação e de construção de significados.

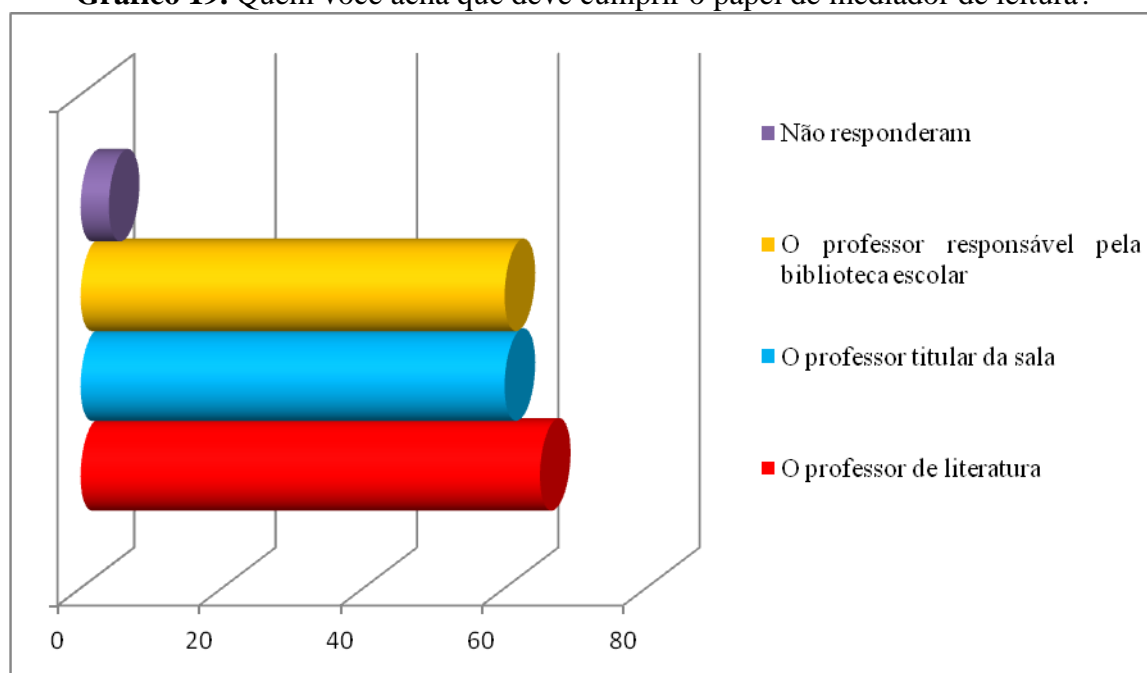
As teorias abordadas possuem, em comum, a característica de compreender o signo como um elemento fundamental no processo de mediação. Desse modo, o docente é o indivíduo mais desenvolvido, capaz de gerar condições para o aluno se apropriar dos signos. A instrução é fundamental para a internalização dos signos e, ao longo do desenvolvimento, as atividades se tornam voluntárias e independentes. Nascimento (2012, p. 447), em seus estudos sobre aprendizagem da leitura e da escrita, apontou a necessidade da instrução sob a óptica de Vygotsky

[...] a palavra russa *obutcheni*, como empregada por Vigotski, se refere ao processo simultâneo de *instrução, estudo ou aprender por si mesmo*. Segundo Prestes (2010) *obutchenie* compreende “uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas, e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido da apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana” (p. 188). Nesse sentido, Prestes (2010) coloca que *obutchenie* é “uma atividade que contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento” (p. 185). Prestes (2010) mostra que, para Vigotski, em termos educacionais, *obutchenie* desperta uma série de processos internos no desenvolvimento da criança, que a incitam para a vida; e que esses resultados psicológicos estão ligados à eficácia dos processos de instrução escolar.

Em processos autônomos de aprendizagem, também é preciso orientação, instrução como a palavra russa *obutchenie* utilizada por Vygotsky supõe. A presença de orientadores constrói um elo a mais nas relações entre o sujeito e o meio, tornando-as mais complexas. O professor pode fazer com que um questionamento, uma dúvida, um entendimento equivocado do aluno venha à tona, possa ser resolvido internamente por ele e ganhe significação.

No questionário, foi perguntado aos docentes sobre o entendimento deles sobre quem deve cumprir o papel de mediador de leitura na escola, e cada um pôde escolher mais de uma resposta. A maioria deles assinalou que tanto eles mesmos, que trabalham na biblioteca, quanto os professores de literatura e os titulares da sala são responsáveis pela mediação, como o gráfico 19 mostra.

Gráfico 19. Quem você acha que deve cumprir o papel de mediador de leitura?



Fonte: A autora.

Foi interessante perceber que eles dividiram a responsabilidade da mediação com os demais professores destacados, os 3 ficaram quase com o mesmo número de respostas. Estes dados evidenciam que, por mais que os professores que atuam na biblioteca digam que se consideram mediadores e que são responsáveis pelas atividades mediadoras, eles se contradizem quando a maioria dos votos foi direcionada ao professor de literatura.

Mais uma vez, desvela-se a falsa compreensão que os docentes têm com relação à necessidade de mediação. Falta o entendimento profundo, da responsabilidade do professor que atua na biblioteca, como parceiro do aluno, orientador, que assim, estabelece relações dialógicas que levam à constituição da identidade pessoal e a de leitor.

Num dos encontros, a coordenadora do curso do CEMEPE me chamou para mostrar-me o material que tinha na escola sobre o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e afirmou que o CEMEPE participava das programações organizadas pelo programa. Logo vi que um dos projetos organizados, desde o ano de 2009, era para a

formação de mediadores de leitura, então, eu perguntei a ela se os docentes haviam participado do curso nos anos anteriores e ela respondeu:

“eu não fiquei sabendo do curso, não sei nem se realmente teve, porque eu nunca vi ninguém falando sobre isso, não tem fotos que geralmente são tiradas e expostas após o curso. Então, eu acredito que não teve, nós não ficamos sabendo.”

As informações no site do PROLER indicam que ficou sob a responsabilidade dos comitês estruturar o projeto, respeitando as normas e o contexto da região, a proposta deveria ser enviada pelo comitê local à Casa da Leitura / PROLER, via e-mail, com as informações exigidas. O relatório final do ano de 2010 do programa informa que foi ofertada a formação continuada de mediadores de Leitura em todo o Brasil, com cursos de 40 horas:

Oferecidos pelos próprios Comitês, por meio de chamada pública, tiveram o objetivo de realizar formação continuada de curta duração para mediadores de leitura na área de atuação dos Comitês. Foram oferecidos 22 cursos, formando um total de 717 mediadores, sendo os participantes, em maioria, professores, mediadores de leitura e responsáveis por bibliotecas escolares, além de bibliotecários que lidam com a leitura em diferentes níveis de ensino. Em 2009 foram realizados 19 cursos. No quadro síntese (Anexo 2) estão especificados os Comitês que realizaram cursos, as propostas escolhidas e o público atingido.

Não foi encontrado o anexo 2 que especificava onde, quando e de que maneira o curso foi realizado. De qualquer maneira, ficou constatado que, mesmo participando da rede de promoção de leitura, o grupo de professores não foi informado sobre os cursos ofertados na região de Uberlândia. Fica a dúvida do motivo da falta de comunicação existente. Seria extremamente interessante para os professores participarem dessas atividades, visto que, os momentos de estudo e reflexão sobre o tema mediação, são necessários para a ampliação da compreensão e também, para a construção e definição de conceitos densos e profundos que sirvam de embasamento para o trabalho na escola.

A concepção de mediação, proposta aos professores nesta pesquisa, vai muito além da provisão de bons livros aos alunos, antes, demanda convivência, estimulação social, interação, sensibilização e diálogo. Somente assim, pode-se mudar a realidade das bibliotecas que sobrevivem com projetos que em nada favorecem a leitura, por causa da falta de entendimento do assunto.

A ação mediadora a ser exercida pelo professor é intencional e, tem por finalidade, a formação do aluno nas suas máximas possibilidades. O mediador é o responsável por propor situações para a apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente. Ele desafia o

aluno a superar as suas competências cognitivas e afetivas gerando conflitos interiores. Ele indica caminhos para que o aluno desenvolva as suas capacidades psíquicas superiores.

O trabalho realizado no CEMEPE com os docentes foi desafiador, pois, muito mais do que criticá-los somente, era preciso alertá-los para a profundidade do assunto e mostrar que não existem verdades prontas, definitivas, que possam responder a todos os questionamentos feitos. O processo de mediação apresentado a eles é dialético, tem início no trabalho do professor mas se consolida no interior do sujeito, no processo de significação, na relação triádica entre objeto-interpretante-interpretado. Sendo assim, somente os esforços em relação à organização do espaço da biblioteca não efetivam a leitura, pois ler é um ato subjetivo, pessoal e interno.

O signo é gerado a partir de um contexto social, na interação com o mundo e com outro, assim, revela-se a necessidade do trabalho do professor na formação do aluno. Se os governantes, professores e os demais agentes da educação, tivessem uma verdadeira compreensão da importância das ações formativas, que podem ser exercidas pelo professor que atua na biblioteca escolar, haveria maior valorização deste trabalho e, certamente, ocorreria um salto de qualidade na educação.

Para complementar as ideias abordadas neste capítulo, a seguir, serão reveladas as multiplicidades da leitura como ato formativo, instrumento de poder político, capaz de construir, no indivíduo, a capacidade de criar as suas próprias ideias.

CAPÍTULO 4

Capítulo 4

O QUE OS PROFESSORES QUE ATUAM NAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DE UBERLÂNDIA PENSAM SOBRE LEITURA

Este capítulo tratará dos conceitos que foram abordados nos encontros com os professores que atuam na biblioteca escolar durante o curso realizado no CEMEPE. Além disso, serão incluídos alguns dados coletados nas observações, nos questionários e nas oficinas para tecer determinadas análises em confronto com as teorias abordadas.

Cada encontro tinha uma estruturação estabelecida, como já foi destacado no capítulo 2, referente à metodologia. Assim, serão utilizados quadros para expor o roteiro de trabalho diário, levando em conta tudo o que foi desenvolvido, bem como a exposição do tema do dia, os livros escolhidos, os vídeos apresentados e as demais atividades realizadas.

Logo após os quadros descritivos, inicia-se a explanação das principais ideias de autores que foram pilares tanto para a concretização do curso, quanto para o momento das análises desta pesquisa. Esta exposição será importante para identificar as concepções encontradas nas palavras dos professores, tanto faladas quanto escritas, sem perder o foco de valorizar o que tange à interpretação de posições concernentes ao tema leitura.

Desde o início do ano de 2012, eu acompanhava a formação continuada oferecida pelo CEMEPE e observava o grupo de professores que atuam na biblioteca escolar, portanto, eu já os conhecia pessoalmente. No dia 3 de julho, comecei a desenvolver meu trabalho de pesquisa, que tinha como principal objetivo sensibilizar e instigar discussões sobre o tema leitura e mediação. A partir desse dia, iniciei a recolha dos dados para desvendar as concepções escondidas por trás de cada fala e atitude dos professores em relação ao tema.

4.1 Primeiro encontro

Para determinar o perfil dos profissionais envolvidos na pesquisa, já no primeiro dia de investigação, foi aplicado o questionário no qual eles tiveram a oportunidade de se expressar anonimamente, respondendo a questões fechadas, semiabertas e abertas. O capítulo 3 deste trabalho traz detalhes do perfil dos docentes, que só foi possível de ser delineado por causa dessa atividade inicial. O quadro 9, a seguir, mostra todas as atividades realizadas no primeiro encontro.

QUADRO 9 – Proposta de trabalho do primeiro encontro com professores

PRIMEIRO ENCONTRO

Data: 3 de Julho de 2012

Duração: 4 horas (manhã) e 4 horas (tarde)

Roteiro de trabalho

1. Apresentação do cronograma do trabalho
2. Aplicação do questionário
3. Descrição do projeto
4. Palestra: O processo cognitivo da leitura

Vídeos utilizados:

O que acontece quando lemos - parte 1

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/video-alfabetizacao-profa-acontece-quando-lemos-parte-1-546472.shtml>

O que acontece quando lemos - parte 2

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/video-alfabetizacao-profa-acontece-quando-lemos-parte-2-546474.shtml>

5. Dúvidas e discussão do tema
6. Recolhimento dos objetivos e perguntas dos professores

Fonte: A autora.

Com o auxílio da orientadora, expus a proposta de desenvolver um projeto conjunto que auxiliaria o trabalho de tais professores nas escolas do município. Nesse dia, simplesmente, esclareci sobre o que seria o projeto¹⁵ e de que forma cada profissional daria suas contribuições, para que, ao final do ano, todos pudessem ter em mãos propostas de trabalhos que colaborassem com os afazeres da biblioteca escolar, focadas sempre no desenvolvimento da prática de mediação de leitura.

Após essa explanação inicial, passei para a discussão do tema do dia, que foi o estudo sobre o processo cognitivo da leitura. Com este assunto, busquei perceber o que eles entendiam sobre o conceito de leitura e qual o objetivo dela no cotidiano do homem. Apresentei vídeos e slides que traduziram um pouco do processo considerado quase “mágico” de transformar letras em significado, palavras em conhecimento. Falei sobre o que acontece quando estamos diante de um texto, que é este ato que chamamos de leitura.

Todo o desdobramento desse tema foi embasado nos estudos de Smith (1999), que faz uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Partindo dos principais pressupostos do autor, pode-se sustentar que a capacidade do homem compreender aquilo que lê depende da relação entre olhos, cérebro e mundo. Esta relação produz o ato de ler, portanto, somente entendendo-a é admissível determinar o que é ou não a leitura efetivamente.

A primeira concepção que foi possível perceber pelas perguntas dos professores diz respeito ao método silábico, de uso comum nas aulas de alfabetização e que sempre é relacionado, por eles, ao ato da leitura. É como se o processo de leitura e o de escrita fosse o mesmo, como se um não se desenvolvesse sem o outro.

¹⁵ A explicação detalhada do projeto encontra-se no capítulo 2 referente à metodologia.

Assim, foram recorrentes perguntas sobre escrita durante o estudo sobre o ato da leitura. A professora A perguntou se “*O ensino pelo método silábico prejudica o aprendizado da leitura?*”, já a docente B perguntou se “*É correto deixar o aluno que não sabe ler sílabas, palavras e frases ler o livro para os outros colegas só pelas imagens?*”. Em ambas as perguntas, é possível perceber a preocupação delas com relação ao desconhecimento das sílabas e, assim, entende-se que elas acreditam que a compreensão de um texto depende exclusivamente, da aprendizagem das sílabas como parte fundamental para o conhecimento da palavra e, conseqüentemente, a compreensão da frase e do texto em si.

A alfabetização pelo método silábico ainda é um tema muito falado entre os professores nas escolas, por este motivo, surgiram questionamentos, justamente porque foi o método mais presente nas escolas brasileiras por muitas décadas. Num pequeno apanhado histórico, nota-se que a silabação - alfabetização pelo Método Silábico - adquiriu status de modelo de alfabetização a partir de Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo, com a publicação da *Cartilha da Infância*, no começo da década de 1880. O autor dizia que o método da palavração (analítico) era muito avançado para a realidade brasileira. A partir daí, ele defende a silabação como uma proposta mais racional e efetiva para as crianças do Brasil. Pela lógica, a divisão silábica mostrava-se um caminho bom e natural para o desenvolvimento da alfabetização e conseqüente leitura, entretanto, em vários debates ao longo das décadas, foram destacadas as dificuldades do ensino da leitura e da escrita por meio do método silábico e também surge a efervescência dos métodos, buscando sempre contraposições e evolução. Segundo Chartier e Hébrard (2001, p. 143),

[...] desde 1920, tomou-se o hábito de colocar em oposição métodos globais e métodos silábicos, suprimindo assim uma distinção mais antiga que contrastava métodos de soletração e métodos não-soletrativos (por volta de 1830) ou ainda métodos de leitura-escrita e métodos com ênfase apenas na leitura (por volta de 1880). Os manuais especializados destinados à formação dos professores tentaram impor, por volta de 1950, uma oposição que se pensava então ainda mais coerente entre métodos analíticos (os métodos globais), métodos sintéticos (os métodos silábicos) e métodos mistos (início global, análise das palavras memorizadas em sílabas e letras, síntese das letras em sílabas e das sílabas em palavras). Muito mais próximo de nós ainda, oposições mais técnicas se impuseram: distinção, nos anos 70, entre métodos fundados em uma análise fonológica estrita da língua oral e métodos que se prendiam aos "sons" da linguagem; ou ainda, o contraste reivindicado entre métodos que se propõem a ensinar a "ler" (entendido "compreender") e aqueles que só se importam com o ensinar à "decifrar".

As cartilhas foram a grande marca desta época, a Caminho Suave, que foi idealizada pela educadora Branca Alves de Lima (1911-2001), tornou-se um fenômeno de vendas. Calcula-se que, desde 1948, quando teve sua primeira edição, até meados da década de 1990, foram vendidos 40 milhões de exemplares. Em 1995, por força da influência construtivista, a

cartilha Caminho Suave foi retirada do catálogo do Ministério da Educação. Fica nítido que, os métodos foram muito difundidos no Brasil e milhões de pessoas foram alfabetizadas utilizando alguém deles (MORTATTI, 2000, p. 41- 54). É possível supor que a maior parte dos professores que atuam nas bibliotecas escolares atuais fez parte desse período educativo e, por isso, é comum a comparação com o ensino atual, sem uso das cartilhas, mas com muitos resquícios de utilização do método silábico. Ainda é provável encontrar em quadros negros, nas paredes das salas de aula, nas bibliotecas as sílabas expostas. Também há muitas inquietações dos professores com relação à efetivação da leitura, como se pode ver nas falas abaixo:

Professora S: “Eu não consigo entender porque o método silábico foi deixado de lado, ele sim fazia os alunos lerem com facilidade”.

Professora P: “Quando eu era professora regente eu utilizava o método silábico junto com outros métodos, já que não podemos mais usar cartilha”.

Professora S.S: “A cartilha era ótima, até hoje eu tenho a minha em que aprendi muito bem a ler e escrever”.

Professora E: “Hoje em dia os alunos não aprendem nada direito, nem escrever, nem ler, porque não aprendem o básico que são as sílabas”.

As aflições e dúvidas são pertinentes, considerando que é dever da escola capacitar esses alunos para o uso eficaz da linguagem nas diferentes situações do cotidiano. Entretanto, se nossos alunos estão concluindo seus estudos sem essa capacitação, é porque algo de errado está acontecendo com o processo educativo dessas crianças. Essa situação denuncia uma realidade que necessita de investigação, pois tudo evidencia que a incompreensão na leitura é um problema que afeta todos os níveis da educação.

A partir das dúvidas, encontrou-se um ponto de partida para entender o processo de leitura. Antes, é preciso entender questões mais gerais, pois ler não é somente decodificar as letras e sons, não basta decorar letras, sílabas e saber reconhecer palavras. A leitura ganha sentido a partir do interesse do leitor em algo no texto, que faça sentido para ele, que corresponda a uma expectativa criada e que tenha uma finalidade. Não se lê um livro romântico ou de aventura do mesmo modo que um livro de receitas, em cada leitura, há uma busca, um alvo, uma intenção, há perguntas a serem respondidas com maneiras e expectativas diferentes. Segundo Smith (1999, p. 91):

Uma razão para a supersimplificação convencional de que a leitura é principalmente decodificar letras em som deve ser que “aprender os sons das letras” é o que muitos de nós, erradamente, acreditamos que nos torna leitores. O que os professores

realmente conseguem pode ser bem diferente daquilo que eles pensam que estão fazendo.

Tradicionalmente, a primeira preocupação do professor e do aluno com o ato de ler é a identificação das letras, depois, das sílabas, depois palavras, depois, frases e assim por diante, porém os estudos mostram que o leitor não se preocupa com uma sequência pronta de identificação, afinal, quando o leitor identifica o som da letra aprendido pela fonética não é um modo eficiente de chegar ao sentido do que está lendo. O leitor pode muito bem ignorar as letras, se o objetivo dele é encontrar palavras, ou então, ignorar palavras, se pretende encontrar um significado no texto. Smith (1999, p. 98) afirma que, “quando identificamos um significado no texto, não é necessário identificar palavras individuais [...] podemos pensar que vemos palavras quando lemos, mas há diversas razões para este mal entendido”. Quando há uma palavra conhecida no texto, não é preciso prestar atenção em cada letra, já quando há uma palavra desconhecida, a primeira atitude é tentar ler letra por letra, buscando reconhecer e dar sentido à palavra, entretanto, isso não ajuda na compreensão. De acordo com Smith (1999, p. 92):

Apesar da crença largamente aceita de que os leitores precisam reconhecer as letras para poder identificar as palavras - e as palavras para compreender o significado - a leitura realmente funciona na direção contrária. Normalmente precisamos compreender significados para identificar palavras e normalmente tentamos identificar palavras para identificar letras.

O que acontece, na verdade, é que existem preocupações excessivas com ações que não permitem o desenvolvimento da leitura, que depende de fatores não ligados diretamente ao texto. Por exemplo, para ler os olhos são dispositivos fundamentais, pois são responsáveis por levar a informação até o cérebro¹⁶, por isso, logicamente, não é possível que ocorra leitura de olhos fechados ou no escuro, pois há a necessidade de captar a informação visual para enviá-la ao cérebro. Sendo assim, a informação visual é uma parte imprescindível à leitura, mas não é suficiente para que haja entendimento do que se lê, porque informações não visuais também são necessárias. Isto fica nítido ao ler um texto em outra língua ou de algum assunto totalmente desconhecido, pois se somente as informações visuais bastassem, ao olhar o texto, seria possível entendê-lo facilmente, mas isso de fato não ocorre como se vê na leitura do texto árabe a seguir.

¹⁶ Este trabalho não abordará as propriedades da leitura desenvolvida por deficientes visuais, que é feita pelo tato e não pela visão.

Figura 1. Texto Árabe

¹ מִזְמוֹר לְדוֹד יְהוָה רְעִי לֹא אֲחִסֵּר:
² בְּנֵאוֹת דָּשָׂא יִרְבִּיצֵנִי עַל־מִי מִנְחֹת יִנְהַלְנִי:
³ נַפְשִׁי יִשׁוּבֵב יִנְחֵנִי בְּמַעְגְלֵי־צֶדֶק לְמַעַן שְׁמוֹ:
⁴ גַּם כִּי־אֵלֶךְ בְּגִיא צְלֻמוֹת לֹא־אִירָא רַע כִּי־אֲתָה עִמָּדִי שְׁבֻטְךָ וּמִשְׁעֲנֵתְךָ
הֵמָּה יִנְחֵמֵנִי:
⁵ תִּתְעַרְךָ לְפָנָי | שְׁלַחֵן נֶגֶד צַרְרֵי דְשִׁנְתָּ בְשֵׁמֶן רֵאשִׁי כּוֹסֵי רוּיָה:
⁶ אֵדְךָ | טוֹב וַחֲסֵד יִרְדּוּ־פִנִּי כָּל־יְמֵי חַיִּי וּשְׁבַתִּי בְּבֵית־יְהוָה לְאֶרֶץ יָמִים:
Fonte: <http://nomedeus.com/2008/08/13/salmo-23-no-integro/>.

A maioria das pessoas brasileiras, certamente, não conseguirá entender este texto árabe, isto se justifica pelo fato de o cérebro necessitar de informações visuais e não visuais, ou seja, o que os olhos veem e também o que eles não veem. O que se pode ver são os aspectos “físicos”, como uma iluminação apropriada, letras impressas ou digitais e até mesmo os óculos para os leitores que necessitam enxergar melhor. A informação que não se vê é o conhecimento prévio do leitor, é todo o saber que ele já possui dentro de si sobre a linguagem e sobre o assunto do texto. Por isso, não foi possível extrair sentido do texto árabe, mas isso não quer dizer que ele esteja inadequado, escrito de maneira errada, o que significa simplesmente que a maior parte dos leitores não têm conhecimento prévio da língua e, por isso, não entendem o que os olhos veem.

As crianças também podem ter uma leitura lenta ou até mesmo impossível pela falta de conhecimento prévio. É por isso que o papel do professor é fundamental para contextualizar aquilo que o aluno lê, afinal, é preciso trazer à tona todo o conteúdo do texto que se relaciona com o conhecimento prévio que o aluno possui. Conforme Smith (2003, p. 86), “quanto mais informações não visuais um leitor possui, menos informação visual necessita. Quanto menos informação não visual estiver disponível por detrás dos olhos mais informação visual será necessária”. A leitura é uma combinação de fatores, pois, para que o leitor entenda o texto ele precisa fazer essa relação entre as informações visuais e não visuais.

Fica nítido que não existe leitura sem uma interação com o texto, isso quer dizer que se trata de um ato de influência mútua, ou seja, o texto tem um sentido em si mesmo, dado por quem o criou, porém o leitor tem sua intenção e capacidade de construir um significado

próprio a partir das ideias do texto e do acionamento de seu conhecimento prévio sobre o assunto. Quem lê cria sempre uma expectativa, um sentido para o que está lendo, por isso, indaga o texto e faz previsões para assimilar novos conhecimentos.

Quando lemos, articulamos as palavras subvocalizando, ou seja, lemos em silêncio para nós mesmos e escutamos nossa voz interior pronunciando cada palavra, mas, certamente, não podemos nos concentrar em cada uma, senão perdemos o sentido do todo, deixamos de compreender o significado do texto. Portanto, o reconhecimento de letras, sílabas, palavras individuais durante a leitura, não é necessário para que a compreensão ocorra de fato. Ainda de acordo com Smith (1999, p. 100),

Não precisamos ficar mais conscientes das palavras do que ficamos do papel se estivermos preocupados com o significado. No momento em que prestamos atenção a esses detalhes tão irrelevantes, como o papel ou a impressão, corremos o risco de perder a concentração do sentido daquilo que estamos lendo.

A leitura é um processo de construção do indivíduo, não basta se preocupar somente com os símbolos da linguagem escrita, mas exige-se uma participação efetiva do leitor no processo de produção de significados. Se não fosse assim, não teria sentido ler, afinal, é um ato de comunicação, de expressão e não uma simples verificação dos elementos gramaticais. Sendo assim, todo texto tem seu valor social para o leitor, ou seja, são ideias que lhe darão enfoques abrangentes para o crescimento cultural, importante para o progresso do homem. Para haver um crescimento, é preciso compreensão do que é lido. O objetivo do leitor é o de buscar significados, pois, do contrário, não faz sentido ler. Bakhtin (1988, p. 49) afirma que,

Da mesma maneira que, se nós perdemos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida a sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é a sua significação.

O autor considera que a palavra só é palavra quando dela é possível extrair significado, do contrário é somente uma reunião de letras que não expressam nada para quem vê ou escuta. Deste modo, o que importa para o leitor é alcançar a significação das palavras que cooperam para a compreensão geral do texto.

Todas essas considerações sobre os requisitos básicos para a compreensão de um texto levam a três importantes implicações sobre a leitura. Primeiramente, ela deve ser rápida, porque, quando se perde tempo na identificação de detalhes, o cérebro demora a processar a informação ou, até mesmo, não consegue captá-la, podendo torná-la incompreensível. Ela

também deve ser seletiva, porque o cérebro não pode se sobrecarregar com muitas informações. Se isso acontecer, ocorre a chamada “Visão em Túnel”, como se o mundo fosse observado através de um canudo, o cérebro fica incapaz de ler, porque são vistas somente algumas letras de cada vez, perdendo o sentido do todo. Smith (2003, p. 94) afirma que “os leitores iniciantes são candidatos primários para a visão de túnel na maior parte do tempo, especialmente se os livros que devem ler lhes fazem pouco sentido”. Esse problema ocorre quando há falta de conteúdo não-visual e há tentativa de assimilar muita informação visual. Finalmente, para que a leitura seja rápida e seletiva, só se dá por meio do repertório que cada um tem, permitindo, assim, identificar rapidamente palavras e frases que lhe são familiares, conseguindo, deste modo, extrair significado do texto.

Já está explícito que, para entender o que está escrito no texto, o leitor não parte da decodificação das letras, portanto, agora, é importante esclarecer qual é a motivação no ato da leitura e onde está baseada a compreensão. Smith (1999, p. 90) refere que,

A compreensão – e a teoria do mundo que todos nós construímos para encontrar sentido em nossa experiência – é uma fonte de hipóteses que, quando testada, resulta na aprendizagem. A aprendizagem depende da previsão e da compreensão.

A maior motivação de um leitor é fazer novas descobertas por meio da leitura e, nessa busca por novos conhecimentos, o homem parte de sua teoria do mundo, que são suas experiências, suas construções, suas aprendizagens, portanto, a compreensão do texto começa com interrogações sobre o que está sendo lido e a busca por respostas mediante previsões. Por este motivo, Smith (1999, p. 91) argumenta que “a base de toda leitura, como de qualquer outro aspecto da compreensão, é fazer perguntas”. Durante uma leitura, são estabelecidos problemas e, ao mesmo tempo, são produzidas possibilidades para que tais problemas sejam sanados. Segundo Smith (1999, p. 88),

[...] podemos ver muito mais claramente o que o processo básico de previsão acarreta: não uma escolha irresponsável, mas testes racionais de hipóteses; não um ato cego de desespero, mas um exercício preciso e natural do cérebro humano. [...] Conduzindo experimentos enquanto lemos, aprendemos não somente a reconhecer novas palavras, mas aprendemos também tudo o mais que se relaciona com a leitura.

A partir das dúvidas, começam as previsões, e o leitor passa a fazer experimentos para verificar se tais previsões estão corretas ou não. Todo o conhecimento que o leitor já possui é fonte para que ele baseie suas hipóteses. Durante a leitura, ele tenta descobrir e entender o que vem a seguir, seja uma palavra, um trecho, há sempre a vontade de avançar mentalmente no

texto, mas não é uma adivinhação mas, sim, uma possibilidade de agregar conhecimento ao que já se sabe.

Só há construção de hipóteses, se o leitor já possui alguma informação sobre o que está lendo, afinal, não é possível criar suposições de algo que não se conhece, com o que nunca se teve contato prévio. Um texto com o conteúdo totalmente desconhecido do leitor torna a leitura cansativa, sem sentido, sem perspectivas e confusa. Smith (2003, p. 23) entende assim: “qualquer coisa que eu não possa relacionar à teoria do mundo em minha mente, deixará de fazer sentido para mim. Ficarei perplexo”. A perplexidade é um estado que demonstra que a teoria do mundo é muito eficiente, pois indica algo que não tem sentido nenhum, ou seja, está totalmente fora das concepções já construídas, não faz parte da bagagem de conhecimento que o leitor adquiriu durante a sua vida.

O homem vive questionando o mundo ao seu redor, porém tais questões precisam ser respondidas, pois a resposta é conhecimento, é a compreensão do novo. Se algo está extremamente fora da concepção do leitor, ele não terá nem mesmo perguntas a fazer. Os questionamentos que são sanados resultam em aprendizagem, e, a cada aprendizagem, a teoria do mundo vai sendo modificada, formando novas interações com o mundo em volta. Isso gera avanço na possibilidade de encontrar sentido em novos acontecimentos e na leitura.

Essa relação do texto com o mundo do leitor é chave para a compreensão, assim, a partir daí, é possível entender a importância da leitura para o homem como sujeito social, histórico e cultural. Afinal, o ato de leitura é um momento em que o homem questiona o texto por meio do reconhecimento de suas concepções, ou seja, pelo entendimento de seu mundo particular. Isto permite o desenvolvimento do pensamento crítico, a construção do próprio juízo e da própria opinião, amplia as habilidades mentais. A leitura é uma fonte inesgotável de conhecimento.

Após a explanação destes conceitos gerais sobre o processo cognitivo da leitura, iniciamos um debate no qual foi possível perceber o interesse dos participantes na continuidade do estudo, pois alguns conseguiram por si mesmos detectar convicções equivocadas a respeito da leitura. Um exemplo disso foi o comentário da professora I, “*Eu gostaria muito de saber mais sobre o assunto de hoje, porque eu tenho uma prática muito diferente, e pelo jeito está tudo errado!*”. Esta fala revelou o incômodo que aquela palestra trouxe a alguns professores que, inicialmente, se comportaram de modo acurado, mas, depois, expuseram a sua falta de conhecimento em relação ao tema do dia. Além dessa professora,

outros também admitiram que têm uma prática que não leva em conta os conceitos abordados no encontro.

A outra professora H corroborou em tom indignado: “*Eu nunca aprendi isso na faculdade, nem em qualquer curso, já que é tão importante, porque não é falado?*”. Nestas palavras, percebeu-se que a professora realmente ficou chocada com o que havia sido explicado, de modo que causou até uma dúvida em relação à veracidade do conteúdo, visto que estava tão contrastante com a sua realidade e a sua história como estudante e como docente. Eu lhe respondi, dizendo que ela tinha total razão na percepção de que o tema leitura raramente é discutido de maneira específica, para abordar as suas particularidades. Por outro lado, afirmei que as pesquisas atuais têm se voltado para a questão da compreensão de textos ao invés de focar-se na decodificação das letras e sílabas, mostrando que, por meio da abordagem dos aspectos cognitivos, é possível oferecer aos alunos um melhor ensino para a compreensão na leitura. Nesse sentido, a concepção de aprendizagem, associada aos avanços das ciências cognitivas, supõe que a criança constrói ativamente a compreensão do mundo. O aluno é considerado como alguém capaz de raciocinar e apreender o sentido por si mesmo, num processo de interação com outros. Entretanto a maior parte dos professores não tem acesso aos estudos desenvolvidos que acabam ficando só dentro da academia.

Assim, considero que foi válida a explanação do tema e colhi falas valiosas para tomar conhecimento das concepções dos professores que ali estavam. Também incorporei perguntas escritas, entregues a mim no final do encontro, nas quais os professores puderam expor suas dúvidas relacionadas ao processo de leitura, além disso, pedi a eles que escrevessem, de modo sucinto, qual o objetivo do trabalho do professor que atua na biblioteca escolar.

As perguntas dos professores foram norteadoras para a elaboração de trabalhos posteriores. Organizei todas por categorias e levei em slides as perguntas mais recorrentes, para que todos pudessem perceber quais os principais questionamentos concernentes ao assunto. Desta forma, eu, como pesquisadora, fui descobrindo os professores, e eles tiveram a oportunidade de conhecer as falas uns dos outros. Ali era possível perceber angústias parecidas, preocupações e entendimentos semelhantes ou até mesmo divergentes. Os comentários me serviram de dados que, ao longo desta pesquisa, busco analisar à luz das teorias.

4.2 Segundo Encontro

Para o segundo encontro, foram convidadas duas professoras. Uma que desenvolve trabalho de contação de histórias, e uma artista plástica, que também foi docente do ensino fundamental e na educação infantil por mais de 15 anos. Ambas direcionaram as oficinas que estão descritas, detalhadamente, no capítulo 2. O quadro 10, a seguir, traz todas as atividades realizadas nesse encontro.

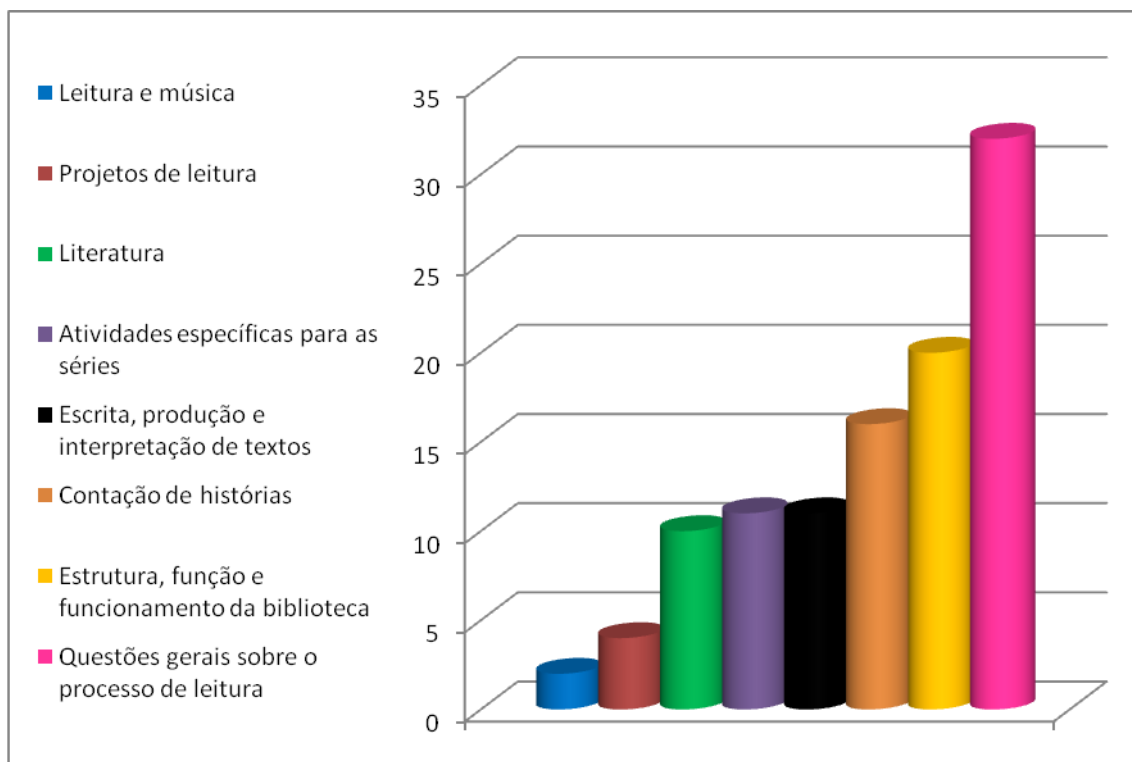
QUADRO 10 – Proposta de trabalho do segundo encontro com professores

SEGUNDO ENCONTRO
<p>Data: 07 de Agosto de 2012 Duração: 4 horas (manhã) e 4 horas (tarde)</p>
<p>Roteiro de trabalho Apresentação das perguntas dos professores Palestra: A importância da contação de histórias Vídeos utilizados: Vídeo do Programa Infantil TVX – Rúbia: http://www.youtube.com/watch?v=efXmf8me3H8 Oficina de Contação de história “O pássaro encantado” (1ª história) “A verdadeira história dos três porquinhos” (2ª história) Oficina de utilização de sucatas para a contação de histórias Montagem de avental para contação de histórias Debate entre ministrantes e professores Recolhimento de sugestões de atividades dos professores</p>

Fonte: A autora.

Iniciei o encontro expondo em slides as perguntas entregues no encontro anterior, separadas por temas. Desta maneira, os professores puderam conhecer as dúvidas existentes sobre o tema leitura. Ficou perceptível a todos que há um grande número de dúvidas comuns entre eles. Expliquei que, durante os nossos encontros, eu e os demais profissionais tentaríamos abordar e responder a maior parte das perguntas, entretanto não era o objetivo do trabalho dar receitas a serem executadas por eles, mas ali seria o ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre a natureza da leitura e o conceito de mediação que, certamente, refletiria sobre a prática nas escolas. O gráfico a seguir, apresenta os temas das dúvidas descritas pelos professores.

Gráfico 20. Temas das perguntas feitas pelos professores



Fonte: A autora.

A partir do gráfico 20, é possível ver que somente 2 professores perguntaram algo relacionado à música e leitura; 4 questionaram sobre os projetos; 10 tinham dúvidas sobre literatura; 11 gostariam de saber mais sobre trabalhos específicos com determinada série/ano; outros 11 tinham dúvidas sobre a escrita, produção e interpretação de textos; 16 docentes perguntaram sobre atividades de contação de histórias; 21 sobre a estrutura, função e funcionamento da biblioteca e; 32 questionaram de modo geral sobre o processo de leitura.

O tema do dia “contação de histórias” foi escolhido devido à grande quantidade de perguntas referentes ao assunto, já que foi o terceiro mais abordado pelos docentes.

Os professores relataram que a contação de histórias é um momento de que as crianças gostam e pelo qual esperam muito, por isso, eles, em maioria, concordam que é uma boa maneira de aproximar os alunos dos livros e da leitura. Ao ouvir uma história, as crianças embarcam num momento imaginativo de maneira natural e fluida, pois é um convite para explorar o mundo da ficção e da riqueza literária. Elas podem viver emoções e sentimentos diferentes por meio das histórias e, assim, desenvolverem capacidades psicológicas. Bajard (2007, p. 27) assegura que,

[...] a ficção é eventualmente tão brutal quanto a morte e a violência com as quais a criança pode se deparar em sua vida. No entanto, não traz consequências imediatas para o ouvinte. Ao contrário, propõe meios para interpretar a realidade e oferece

também modelos de coragem, afeto, ternura, amizade que norteiam as esperanças e os ideais dos ouvintes.

Quando a criança ouve uma história, ela pode sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, o ódio, a irritação, a ansiedade, o medo, a alegria, a angústia, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras mais que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve. Também amplia a reflexão e o pensamento crítico.

Para os professores, fica aquela expectativa de escutar a famosa frase “Conte de novo”, que é um índice da satisfação dos alunos com relação ao momento de contação, mas, para isso acontecer, é necessário que a história percorra seu curso de modo organizado. A maneira como se unem as ações de uma história é o que chamamos de enredo, e cada autor organiza as informações de um jeito. As ações são realizadas por personagens, quanto mais detalhes se usar para descrevê-los, mais reais eles serão. Entretanto a contação de histórias não precisa ser decorada com as palavras idênticas às encontradas no texto original, pois o contador é responsável por transmitir vocalmente o texto da maneira mais simples para que o ouvinte compreenda a história.

O escritor, educador e terapeuta de crianças Bettelheim (2002) fez um estudo psicanalítico sobre os contos de fadas e afirma que os princípios implícitos nas histórias são de importante relevância para o público infantil. Por meio de um conto que, aparentemente, está cercado de imaginação, com cenas irreais, em que predomina o admirável, o extraordinário, estão subentendidos os sentimentos que borbulham no interior da criança, passando para ela mensagens importantes para sua vida, para a compreensão da sua existência neste mundo. Para o autor

Cada conto de fadas é um espelho mágico que reflete alguns aspectos de nosso mundo interior, e dos passos necessários para evoluirmos da imaturidade para a maturidade. Para os que mergulham naquilo que os contos de fadas têm a comunicar, estes se tornam lagos profundos e calmos que, de início, parecem refletir nossa própria imagem. Mas logo descobrimos sob a superfície os turbilhões de nossa alma - sua profundidade e os meios de obtermos paz dentro de nós mesmos e em relação ao mundo, o que recompensa nossas lutas. (BETTELHEIM, 2002, p. 348)

A compreensão de um adulto em relação às situações que o cercam na vida é resultado de um desenvolvimento mental, psicológico lento e gradual, por isso, é preciso compreender a imaturidade de uma criança que ainda não concebe o significado de sua existência, simplesmente experimenta a realidade e aos poucos é formado por ela. Com os contos de fadas, as crianças recebem um auxílio em sua formação pessoal, trabalhando o ego,

encorajamento, criatividade, alívio de tensões, superação de problemas que, de forma simbólica, promovem o amadurecimento.

Bettelheim (2002, p.197) cita que: “O conto de fadas é a cartilha onde a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual”. Quando o professor utiliza o conto de fadas no momento de contação de histórias, ele promove um encontro do aluno com um universo de liberdade, sem limites, onde tudo pode acontecer e nada é impossível, assim, cada um pode superar a complexidade encontrada no mundo real, e as projeções tornam-se um meio de constituição pessoal e amadurecimento.

Bajard (2005, p. 36) aponta que, “desde o início da escrita, se pode observar a prática que consiste em comunicar oralmente um texto escrito para uma pessoa que não sabe ler, ou não pode mais fazê-lo”. Isso mostra que a emissão sonora do texto é uma ação cultural desenvolvida ao longo dos séculos, desde a invenção da escrita. Nas igrejas católicas, por exemplo, é uma tradição ter o padre como o intérprete da bíblia e, assim, ele repassa aos fiéis a sua compreensão do texto. Deste modo, “o padre é o mediador obrigatório entre o livro e os fiéis” (BAJARD, 2005, p. 36). Neste caso, o ouvinte não lê o texto, nem tem o contato com o livro, mas é a pessoa que faz a transmissão vocal está lendo? Também não. A leitura ocorre no momento em que o leitor, pela primeira vez, consegue extrair significado das palavras escritas, num momento silencioso, interno.

Muitas atividades diferentes são nomeadas da mesma forma, e isso causa uma confusão generalizada. Isto ocorre porque, como já foi dito, “ler é compreender, é, portanto, construir sentido” (BAJARD, 2002, p. 81) e muitas coisas pode trazer sentido ao homem, como quando ouve uma história ou quando observa uma imagem, são momentos de construção de significados. Quando existe a compreensão de algo, é comum dizer que ocorreu um ato de leitura, mas é preciso diferenciar a leitura de um texto com as demais interpretações e atribuição de significado que são possíveis de fazer do mundo.

Podemos, portanto, reservar o termo *leitura*, utilizado sem complemento, para a compreensão do texto escrito, e, nos outros casos, utilizar expressões como *leitura de imagem*, *leitura de mundo*, *leitura de uma paisagem* etc. (BAJARD, 2002, p. 81)

Assim, fica expresso que a leitura não se refere ao ato de vocalizar o texto. Durante os encontros com os professores, pude constatar que eles utilizam o termo leitura para mencionar diferentes atividades com as crianças, e a maior parte delas não são leitura em si. Em sala de aula e em bibliotecas de várias escolas, há momentos em que o aluno lê para os demais

coleguinhas e ao abordar esse assunto, a professora C fez a seguinte pergunta: “*Por que o meu aluno lê muito bem, mas quando eu pergunto o que ele entendeu ele não sabe responder?*?”. A fala deixa expressa que a sua concepção de leitura está ligada diretamente à vocalização das palavras. Mas, como é possível chamar este ato de leitura, se o aluno não tem compreensão do que “lê”? Assim, analiso esta fala a partir de todos os conceitos já explanados anteriormente. É possível afirmar que o aluno em questão não leu, pois não conseguiu atribuir sentido ao texto, ele simplesmente decodificou as letras em sons. A professora que fez essa pergunta participou do primeiro encontro, em que foi falado sobre o processo cognitivo da leitura e foi destacado que a identificação das letras, depois das sílabas, depois palavras, depois frases e assim por diante, não é suficiente para que o leitor obtenha a compreensão do texto. Sendo assim, a fala demonstra que conceitos equivocados, ficam arraigados e são refletidos em práticas que não contribuem com a efetivação da leitura.

Dentre as atividades que demandam uma ação intelectual interpretativa, compreensiva, a “Leitura de mundo” é o termo mais utilizado e, diversas vezes, associado diretamente com o ato da leitura propriamente dita. Na verdade, a “leitura de mundo” se vulgarizou, principalmente nas escolas, e um dos motivos para a sua ocorrência, foi a fala de Paulo Freire (1992), que afirmou que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, entretanto houve um destaque da frase descolando-a de todo o trabalho e obra valorosa do autor.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1992, p. 9).

Freire (1992) era um educador que se atentava e preocupava-se em propor às classes inferiorizadas a possibilidade de pensar e intervir no mundo a partir de aprendizagens significativas. Ele entendia que educar e aprender são processos dialógicos e políticos. Para o homem, só faz sentido alfabetizar-se para apropriar-se do mundo e da cultura, a partir da sua própria visão, da sua constituição, da sua classe social, e então, transformar a sua realidade.

Diante desse fundamento, ler é se afirmar no mundo, e isso só é possível pelo que o sujeito é, pela sua existência e conseqüente experiência de vida. Sendo assim, a leitura de mundo é tudo aquilo que tem significado para o indivíduo. É o saber resultante da vivência no mundo e acumulado no ser diariamente. É aquilo que se torna intrínseco e que dá sentido a

todas as atividades, como, por exemplo, a apropriação da linguagem, pois, por meio da leitura de mundo, é possível apreender a leitura da palavra. O resultado da leitura só faz sentido se estiver ligado à existência, com a realidade do leitor. Aprender a ler só é válido se o sujeito estiver fortemente ligado por necessidade e desejo ao conteúdo do material escrito que ele lê, pois, do contrário, a palavra se torna vazia de sentido.

Fica compreensível, portanto, que é legítimo dizer que a leitura de mundo está ligada à leitura do texto, entretanto, a leitura não é uma continuidade natural da leitura de mundo, ou vice e versa, afinal, são processos diferentes, apesar do uso da mesma palavra. Por isso, é tão importante ter clara a diferenciação exposta por Bajard (2002), da leitura do texto com as demais leituras.

Assim, o professor tem a oportunidade de trabalhar com os seus alunos a leitura de imagens, de filmes, novelas, pinturas, música com o discernimento de que estas atividades podem contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas que não são atos de promoção da leitura, como explica Britto (2012, p. 27),

No que tange à pedagogia da leitura, interessa especialmente observar que interpretar não é ler (ainda que faça parte da leitura), da mesma forma que uma leitura é diferente de uma escuta de falas do dia a dia. O teatro, a música, o cinema, a pintura, assim como a aula, não são leitura propriamente: supõem processos intelectuais diferentes, mesmo que muitas vezes tão complexos quanto e com muitas articulações com a leitura do texto. Não se diz isso desprezando tais atividades e objetos de cultura, mas exatamente para evitar um pernicioso e inútil pan-conceito de leitura. Se tudo for leitura, ler não será nada.

O aluno desenvolve a capacidade de análise, de crítica, que são competências relacionadas e essenciais para a leitura, mas somente com o relacionamento com o texto é possível haver leitura e estímulo para o desenvolvimento do ato de ler, por isso, é essencial o contato com textos que tenham relação com a realidade do leitor, que o levem a uma atitude de exame de si mesmo e de interação com o mundo. Assim, ampliam-se as possibilidades de construção de sentido e posterior intervenção social do leitor.

As confusões relativas ao uso do termo “leitura”, em diferentes atividades, são muitas e trazem problemas que afetam os afazeres da escola. Até mesmo o processo de contação de história fica comprometido ao ser visto como ato de leitura. O autor Bajard (2007, p. 25) propõe a utilização de termos específicos para os diferentes tipos de trabalho com as histórias:

Transmissão vocal, pretendemos, em primeiro lugar, conferir à “voz alta” um estatuto pleno, distinto do ato de ler. Em segundo lugar, nossa intenção é restringir o termo leitura à “compreensão da forma gráfica do texto”. A transmissão vocal,

endereçada a ouvintes por um proferidor, evidencia a presença concomitante de um emissor e de um receptor – o primeiro emite, o segundo escuta; nesse momento preciso nenhum dos dois lê.

Desse modo, fica entendido que o emissor simplesmente repassa a compreensão do texto lido por ele anteriormente, ou seja, ele já atribuiu sentido, significado e agora transmite vocalmente a outros. Dessa forma, ele pode usar suas próprias palavras, interpretá-las de diversas maneiras, utilizar os mais diversos recursos vocais, pode, inclusive, recriá-las e acrescentar novos elementos, provenientes da imaginação ou do contexto em que está inserido. De tal modo, ele transforma o seu entendimento do texto em comunicação oral, que tem como característica uma flexibilidade muito maior do que encontramos no texto escrito.

A proferição de uma história, por sua vez, utiliza as palavras que estão escritas. Embora seja possível interpretar de formas diferentes, modificar a entonação, a altura ou o timbre de voz, neste ato, o texto é sempre o mesmo, independente de quem o está proferindo. Traz consigo marcas específicas da língua escrita e que não são utilizadas cotidianamente ao falar.

Aqui, pode-se destacar atos culturais distintos para trabalhar as histórias. A primeira é a contação feita de maneira livre e interpretativa, que é improvisada com as palavras do contador, e a segunda é a proferição com as palavras escritas no texto, em que não há liberdade para o proferidor trocar as palavras do autor. Em nenhuma dessas duas, há o ato de leitura, mas, comumente, é possível escutar os professores falarem sobre a “leitura do livro de histórias para as crianças”, desenvolvida com o objetivo de contribuir de maneira direta para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos. Mas o que se pode perceber é a formação do ouvinte, contribuição na oralidade e uma introdução ao mundo da escrita, pois ali eles descobrem como um texto é organizado, como as palavras são estabelecidas - diferentemente do modo utilizado na fala – e, assim, a contribuição maior que ocorre é para a construção da escrita e não da leitura.

Ao proferir, não se transmite apenas o conteúdo da história, mas também há o encontro do ouvinte com o mundo da escrita, por meio do modelo de livro e de proferidor. O contador sem o livro tem mais liberdade de acentuar emoções, modificar o enredo segundo as reações da criança e, portanto, facilita a comunicação com o público infantil. Por outro lado, o contato com o livro mostra à criança que todas as histórias estão inscritas em um suporte e, por isso, é extremamente importante, proporcionar este encontro físico do futuro leitor com o objeto.

Atualmente, os livros possuem outra grande vantagem, que são as ricas ilustrações, que complementam a leitura e tornam-se suporte narrativo, ou seja, a imagem, por si só, consegue narrar o que o texto diz, é por isso que já existem livros só com ilustrações, sem palavras. “Assim o livro se torna passível de interpretação pelos jovens ainda analfabetos, tarefa que a ilustração antiga não podia fazer” (BAJARD, 2007, p. 36). As imagens encontradas nos livros antigos serviam como uma espécie de “enfeite” para o texto escrito, não tinham este aspecto entranhado no texto como é hoje, não faziam parte da narração, simplesmente eram expostas como um adorno em torno da palavra escrita.

A ilustração do livro pode criar um clima que permite à criança liberar sua imaginação e viver sua fantasia. Por outro lado, pode-se, também, contar a história sem mostrar a ilustração logo de início, pois, às vezes, as figuras abrem brechas para atribuição de sentidos, que obrigam o contador a dividir sua atenção entre a narrativa e as suposições dos ouvintes.

Após a exposição de conceitos e apresentação de diversas técnicas de contação de histórias, os professores que estavam presentes tiveram a liberdade de analisar suas práticas e expor o que eles têm feito nas escolas. A professora G explicou que não se sente à vontade para contar histórias, visto que é muito tímida e não se reconhece preparada para tal atividade, além disso, considera muito inconveniente ir até a sala dos alunos para fazer isso na aula de outros professores, já que a biblioteca não possui espaço suficiente. Ao se posicionar desta maneira, muitos outros professores também começaram a falar simultaneamente, e pude perceber em meio a tantas vozes, um incômodo com relação ao desenvolvimento da atividade. Isto foi surpreendente, visto que o tema “contação de história” foi proposto indiretamente por aqueles mesmos professores, que, a partir daquele momento, se mostravam contrários a essa prática. A professora O inclusive reportou: “*a obrigação de contar histórias é da professora de literatura e não minha que já tenho uma biblioteca para cuidar*”.

Um dos problemas citados pela professora G diz respeito ao espaço físico da biblioteca, e a pesquisa constatou que não é só a escola em que ela trabalha que não tem boa qualidade na estrutura do espaço físico, pois a maioria dos professores respondeu que trabalham em bibliotecas pequenas e com estruturas precárias. Deste modo, qualquer ato de leitura proposto para ser feito na biblioteca não é viável, e isso obriga os professores a organizar momentos como o de contação de histórias em outros locais, muitas vezes, improvisados. Assim, observa-se a incoerência do uso da biblioteca para outros fins que não estejam ligados à leitura.

Além do espaço inapropriado, a professora G, em concordância com outros professores, afirmou que se sentem desmotivados para esta atividade de contação de histórias, provavelmente, porque a maioria deles nunca fizeram cursos ou estudaram profundamente a importância deste trabalho para as crianças, nem aprenderam técnicas que podem ajudar professores iniciantes, inexperientes, tímidos, que não conseguem projetar a voz ou que simplesmente nunca contaram histórias. A verdade é que, para muitos, era a primeira vez que, num curso de formação, tiveram contato com princípios teóricos e técnicos relacionados à contação. A fala da professora Z.I confirma esta suposição:

Na verdade, eu não tenho nada contra a contação de histórias, até gosto, mas a escola não contribui para que eu desenvolva este trabalho porque são muitas coisas que vão contra... é o espaço da biblioteca, é a falta de material, a falta de preparo, a falta de trabalho em conjunto. Nós nunca tivemos um curso com este material que você trouxe para nós hoje. E só um dia é muito pouco!

Esta e outras falas relatadas fizeram parte do momento final do encontro, e não era o esperado por mim, como pesquisadora, já que vira tanta euforia com relação às oficinas de contação de histórias, a construção de materiais apropriados para a prática, a exposição de diversas técnicas. No momento das oficinas, não era possível observar que aqueles professores estavam desinteressados pelo desenvolvimento da atividade. Com a demonstração posterior da insatisfação dos professores, pode-se considerar que o momento da prática foi um escape para os momentos teóricos, de leitura, exposição e reflexão que ocorriam nos encontros.

A mesma professora Z.I também explicou que, geralmente, nos cursos, são citados livros que podem ser utilizados, alguns materiais, mas tudo de forma muito simples e superficial. Pude, assim, perceber que a maioria daqueles professores presentes, no segundo encontro, não compreendia o significado da contribuição direta que a contação de histórias pode trazer para a constituição do aluno-leitor. Instigando-o a desenvolver sua imaginação, a responder a questionamentos internos, a buscar novas histórias, a conhecer outros livros, a se sentir incluído nos espaços de leitura, como a biblioteca. Tudo isso já deveria fazer parte do conhecimento dos professores, entretanto alguns ainda consideram o momento de contação como algo somente recreativo, um momento de distração e descontração para os alunos.

Tudo isso me serviu como objeto de análise e reflexão, porque fica explícito nas falas que não só esta, mas diversas atividades escolares são indesejáveis pelos professores. Um forte motivo para este fato é desenvolvimento do trabalho de maneira isolada e solitária, como pode ser verificado nestas falas:

Professora A.P: “*Eu não invento nada porque depois sobra tudo para mim*”.

Professora H: “*Na minha escola, todo início de ano, eles propõem muitas atividades, inclusive de contação de história, mas, no final, nunca fazemos o planejado porque eu não tenho tempo, nem as outras (professoras)*”.

Professora T.M: “*todo mundo fala que vai ajudar, mas na hora H querem jogar para cima de mim*”.

Professora J: “*Eu gosto de contar histórias, mas fazer tudo sozinha não vale a pena, dá muito trabalho e pouco resultado*”.

Fica perceptível que, por mais que os professores digam que o desenvolvimento de atos de incentivo à leitura é responsabilidade compartilhada com outros colegas, o trabalho em conjunto é muito pouco executado nas escolas. Logo, atividades como a contação de histórias tornam-se um peso para quem as executa, pois deveria ser um ato compartilhado, já que o processo de leitura perpassa por todas as disciplinas. As falas também apontam que o que foi discutido no encontro chamou a atenção dos professores para a falta de conhecimento teórico científico sobre o tema e revelou vários fatores que dificultam a concretização das atividades de contação de histórias. Trata-se de um problema que transcorre por vários níveis no âmbito escolar e enfatiza que não é simplesmente má vontade dos professores com relação ao desenvolvimento da atividade, antes, é um problema complexo que é agravado pela má formação do docente que, em maioria, trabalha em condições difíceis e nem mesmo tem conhecimento necessário para realizar todo o trabalho que um professor que atua na biblioteca escolar deve desenvolver.

4.3 Terceiro encontro

Iniciei o terceiro encontro como nos demais, apresentando as perguntas que nortearam a elaboração do roteiro de trabalho do mês de setembro. De acordo com os questionamentos dos professores, senti a necessidade de esclarecer um pouco sobre a história do livro e da leitura, para destacar que a leitura é uma prática histórica que sofreu, e ainda sofre, grandes mudanças. Desde seus primórdios até a atualidade, ela transformou-se e transformou a sociedade. Partindo dessa discussão, foi possível ressaltar a importância da valorização do livro, do trabalho do professor que atua na biblioteca escolar e, também, do espaço da biblioteca. Todas as atividades realizadas estão ilustradas no quadro, a seguir.

QUADRO 11 – Proposta de trabalho do terceiro encontro com professores

TERCEIRO ENCONTRO
Data: 11 de setembro de 2012
Duração: 4 horas (manhã) e 4 horas (tarde)

Roteiro de trabalho:

1. Apresentação das perguntas dos professores.
2. Tema do dia: Valorização da biblioteca escolar, do bibliotecário e do livro.
3. Palestra: Um percurso sobre a história do livro e da leitura.
Vídeos: As mais belas bibliotecas do mundo
<http://www.youtube.com/watch?v=wXSYVfaKiJU&feature=related>;
História do livro – parte 1
<http://www.youtube.com/watch?v=A9p4KZRJdxM>
História do livro – parte 2
<http://www.youtube.com/watch?v=ieBOSaqrSKQ&feature=relmfu>
De onde vem o livro?
<http://www.youtube.com/watch?v=ZUA1XSC3ZdU&feature=related>
4. Grupos de leitura: Leitura de textos sobre biblioteca – testemunho de professores.
5. Livro: Biblioteca escolar, eis a questão! Discussão dos textos.
6. Registro dos professores: atividades que podem ser desenvolvidas nas escolas.

Fonte: A autora.

Foi importante trazer para o debate a história da leitura. Os professores puderam perceber sua amplitude e conhecer os diversos e específicos aspectos que interferem diretamente nessa história. Não há como não relacioná-la a conceitos como o de língua, linguagem, literatura, escrita, leitor, livro, escola, biblioteca, condições de produção e de comercialização, valor econômico, relações de poder, acessibilidade, funções sociais desempenhadas, entre tantos outros que, de forma direta ou indireta, ditaram os rumos da leitura e da escrita desde sua criação. Para compreender o que seja o conceito de leitura, é preciso um estudo aprofundado destes conceitos acima citados.

Por meio de imagens projetadas em *slides*, foi destacado que as convenções e os hábitos de leitura mudaram, e ainda mudam, de acordo com seu tempo histórico e a cultura em que estão inseridos, e até mesmo a razão de ler foi, e é modificada constantemente. Da pintura antiga até o fim da idade média, o livro era representado como algo onipresente, ligado à divindade. Ele era desejado como um objeto que somente privilegiados tinham, já que, desde a antiguidade, o conhecimento era transmitido oralmente, assim, a arte da oratória era a base dos ensinamentos, sendo que os mestres ensinavam os aprendizes pelo diálogo. Quem tinha acesso ao livro eram pessoas que passavam a possuir um bem intelectual, considerado sagrado. Bajard (2005, p. 33) informa que:

Antes de Gutenberg o livro é manuscrito e não pode ser multiplicado. O pequeno número de livros em circulação favorece uma prática lenta de leitura. O livro é um objeto raro e precioso, que reúne somente textos importantes, isto é, nessa época, sagrados.

Havia um mistério que envolvia o livro, inclusive, muitos eram escritos em latim e a compreensão do conteúdo era de extrema dificuldade, de forma que eles deveriam ser

“vocalizados” para, aos poucos, trazer o entendimento do que estava escrito. A leitura em voz alta era tão característica dessa época que somente com Santo Ambrósio (337-397 d.C) foi disseminada a categoria de leitura em silêncio, o que, de acordo com Bajard (2005, p. 33), era considerado uma “anomalia”, “uma coisa muito rara”, que fazia com que visitantes fossem “contemplar este prodígio”. Eco e Carrière (2010, p. 99) nos atentam para o fato de que “a leitura, até santo Ambrósio, era feita em voz alta. Foi ele primeiro a começar a ler sem pronunciar as palavras. O que mergulhara santo Agostinho em abismos de perplexidade. Por que em voz alta?”.

Ler somente com os olhos era algo que ninguém concebia, pela dificuldade de compreensão, já que os textos eram escritos com estrutura própria para serem vocalizados. Era “preciso aprender a transformar signos escritos em signos orais, memorizar a forma oral obtida, repetir inúmeras vezes o texto para exprimir seu sentido” (BAJARD, 2005, p. 33). Na escrita em rolo e nos códices medievais, não havia espaço entre as palavras, nem a divisão em parágrafos, quem proferia o texto é que colocava as pausas e expressões da maneira como o entendia. A seguir, está uma figura que apresenta esta forma de escrita antiga.

Figura 2. Pergaminho-British Museum



Fonte: <http://dgarq.gov.pt/files/2011/08/Os-Suportes-da-Escrita-at%C3%A9-ao-Pergaminho>.

A figura 2 é de um pergaminho feito de pele de cabra, cordeiro ou ovelha preparada para ser utilizada na escrita. Segundo Mendes (2011, p. 2), nos mosteiros cristãos, havia bibliotecas de pergaminhos, e os monges letrados se dedicavam

à cópia de manuscritos antigos, para a manutenção e divulgação dos textos clássicos. É possível ver que a escrita do pergaminho não possuía a mesma estrutura textual que é encontrada nos livros atuais, pois não tinha pontuação, não havia letras minúsculas e maiúsculas, as palavras eram unidas, além disso, o rolo exigia um comportamento peculiar do leitor, demandava a mobilização das duas mãos para segurá-lo durante a leitura e, aos poucos, ir desenrolando-o.

Somente quando a página surgiu é que os leitores se tornaram capazes de folhear um texto claramente articulado, que logo passou a incluir palavras diferenciadas, como unidades, ou seja, separadas por espaços em branco, parágrafos e capítulos, e, assim, houve uma evolução nos diversos auxílios ao leitor para facilitar o entendimento do texto, sem precisar vocalizá-lo.

Segundo Chartier (1999, p. 70), a prática de leitura em todos os tempos foi regida de acordo com a moral e os costumes de cada época. Deste modo, nos séculos VI até o século XIX, a cultura estabeleceu novas práticas com o surgimento das bibliotecas universitárias, que obrigavam a leitura em silêncio, ou seja, somente com os olhos, e o comportamento devia ser discreto. Até o século XVIII, o espaço de leitura era reservado, pois não deveria se misturar com ambientes de divertimento, conversas, brincadeiras. A escrita já havia sido adequada para a leitura em silêncio. Os leitores mantinham a postura de ficar sempre sentados, sem movimentações bruscas, concentrados, em ambiente fechado e privado. Chartier (1999, p. 79) esclarece que,

É sobretudo a partir do momento em que a leitura é representada pela fotografia e pelo cinema que se vê esta liberdade expandir-se e desenvolver-se. Na maioria das representações picturais, o leitor, durante muito tempo, permaneceu sentado.

As pinturas mostram que, somente a partir do século XVIII, o leitor passava a ter mais liberdade no ato da leitura, tendo comportamentos mais variados, menos controlados. É possível que existissem outras práticas de leitura nesse século e nos anteriores a ele, porém tais práticas não eram consideradas legitimamente representáveis, afinal, nem tudo o que acontecia, de fato, era lícito de se mostrar, de se deixar eternizado por meio das figuras. De acordo com Chartier (1999, p. 82),

Seria temerário concluir demasiado rápido sobre a realidade dos comportamentos a partir de representação codificadas que dependem tanto das convenções ou dos interesses envolvidos no ato de mostrar - pela pintura, pela gravura - quanto da existência ou ausência dos gestos que são mostrados.

As imagens que representam as diferentes épocas não podem ser desprezadas, pois mesmo aquelas que não expõem a realidade autêntica têm o seu valor, por demonstrar os valores da época, o que era considerado válido como prática de leitura. Somente com a distribuição mais ampla do jornal, iniciam-se as representações de leitores em práticas espontâneas e livres. O jornal veio como forma de circular as notícias, trazer conhecimento ao público leitor e também deu oportunidade ao leitor de ser redator de suas ideias, mediante “cartas dos leitores”.

Segundo Chartier (1996, p. 236), “um livro de 1.530 não se apresenta como um livro de 1.880 e há evoluções globais que atingem toda a produção impressa em suas regras e seus deslocamentos”. O livro, como produção cultural, passa pelas transformações de sua época, trazendo em si a intenção do texto e também o interesse do leitor. Principalmente, quando se trata de uma distribuição em massa, há uma modificação na finalidade da veiculação do conteúdo e na organização textual, seja nos capítulos ou nos parágrafos, para que a leitura seja facilitada.

Os primeiros textos que surgiram, há quase quatro mil anos, eram utilizados como forma de registro dos fatos da época, escritos em folhas de palmeiras egípcias. Com o passar do tempo, começou-se a utilizar o papiro que conhecemos hoje, que nada mais é do que os talos dessas mesmas folhas triturados, entrelaçados e secos. Os livros antigos, que eram lidos em voz alta, supunham que as pessoas iriam somente escutar em vez de ver o texto, por isso, as palavras não precisavam ser escritas separadamente, bastava o emissor entrelaçá-las em frases contínuas, ademais, não havia distinção entre letras maiúsculas e minúsculas e não havia pontuação, quem estava pronunciando o texto é que compunha a sua estruturação (CHARTIER, 1996, p. 210-230).

Pode-se perceber que a prática de leitura em voz alta não é mais obrigatória e predominante, entretanto, ainda está presente, entre nós, a crença de que, ao vocalizar o texto, é possível tirar dele o seu significado. Um exemplo disso se revela na fala do professor R, “quando o meu aluno não entende, eu peço para ele ler em voz alta para entender melhor”, e a professora T comenta “eu reúno a turma na biblioteca e faço grupos de leitura silenciosa, depois, peço para cada um ler um trecho em voz alta, para eles compreenderem o livro”. Deste modo, percebe-se que a compreensão, o entendimento do conteúdo acaba sendo ligado a leitura em voz alta, da mesma forma como acontecia na antiguidade. Muitas pessoas já passaram pela experiência de pronunciar o texto que está lendo por não alcançar a

compreensão do conteúdo, este ato deixa transparecer a crença de que a leitura com os olhos não é suficiente para que haja entendimento do leitor.

Certamente ainda se busca estratégias de compreensão antigas, mas não deveria ser assim, pois já houve, historicamente, uma evolução na forma de escrever, e conseqüentemente, de ler. Atualmente, os textos foram esquematizados, diagramados para serem lidos com os olhos. Chartier (1996, p. 236-246) orienta que, no século IX, com o aumento de leituras silenciosas e individuais, os textos começaram a ser escritos com as palavras separadas. No século X, as primeiras linhas das seções principais eram escritas em vermelho, marcando o início da separação do texto em parágrafos.

O fato é que, desde o momento em que o livro passou a ser lido individualmente, o editor do texto precisou se preocupar com o leitor, que passava a estar desconectado de quem o fez. Um texto escrito passava a ser lido por diversas pessoas que o autor nem sequer conhecia e, por isso, a estruturação do texto precisava ser prática e de fácil entendimento para quem o lia. É muito complicado o leitor entender a mensagem que o texto deseja transmitir, se as letras, palavras ou frases estiverem jogadas aleatoriamente na folha, ou mesmo se estiverem todas grudadas.

Devido a todos esses fatos é que o livro impresso atual tem uma estrutura padronizada, e tal padronização iniciou-se com o surgimento da imprensa. Os editores passaram a exigir um texto formatado para a impressão, mas a maioria dos escritores relutou muito contra essa imposição. Podemos entender que o livro tem um padrão estético criado por necessidades impostas pelos leitores, editores e autores e não porque tenha sido idealizado desta maneira. A história nos mostra que a cultura determina os padrões de leitura e de estruturação do texto, e este fato é importante ser explicado aos alunos que têm curiosidade de entender por que o livro é como é.

A professora F relatou, durante o curso, que ela gostou muito dos assuntos tratados no terceiro encontro, pois como trabalha na biblioteca, ela sempre ouve perguntas dos alunos, tais como: “*onde os livros são feitos?*”, “*quem inventou o livro?*”, “*o que é editora?*”, “*todo autor de livro já morreu ou tem algum que está vivo?*”, “*porque nós temos que aprender a ler?*”. As perguntas das crianças demonstram a curiosidade saudável de conhecer melhor o “mundo do livro”, que é declarado entre os professores, como algo tão importante, mas cuja dimensão desse objeto as crianças não conhecem, nem o motivo de saber ler ou possuir um livro. Por causa destas e de diversas outras razões, que é indispensável a abordagem destas

discussões no ambiente escolar, se possível, nas atividades da biblioteca, que é o ambiente próprio dos livros e dos leitores.

De modo geral, o debate desse tema destacou que os professores possuem um entendimento ultrapassado com relação à leitura e ao comportamento do leitor, mostra que eles ainda estão presos a uma forma de leitura da idade média e não do século XXI. Denota-se, por parte dos professores, o desejo de que os alunos fiquem sentados, calados, quietos, provavelmente, seja por isso que os tapetes de leitura são pouco utilizados, pois há uma extrema exigência de organização e concentração na leitura que parece não combinar com uma postura menos severa.

As práticas atuais são diferentes das antigas, pois, ao longo do tempo, surgiram outras necessidades de leitura, além do entretenimento. O ato de ler já faz parte de diversas ações do nosso cotidiano, como para utilizar o celular, o computador, o caixa eletrônico, um manual de instruções, as placas, a agenda, enfim, ler é um pré-requisito cada vez mais essencial para a vida moderna. E os novos suportes textuais exigem um leitor diferenciado daquele que lia o livro sentado à mesa, em silêncio.

Dessa forma, é preciso compreender que as necessidades dos alunos leitores são as atuais e, por isso, eles buscarão desenvolver as práticas modernas e não as antigas. Verifica-se que diversos conceitos dos professores sobre a leitura e mediação de leitura revelam uma falta de adequação de práticas que valorizem os novos atos de ler.

Em diferentes épocas, as histórias que envolvem o livro causam polêmica. Chartier (1996, p. 236-246) afirma que, quando Johann Gutenberg (1398-1468) criou a imprensa, por volta de 1450, a arte de imprimir livros e distribuí-los causou muita desavença. O maior debate argumentava que o livro, que não era escrito pelo monge escriba, poderia abalar a fé cristã, diminuir a autoridade da igreja. Os conflitos estavam ligados, em grande parte, com a religião, que ditava as regras sociais da época.

A difusão do saber, do conhecimento, desesperava os detentores do poder que, até aquele momento, conseguia limitar o acesso aos textos. Na mesma época, na Inglaterra, os professores ficaram desconsolados com a notícia de que os livros impressos logo seriam distribuídos em grande escala. A angústia deles se dava pelo pensamento de que logo não teriam mais função, pois, se todos pudessem ter acesso aos livros, poderiam também aprender tudo sozinhos. Segundo Chartier (1999, p. 91), “Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade.”

Os professores ingleses estavam errados, a leitura continua ocorrendo, é necessária em qualquer sociedade. As mudanças na prática de ler se dão de acordo com a comunidade, a cultura, o período, afinal, os princípios, as concepções mudam. As ações, os hábitos do homem refletem a identidade da sociedade.

Nos séculos XIX e XX, Chartier (1996, p. 246-248) salienta que houve uma mudança social significativa resultante do capitalismo, baseado na sociedade dividida em classes e que, assim, a grande parte da população que é desfavorecida financeiramente, tendo, assim, um contato limitado com a cultura escrita. Ela tem sido utilizada como instrumento de dominação, pois as informações são difundidas com a intenção de privilegiar somente a classe dominante, os detentores de capital. Os desprivilegiados passam a ser excluídos por não deterem o conhecimento básico para se libertarem de concepções prontas, impostas à sociedade. A leitura, então, também se torna mais uma ferramenta de manipulação e exclusão.

Toda a efervescência do livro impresso até os dias de hoje, com o livro digital, traz à tona problemas originados da circulação do texto, como a insegurança dos professores ingleses com a invenção da imprensa, insegurança esta que já demonstrava a divisão clara entre os detentores do conhecimento (consequentemente, do poder) e os meros aprendizes, que tinham contato somente com aquilo que lhes era concedido.

Com a internet, abriu-se uma nova forma de comunicação, de interação com os diversos textos produzidos no mundo. Este meio pode ser considerado uma forma de difusão em massa do conhecimento. Todos os navegadores são leitores e podem ser autores de textos digitais. Segundo Belmiro (2003, p. 17),

A entrada e a navegação na rede, já que, de alguma forma, todos podem alimentá-la sem qualquer intermédio ou censura, constitui mais um paradoxo da cibercultura: o acesso fácil, por um lado e a impossibilidade de se determinar, muitas vezes, a credibilidade da fonte alimentadora dos dados.

A informação circula com rapidez na internet, isso é vantajoso para os leitores, por outro lado, existe um aspecto que pode ser considerado negativo, a falta de certeza da qualidade do texto, pois não é possível determinar o que realmente é confiável, bom e fruto de pesquisas sérias. É nesse contexto que o cuidado e a seleção do material de leitura são necessários, para que os saberes do mundo virtual acrescentem conhecimento válido ao leitor.

A leitura digital é cada vez mais aceita como uma prática extremamente útil, haja vista que sua natureza imaterial permite que seja acessada em qualquer parte do planeta, a qualquer

hora do dia e por mais de um leitor simultaneamente. É um contato com o mundo virtual rápido, prático e liberal que abarca progressivamente mais navegadores.

Até mesmo os professores que responderam ao questionário desta pesquisa afirmaram que leem bastante textos da internet. A leitura de textos digitais ficou em segundo lugar com 45 marcações, como pode ser visto no gráfico ?, no item do perfil dos professores.

Outro fato declarado pelos professores nos encontros é que as crianças estão lendo muito na internet, a professora U comentou: *“Acho que as crianças não gostam mais de ler, porque na internet elas encontram coisas que são mais interessantes, lá tem mais figuras, animações...”*, então, eu perguntei: *“Mas na internet elas não leem?”* e a professora respondeu *“sim, mas eu acho que não tem o mesmo valor de um livro, porque lá elas só leem o que querem e não acham mais graça no livro”*.

Refletindo sobre as falas, observa-se que, realmente, as crianças deste século vivem um tempo de novas práticas, já que, hoje, a maioria das leituras acontece pela tela do computador. É preciso lembrar que o que está na tela do computador também é texto, juntamente com imagens, ícones, animações e outros. A questão é que a leitura, atualmente, se dá de outra forma, fragmentada, num mundo virtual, em que cada texto é pensado como uma parte separada da informação geral. O texto impresso, ao contrário, passa a percepção de totalidade e identidade, transmitindo uma impressão de profundidade maior. Provavelmente esse fato, conhecido pelos professores que são de outra época e não vivenciaram na infância o advento da internet, seja o que mais causa insegurança e medo. Eles não veem mais nas crianças a vontade de ler o texto impresso, além de perceberem uma dificuldade maior nas leituras no material impresso.

Já virou um clichê afirmar que o livro vai acabar, entretanto Eco e Carrière (2010, p. 106) asseguram:

No século XVI, o tipógrafo veneziano Aldo Manuce terá inclusive a grande ideia de fazer o livro de bolso, muito mais fácil de transportar. Ao que eu saiba, nunca se inventou meio mais eficiente de transportar informação. Até o computador, com todos os seus gigabytes, tem que ser conectado. Não há esse problema com o livro. Repito. O livro é como a roda. Uma vez que você o inventou, não pode ir mais longe.

As palavras desses autores são bastante coerentes, pois o texto, no computador, tem restrições que o livro impresso não possui, deste modo, eles defendem que, se um dia acabar a

energia elétrica, o que estará em nossas mãos provendo informação será um livro e não um *e-reader*¹⁷. Assim sendo, torna-se ilógico o fim do livro.

É inegável que o computador, atualmente, representa mais do que uma simples máquina com ferramentas úteis ao homem, ele é a representação do universal, a soma de todas as memórias interconectadas e a possibilidade infinita de acessos. Na verdade, a inserção no mundo virtual, mais do que uma necessidade do homem, tornou-se uma imposição da sociedade, que utiliza a tecnologia para agilizar diversos processos sociais, principalmente, o próprio trabalho.

O homem está cada vez mais condicionado a agir em um ritmo veloz, assim como as máquinas. Não há mais a valorização das construções lentas e reflexivas, o que ocorre é uma ação humana condicionada a reflexos. Importa que a escola saiba aliar os diversos suportes existentes na atualidade para suprir as necessidades do leitor e favorecer, assim, a leitura, a alfabetização, o domínio das regras da língua e outras habilidades.

Na segunda parte desse terceiro encontro, iniciamos um estudo sobre a importância do papel do professor que atua na biblioteca escolar e, para isso, os professores foram organizados em grupos para realização de leituras e debate das ideias apresentadas pelos autores. O material de leitura foi extraído do livro “Biblioteca escolar, eis a questão! Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo”, de Maroto (2009). O livro apresenta, em sua segunda parte, relatos de professores que atuaram em bibliotecas escolares brasileiras e divulga iniciativas de promoção da leitura e da valorização da biblioteca implementadas em diversas cidades do país.

Eu, propositalmente, escolhi uma atividade em que os professores desenvolvessem o ato de leitura durante o encontro, para perceber suas atitudes diante do texto. Não especifiquei como eles deveriam ler, somente separei os grupos e expliquei de que forma se daria o debate posterior à leitura. Fiquei observando a turma. Cada grupo leu um trecho de texto selecionado por mim, da maneira que eles consideraram melhor. Ocorreram diferentes performances de leitura nos grupos. Num deles, foi escolhido um proferidor que leu em voz alta para os outros e, nos demais grupos, todos leram em silêncio individualmente. Após a leitura, eles deveriam escolher um trecho ou frase que representava e explicava o assunto do texto lido. Em seguida, um ou dois representantes do grupo tiveram a oportunidade de ler a frase escolhida e falar um pouco da percepção do grupo em relação ao tema apresentado.

¹⁷ O *e-reader* é o pequeno aparelho eletrônico, que tem como função principal mostrar, em uma tela, para leitura, o conteúdo de livros digitais (*e-books*) e outros tipos de mídias digitais.

Foram mais de 15 grupos formados, mas, neste momento, destaco a fala de um dos grupos que fez referência ao seguinte trecho de Maroto (2009, p. 92),

A biblioteca da escola era o local máximo do silêncio. Silêncio e escuridão, para muitos, rima com concentração [...] parece que nada se organiza, nada pode acontecer de fato. Mas, no nosso caso, foi o caos que provocou e deu possibilidade de pensarmos a leitura com um outro argumento, um outro sentimento, num novo momento.

Os professores desse grupo escolheram este trecho por reconhecerem que as bibliotecas são sempre estigmatizadas como um local que deve ser organizado e silencioso para que, assim, ocorra a efetivação da leitura. Entretanto a professora K destacou que, no relato lido, a liberdade foi o ponto chave para que os alunos demonstrassem o desejo pela leitura.

A escola descrita no texto fez um trabalho de leitura fora dos padrões e dos espaços da biblioteca e sala de aula; as atividades aconteciam nos corredores, na praça e nos lugares mais improváveis, além disso, todos tinham acesso livre à biblioteca que foi amparada por alunos, professores e demais funcionários da escola, cada ano uma turma ficava responsável por organizá-la do seu jeito. A disposição dos livros estava sempre sendo alterada, era feita por autor, por faixa etária, por assunto, entre outros. Aos poucos, os leitores foram surgindo e se estabelecendo. A professora K fez as suas pontuações e então concluiu: *“acredito que os leitores foram surgindo porque tiveram a oportunidade de conhecer de perto a biblioteca e os livros, além de escolherem os livros sozinhos, sem a obrigação de ler para responder a uma determinada atividade”*.

Essa reflexão foi relevante ante tudo o que já havia sido discutido anteriormente e também está em concordância com a afirmação de Smith (1991, p. 200),

O significado da palavra “leitura”, em todos os sentidos, depende de tudo que está acontecendo – não somente do que está sendo lido, mas do porquê de um determinado leitor estar lendo [...] a única coisa que transforma todas estas diferentes atividades em “leitura” é que as respostas estão sendo procuradas no texto.

Assim, fica, mais uma vez, esclarecido que cada leitor é estimulado por algo que o faz formular perguntas e buscar respostas diante de um texto, cada um lê por um determinado motivo, mas sempre movidos por uma necessidade íntima e pessoal. A biblioteca é o lugar próprio dos livros, e o acesso livre a este ambiente aumenta a chance dos atos de leitura se concretizarem, ainda mais quando há liberdade para que tudo ocorra espontaneamente.

Durante a atividade em grupos, percebi que estavam acontecendo alguns comportamentos estranhos. O primeiro ocorreu quando alguns professores começaram a cochichar durante a leitura. Eu não disse nada, pois achei que fazia parte do momento de discussão em grupo, até que, em certo momento, duas professoras me chamaram e questionaram-me sobre o objetivo da leitura, já que eu não havia avisado, no início do encontro, que eles teriam que ler sozinhos aquele texto. Expliquei, novamente, que era um momento de leitura e discussão dos principais pontos abordados pelo texto.

Outro fato observado nesse encontro foi a saída de cerca de 40% dos professores em menos de 45 minutos do início da atividade. Alguns alegaram que tinham que sair mais cedo naquele dia, outros somente se retiraram sem qualquer explicação. Assim, no período da manhã, somente 12 permaneceram até a discussão do último grupo, sendo que sete faziam parte do grupo que iria falar por último.

Mesmo evidenciada pelos atos a indisposição dos professores durante a leitura, eu preferi não mencionar o fato em relação à evasão que estava acontecendo e somente continuei a guiar as discussões, entretanto a professora T, escolhida para falar pelo seu grupo, ao expor as suas ideias, disse:

“Olha, eu acho que não adianta muito valorizar a biblioteca, ficar organizando e fazendo o ambiente ficar bonito e agradável, porque os alunos de hoje em dia não gostam de ler e pronto, a gente pede para a família ajudar, ler junto com eles, mas eles também não são leitores, então fica difícil porque só na escola eles encontram bons exemplos”,

Então, nesse instante, eu interfeirei e perguntei: *“como assim, só na escola ele encontra bons exemplos?”* e ela respondeu que somente na escola os alunos tem a referência de pessoas que leem, como os professores. Novamente, levantei outra questão: *“então, quando você olha para o seu lado, aqui nesta sala, você encontra professores que gostam de ler?”* e ela me respondeu de maneira sucinta: *“sim, a maioria”*. Eu preferi não prolongar este assunto e encerrei perguntando se mais alguém gostaria de expor a sua opinião, entretanto ninguém quis.

Logo em seguida, passamos a palavra para o próximo grupo. O professor escolhido para relatar a reflexão iniciou sua exposição e, durante o debate, uma professora daquele grupo pediu a oportunidade para falar. Prontamente atendida, ela apresentou-se para a turma como inspetora do município que estava participando do encontro naquele dia para fazer uma inspeção, mas explicou que não queria interferir em nada, pois o trabalho dela era o de

observar e avaliar os cursos de formação oferecidos pelo CEMEPE. Naquele momento, todos ficaram em silêncio ao ouvi-la. Reproduzo aqui o registro de sua fala:

Eu pedi a oportunidade, para dizer que gostei muito do encontro de hoje deste curso de formação e quero afirmar que o tema foi muito bem escolhido e tivemos ótimas explicações. Achei que a fala da Léa é pertinente e confronta muito as concepções erradas que a maioria de nós tem em relação à leitura e aprendizagem no geral. Eu não falei nada até este momento, mas fiz questão de fazer a leitura junto com este grupo, então, quero deixar a minha observação, dizendo que eu não concordo com a professora T, que disse anteriormente, que os professores gostam de ler, pois o que nós vimos aqui hoje, não condiz com esta afirmação, ainda mais, percebendo que a aula e esta atividade foram bem organizadas, os textos são pequenos, com uma ou duas páginas, de fácil e agradável leitura, entretanto, a maioria não fez questão de participar, muitos foram embora quando viram o texto. Assim, percebemos que a maioria dos professores também não tem costume de ler, mas querem que seus alunos sejam exímios leitores.

Ao final da fala, eu a agradei e continuei a atividade normalmente, pois eu não queria que aquele momento causasse desconforto para os professores que continuaram ali no encontro. Acredito que a inspetora teve esta atitude, considerada um pouco ríspida, para demonstrar que não concordava com aquela situação de evasão dos professores. A coordenadora do CEMEPE revelou que é comum ela participar dos cursos sem se identificar e, normalmente, não faz comentários, somente faz anotações específicas de seu trabalho. Ao final do encontro, a inspetora veio ao meu encontro e mencionou que gostou muito das atividades desenvolvidas, mas estava muito envergonhada com atitude dos professores que, mesmo estudando sobre a importância da leitura e da biblioteca, não fizeram questão de participar de todo o processo da atividade proposta. Eu conversei um pouco mais com ela e expliquei que, mesmo diante das reais dificuldades encontradas, houvera um progresso expressivo em relação à conscientização e reflexão sobre os temas, leitura e mediação, abordados nos encontros e afirmei que este era o verdadeiro objetivo do trabalho. Após todas as apresentações dos grupos, encerramos o terceiro encontro.

4.4 Quarto encontro

O quarto encontro não teve um roteiro de trabalho com muitas atividades, porque, desde o início do semestre, eu, a orientadora e a coordenadora do curso tínhamos o desejo de passar o filme "Pagemaster - O Mestre da Fantasia"¹⁸, com o objetivo de promover uma discussão sobre os gêneros literários e escolha de livros adequados às expectativas de cada

¹⁸ As informações sobre o filme estão no Anexo D.

criança. A escolha pelo filme deveu-se à maneira ilustrativa de abordar o assunto. O quadro 12, a seguir, apresenta o desenvolvimento do trabalho.

QUADRO 12 – Proposta de trabalho do quarto encontro com professores

QUARTO ENCONTRO
Data: 09 de Outubro de 2012
Duração: 4 horas (manhã) e 4 horas (tarde)
Roteiro de trabalho
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação das perguntas dos professores 2. Sessão de Filme: “Pagemaster - O Mestre da Fantasia” 3. Indicação de boas leituras Proposta de trabalho com os livros abordados no filme: João e o pé de Feijão A ilha do tesouro O médico e o monstro

Fonte: a autora.

A aceitação dos professores quando souberam que veriam um filme foi positiva. A professora F declarou entusiasmada e, ao mesmo tempo, com tom de desabafo: “*Que bom que hoje teremos um encontro mais divertido e menos teórico*”, fala esta que demonstra satisfação em não ter que ouvir uma palestra ou mesmo ler conceitos teóricos sobre leitura e mediação de leitura. Estas palavras revelam um preconceito com relação à atividade de estudos, já que ver um filme é “mais divertido” e estudar, empregar o tempo para realização de leituras conceituais está relacionado com aquilo que não dá prazer, com aquilo que é chato, cansativo, e, às vezes, até desnecessário. Sobre a relação que desenvolvemos com o prazer, Barthes (2004, p. 82) faz uma afirmação pessoal muito interessante, “isto é o meu prazer, mas não a minha fruição: esta só pode aparecer com o novo absoluto, pois o novo abala (infirmo) a consciência (fácil? De modo nenhum: em nove de cada dez vezes, o novo é apenas estereótipo da novidade)”.

As palavras do autor nos remetem a pensar que o prazer é bom, mas a fruição é muito melhor, pois é o ápice da realização de prazer, de gozo, de deleite, entretanto a fruição abala as concepções, os conceitos, aquilo em que acreditamos e que nos traz conforto. Assim, o prazer é mais fácil de ser alcançado do que a fruição, pois, para se chegar à última, há uma exigência ao desapego, a abertura ao novo. Vê-se a dificuldade do desapego com os professores do curso, que demonstraram resistência em desenvolver estudos que traziam conceitos diferentes dos que eles tinham e, muitas vezes, se sentiam confrontados com o que estava sendo exposto, por outro lado, assistir a um filme seria um momento de relaxamento e comodidade.

Realmente, estudar, descobrir novos conceitos, confrontar os paradigmas pode ser um momento chato e cansativo, pois leva a reorganizar o que construímos dentro de nós mesmos, mas somente vivendo esse momento sofrido é possível avançar, ir além de onde estávamos e alcançar a fruição postulada por Barthes (2004).

A exposição do filme tomou boa parte do tempo do encontro, ainda assim, foi preciso orientar os professores sobre a maneira com que o filme pode ser utilizado na escola, para que não se torne um momento apenas para descontração dos alunos, desligado do objetivo de favorecer a leitura por meio da descoberta dos diferentes gêneros textuais.

A história retratada é sobre a vida de um garoto que morre de medo do perigo e de sofrer acidentes. Um dia, para fugir de uma tempestade, abriga-se em uma biblioteca. Lá, um bibliotecário o leva a uma viagem inusitada por diversos clássicos da literatura, por meio do mágico livro Pagemaster. Na viagem mágica, ele é transformado em desenho e três personagens o guiam - Aventura, Terror e Contos de Fada - para que ele consiga sair do mundo das histórias e voltar a ser um menino normal. A partir da utilização do filme, foi proposta aos professores a seguinte atividade:

Veja o filme inteiro com as crianças, mas, se preferir, exiba só os trechos indicados. Em seguida, proponha uma conversa apreciativa sobre a obra: o que acharam mais assustador, emocionante e bonito?

Depois retome com elas as referências a obras literárias que aparecem no filme – como A Ilha do Tesouro, O Médico e o Monstro e João e o Pé de Feijão - e pergunte se conhecem os gêneros a que se referem e se há relação entre isso e os três personagens-guia da aventura.

Proponha, então, que a turma organize os livros da biblioteca por gênero.

Se for utilizar apenas trechos selecionados do filme, destaque:

- Cena em que o protagonista se transforma em desenho (7m55s a 16m32s);
- Trechos em que aparecem os três livros, Terror, Aventura e Contos de Fada, e em que há referências às obras destacadas (16m33s a 1h04m18s).

Forme três grupos. Cada um deles deve pensar no melhor livro da biblioteca sobre um dos gêneros trabalhados e preparar uma indicação de leitura para ser exposta no mural da escola.¹⁹

O primeiro ponto positivo dessa atividade é o grande atrativo das imagens e efeitos especiais do filme, que são muito chamativos e apropriados aos alunos. A abordagem das características dos três gêneros literários pode ser desenvolvida no momento em que o personagem principal se encontra com três livros de gêneros diferentes, assim, o professor, junto com os alunos podem identificar as especificidades de cada uma das obras literárias.

Um dos livros apresentados no filme é “O Médico e o Monstro”²⁰, de Stevenson (1886), que se trata de uma obra sombria e cujo clima é de terror e tensão. A trama é

¹⁹Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/desperte-interesse-pelos-livros-pagemaster-mestre-fantasia-639070.shtml>.

desenvolvida por diversas vozes narrativas, que transmitem ao leitor seus pontos de vista sobre a história do médico Dr. Jekyll, honesto e virtuoso, que tenta, em suas experiências científicas, dividir sua face boa e sua natureza má. Apresenta características que marcam o gênero policial de suspense, no qual os capítulos e a trama se ajustam exatamente, de tal forma que todos os componentes se unem apenas no final, contribuindo para que o mistério seja solucionado.

“A Ilha do Tesouro” é outro clássico da literatura infanto-juvenil, escrito por Stevenson (1883), é um livro de ação e aventura sobre piratas e tesouros enterrados. Foi nesta obra que surgiu o conhecido estereótipo de pirata com perna de pau e um papagaio no ombro. O ápice da história ocorre quando o menino encontra o mapa e vai de navio atrás do tesouro, e, no percurso, acontecem muitas aventuras.

O terceiro livro que aparece no filme é “João e o pé de feijão”, um conto de fadas de origem inglesa, cuja versão conhecida mais antiga é a de Tabart (1807), mas foi popularizada na versão de Jacobs (1890). A história conta que um menino, chamado João, vai ao mercado a mando de sua mãe com o fim de vender uma vaca. No meio do caminho, um estranho lhe propõe dar cinco feijões mágicos em troca do bovino. Ao descobrir a troca, sua mãe se enfurece e joga os feijões pela janela. Enquanto João dorme, os feijões germinam e dão origem a enormes pés de feijão despontando no céu. Ao acordar, o menino escala o feijoeiro e encontra um castelo habitado por um gigante que se alimenta de gente. João consegue fugir, após surrupiar uma sacola de moedas de ouro. Retorna no dia seguinte para furtar a galinha dos ovos de ouro e, novamente, escapa ileso. No terceiro dia, João escala o feijoeiro e tenta roubar uma harpa de ouro. Dessa vez, o gigante persegue-o, mas o menino consegue descer o pé de feijão mais rapidamente e o corta com um machado.

Os três livros foram vistos pelos professores em formato digital a partir da exposição no projetor de imagens e, assim, eles puderam conhecer melhor as obras e observar as características de cada uma. Compreende-se a relevância do estudo dos gêneros para ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos, além de apontar inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter com o uso da linguagem. Desta forma, os alunos são levados a ver o texto não somente como meio para aprender gramática, como tem feito a escola tradicional, mas podem apropriar-se da linguagem em sua totalidade.

Após a atividade com estes livros específicos, iniciou-se uma conversa sobre diversos outros livros que seriam boas indicações para introduzir o estudo dos gêneros. Os professores

²⁰ O Resumo dos livros encontra-se no Anexo B.

tiveram a liberdade de expor suas ideias e de apresentarem as atividades que já desenvolveram na escola. Durante todo o encontro, destacou-se a importância da seleção de boas obras para que o aluno tenha contato com um material que lhe proporcione um enriquecimento literário, de maneira que o instigue a descobrir diversos textos e, assim, penetrar no mundo da cultura escrita. A professora O comentou: “*a professora de Português trabalha os gêneros textuais em sala, mas eu não sei o que fazer na biblioteca para contribuir com este trabalho, pois os alunos vão lá rapidamente para pegar os livros, além disso, eu não sei como ensinar*”.

A fala da professora O mostra o entendimento de que o estudo dos gêneros é tido como importante para o processo de aprendizagem, porém ela admite a falta de conhecimento do assunto e, desta forma, não tem como desenvolver um trabalho efetivo. Certamente, os gêneros são ferramentas aliadas ao ensino, inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998) propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura, produção e sugerem o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero. Mas, apesar dessas orientações dos PCNs, incentivando o trabalho com os gêneros, elas não mostram como pode ser desenvolvido o trabalho na prática, não oferecem algo de concreto para que o professor possa se basear.

Dolz e Schneuwly (2004) argumentam que a imersão dos alunos nas práticas de linguagem contribui para a sua apropriação, mas, além da vivência, é necessário um trabalho que proporcione situações de exploração para que os alunos tenham o envolvimento com os gêneros textuais. Uma das indicações dos autores para este envolvimento é o trabalho de variação dos agrupamentos dos gêneros, que são feitos de acordo com as características comuns dos gêneros, o que possibilita aos professores trabalharem a partir dos domínios e capacidades de seus alunos e, assim, sucessivamente, avançar os estudos com os gêneros de acordo com as séries do ensino.

Desta forma, os alunos, com dificuldades de lidar com gêneros de determinado grupo, não encaram o ato da leitura e escrita como um obstáculo constante, algo difícil de ser superado, desmotivando-os para outras aprendizagens, pois a variação dos gêneros dão oportunidades aos alunos de conhecerem a diversidade e os mantém motivados a continuar seu processo de apropriação das práticas de linguagem.

O gênero, entendido como instrumento de interação social, pode transformar situações e comportamentos. É um lugar de mutação, de exploração, de enriquecimento e de possibilidades. Nos textos e por meio deles, os indivíduos produzem, reproduzem e desafiam

práticas sociais. A variedade de textos abre a possibilidade de uma reflexão sobre os papéis dos interlocutores, os objetivos do texto e as estratégias necessárias para ler.

Um fato interessante é que, durante o encontro, o debate se iniciava no tema dos gêneros e na escolha de livros, mas partia para perguntas específicas sobre o desenvolvimento da capacidade de ler, e do entendimento de que ler é mais do que decodificar letras, pois este ato se caracteriza pela finalidade de compreender o texto, de atribuir sentido a ele. A percepção que tive naquele momento é que os professores estavam preocupados com o fato de que seus alunos não “sabem” ou não “gostam” de ler. Essa inquietação era anterior à escolha das obras.

A professora X ponderou: “*Não adianta selecionar boas obras para alunos que não têm vontade de ler,*” em seguida, a professora L replicou:

Eu sei que, como professores, é importante direcionarmos nossos alunos, mas o professor da biblioteca não tem tempo de ficar escolhendo obras para os alunos, nem ensinando a ler, isso é papel do professor de português, não é? Além de fazermos tudo na biblioteca, temos que nos preocupar com esses alunos que não conhecem os livros, nem compreendem nada do que leem?

Estas professoras demonstraram certa revolta por terem que desenvolver um trabalho de organização da biblioteca e, ainda, encontrarem, nas atividades com os alunos, “leitores” que não entendem o que leem. Ficou nítido, na fala da professora L, que ela acredita que a função de ensinar a ler não é de responsabilidade do professor que atua na biblioteca escolar. Compartilho com Kleiman (2002, p. 7) que advoga que

a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura. Daí que permanecer à espera do colega de Português resolver o problema, além de agravar a situação, consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir a participação plena de seus alunos na sociedade letrada.

A atuação na biblioteca, realmente, é um trabalho que necessita de diversas habilidades e, este fato, traz muito desconforto para os professores que não conseguem realizar tudo o que esperam deles. Por outro lado, não se pode negar que todos os professores devem se responsabilizar pela formação de alunos leitores, sejam eles professores de Português, Geografia, Matemática ou qualquer outro profissional que atue na escola. Kleiman (2002, p. 7) enfatiza que “o ensino de leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar: ao fracasso na formação de leitores, podemos atribuir o fracasso geral do aluno no primeiro e segundo graus”. Deste modo, o ensino de

leitura é visto de uma forma muito mais abrangente e revela que o trabalho em conjunto contribui com o desenvolvimento do aluno e com o trabalho dos professores.

O professor M.P, percebendo que é comum encontrar problemas de compreensão na leitura, perguntou: *“Já que eu devo ajudar os alunos com a leitura, eu posso ensinar os passos da leitura silenciosa ou isso é coisa do passado? Por exemplo: não mexer com a cabeça, apontar com o dedo, régua, etc. Parece que isso funcionava melhor, os alunos compreendiam o que estavam lendo.”* A fala de M.P demonstrou um desconforto com a maneira como são desenvolvidas as atividades de leitura na atualidade, pois ele percebe, em seu cotidiano escolar, que os alunos têm se desenvolvido pouco como leitores, isso o faz lembrar de práticas do ensino tradicional que, por mais retrógradas que fossem, pareciam dar mais resultados do que o que tem sido feito na escola atual. Bajard (2005, p. 18-19) nos orienta que,

A linha, forma gráfica que impõe uma direção (no sentido geométrico), propõe pelo menos dois sentidos. O olhar pode deslizar para a frente, frear, voltar atrás. Pode mesmo saltar para outro parágrafo. Infelizmente, o professor, vigilante, proíbe saltar passagens. Assim como ele exige do aluno concentrado atenção ao desenrolar das palavras nos seus lábios, ele também solicita que siga a concatenação das letras do texto, muitas vezes, com o dedo colado no fio condutor da linha.

O professor M.P fez essa pergunta, pois conhece a tradição de tentar fazer o leitor ter o mesmo comportamento e compreensão diante do texto, como na língua oral, em que o sujeito precisa concentrar-se no fluxo de palavras proferidas para entender o sentido geral. Nessa concepção, acredita-se que seguir a linha do texto, com a régua ou com o dedo, sem perder nenhuma palavra, parece ser o mais correto para que o leitor alcance a compreensão, entretanto isso não é verdade, como já foi destacado anteriormente com os estudos de Smith (1999), que revelam que o leitor pode muito bem saltar letras e palavras se pretende encontrar um significado no texto. Bajard (2005, p. 18-19) esclarece que o discurso oral:

[...] exige uma atenção sem trégua de fluxo das palavras, do mesmo modo o professor considera pertinente impor ao aluno a tirania da linha, privando o olho do leitor de sua habilidade de aprender as duas dimensões da página. [...] Não se lê um texto erudito do mesmo modo que uma revista nova numa banca, que dá margem a destacar ou negligenciar passagens, voltar atrás. A escrita, portanto, oferece ao leitor percursos não permitidos ao ouvinte de uma radiofônica. (BAJARD, 2005, p. 19)

Logo, cada leitor criará estratégias próprias diante do texto, porque cada texto demanda um comportamento diferente, assim, exigir do aluno que ele se concentre nas palavras linearmente, sem a liberdade de descobrir as diversas possibilidades que o escrito dá

a quem o lê, é um trabalho de limitação e desfavorecimento do desenvolvimento do leitor e do alcance à compreensão.

O quarto encontro foi finalizado após o debate decorrente da fala do professor M.P, em que retomamos alguns conceitos estudados no primeiro encontro sobre o processo cognitivo da leitura.

4.5 Quinto encontro

O quinto e último encontro teve dois momentos principais, como pode ser visto no quadro 13. Um deles foi a entrega do projeto desenvolvido ao longo dos encontros, pois, a cada mês, eu recolhia as propostas de atividades escritas pelos professores e, com elas em mãos, estruturei, aos poucos, o projeto até que ele ficasse completo e pronto para ser utilizado como auxílio nas escolas. No outro momento, foi feita uma avaliação geral do curso oferecido pelo CEMEPE, por meio de perguntas escritas e também numa conversa informal.

QUADRO 13 – Proposta de trabalho do quinto encontro com professores

QUINTO ENCONTRO
Data: 08 de novembro de 2012
Duração: 4 horas (manhã) e 4 horas (tarde)
Roteiro de trabalho
1. Entrega do projeto desenvolvido nos encontros - Leitura e discussão
2. Avaliação semestral – Escrita

Fonte: A autora.

Expus o projeto no *data-show* e fiz sua leitura. Cada um dos professores recebeu o texto impresso, tendo a oportunidade de lê-lo e tirar as dúvidas existentes. Também foi explicada a forma com que os professores deveriam adaptar o projeto às suas escolas, incluindo, na parte escrita, o contexto em que seriam trabalhadas as atividades, além do histórico para justificar a sua execução. Segundo Hamze (2010, p.1)

Todo projeto precisa estar relacionado aos objetivos e conteúdos para não perder o sentido do que se quer alcançar. É necessário estabelecer limites e metas para a culminância do trabalho. Os projetos de trabalho aproximam a escola do aluno e se associam muito à pesquisa sobre o interesse do educando, à curiosidade e investigação dos fatos atuais. Há necessidade de que os docentes discutam a proposta de trabalho, enfatizando suas dúvidas, enaltecendo suas ideias e sugestões, para que dessa maneira, todos se envolvam no processo.

A utilização do projeto tinha a finalidade de desenvolver nas escolas um pouco de tudo que fora estudado e construído coletivamente durante os encontros no CEMEPE. Cada

professor foi instruído a relacionar o projeto com as reais necessidades da escola, visando oferecer um embasamento para o trabalho já executado por eles. Certamente, no projeto, foram incluídas ideias descritas de maneira simples e genérica, mas que foram abordadas nos encontros e faziam ligação a todo o corpo teórico estudado. No momento da entrega dos projetos, alguns professores fizeram questão de dizer que já estavam incluindo, no seu cotidiano de trabalho, ações, atividades e reflexões propostas nos encontros, como pode ser visto nas falas abaixo:

Professora I: “Eu aproveitei uma reunião que teve com os professores da minha escola e destaquei alguns conceitos que estudamos aqui no encontro sobre a valorização do livro, também dei algumas ideias de atividades para serem feitas. Agora com projeto em mãos retomarei o assunto e pedirei ajuda para os outros professores para incluirmos algumas atividades em nosso projeto da escola”.

Professora Q: “Logo na semana que você passou o filme aqui para nós, eu conversei com a diretora e começamos uma sessão de cinema na escola. Passei o filme para todas as séries, até para os alunos que ainda não sabem ler e agora a professora de literatura está fazendo um trabalho na biblioteca com as turmas para o ensino dos gêneros. Está sendo muito bom. Aproximou as turmas da biblioteca”.

Durante o encontro, foi muito enfatizada a importância do projeto para o desenvolvimento e valorização do trabalho na biblioteca escolar. Eles tinham em mãos um ponto de partida para a iniciativa da organização de atividades de incentivo a leitura, tão necessárias no ambiente da biblioteca. Entendendo que o professor deve ter o propósito de ativar a biblioteca, bem como cativar os leitores.

Motivar uma frequência espontânea e organizada dos espaços da biblioteca é, antes de tudo, uma oportunidade de educar o aluno para a sua utilização, para que os leitores desfrutem de todo o complexo de conhecimento ali existente. Assim, a biblioteca pode tornar-se uma referência que desperte a curiosidade, que estimule que seduza e alimente as necessidades dos alunos. A biblioteca passa, então, a ocupar um espaço mais significativo no contexto educacional, fortalecendo-se, inclusive, politicamente. O que lhe dá condições de alcançar mais valorização e investimento. Conforme Silva e Bortolin (2006, p. 11),

A maioria dos indivíduos ainda não usufrui plenamente a biblioteca em sua vida cotidiana. Os municípios geralmente possuem poucas bibliotecas e, estas estão localizadas na região central das cidades, onde nem todos têm acesso. Dessa maneira, a biblioteca está quase sempre ausente na formação do cidadão [...] Esse comportamento reforça a ideia do ensino centrado nas informações transmitidas pelo professor, o que acarreta a reprodução da atitude de ignorar a importância da biblioteca na formação do estudante.

Sabendo desta realidade, o professor que atua na biblioteca pode iniciar, em seu cotidiano, uma quebra nos antigos paradigmas para a construção de um espaço contextualizado, com identidade própria, que consiga atender ao público da escola. Muito mais do que possibilitar acesso à literatura e às informações, a biblioteca também tem o poder de suscitar perguntas, dúvidas nos alunos, pois este espaço é formativo, e isso quer dizer que ele contribui, significativamente, para a constituição do indivíduo num processo dialético. A biblioteca é um centro ativo da aprendizagem. Deve ser vista como um núcleo ligado ao esforço pedagógico dos professores e não como um apêndice das escolas. Ela é parte integral do sistema educativo e participa de seus objetivos, metas e fins.

O projeto também tinha o propósito de responder a muitas perguntas escritas pelos professores e deixadas nos finais dos encontros. Indiretamente, foram abordadas diversas questões. No quadro 14, a seguir, estão descritas algumas delas.

QUADRO 14 – Perguntas dos professores sobre o tema biblioteca

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>O que devo fazer para a minha biblioteca ter uma função mais movimentada além da troca de livros?</i> 2. <i>Como atrair os alunos para a biblioteca sem ser apenas para troca de livros?</i> 3. <i>Como programar um dia na escola para todos irem à biblioteca: funcionários e alunos?</i> 4. <i>Como fazer para que os alunos frequentem a biblioteca e realmente leiam?</i> 5. <i>Como não deixar a biblioteca se tornar um depósito de lixo (livros muito velhos, apostilas e outros)?</i> 6. <i>Como posso transformar um espaço reduzido em um espaço agradável?</i> 7. <i>Quais materiais são importantes constar na biblioteca como fonte de pesquisa?</i> 8. <i>Como valorizar o trabalho do professor da biblioteca evitando a saída do mesmo para a sala de aula?</i> 9. <i>Qual a sugestão de uma atividade para ser elaborada de maneira rápida e eficiente na biblioteca?</i> 10. <i>Como posso fazer para atrair os professores para irem até a biblioteca?</i> |
|---|

Fonte: A autora.

No projeto, foram descritas diversas ações que podem colaborar com o objetivo principal que é o de contribuir para a transformação da biblioteca em um lugar de apoio, de troca de experiência e de busca de conhecimento, tanto para o aluno como para o professor, de maneira a contribuir para formação continuada de leitores.

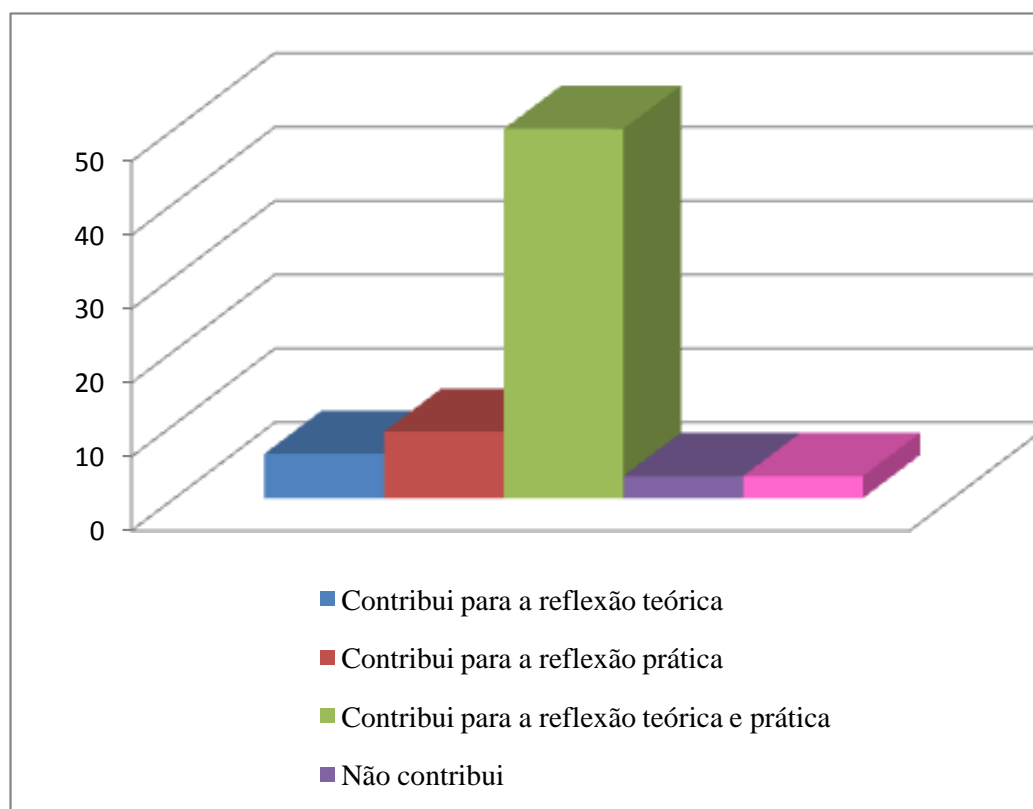
Eu, como pesquisadora fiquei entusiasmada com a ideia de selecionar e acompanhar algumas escolas para verificar se o projeto, realmente, estava sendo utilizado ou não, e, se sim, de que maneira estava ocorrendo este trabalho. Porém a concretização da intenção de fazer estas visitas de observação não foi possível por vários motivos, o mais atenuante deles era o tempo escasso para a conclusão da dissertação de mestrado. Mas também por conta da mudança no quadro de professores que atuavam nas bibliotecas e a mudança na administração

das escolas do município, o que determinou que os cursos de formação desenvolvidos no CEMEPE, a partir de 2013, não seriam mais obrigatórios. Deste modo, perdi contato com a maioria dos professores e ficou inviável a realização das visitas nas escolas e posterior análise dos dados coletados.

Na continuidade do quinto encontro, passamos para a avaliação do curso de formação continuada, no qual foi possível desenvolver os estudos propostos. Esta avaliação já era realizada no CEMEPE a cada semestre, por isso, eu não pude opinar ou fazer interferências na elaboração das perguntas. Todos os professores presentes preencheram a avaliação e, logo em seguida, tiveram a oportunidade de ressaltar suas percepções com relação aos encontros realizados. Como pesquisadora, eu ouvi atentamente os relatos, pois me interessava muito saber o que os professores acharam de mais relevante sobre tudo que abordamos, e também perceber quais os pontos negativos que eles encontraram.

O gráfico, a seguir, não se refere aos dados da avaliação feita no último encontro, mas foram retirados dos questionários para destacar a opinião dos professores logo no início do primeiro encontro, e as respostas foram dadas com relação ao curso de formação de que eles já participavam desde o primeiro semestre de 2012. A pergunta questionava sobre a maneira como eles julgavam que o curso do CEMEPE contribuía na sua atuação na biblioteca escolar. 50 professores responderam que o curso contribui na reflexão teórica e prática, entretanto, na parte aberta da pergunta, eles escreveram de maneiras distintas, mas a maioria afirmou que gostaria que os temas dos encontros fossem mais voltados para a prática da biblioteca. Portanto, a resposta fechada não condiz com a outra encontrada na parte aberta.

Gráfico 21. Opinião dos professores em relação à contribuição do curso de formação



Fonte: A autora.

Na avaliação do quinto encontro, pude comparar as falas com as encontradas no questionário e, durante o momento da avaliação, os professores apontaram diversas questões, entre elas, surgiu, novamente, a relação entre teoria e prática. A professora U defendeu: *“eu considero os estudos aqui realizados muito valiosos, porque me fazem entender bastante coisa, entretanto, ainda acho difícil a prática, porque na prática parece ser tão diferente...parece que nenhuma teoria encaixa”*. O comentário desta professora revela uma realidade encontrada não só na atuação dela, mas de muitos professores, que é esse distanciamento da teoria com a prática.

O interessante foi que encontrei, nos questionários, e ouvi, nos primeiros encontros, diversas vezes, a frase: *“precisamos de aulas sobre a prática porque a teoria já temos”*. Mas, ao longo dos dias, eles perceberam que, na verdade, não possuem muito conhecimento teórico relacionado à leitura e mediação, visto que mostraram surpresa com relação a alguns conceitos destacados nas palestras. Eles foram, aos poucos, percebendo que trabalham com as concepções de que foram se apropriando durante suas vidas, com os professores que tiveram quando estudaram e em suas experiências pessoais, e tudo isso interfere diretamente na prática.

A fala da professora U revela que existe uma dificuldade em deixar as concepções que cada professor carrega, para, assim, vivenciar os conceitos postulados por estudiosos que, com rigor científico, descobriram informações válidas. A postura encontrada é de que a teoria é interessante, traz reflexões, mas não condiz com a realidade da escola. A dificuldade ocorre de fato e não tem como ser diferente, visto que mudar de opinião, reformular conceitos e concepções não é uma tarefa simples. Além disso, a teoria medeia a relação do professor com a prática, mas não reproduz a prática.

Na verdade, os conhecimentos vinculam-se à prática pela sua utilidade para a análise e compreensão dos fatos, a sua pertinência se dá na situação real, nos fatos do cotidiano, do contrário, seria apenas ideia sem sentido. A articulação entre teoria e prática é compreendida como a contextualização dos conhecimentos especializados de tal modo que possa promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência à sua aplicação, sua relação com situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para análise e compreensão de fatos da vida real.

Portanto, entende-se que só faz sentido estudar as teorias, se elas forem aplicáveis à realidade, com adequação ao contexto. Como os professores não conseguem transpor a teoria na prática, eles são levados a se desinteressar pelos estudos e até mesmo podem entender que é desnecessário estudar algo que não traz contribuição para a sua prática escolar. É por isso que os professores pedem, repetidamente, por cursos práticos, pois, assim, acreditam que poderão encontrar exemplos práticos e objetivos que poderão copiar quando forem realizar seus afazeres escolares.

Após este capítulo, que abordou os diversos conceitos relativos à leitura e analisou as concepções expostas nas palavras dos docentes que atuam na biblioteca escolar, segue a frente, as considerações finais deste trabalho.

Conclusão

CONCLUSÃO

Esta dissertação se propôs a desenvolver uma investigação qualitativa, retratada e analisada a partir de pressupostos dialéticos, cuja principal característica foi a análise de particularidades encontradas nas palavras escritas e faladas dos sujeitos da pesquisa, professores que atuam na biblioteca escolar. Para a análise, utilizei-me de um olhar minucioso e extremamente crítico por causa das contradições presentes nas falas, próprias da natureza do homem e do mundo que o cerca.

Com o propósito de valorizar a historicidade e a totalidade da realidade, inicialmente, ocorreu o exame do contexto geral da leitura e dos leitores no Brasil. A partir do entendimento deste cenário, estabeleceu-se a pretensão de conhecer e delinear um perfil dos professores que atuam nas bibliotecas das escolas municipais de Uberlândia. Além disso, para chegar ao propósito fundamental da pesquisa, foram efetivados encontros com os professores no espaço do CEMEPE, os quais propiciaram a construção dos dados. Por meio da realização de oficinas, aplicação de questionário e diversos momentos de estudo e reflexão sobre o tema leitura e mediação, pude observar a compreensão destes professores quanto ao assunto.

No primeiro encontro em que apresentei o planejamento das atividades previstas no semestre, havia certo receio e apreensão dos docentes quanto ao trabalho que, naquele curso de formação, seria realizado, mas, ao longo dos meses, ocorreu um envolvimento do grupo que permitiu a concretização dos objetivos propostos.

Ao abordar as teorias relativas ao processo da leitura, surgiram muitas falas, perguntas, questionamentos sobre o assunto, mostrando que aqueles conceitos representavam algo novo para eles, posteriormente, muitos afirmaram nunca terem estudado de maneira profunda e sistemática as ideias ali mencionadas. Foi um tempo preparado, sobretudo, para que aqueles professores ampliassem o seu conhecimento.

Assim sendo, a concepção de leitura defendida neste trabalho alcançou os docentes, de modo que eles puderam entendê-la como um ato que vai além da mera decifração e oralização de sinais gráficos, pois é um processo de compreensão complexo e sofisticado. Ler é, antes de tudo, extrair sentido do texto. A compreensão é alcançada, quando o leitor consegue interagir com o texto de maneira que ele o explore, questione, faça uso de habilidades de raciocínio, num cruzamento das palavras com o seu conjunto de conhecimentos prévios (SMITH, 1999). Cada um constrói o seu percurso interpretativo, justamente por causa de suas construções

prévias, assim pode-se estabelecer a relação triádica entre objeto-interpretante-interpretado que resulta em interpretação, significação (PONZIO, 2007).

A experiência da cultura vivida pelo ser humano favorece a sua organização interna. Aprender, nesse sentido, é a ampliação daquilo que o homem vai construindo e de que vai se apropriando ao longo da vida em consequência das interações com o mundo (VYGOTSKY, 1999). O processo de aprendizagem da criança se apoia, principalmente, na leitura, e por isso, esta tem tamanha importância no desenvolvimento humano, porque é por meio dela que a criança tem acesso à cultura escrita, e, assim, pode inteirar-se de diversas informações, e explorá-las, inclusive as disciplinas escolares.

Com os momentos de debate e de reflexão sobre este tema, os próprios professores identificaram práticas escolares contrárias à formação do leitor, justamente porque eles perceberam que não é possível interferir no processo cognitivo do aluno, nem ensinar-lhe a compreender um texto. Antes o papel do professor é realizar ações dialógicas, que instiguem o aluno a construir significados. Por meio de planejamentos flexíveis, que consideram o texto em sua plenitude, pode-se garantir o conhecimento do todo, além de ativar os conhecimentos prévios sobre o assunto, estabelecer hipóteses, de maneira que o próprio aluno se reconheça como um ser social e, constituindo-se, satisfaça às suas necessidades internas e pessoais diante do conteúdo lido.

Desta maneira, os estudos estabelecidos nos encontros levaram a uma ampliação do conhecimento sobre o processo de leitura, ativaram a percepção dos professores em relação às necessidades dos alunos e para a elaboração do trabalho de fomentação da leitura alicerçado nos fundamentos teóricos expostos.

Com a aplicação do questionário, foi possível também conhecer a realidade em que tais professores estavam inseridos e, a partir das respostas organizadas de maneira estratégica, o leitor deste trabalho teve uma visão geral das condições de funcionamento das bibliotecas escolares públicas de Uberlândia. Segundo os docentes, a estrutura da maioria das escolas não é boa, visto que possui espaços inadequados, pequenos e que, em muitos momentos, são utilizados para atividades desvinculadas dos propósitos fundamentais da biblioteca.

Em relação ao acervo das bibliotecas, os docentes relataram que as escolas recebem uma grande quantidade de materiais, especialmente livros. Estes dados retratam o resultado de projetos do governo que propõem levar o livro até os estudantes. Programas como o PNBE proporcionaram acentuada melhora no acervo da maioria das escolas públicas nos últimos 10 anos. O objetivo do governo brasileiro é melhorar a educação, preocupando-se,

primordialmente, com a apropriação da leitura e da escrita e, por isso, tem idealizado programas que contribuam com a formação dos alunos.

Por um lado, esta pesquisa constatou que as escolas da rede municipal de Uberlândia têm recebido os livros de maneira satisfatória, por outro lado, não há como afirmar que este material tem chegado às mãos dos alunos. A falta do planejamento de ações que aproximem os estudantes da cultura escrita é notável, e, mesmo quando o livro chega, eles, muitas vezes, são obrigados a participar de atividades em que devem obedecer a regras, posicionamentos e realizar leituras de textos que não condizem com as suas realidades, o que colabora para que não haja o desenvolvimento de uma leitura significativa e competente.

As pesquisas sobre os índices de leitura e leitores no Brasil apresentam dados que mostram que os brasileiros leem pouco, se comparados aos demais países, entretanto, não se pode concordar de fato com a precisão desses números, pois tais investigações são feitas de maneira genérica e não consideram o entorno do sujeito. Por exemplo, uma pessoa que nunca pegou um livro emprestado na escola, mas passa o dia se comunicando nas redes sociais, recebe e envia mensagens de texto, precisa ler e, geralmente, lê muito mais do que possamos calcular, entretanto as pesquisas, em geral, não contam com estes casos específicos que fazem parte do cotidiano dos brasileiros.

A valorização do livro, do trabalho e do espaço da biblioteca foi tema específico de um dos encontros com os professores, muitas falas fizeram referência à negação do livro por causa da tecnologia, ou seja, alguns professores acreditam que os alunos não gostam mais de ler os livros da biblioteca da escola, por causa das diversas opções que o computador e a internet oferecem. Em debate, discutimos o assunto e concluímos que qualquer suporte textual pode favorecer a leitura, o que encontramos, atualmente, são alunos que constroem relações por meio da tela com muita facilidade, que faz parte do contexto dessa geração e, por isso, a leitura no computador é tão própria deles. Isso não quer dizer que os livros impressos perderam o valor ou a sua qualidade na formação dos alunos, mas, para que eles tenham interesse também pelos livros da biblioteca, é preciso exercer a prática de mediação de leitura.

Certamente, grande parte do problema encontrado na formação dos leitores eficientes está ligada ao trabalho de mediação, que tem sido negligenciado nas escolas. Um dos objetivos desta pesquisa era construir com os professores a conscientização da importância dos mediadores de leitura e, durante a reflexão da teoria e da prática, chegou-se a algumas considerações. A primeira delas é que, a partir das respostas encontradas nos questionários, percebeu-se que os professores se consideravam mediadores de leitura, entretanto, na análise

geral dos dados, existiam nítidas contradições que levaram ao entendimento de que a mediação não ocorria de fato. Essa hipótese é levantada, primeiramente, pela falta de formação e qualificação dos professores para o trabalho na biblioteca, constatada, tanto nas respostas, quanto nas falas coletadas nos encontros.

Os docentes disseram encontrar muitas dificuldades no desempenho das atividades, pois a biblioteca exige dedicação. Eles não se sentem preparados para fazer determinados trabalhos, principalmente os de ordem técnica necessários à organização e administração do espaço. Ao mesmo tempo, foram recorrentes as reclamações de que os alunos não sabiam ler, já que não conseguiam extrair sentido do texto e, por isso, as atividades de leitura eram dificultadas. A responsabilidade de ensinar a ler é, geralmente, apontada para os professores de língua portuguesa e literatura.

Não há como negar que são inúmeras as tarefas que os professores precisam realizar, independente do cargo que exerçam dentro da escola. Além disso, a maioria dos docentes pesquisados está há mais de 10 anos nas escolas e alguns deles trabalham em 2 turnos, o que acarreta extremo cansaço. Portanto, o trabalho de parceria entre os docentes é necessário para não sobrecarregar nenhum deles e garantir a boa formação dos leitores, contemplando as suas carências.

Todos os professores são corresponsáveis pelo ensino da leitura, cabendo-lhes a ação de conscientizar os alunos de que a leitura é uma atividade desenvolvedora, em que se trabalha o texto e, toda informação apropriada é transformada em conhecimento. A mediação desencadeada por um processo dialógico é capaz de fornecer bases estratégicas para o aluno se relacionar com a cultura escrita, oferecendo-lhe diferentes formas de leitura em variados tipos de texto.

Tornou-se claro, na análise das falas dos docentes, que eles não compreendiam a urgência das ações de mediação na biblioteca escolar, e isso é natural, visto que, a maioria deles, nunca, antes tinham estudado as especificidades desse trabalho. São poucos centros de formação continuada que desenvolvem estudos nessa área de atuação e falta a continuidade de trabalhos como esse, oferecido pelo CEMEPE no ano de 2012.

Em 2013, por exemplo, não foram estabelecidos novos cursos de formação e, portanto, os docentes participantes dessa pesquisa não tiveram a oportunidade de continuar o processo reflexivo iniciado em nossos encontros, o que é prejudicial tanto para eles quanto para os alunos. Certamente, promover estudos coletivos é o modo mais eficaz de conscientizar os professores, de construir uma identidade profissional, de trocar experiências, de aprender

novos caminhos para o ensino e descobrir ferramentas que auxiliem na resolução de problemas diários.

Em muitos momentos, eles demonstravam angústia, porque esperavam receitas, dicas práticas para resolver as situações vivenciadas por eles na biblioteca, mas não eram correspondidos, visto que o objetivo do trabalho não era esse, mas, sim, o de fomentar a reflexão e conscientização em relação ao processo de leitura e mediação.

A apropriação da teoria não muda a realidade escolar, muda o professor, não tem como reproduzi-la de forma literal na prática, pois cada contexto supõe um trabalho diferenciado, entretanto, ela pode oportunizar uma intercessão dos conceitos com os afazeres da escola, oferecendo ao professor ideias abrangentes, que sejam refletidas em ações adequadas.

O projeto que foi construído no decorrer dos encontros com os professores, seria apenas mais um, entre tantos outros, se não fosse o embasamento teórico que o sustenta. De modo muito simples, foi redigido, contendo ações práticas a serem executadas pelos professores nas escolas, com o objetivo de promover atos efetivos de leitura. Cada atividade que o compõe foi citada durante os momentos de estudos, para que os docentes tivessem a compreensão da maneira mais significativa e apropriada de ser realizada. Assim, os professores que frequentaram aquele espaço puderam levar para as suas escolas um planejamento inicial de trabalho, que foi a concretização das construções estabelecidas por eles mesmos.

Finalizo este trabalho com um sentimento muito comum entre os pesquisadores, que é a sensação de que ainda há muito a ser destacado, a ser analisado, a ser esclarecido e a ser escrito. Entretanto, mesmo com a certeza de que esta pesquisa é incompleta e inacabada, acredito que ela produziu resultados positivos, pois alcançou os seus principais objetivos e possibilitou um progresso tanto para os professores que atuam nas bibliotecas das escolas municipais de Uberlândia quanto para mim, como pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. **Estudo de caso em pedagogia e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM, 2003. p. 53-61.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DIFUSÃO DO LIVRO. Disponível em: <<http://www.abdl.com.br/>>. Acesso em: 6 ago 2013.

BAJARD, E. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARROS, M. H. T. C.; BORTOLIN, S.; SILVA, R. J. **Leitura: Mediação e mediador**. São Paulo: Ed. FA, 2006.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BATISTA, Pollyana da Silva. **Biblioteca escolar no Brasil: um estudo sobre vários aspectos**. 2009. 122 p. Monografia do curso de biblioteconomia - Departamento de Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Julho 2009. Disponível em: <http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/643/1/2009_PollyanadaSilvaBatista.pdf>. Acesso em: 10 dez 2013.

BELMIRO, Ângela. Fala, escritura e navegação: caminhos da cognição. In: (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 15-23.

BETHEHEIN, Bruno. **A psicologia dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BLOG DE LITERATURA. 2013. Disponível em: <<http://literaturainfantilportaldoprofessor.wordpress.com> >. Acesso em: 6 agos 2013.

BORTOLIN, Sueli. **Ética na Mediação da Leitura na Biblioteca Escolar**. Ensino Em Revista, v.20, n.2, p.423-434, jul/dez 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei Federal nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Institui a Política Nacional do Livro**. Disponível em:

<<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/leis/2003/lei10753.htm>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento**. Calidoscópico. Vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan/abr 2007.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e formação na educação escolar: algumas considerações inevitáveis. In: Renata Junqueira de Souza. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, v. , p. 187 -203.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Leitura: acepções, sentidos e valor**. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVIII, v. 21, n. 22, p. 18-32, jan./abr. 2012.

CAMPELLO, Bernadete (Org.). **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: Parâmetros para bibliotecas escolares**.

CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ. 2013. Disponível em: <www.uberlandia.mg.gov.br>. Acesso em: 2 mai 2012.

CENTRO REGIONAL PARA O FOMENTO DO LIVRO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. 2013. Disponível em: < <http://cerlalc.org/lectura-escritura-bibliotecas/>>. Acesso em: 2 ago 2013.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: Entrando no mundo da escrita. 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995. Resenhado por: BOTO, C. *Revista USP*, 1996, n. 29, p. 201-208.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Tradução de CAMARA BASTOS, Maria Helena. **Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos**. História da Educação, Pelotas, v. 5, n. 10, p. 141-154, jul./dez, 2001. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30528>>. Acesso em: 9 Nov 2013.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1999.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Dir.). **Práticas da leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COELHO, Claudio. **Raízes do paradigma indiciário**. 2005. Disponível em: <http://nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/COELHO,%20Claudio%20M.%20Ra%C3%ADzes%20do%20Paradigma%20Indici%C3%A1rio_Ensaio_2007.pdf>. Acesso em: 2 nov 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa científica**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

FERRARO, A. R. **Alfabetismo e níveis de letramentos no Brasil: o que dizem os censos.** Educação e sociedade. vol. 23, n.81, p. 21-47, dez 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/4063-pnbe-2013>>. Acesso em: 14 jul 2013.

GALLIANO, A. G. **O método científico: teoria e prática.** São Paulo: Harbra, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1987.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HAMZE, Amelia. **Fernando Hernández.** 2010. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/fernando-hernandez.htm>>. Acesso em: 2 nov 2013.

IFLA/UNESCO. **Diretrizes da IFLA / UNESCO para a biblioteca escolar.** São Paulo. 2005. Disponível em: < http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt_br.pdf> Acesso em: 30 jul. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 3 jul 2013.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. 2013. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/>>. Acesso em: 3 jul 2013.

JONER, Paulo. **Índice de leitura espontânea no Brasil.** Zero hora. 2010. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-lazer/segundo-caderno/noticia/2012/08/indice-de-leitura-espontanea-no-brasil-e-de-pouco-mais-de-um-livro-por-ano-aponta-pesquisa-3855283.html>>. Acesso em: 6 ago 2013.

JÚNIOR, O. F. A.; BORTOLIN, Sueli. Bibliotecário: um essencial mediador da leitura. In: Renata Junqueira de Souza. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação.** 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, v. , p. 205-218.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes, 2002.

KONDER, Leandro. **O que é a dialética.** 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÉVY, Pierre. A emergência do cyberspace e as mutações culturais. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (Org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000, p. 12-20.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAROTO, L. H. **Biblioteca escolar, eis a questão!** do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico- filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MENDES, Fernanda Gabriel. **Do pergaminho ao texto eletrônico: evolução das tecnologias de leitura e escrita**. Educação e comunicação. 2011. Disponível em: <http://www.educacaoecomunicacao.org/leituras_na_escola/textos/oficinas/textos_completos/do_pergaminho_ao_texto_eletronico.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=575>. Acesso em: 14 jul 2013.

MORTATTI, Maria do R.L. **Cartilha de Alfabetização e Cultura Escolar: Um Pacto Secular**. CADERNO CEDES: Unicamp, ano XX, n. 52, p. 41- 54, Nov 2000.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. **Contribuições de Vigotski para se pensar os processos de leitura e escrita na educação escolar**. Ensino Em Re-Vista, v.20, n.2, p.445-460, jul./dez. 2013.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo, Perspectiva, 2003.

POMBEIRO, Orlei José et al. **Saúde X computador: duelo que prejudica o homem**. Disponível em: < <http://www.vivavidamt.com.br/textos/Sa%FAdecomputadorhomem.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2010.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrícia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de Filosofia da Linguagem**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não e quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil** Repercussões no campo educacional. 2010. 295 p. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Julho 2010. Disponível em: < http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf>. Acesso em: 5 Jan 2013.

PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA. 2013. Disponível em: < <http://www.bn.br/proler/index.htm>>. Acesso em: 2 ago 2013.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 2011. Disponível em: <
<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/4095.pdf>>. Acesso em: 2 ago 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo funcional**: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. Educação e Sociedade, ano XVIII, n. 60, dez 1997.

SILVA, R. J. da; BORTOLIN, S. (Org). **Fazeres cotidianos da Biblioteca Escolar**. São Paulo: Polis, 2006.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991/ 2003.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médias, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A Pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. 2013. Disponível em: <
<http://cin.ced.ufsc.br/curso-de-graduacao-em-biblioteconomia/>>. Acesso em: 2 ago 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **El Problema Del entorno**. The problem of the enviromente in the Vygotsky. Readers, 1994. (Tradução-Universidade de Havana-Cuba)

APÊNDICE A

Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003

DOU de 31.10.2003

Institui a Política Nacional do Livro.
Alterada pela Lei nº 10.833, de 29 de dezembro de 2003.

O **PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I DA POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIRETRIZES GERAIS

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional do Livro, mediante as seguintes diretrizes:

- I - assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro;
- II - o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida;
- III - fomentar e apoiar a produção, a edição, a difusão, a distribuição e a comercialização do livro;
- IV - estimular a produção intelectual dos escritores e autores brasileiros, tanto de obras científicas como culturais;
- V - promover e incentivar o hábito da leitura;
- VI - propiciar os meios para fazer do Brasil um grande centro editorial;
- VII - competir no mercado internacional de livros, ampliando a exportação de livros nacionais;
- VIII - apoiar a livre circulação do livro no País;
- IX - capacitar a população para o uso do livro como fator fundamental para seu progresso econômico, político, social e promover a justa distribuição do saber e da renda;
- X - instalar e ampliar no País livrarias, bibliotecas e pontos de venda de livro;
- XI - propiciar aos autores, editores, distribuidores e livreiros as condições necessárias ao cumprimento do disposto nesta Lei;
- XII - assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura.

CAPÍTULO II DO LIVRO

Art. 2º Considera-se livro, para efeitos desta Lei, a publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volume cartonado, encadernado ou em brochura, em capas avulsas, em qualquer formato e acabamento.

Parágrafo único. São equiparados a livro:

- I - fascículos, publicações de qualquer natureza que representem parte de livro;
- II - materiais avulsos relacionados com o livro, impressos em papel ou em material similar;
- III - roteiros de leitura para controle e estudo de literatura ou de obras didáticas;
- IV - álbuns para colorir, pintar, recortar ou armar;
- V - atlas geográficos, históricos, anatômicos, mapas e cartogramas;
- VI - textos derivados de livro ou originais, produzidos por editores, mediante contrato de edição celebrado com o autor, com a utilização de qualquer suporte;
- VII - livros em meio digital, magnético e ótico, para uso exclusivo de pessoas com deficiência visual;
- VIII - livros impressos no Sistema **Braille**.

Art. 3º É livro brasileiro o publicado por editora sediada no Brasil, em qualquer idioma, bem como o impresso ou fixado em qualquer suporte no exterior por editor sediado no Brasil.

~~Art. 4º É livre a entrada no País de livros em língua estrangeira ou portuguesa, isentos de imposto de importação ou de qualquer taxa, independente de licença alfandegária prévia.~~

Art. 4º É permitida a entrada no País de livros em língua estrangeira ou portuguesa, imunes de impostos nos termos do art. 150, inciso VI, alínea *d*, da Constituição, e, nos termos do regulamento, de tarifas alfandegárias prévias, sem prejuízo dos controles aduaneiros e de suas taxas. ([Redação dada pela Lei nº 10.833, de 29.12.2003](#))

CAPÍTULO III DA EDITORAÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO DO LIVRO

Art. 5º Para efeitos desta Lei, é considerado:

- I - autor: a pessoa física criadora de livros;
- II - editor: a pessoa física ou jurídica que adquire o direito de reprodução de livros, dando a eles tratamento adequado à leitura;
- III - distribuidor: a pessoa jurídica que opera no ramo de compra e venda de livros por atacado;
- IV - livreiro: a pessoa jurídica ou representante comercial autônomo que se dedica à venda de livros.

Art. 6º Na editoração do livro, é obrigatória a adoção do Número Internacional Padronizado, bem como a ficha de catalogação para publicação.

Parágrafo único. O número referido no **caput** deste artigo constará da quarta capa do livro impresso.

Art. 7º O Poder Executivo estabelecerá formas de financiamento para as editoras e para o sistema de distribuição de livro, por meio de criação de linhas de crédito específicas.

Parágrafo único. Cabe, ainda, ao Poder Executivo implementar programas anuais para manutenção e atualização do acervo de bibliotecas públicas, universitárias e escolares, incluídas obras em Sistema **Braille**.

~~Art. 8º É permitida a formação de um fundo de provisão para depreciação de estoques e de adiantamento de direitos autorais.~~

Art. 8º As pessoas jurídicas que exerçam as atividades descritas nos incisos II a IV do art. 5º poderão constituir provisão para perda de estoques, calculada no último dia de cada período de apuração do imposto de renda e da contribuição social sobre o lucro líquido, correspondente a 1/3 (um terço) do valor do estoque existente naquela data, na forma que dispuser o regulamento, inclusive em relação ao tratamento contábil e fiscal a ser dispensado às reversões dessa provisão ([Redação dada pela Lei nº 10.833, de 29.12.2003](#))

§ 1º Para a gestão do fundo levar-se-á em conta o saldo existente no último dia de cada exercício financeiro legal, na proporção do tempo de aquisição, observados os seguintes percentuais:

- I - mais de um ano e menos de dois anos: trinta por cento do custo direto de produção;
- II - mais de dois anos e menos de três anos: cinquenta por cento do custo direto de produção;
- III - mais de três anos: cem por cento do custo direto de produção.

§ 2º Ao fim de cada exercício financeiro legal será feito o ajustamento da provisão dos respectivos estoques.

~~Art. 9º O fundo e seus acréscimos serão levados a débito da conta própria de resultado, sendo seu valor dedutível, para apuração do lucro real. As reversões por excesso irão a crédito para tributação.~~

Art. 9º A provisão referida no art. 8º será dedutível para fins de determinação do lucro real e da base de cálculo da contribuição social sobre o lucro líquido. ([Redação dada pela Lei nº 10.833, de 29.12.2003](#))

Art. 10. (VETADO)

Art. 11. Os contratos firmados entre autores e editores de livros para cessão de direitos autorais para publicação deverão ser cadastrados na Fundação Biblioteca Nacional, no Escritório de Direitos Autorais.

Art. 12. É facultado ao Poder Executivo a fixação de normas para o atendimento ao disposto nos incisos VII e VIII do art. 2º desta Lei.

CAPÍTULO IV DA DIFUSÃO DO LIVRO

Art. 13. Cabe ao Poder Executivo criar e executar projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura, ampliar os já existentes e implementar, isoladamente ou em parcerias públicas ou privadas, as seguintes ações em âmbito nacional:

- I - criar parcerias, públicas ou privadas, para o desenvolvimento de programas de incentivo à leitura, com a participação de entidades públicas e privadas;
- II - estimular a criação e execução de projetos voltados para o estímulo e a consolidação do hábito de leitura, mediante:
 - a) revisão e ampliação do processo de alfabetização e leitura de textos de literatura nas escolas;
 - b) introdução da hora de leitura diária nas escolas;
 - c) exigência pelos sistemas de ensino, para efeito de autorização de escolas, de acervo mínimo de livros para as bibliotecas escolares;
- III - instituir programas, em bases regulares, para a exportação e venda de livros brasileiros em feiras e eventos internacionais;

IV - estabelecer tarifa postal preferencial, reduzida, para o livro brasileiro;

V - criar cursos de capacitação do trabalho editorial, gráfico e livreiro em todo o território nacional.

Art. 14. É o Poder Executivo autorizado a promover o desenvolvimento de programas de ampliação do número de livrarias e pontos de venda no País, podendo ser ouvidas as Administrações Estaduais e Municipais competentes.

Art. 15. (VETADO)

CAPÍTULO V DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 16. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios consignarão, em seus respectivos orçamentos, verbas às bibliotecas para sua manutenção e aquisição de livros.

Art. 17. A inserção de rubrica orçamentária pelo Poder Executivo para financiamento da modernização e expansão do sistema bibliotecário e de programas de incentivo à leitura será feita por meio do Fundo Nacional de Cultura.

Art. 18. Com a finalidade de controlar os bens patrimoniais das bibliotecas públicas, o livro não é considerado material permanente.

Art. 19. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 30 de outubro de 2003; 182^º da Independência e 115^º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Márcio Thomaz Bastos
Antonio Palocci Filho
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque
Jaques Wagner
Márcio Fortes de Almeida
Guido Mantega
Miro Teixeira
Ricardo José Ribeiro Berzoini
Gilberto Gil

ANEXO A

1. Escola onde trabalha:

2. Experiência (Anos de magistério):

3. Qual curso superior você concluiu?

- (A) Pedagogia
 (B) Biblioteconomia
 (C) Letras
 (D) Outro
 Qual? _____

4. Qual é a sua função ou cargo de origem? _____

5. Você acha que o curso de formação do CEMEPE tem contribuído de alguma maneira para a sua atuação na biblioteca escolar:

- (A) Sim (B) Não

6. Se sua resposta for SIM, diga, em que aspecto o curso tem contribuído:

- (A) Na reflexão teórica
 (B) Na reflexão da prática
 (C) Na reflexão teórica e da prática

Se sua resposta for NÃO, cite dois aspectos que precisariam ser trabalhados:

1 _____
 2 _____

7. Qual é a frequência com que você lê livros?

- (A) Uma vez por semana
 (B) Todos os dias
 (C) Uma vez por mês
 (D) Uma vez a cada três meses
 (E) Uma vez por semestre
 (F) Uma vez por ano
 (G) Outros

8. Qual tipo de leitura você faz com mais frequência?

- (A) Revistas (B) Jornais (C) Livros didáticos
 (D) Livros de literatura (E) Textos na internet
 (F) Livros religiosos (G) outros

9. Que tipo de texto você lê na internet?

- (A) Textos no e-mail
 (B) Textos em sites de notícias
 (C) Jornais on-line
 (D) Textos em bancos de dados (textos sobre pesquisas)
 (E) Não leio textos na internet
 (F) Outros.

10. Você considera que a biblioteca onde você trabalha tem uma boa qualidade de acervo?

- (A) Sim. Por quê?

- (B) Não. Por quê?

11. Você considera que a biblioteca onde você trabalha tem uma boa qualidade na estrutura do espaço físico?

- (A) Sim. Por quê?

- (B) Não. Por quê?

12. O espaço físico da biblioteca onde você trabalha comporta quantos alunos ao mesmo tempo?

- (A) Nenhum
 (B) De 5 a 10 alunos
 (C) De 10 a 20 alunos
 (D) De 20 a 30 alunos
 (E) Mais de trinta

13. Qual atividade você mais costuma fazer na biblioteca com os alunos?

- (A) Leitura de livros
 (B) Contação de histórias
 (C) Entrega de livros pra ler em casa
 (D) Atividades de reforço escolar
 (F) Trabalhos artísticos manuais
 (G) Outros

14. Os alunos de sua escola podem visitar a biblioteca quando quiserem?

(A) Sim (B) Não

Por quê?

15. Você costuma ler os livros que empresta aos seus alunos?

(A) Sim (B) Não

Por quê?

16. Você já desenvolveu algum projeto com os alunos?

(A) Sim. Qual?

(B) Não

17. Você está desenvolvendo algum tipo de projeto com os alunos neste semestre?

(A) Sim. Qual?

(B) Não

18. Para você, o que é um mediador de leitura?

19. Você se considera um mediador de leitura?

(A) Sim (B) Não

Por quê?

20. Quem você acha que deve cumprir o papel de mediador de leitura:

(A) O professor de literatura

(B) O professor titular da sala

(C) O professor responsável pela biblioteca escolar

21. Você empresta materiais da biblioteca escolar?

(A) Sim

(B) Não

Se sim, quais?

(A) Livros

(B) Revistas

(C) Vídeos

(D) Dicionários

(E) Mapas

(F) Jornais

(G) Materiais didáticos

(H) Mimeógrafo

(I) Outros

22. Você conhece outras bibliotecas além da que você trabalha?

(A) Sim. Qual(is)?

(B) Não

23. Que tipo de material você considera importante que não há na biblioteca de sua escola?

24. Qual a sua expectativa em relação aos cinco últimos encontros que realizarmos no segundo semestre de 2012?

ANEXO B

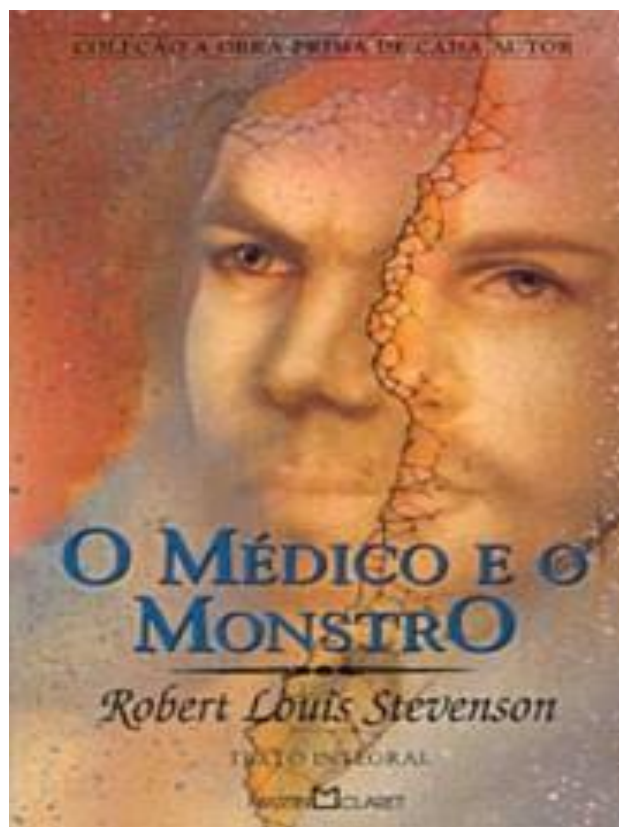


O livro traz a história de uma mulher viúva que tinha um filho chamado João. João e a mãe eram muito pobres e, para se manterem, contavam apenas com uma vaca. Um dia, porém, a vaca parou subitamente de dar leite, e a pobre mulher, tendo perdido assim a fonte de seu sustento, ficou preocupada e sem saber o que fazer.

Mesmo morando numa casa afastada a mãe envia João à cidade para vender a sua vaca Margarida. Só que João foi convencido a trocar a vaca por um punhado de feijões mágicos. Ao voltar para casa e contar da troca para a mãe, ela enfurece-se e jogou os grãos no solo ao lado da janela de seu quarto. O menino leva o castigo de dormir sem jantar.

Na manhã seguinte, ao acordar, João ainda estava muito triste e não conseguia esquecer o acontecimento do dia anterior. Estava deitado, tentando encontrar um jeito de remediar o que havia feito, quando notou que havia alguma coisa impedindo o sol de entrar pela janela. Levantou-se para espiar o que era e, espantado, descobriu que os grãos de feijão haviam brotado durante a noite, e de maneira assustadora havia nascido um imenso pé de feijão que o levava até as nuvens.

Ao subir o pé ele encontra um terrível e mal-humorado gigante. A velhinha, que trabalha para o gigante, avisa João do perigo que ele corre se o gigante o encontrar por lá. Escondido, João vê uma gansa botar ovos de ouro e uma harpa, também de ouro, que toca música sozinha. Quando resolve fugir, João decide carregar alguns sacos cheios de ovos de ouro. A velhinha e a gansa pedem para que ele as leve embora junto, assim ele resolve pegar a harpa também, mas essa começa a gritar, e o gigante percebe a grande fuga. João precisa voltar para casa, com suas novas amigas, sem deixar que o terrível gigante consiga capturá-los.



Sr. Utterson, o advogado, Dr. Henry Jekyll, o médico, e Edward Hyde, sem profissão definida, são as três pessoas envolvidas diretamente no mistério da obra.

O que teria levado Dr. Jekyll, homem recatado, elegante, de finas maneiras, a proteger, até depois de sua morte, Edward Hyde, um criminoso de feições grosseiras e hábitos estranhos e assustadores?

O que acontecerá com Sr. Utterson, o advogado de Jekyll, ao receber das próprias mãos do médico um testamento, nomeando Hyde como único herdeiro? De onde teria surgido essa criatura, de passado desconhecido e de presente comprometedor?

Segundo as teorias de Dr. Jekyll, o homem, na verdade, não é apenas um, mas dois. Todo ser humano é dotado de duas naturezas completamente opostas equilibradas de acordo com sua saúde mental. Uma é boa, aquela que traz admiração das pessoas, compaixão dos mais velhos, elogios dos amigos e da esposa ou namorada; outra é má, aquela que é violenta, agressiva, mal-educada, feia e temida por todos. Quando bem distribuídas, com pequenas alternâncias de estado, o homem pode ser considerado normal, mas há os casos em que uma natureza se sobrepõe a outra, tentando se libertar. O problema torna-se grave quando quem alcança a liberdade é o lado negativo, gerando as fatalidades que estamos acostumados a presenciar nos noticiários.

Com base nessas ideias, o médico e cientista, Dr. Jekyll dedicou anos de estudo em busca de uma fórmula que fosse capaz de trazer à tona a natureza má do ser humano. Enfim, ele conseguiu.

O livro tem início com a presença de Sr. Utterson, o advogado de Dr. Jekyll, caminhando pelas ruas silênciosas de Londres ao lado de seu parente, Sr. Richard Enfield, a quem ele narra os estranhos acontecimentos envolvendo uma porta e uma figura misteriosa. Ele diz que presenciou o momento em que um homem de aparência detestável, que andava a passos largos, atropelou uma criança que vinha em sentido contrário, deixando-a aos berros na calçada. Após perseguido e trazido ao local do acidente, o monstruoso homem, que se chamava Hyde, disse que estaria disposto a pagar pelos prejuízos causados à família da

menina. Não acreditando na afirmação daquele sujeito horrendo, Sr. Utterson foi com ele até uma estranha porta e ficou estarelecido quando recebeu um cheque com fundos. A narração termina com a promessa de Sr. Utterson em realizar uma pesquisa sobre o Sr. Hyde a todo custo.

Para deixar o advogado ainda mais confuso a respeito do último acontecimento, ele recebe uma notificação de Dr. Jekyll, um respeitado e admirado médico, favorecendo em seu testamento, em caso de desaparecimento, ninguém menos que Dr. Hyde. A partir desse ponto, o médico começa a se isolar em seu quarto, deixando de lado todos os seus conhecidos, enquanto o advogado passa a acreditar em seqüestro, chantagem e até mesmo assassinato envolvendo o amigo. As piores hipóteses passam a adquirir sentido quando Sir Danvers Carew, um velho rico e tranqüilo, é assassinado de forma brutal, sob os olhares de uma criada do alto de uma janela. Após a descrição da moça, Dr. Hyde se torna o maior suspeito do crime, passa a ser perseguido pela polícia local e desaparece sem deixar vestígios, no mesmo instante em que Dr. Jekyll ressurgue na sociedade. A partir desse ponto, o leitor ainda irá encontrar muitas surpresas até a revelação final, quando o espesso nevoeiro londrino irá se dissipar.

Numa linguagem bem acessível, *O Médico e o Monstro* inspirou diversos autores na construção de suas obras, gerou alguns filmes, principalmente os que envolvem dupla personalidade, e até um personagem dos quadrinhos. Robert Louis Stevenson conduz essa trama como se fosse mais uma aventura gótica do detetive Sherlock Holmes, de Conan Doyle, deixando pistas e intrigando ao mesmo tempo em que suas descrições perturbam o leitor desacostumado com o gênero. Dr. Hyde é apresentado como uma pessoa de aparência negativa e curiosa, dando a impressão que se trata de uma criatura deformada, mesmo não sendo. Sua baixa estatura, sua palidez mórbida, seu sorriso desagradável e voz medonha, tudo se definia nas assustadoras palavras de Sr. Utterson: *pobre Sr. Jekyll, se alguma vez vi a marca de Satanás num rosto, foi no de seu novo amigo.*



Stevenson concebeu este livro para o divertimento de seu enteado, Lloyd Osbourne, que tinha doze anos em 1881. Escrevendo a seu amigo W. H. Henley a respeito do novo livro, ele declarou que "se isto não encantar os garotos, ora, então eles mudaram muito desde que eu era criança". Uma história de piratas, com um mapa, um tesouro, um motim e um cozinheiro de bordo com uma perna só, *A ilha do tesouro* permanece uma das histórias de aventuras mais amadas da literatura.

Um garoto chamado Jim Hawkins cujos pais são proprietários e moradores de uma pequena pensão (mais conhecida Hospedaria Almirante Benbow), numa cidade litorânea da Inglaterra, vive diversas aventuras após a chegada de um velho lobo do mar. Vários fatos vão acontecendo, até que o jovem menino (e narrador da história) se vê em um navio indo em busca de um tesouro. Daí para frente é muita ação e aventura.

Nesta obra, o autor também instituiu um novo estilo de escrita, traçado pela característica da ação contínua, que também serviu de intuito para estimular a leitura ao público-alvo. Foi nesse livro que pela primeira vez apareceu um mapa do tesouro, onde a arca cheia de ouro enterrada estava marcada com um grande X, hoje tão comum nesse tipo de história. E também foi neste livro que o conhecido estereótipo de pirata - aquele com perna-de-pau e um papagaio no ombro - apareceu e se tornou tão popular.

Robert Louis Stevenson (1850-1894) é considerado um dos maiores escritores da literatura mundial. Inexcedível no gênero de romances de aventuras. É autor deste *A ilha do tesouro* (1883), sua primeira obra de ficção extensa. O reconhecimento que recebeu após a publicação deste livro cresceu com o lançamento de *O estranho caso do Dr. Jekyll e Mr. Hyde* (*O médico e o monstro*), de 1886.

ANEXO C

PROJETO ANUAL

INTRODUÇÃO

O projeto anual tem como princípio valorizar o espaço físico que ocupa a biblioteca dentro da escola e integrá-la as atividades diárias dos docentes e dos discentes. Num esforço conjunto, em um curto espaço de tempo, este ambiente será ativo, dinâmico e despertará o interesse de todos a fazer parte dos subprojetos que serão desenvolvidos ao longo do ano. O espaço da biblioteca precisa ser conquistado e para isso é fundamental que o professor que atua na biblioteca escolar possa se dedicar integralmente a este trabalho. O professor deve ser o “*professor regente de oficina de biblioteca*” evitando assim, que este profissional seja desviado de sua função. Entretanto, para que seja considerado efetivamente *regente* sua função aumentará em relação a atividade tradicional de empréstimos de livros. Este projeto apresenta todas as atividades que serão desenvolvidas ao longo do ano, fazendo jus ao status de *professor regente de oficina de biblioteca*.

OBJETIVO GERAL:

Transformar a biblioteca em um lugar de apoio, de troca de experiência, de diálogo e de construção de conhecimento tanto para o aluno como para o professor, de maneira a contribuir para formação continuada de leitores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Desenvolver projetos, juntamente com os professores da escola, para que todos sejam integrados.
- Formular ações intencionais e estratégicas para a efetivação do processo de mediação da leitura.
- Estimular alunos, pais e comunidade para momentos de leitura processual e contação de histórias.
- Desenvolver todas as atividades baseadas no diálogo e na interação.
- Proporcionar mais conhecimento de leitura, levando o aluno, através de materiais pedagógicos, jogos e livros ao mundo da literatura e da leitura.
- Ensinar estratégias de leitura aos alunos, em atividades conjuntas e individuais de interação com o texto.

- Informatizar a biblioteca escolar para melhor organização e conhecimento do acervo literário.
- Construir um ambiente agradável, onde as crianças sintam vontade de permanecer nele.
- Promover um ambiente atrativo e motivante para a leitura, com cartazes, gravuras, almofadas, móveis diferentes entre outros.
- Realizar semanalmente uma atividade cultural literária para alunos e professores da escola.

HISTÓRICO

(Cada professor deve apresentar as condições históricas de sua biblioteca. Isso dá força ao projeto e aos pedidos que serão feitos.)

- Localização da escola
- Perfil da clientela e da escola
- Perfil da biblioteca
- Problemas existentes e sugestões de solução

PROJETOS ELABORADOS QUE SERÃO DESENVOLVIDOS EM 2013

O projeto (*nome do projeto*) compõe-se de vários subprojetos que serão relatados a seguir. Cada subprojeto é um conteúdo diferente que utilizará metodologias diferenciadas de trabalho.

METODOLOGIA (PLANO DE AÇÃO)

Hora do Conto: esta atividade será feita com todos os alunos (1º ao 5º ano) uma vez por semana. Esta atividade pode variar a sua forma de apresentação com os seguintes recursos: fantoches; álbum sanfonado, álbum seriado, varal, avental, caixa de sombras, materiais recicláveis para confeccionar personagens, teatro de varetas com origami, fantasiar-se para contar história, dedoches, personagens nas varetas, livrão de EVA, palitoches, histórias xerocadas, ampliadas e coloridas, caixinha surpresa com falas dos personagens e suas características, leitura de livro utilizando data-show;

Sugestão de música utilizada para preparar os alunos para a contação de histórias (Terezinha de Jesus):

“Com esse livro encantado

Nesta sala vou entrar

É a hora da história

Vamos todos escutar.”

Roda de conversa: sequência da atividade: a) leitura de livro pelo data-show; b) roda de conversa (interpretação).

Exemplo:

Leitura da obra- Pinóquio

Exibição do livro ou do filme pelo data-show

Posteriormente, em sala de aula acontece a roda de interpretação

Atividade de registro – caderno – Quem é o autor? Qual nome dos personagens? Qual a diferença entre o livro e o filme? Desenhar o momento que mais gostou, etc.

O livro viajante: a cada semana escolhe-se um aluno por sala para levar 3 livros para casa que deverá ser lido com alguém da família. Pode-se confeccionar uma caixinha ou mesmo uma sacola para que as crianças levem os livros. A biblioteca deverá ter 5 sacolas ou caixas enfeitadas.

Contar histórias para encantar os filhos: cada sala terá um caderno da biblioteca que será levado pelo aluno toda vez que ele fizer empréstimo (uma vez por semana). Nesse caderno, pais e alunos deverão fazer o registro de sua opinião sobre a história. No dia de devolver o livro e novamente fazer o empréstimo é escolhido outro aluno. Esse caderno será passado pelas mãos dos professores (regente I e da biblioteca) para que possam verificar se os objetivos estão sendo alcançados.

Eu indico: o aluno após ler um livro escreve um pequeno texto dizendo por que gostou ou não do livro. Este texto será afixado em um painel da escola ou da biblioteca para que outros alunos tomem conhecimento sobre o livro.

Radionovela: escolher um livro para fazer a gravação da história com efeitos sonoros especiais. Isto poderá ser feito com uma classe inteira com a ajuda da professora de literatura. Pode-se promover o concurso da melhor radionovela com votação dos alunos que freqüentam a biblioteca.

Carrinho da imaginação:

Material: carrinho grande de supermercado usado – pintura – decoração

Monta-se varal na parte externa para expor algumas obras.

Os livros poderão ser levados até a sala de aula dentro de caixinhas decoradas, quando a biblioteca não tem espaço para acolher os alunos. Também é possível transportar lápis de escrever, tintas, folhas, giz de cera, lápis de cor, etc. para uso artístico ou registro da história lida.

Livros proibidos para menores: enfeitar uma caixa e colocar dentro dela alguns livros do gênero terror, suspense ou obras que não são escolhidas há muito tempo pelos leitores. Esta atividade pode ser utilizada até o ensino médio, o que muda são as obras escolhidas.

Sarau: marca-se uma reunião por semestre para que os alunos possam recitar poesias, cantar, apresentar jograis, pequenas peças teatrais, contos populares. Deve-se criar ambiente de festa, ter algo para comer e beber. Combinar com os alunos um lanche coletivo.

Oficinas e /ou cursos: duas vezes ao ano marcar oficinas específicas como, por exemplo, dobradura, confecção de fantoches com sucata, musicalização, análise de filme, análise de obras literárias. As oficinas devem funcionar no contra-turno dos alunos com limite de inscrição.

Feira de Livro: é um evento que pode ser planejado com o convite as editoras ou mesmo apenas com a participação dos alunos para realização de trocas de livros já lidos por eles. Deve ser feito um plano de visitas das turmas à feira com horários pré-estabelecidos para cada turma.

Cinema na escola: utilizando o filme "Pagemaster - O Mestre da Fantasia" é possível realizar uma bela sessão de cinema, cujo objetivo é despertar o interesse pelos livros e desenvolver

discussões sobre os gêneros literários e, com base nisso, organizar a biblioteca da escola com boas indicações de cada gênero.

Palestras: convidar escritores para conversar com os alunos. Estes devem conhecer a obra do autor antes da sua visita.

Exposições: a cada mês apresentar vida e obra de um autor especificamente como por exemplo, um mês dedicado a Pedro Bandeira. As exposições também poderão ser produtos das oficinas ou de subprojetos como a radionavela, a oficina de origami, entre outras.

Feira de Histórias: uma vez por ano (pode ser na semana da criança) convidar grupos de contadores de histórias.

Informatização: agiliza o empréstimo para alunos e dá maior controle ao professor organizador da biblioteca.

Conservação do Acervo: convidar cada turma, juntamente com o professor, para uma visita a biblioteca. Neste dia, o professor regente da biblioteca fará uma conversa com os alunos sobre o problema da depredação do acervo. Fará juntamente com as crianças uma análise do estado de conservação de livros que eles utilizam, buscando assim conscientizar as crianças quanto ao uso e conservação do acervo bibliográfico. Esta atividade poderá ser feita no começo do ano letivo.

MATERIAIS UTILIZADOS

Sucatas, EVA, xerox, fantoches, dedoches, carrinho de supermercado, sacola enfeitada, gravador, aparelho de som, vídeo, data-show.

AValiação

Será aplicado um questionário (professores e alunos) no início do ano e outro no final do ano para efeito de comparação entre os dados coletados. Esta ferramenta possibilitará avaliar se as práticas de revitalização da biblioteca escolar atingiram positivamente ou negativamente o público escolar.

REFERÊNCIA

BAJARD, E. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1999.

DOHME, V. **Técnicas de contar histórias**: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOUZA, R. J. **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado de letras, 2009.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médias, 1999.

NOMES E LINKS DOS SITES COM OS VÍDEOS UTILIZADOS:

O que acontece quando lemos - parte 1

http://www.youtube.com/watch?v=Et4B29WyW_s

O que acontece quando lemos - parte 2

<http://www.youtube.com/watch?v=TMORNt4tfo0>

Qual é a diferença entre ler e contar histórias?

<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/qual-diferenca-ler-contar-historias-642352.shtml>

TV Puc - A Arte de Contar Histórias

<http://www.youtube.com/watch?v=QsCnVE3wjqw>

Rá-Tim-Bum: Contadores de Histórias - A Mulher e a Cozinheira

<http://www.youtube.com/watch?v=oeZwjzt5adw>

Programa Infantil TVX - Rúbia conta Histórias para crianças - A Galinha e a Raposa

<http://www.youtube.com/watch?v=Ror5FcqucBQ>

Chapeuzinho amarelo

<http://www.youtube.com/watch?v=Wvy560Pqz0c>

Belinda, a Bailarina

<http://www.youtube.com/watch?v=-rpq8XjKqAw>

Duda Bocuda

<http://www.youtube.com/watch?v=7lWcDvxMHKI>

Vídeo do Programa Infantil TVX – Rúbia

<http://www.youtube.com/watch?v=efXmf8me3H8>

As mais belas bibliotecas do mundo

<http://www.youtube.com/watch?v=wXSYVfaKiJU&feature=related>

Oba! Hoje é dia da leitura!

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/oba-hoje-dia-leitura-423833.shtml>

Caminhos da escola - eps. 30 – Leitura na escola

http://vvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=3254

Ler é bacana

<http://lerebacanabetim.blogspot.com.br/>

História da escrita: do papiro a tela do computador

<http://www.youtube.com/watch?v=jmuxpmPPyG8&feature=related>

História do livro – parte 1

<http://www.youtube.com/watch?v=A9p4KZRJdxM>

História do livro – parte 2

<http://www.youtube.com/watch?v=ieBOSaqrSKQ&feature=relmfu>

De onde vem o livro?

<http://www.youtube.com/watch?v=ZUA1XSC3ZdU&feature=related>

Como organizar um sarau

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/video-como-organizar-sarau-581365.shtml>

ANEXO D

Informações Técnicas



Título no Brasil: Pagemaster - O Mestre da Fantasia

Título Original: The Pagemaster

País de Origem: EUA

Gênero: Aventura

Tempo de Duração: 80 minutos

Ano de Lançamento: 1994

Direção: [Pixote Hunt](#) / [Joe Johnston](#)

Elenco

Macaulay Culkin como Richard Tyler

Christopher Lloyd como Mr. Dewey/The Pagemaster

Ed Begley, Jr. como Mel Harris

Patrick Stewart como Aventura

Whoopi Goldberg como Fantasia

Frank Welker como Horror

Leonard Nimoy como Dr. Jekyll and Mr. Hyde

George Hearn como Capitão Acabe

Jim Cummings como Long John Silver

Phil Hartman como Tom Morgan

Ed Gilbert como George Merry

B.J. Ward como Rainha de Copas

Trilha Sonora

“Dream Away”

Escrita por Diane Warren

Interpretada por Kenneth 'Babyface' Edmonds e Lisa Stansfield

“Whatever You Imagine”

Escrita por Cynthia Weil

Música de Barry Mann e James Horner

Produção: Jay Landers

Interpretada por Wendy Moten



O Mestre da Fantasia

The Pagemaster (Pagemaster - O Mestre da Fantasia ou A Grande Viagem – título em Portugal) é um filme norte-americano, do gênero aventura, estrelado por Macaulay Culkin, Christopher Lloyd, Patrick Stewart, Whoopi Goldberg, Frank Welker, e Leonard Nimoy e dirigido por Joe Johnston. O filme foi produzido pela Turner Pictures e lançado pela 20th Century Fox em 23 de novembro de 1994. É a segunda animação dublada pelo Macaulay Culkin, anteriormente foi Perdido nas estrelas.

Para abrigar-se de uma tempestade, o garoto pessimista do filme, não apegado a livros e com diversas fobias, esconde-se numa biblioteca, onde encontra um bibliotecário excêntrico que o leva para uma viagem inusitada em um mundo ilustrado onde encontra diversos clássicos da literatura, através do misterioso e mágico livro "Pagemaster".

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/The_Pagemaster

ANEXO E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: FORMANDO MEDIADORES** (título provisório), sob a responsabilidade dos pesquisadores **Adriana Pastorello Buim Arena e Léa Anny de Oliveira Moraes**.

Nesta pesquisa nós objetivamos que a partir do texto utilizado e da reflexão conjunta haja a ampliação do debate sobre a importância do mediador de leitura no processo de ler.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Léa Anny de Oliveira Moraes no *Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE*.

Na sua participação serão recolhidas sua fala e escrita. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O risco desta pesquisa é de caráter emocional, podendo ocorrer frustração no participante do projeto, caso a entidade envolvida não permita a continuidade do trabalho. Os benefícios partem da reflexão sobre a prática docente tratando especificamente da importância da leitura e do mediador no processo de ler, com a proposta de ações beneficiadoras na atuação profissional na biblioteca escolar, além da contribuição para o avanço do conhecimento científico.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: annylea3@hotmail.com ou entrar em contato com as pesquisadoras: Léa Anny de Oliveira Moraes e Adriana Pastorello Buim Arena no End. Comercial: FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco G, Campus Sta. Mônica – Uberlândia, MG, CEP 38.408-100. Fone: 3239-4197. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, de de 2012.

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO F

SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE
UBERLÂNDIA
NOSSA CIDADE CADA VEZ MELHOR

Assessoria Pedagógica do Ensino Fundamental
E-mail: asspedagogica@uberlandia.mg.gov.br
Tel: (34) 3239 2623 3239 2765

Uberlândia, 20 de abril de 2012

AUTORIZAÇÃO Nº 012/2012

DE: ASSESSORIA PEDAGÓGICA

PARA: Carlos César Moreira

Diretor do CEMEPE

Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

Atendendo à solicitação, autorizamos a aluna Léa Anny de Oliveira Moraes, do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, a desenvolver neste Centro de Estudo, o Projeto de Pesquisa intitulado: **“LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: FORMANDO MEDIADORES”**.

As atividades do projeto serão realizadas conjuntamente com o processo de Formação Continuada, já oferecida pelo CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz.

O objetivo deste trabalho é formar mediadores de leitura que tenham condições de contribuir para a constituição de leitores efetivos, nas bibliotecas de escolas públicas de Uberlândia.

Informamos que este trabalho será realizado sem vínculo empregatício e sem ônus para o Município.

Cordialmente,


Ana Beatriz Caires de Oliveira
Assessora Pedagógica do Ensino Fundamental


Afranio de Freitas Azevedo
Secretário Municipal de Educação

TERMO DE COMPROMISSO DA EQUIPE EXECUTORA

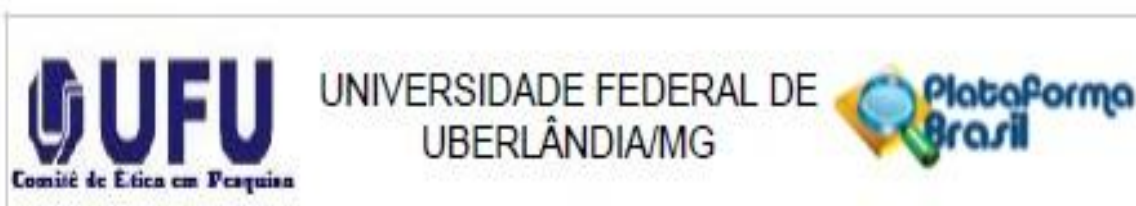
Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado **A LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: FORMANDO MEDIADORES** de acordo com a resolução 196/096/CNS.

Data:

Assinaturas:


Léa Anny de Oliveira Moraes


Adriana Pastorello Buim Arena



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Leitura na biblioteca escolar: formando mediadores

Pesquisador: Adriana Pastorello Buim Arena

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 04370812.9.0000.5152

Instituição Proponente: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final

Detalhe:

Justificativa:

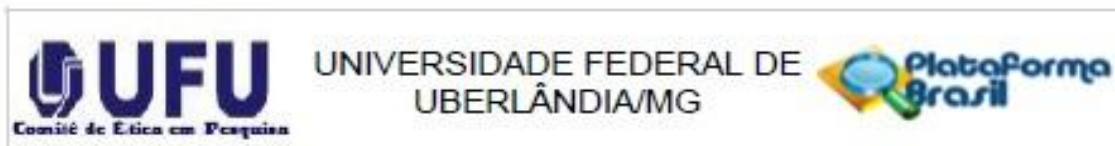
Data do Envio: 31/12/2013

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 510.558

Data da Relatoria: 24/01/2014



Continuação do Parecer: 510.958

pública municipal de Uberlândia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo protocolo, a pesquisa privilegiou o processo reflexivo junto aos próprios bibliotecários no seu processo de trabalho de apoio ao contexto da investigação. Portanto, buscou provocar uma conscientização do processo de trabalho conduzido no ofício de ser bibliotecário, como um estilo dos riscos e benefícios do bibliotecário.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Na estratégia metodológica da investigação, o protocolo apresenta, de forma representativa, o cronograma percorrido pela pesquisadora, sem nenhum comentário de intervenção documental ou de campo, como meio de inserção da pesquisadora no contexto histórico do universo investigado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O relatório foi apresentado apenas em três páginas, parecendo um cansaço de final de mestrado e esgotamento da pesquisadora com o tema. Ao que parece, o relatório final tornou-se um compromisso burocrático do qual a pesquisadora se livraria, apresentando um texto resumido e contido de forma brevíssima. Entretanto, a oportunidade de socializar a sua pesquisa na comunidade universitária foi realizada.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências, pois o protocolo foi aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

A equipe de pesquisadores que desenvolveu esse protocolo de pesquisa deverá, nos próximos protocolos, dar uma atenção especial aos relatórios enviados ao CEP/UFU.

Os relatórios enviados deverão conter: descrição da metodologia utilizada durante o desenvolvimento da pesquisa, os resultados obtidos, discussão dos resultados obtidos, cronograma de trabalho efetivamente aplicado, conclusão e bibliografia.

UBERLÂNDIA, 14 de Janeiro de 2014

Assinador por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)



Universidade Federal de Uberlândia

Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 E-Mail: ppged@faced.ufu.br
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”.
 CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefãx: (034) 3239-4212

Uberlândia, 02 de Junho de 2012

De: Adriana Pastorello Buim Arena e Léa Anny de Oliveira Moraes
 Programa de Pós-graduação em Educação
 Universidade Federal de Uberlândia

Prezado senhor,

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “**A LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: FORMANDO MEDIADORES**”. Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são “**Adriana Pastorello Buim Arena (orientadora) e Léa Anny de Oliveira Moraes**”. O objetivo é “*Realizar uma experiência colaborativa em que a partir do texto utilizado e da reflexão conjunta haja a ampliação do debate sobre a importância do mediador de leitura no processo de ler*”. Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia da Pesquisa colaborativa entrevistas semi-estruturadas e/ou questionários. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição. O senhor não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 196/96/Conselho Nacional de Saúde.

Caso o senhor queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,


 Adriana Pastorello Buim Arena
 Programa de Pós-graduação em Educação


Para: Sr(a). CARLOS CEZAR MOREIRA

Cargo: DIRETOR

Instituição: CEMEPE - CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS E:

Endereço: AV. PROFS JOSÉ INÁCIO DE SOUSA, 1958 JULIETA :

Fone: 3211-6859 - 3212-4363


Carlos Cezar Moreira
 Diretor do CEMEPE

CEMEPE-Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais-Julietta Diniz
 Av. Prof. José Inácio de Souza, 1958
 Fones: 3212-4363 / 3212-1177
 Bairro Brasil-CEP 38.400-732

