

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA
CAMPUS DE MARÍLIA

ROVILSON JOSÉ DA SILVA

**O PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR DA
REDE MUNICIPAL DE LONDRINA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO**

Marília
2006

ROVILSON JOSÉ DA SILVA

**O PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR DA
REDE MUNICIPAL DE LONDRINA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO**

Tese apresentada como exigência para obtenção do título de doutor em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, campus de Marília, sob a orientação do Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena.

Marília
2006

Catálogo na Publicação Elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586p Silva, Rovilson José da.

O professor mediador de leitura na biblioteca escolar
da Rede

Municipal de Londrina : formação e atuação /
Rovilson José

da Silva . – Marília, 2006.

231f. : il.

Orientador : Dagoberto Buim Arena.

• Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual
Paulis-

• ta Júlio de Mesquita - Campus de Marília 2006.
Bibliografia : f. 157-161.

1. Leitura – Teses. 2. Biblioteca escolar – Leitura – Teses. 3. For-

BANCA EXAMINADORA

Dr. Dagoberto Buim Arena (Orientador)

Dr. Edmir Perrotti

Dr^a Neuza Ceciliato de Carvalho

Dr^a Renata Junqueira de Souza

Dr^a Stela Miller

Marília, 19 de dezembro de 2006

Quem ensina aprende ao ensinar e quem
aprende ensina ao aprender.

(Paulo Freire)

DEDICATÓRIA

A todos os professores e bibliotecários
brasileiros que, a despeito das
vicissitudes, acreditam na promoção da
leitura.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Dagoberto Buim Arena, um dos primeiros a acreditar neste projeto; pela orientação coerente, crítica e, ao mesmo tempo, humana.

À minha família, pelo afeto.

A CAPES/Programa Bolsa Sanduíche pela concessão do estágio na UAB/Barcelona.

À professora Dr^a Teresa Colomer pela orientação recebida em Barcelona.

Aos amigos da Biblioteconomia, incentivadores e colaboradores: Sueli Bortolin, Oswaldo Francisco de Almeida Júnior e Marta Lígia Pomin Valentim.

Aos amigos arquitetos: Roberto Alves Magalhães e Teba Ilana Godoy.

Aos meus amigos de sempre: Alessandro, Eddy, Ícaro, Marise, Nelson e Ricardo.

Aos entrevistados (especialistas e professores), do Brasil e da Espanha, pela disponibilidade e colaboração com a pesquisa.

À Prefeitura do Município de Londrina, por meio da SME, pelo apoio e concessão da licença parcial para estudos.

Aos professores regentes de oficina de biblioteca da Rede Municipal de Ensino, participantes do Projeto Bibliotecas Escolares: *Palavras Andantes*.

A todos os colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Londrina pelo apoio.

À Biblioteca Pública Municipal de Londrina pelo trabalho em conjunto.

Aos professores Dr. Juvenal Zanchetta e a Dr^a Loredana Lívoli pela colaboração generosa no processo de consecução da Bolsa-Sanduíche.

Aos bibliotecários da UNESP/Marília, UEL/Londrina, UAB/Barcelona pela disponibilidade e informações concedidas.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Biblioteca Moacyr Teixeira	061
Foto 2 - Biblioteca almoxarifado	074
Foto 3 - Biblioteca depósito	074
Foto 4 - Mobiliário inadequado	075
Foto 5 - Banquetas de plástico	076
Foto 6 - Biblioteca despensa	076
Foto 7 - Biblioteca pátio	077
Foto 8 - Biblioteca “um pouco de tudo”	077
Foto 9 - Biblioteca medieval	079
Foto 10 - PROB visita bibliotecas escolares.....	086
Foto 11 - Tapete emborrachado ou similar	090
Foto 12 - Mesas e cadeiras inadequadas	091
Foto 13 - Professor aprende com professor: visita à BE	098
Foto 14 - BE Eurides Cunha em 2002.....	101
Foto 15 - Espaço da BE Eurides Cunha em 2002.....	102
Foto 16 - Espaço da BE Eurides Cunha em 2003.....	102
Foto 17 - BE Eurides Cunha: zona formal.....	103
Foto 18 - Disposição do acervo da BE Eurides Cunha	103
Foto 19 - Zona informal da BE Eurides Cunha.....	104
Foto 20 - Estante adaptada à criança	104
Foto 21 – Minibanqueta.....	105
Foto 22 - Espaço e mobiliário novos	105

Foto 23 - Zona informal: proposta da escola	106
Foto 24 - BE: outra realidade pedagógica.....	106
Foto 25 - Fachada da Escola Orlandai.....	117
Foto 26 - Biblioteca da Escola Orlandai	118
Foto 27 - Biblioteca de Orlandai: estantes pequenas.....	119
Foto 28 - Mesas e Cadeiras da BE Orlandai.....	120
Foto 29 - Fachada Interna de Reina Violant.....	123
Foto 30 - Xinxeta	124
Foto 31 - Biblioteca da Escola Reina Violant	125
Foto 32 - BE da Reina Violant: mesas e cadeiras	126

LISTA DE ABREVIATURAS

APM - Associação de Pais e Mestres
BE - Biblioteca Escolar
BPM - Biblioteca Pública Municipal
CRB - Conselho Regional de Biblioteconomia
EF - Ensino Fundamental
EI - Educação Infantil
EM - Escola Municipal
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FAE - Fundação de Atendimento ao Estudante
GATP - Grupo de Apoio Técnico Pedagógico
IBBY - International Board on Books for Young People
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFLA - Federação Internacional de Associações de Bibliotecas
MEC - Ministério da Educação
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PLIDEM - Programa do Livro Didático para o Ensino Médio
PML - Prefeitura do Município de Londrina
PNBE - Programa Nacional de Biblioteca Escolar
PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura
PROB - Professor Regente de Oficina de Biblioteca
PT - Processamento Técnico
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME - Secretaria Municipal de Educação
UAB - Universidade Autônoma de Barcelona
UB - Universidade de Barcelona
UNESP - Universidade Estadual Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil do grupo na primeira reunião de 2002	067
Quadro 2 - Cursos oferecidos em 2002	069
Quadro 3 - Cursos oferecidos em 2003	085
Quadro 4 - Cursos oferecidos em 2004	097
Quadro 5 - Cursos dos Encontros Municipais de BE	100
Quadro 6 - Sinopse Parcial	107
Quadro 7 – Mediação de leitura na BE de Orlandai	121
Quadro 8 - Identificação dos professores entrevistados	135
Quadro 9 - Professor Regente de Oficina de Biblioteca.....	136
Quadro 10 - Trabalho realizado com a mediação de leitura: antes das orientações dos cursos	137
Quadro 11 - Contribuição dos cursos de formação para a prática pedagógica do professor	140
Quadro12 - Abertura da Biblioteca durante o recreio	142
Quadro 13 - Realização da Hora do Conto depois dos cursos de formação continuada.....	143
Quadro 14 - Formação do professor mediador de leitura.....	148
Quadro 15 - Escola e leitura.....	150
Quadro 16 - A importância da leitura.....	151
Quadro 17 - Biblioteca escolar e leitura	152
Quadro 18 - A biblioteca escolar	154

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	015
CAPÍTULO I - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	020
1 Organização metodológica da pesquisa: concepções teóricas e procedimentos formais.....	020
1.1 Espaço onde se realizou a pesquisa.....	023
1.2 Seleção dos sujeitos da pesquisa	023
1.3 Cursos de formação aos professores regentes de oficina de biblioteca (PROB).....	025
1.4 Coleta de dados: instrumentos de coleta e entrevista semi-estruturada.....	026
1.5 Pessoa do discurso empregada nesta tese.....	027
1.6 Tradução.....	028
CAPÍTULO II - A LEITURA NO BRASIL	029
2 Escrita e Leitura: das Cavernas aos Arranha-céus	029
2.1 Leitura e Biblioteca no Brasil: da Colônia à Metrópole	034
2.1.1 Colônia: do século XVI ao século XVIII	034
2.1.2 A caminho da Metrópole: do século XIX ao século XX	036
2.1.2.1 Do ocaso imperial à independência.....	036
2.1.2.2 Florescer republicano	037
2.2 Leitura e cidadania: a letárgica formação do leitor no Brasil.....	039
2.2.1 Primeiros passos rumo à política nacional de leitura para a criança e o jovem: da primeira década aos anos 70 do século XX	041
2.2.2 Programas governamentais em prol da leitura para crianças e jovens: dos anos 80 do século XX aos dias atuais.....	043
2.3 Os programas nacionais de fomento à leitura e rede municipal de ensino de Londrina	047
CAPÍTULO III - ESPAÇO DA AÇÃO	051
3 Londrina: a cidade dos pés vermelhos	051
3.1 O município de Londrina: cidade pólo da região Norte do Paraná.....	053
3.2 Estruturação da Secretaria Municipal de Educação.....	053
3.3 As bibliotecas escolares da Rede Municipal de Ensino de Londrina	054
3.4 A leitura, o mediador de leitura e a biblioteca escolar até 2001 na SME	055
3.5 O professor da Hora do Conto (PROB) e a biblioteca da escola até 2001 na SME...	057
3.6 Da sala de aula à biblioteca da escola: trajetória de um professor pesquisador.....	059
CAPÍTULO IV - A AÇÃO: DO SABER INGÊNUO AO SABER CIENTÍFICO	062
4 Um projeto, dois caminhos: Pré-projeto de doutorado e Projeto de Leitura Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes.....	062
4.1 Pré-Projeto para o ingresso no programa de Doutorado da UNESP/Marília	062
4.2 Surgimento do Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes – 2002.....	063
4.3 Metas e reorganização das reuniões mensais em 2002	065
4.4 Perfil do grupo	067
4.5 Cursos Contínuos de Formação para os professores.....	068
4.6 Normas entre a BPM e a SME: primeiras estratégias	070
4.7 Visita às bibliotecas escolares: sombra e luz	071
4.8 A biblioteca: espectro da instituição escolar.....	072
4.9 A criação da proposta pedagógica para as BEs da SME de Londrina.....	080

4.10 Da ação à reflexão: o projeto de doutorado e a continuidade do Projeto Palavras Andantes a partir de 2003	081
4.11 O projeto de leitura Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes - 2003.....	082
4.11.1 Cursos para formação continuada de professores em 2003.....	082
4.11.2 O espaço da biblioteca: concepções arquitetônicas	087
4.11.2.1 O Espaço	089
4.11.2.2 O mobiliário.....	090
4.11.3 Seleção de Livros para Compra	092
4.11.4 Readequação dos procedimentos usados para mediar a leitura na escola: leitura e literatura	093
4.12 O Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes em 2004	094
4.12.1 Cursos de formação continuada em 2004.....	096
4.12.2 Professor aprende com professor	097
4.12.3 Encontros de BE do município de Londrina	099
4.12.4 Bibliotecas Escolares da Rede Municipal: intervenção arquitetônica e pedagógica no espaço.....	100
4.12.5 Passo a passo: vida nova à biblioteca da E. M. Eurides Cunha	101
4.12.6 Outras bibliotecas escolares da Rede Municipal.....	104
4.12.7 Três anos de Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes - sinopse parcial	107

CAPÍTULO V - LEITURA E BIBLIOTECA ESCOLAR EM BARCELONA..... 111

5 Primórdios da leitura pública na Espanha	111
5.1 A biblioteca escolar na Espanha e na Catalunha	112
5.1.1 Barcelona, a capital da Comunidade Autônoma da Catalunha	114
5.2 A mediação de leitura na biblioteca escolar em Barcelona: uma amostragem	115
5.2.1 Escola e Biblioteca de Orlandai (Col·legi di Educació Infantil i Primària Orlandai) .	116
5.2.1.1 Leitura na biblioteca de Orlandai: mediador e mediação	120
5.2.2 Escola e Biblioteca de Reina Violant-Comas i Solà	122
5.2.2.1 Leitura na biblioteca de Reina Violant: mediador e mediação.....	126
5.3 Orlandai/Reina Violant (Barcelona) e Escolas Municipais (Londrina): comparação crítica	127

CAPÍTULO VI - ENTREVISTAS COM PROFESSORES E ESPECIALISTAS..... 133

6 Instrumento para a coleta de dados: entrevista semi-estruturada.....	133
6.1 Critérios para a Seleção dos Professores a serem entrevistados.....	133
6.2 Caracterização das Escolas dos professores entrevistados	134
6.2.1 Escola da entrevistada nº1.....	134
6.2.2 Escola da entrevistada nº2.....	134
6.2.3 Escola da entrevistada nº3.....	135
6.3 Análise das entrevistas com os professores	135
6.4 Entrevistas com os especialistas.....	145
6.4.1 Caracterização dos Especialistas.....	146
6.4.2 Análise das entrevistas com os especialistas.....	147
6.5 Das Concepções dos especialistas	155

CAPÍTULO VII - FORMAÇÃO DE MEDIADOR DE LEITURA EM BIBLIOTECA ESCOLAR 157

7 Formação do professor mediador de leitura em biblioteca escolar	157
7.1 Leitura e Literatura: conceitos disseminados nos cursos de formação da rede municipal de ensino de Londrina	160
7.2 Estratégias para mudar a concepção utilitarista de mediação da leitura nas escolas da rede municipal de ensino de Londrina.....	165
7.3 A Biblioteca no processo de mediação de leitura na escola	168
7.4 Pré-requisitos para o Professor mediador de leitura em biblioteca escolar	172

8 CONCLUSÃO.....	174
-------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	179
-------------------------	------------

APÊNDICES.....	162
-----------------------	------------

Apêndice A - Programa de Formação do Professor da Hora do Conto e Auxiliar de biblioteca.....	185
Apêndice B - Questionário para verificação do perfil do professor.....	195
Apêndice C - Normas para o processamento do acervo das bibliotecas escolares.....	198
Apêndice D - Ficha de Visita do pesquisador às bibliotecas.....	200
Apêndice E - Proposta Pedagógica da BE.....	202
Apêndice F - Espaço e mobiliário para a biblioteca escolar: pré-requisitos.....	214
Apêndice G - A volta às aulas e o uso da biblioteca: sugestões para o encaminhamento inicial.....	224
Apêndice H - Questionário sobre a mediação de leitura na biblioteca de Orlandai.....	226
Apêndice I - Orientações Gerais para o Trabalho de Mediação de Leitura na BE.....	228
Apêndice J - Roteiro para entrevista de professores.....	234
Apêndice L - Roteiro para entrevista com especialistas no Brasil.....	236
Apêndice M - Roteiro para entrevista com especialista: Teresa Colomer.....	238
Apêndice N - Roteiro para entrevista com especialista: Teresa Mañà.....	240

ANEXOS.....	242
--------------------	------------

Anexo A - Lei nº 761: Criação das Bibliotecas Escolares do Município de Londrina.....	243
Anexo B - Proposta de Trabalho da Biblioteca Orlandai.....	247
Anexo C - Normas da Biblioteca de Orlandai.....	250
Anexo D - Ficha de Trabalho da Biblioteca de Orlandai (Desenho).....	252
Anexo E - Ficha de Trabalho da Biblioteca de Orlandai (Escrito).....	254

SILVA, Rovilson José da. **O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da Rede Municipal de Londrina: formação e atuação.** Marília, 2006. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Marília, 2006.

RESUMO

Esta tese apresenta uma proposta de formação do mediador de leitura que atua em biblioteca escolar. Desde sua origem, este estudo tomou dimensões teórico-práticas da pesquisa-ação, uma vez que houve a intervenção na Rede Municipal de Ensino de Londrina, por meio da estruturação do projeto de leitura *Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes* no período de 2002/2004. Posteriormente, em Barcelona de 2005/2006, foram coletados dados a respeito da mediação de leitura em duas bibliotecas escolares, a fim de estabelecer uma correlação desse processo entre Barcelona e Londrina/PR. Além disso, foram entrevistados professores participantes do referido Projeto e especialistas das áreas de leitura, formação de leitores e biblioteca escolar do Brasil e da Espanha, respectivamente: Edmir Perrotti, Regina Zilberman, Teresa Colomer e Teresa Mañà. As conclusões obtidas no estudo apontam para a necessidade de fundamentar a prática do professor mediador com conteúdos voltados à concepção de leitura, de literatura e suas relações com o ato de ler na biblioteca da escola.

Palavras-Chave: formação do professor; mediação de leitura; Londrina - bibliotecas escolares; biblioteca escolar.

SILVA, Rovilson José da. **Teacher as reading mediator at the public educational system's school libraries: formation and action.** Marília, 2006. 255f. Thesis (PhD in Education) – State University “Júlio de Mesquita”, Marília, 2006.

ABSTRACT

The thesis presents a proposal for reading mediator formation, who directly acts at school libraries. The methodology used was the action research approach, which is divided into two periods. During the first period (2002/2003), the research was based on the “*Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes*” (School Libraries: Walking Words) project, which is an initiative of the public educational system of the Londrina Municipality in Brazil. The second period (2005/2006) was located in Barcelona, Spain. The study has collected data regarding the reading mediation activities in two Spaniard library schools, in order to establish a correlation of this process between Barcelona and Londrina. During the research, project participants and specialists in the field were interviewed in Brazil and Spain. The names are: Edmir Perrotti; Regina Zilberman; Teresa Colomer; and Teresa Mañà. The work conclusion presents that the reading mediator requires a bond among three aspects: the reading practice itself, the literature concept, and the relation between the initial two aspects with the reading experience in the school library.

Keywords: reading mediator formation; reading mediation; Londrina's school libraries; school libraries.

INTRODUÇÃO

O fomento à leitura no Brasil vem, historicamente, contornando inúmeros obstáculos. Um dos mais freqüentes é a inexistência de políticas públicas contínuas que contribuam para o aprimoramento cultural, para a inserção da população à cidadania. A promoção da leitura, conforme Perrotti (1990, p.16), seria o “ato capaz de livrar-nos do atraso, de integrar-nos ao processo civilizatório do qual estamos excluídos por falta de intimidade ao impresso”.

Ler exige uma compreensão mais ampla que apenas a decodificação do escrito, como afirma Colomer (2002, p.31):

[...] ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.

Na escola pública, quase sempre, para levar a criança e o jovem à leitura esbarra-se em obstáculos, dentre eles, a falta de acervo disponível, de espaço (bibliotecas, por exemplo) e principalmente a falta de um mediador desse processo são os mais freqüentes. Por outro lado, a viabilização de um projeto de leitura requer propostas bem estruturadas e de âmbito nacional, uma vez que os projetos existentes na escola pública de ensino fundamental nem sempre são mantidos por muito tempo em desenvolvimento, ou por não existir consistência na proposta, ou devido à estrutura das administrações públicas que não investem em programas, nem em sua continuidade.

A leitura possibilita ao indivíduo a interação com os bens culturais, com a informação e conhecimento e promove sua interação com o meio social. No entanto, a formação de leitor só se concretiza com ações claras, estruturadas e contínuas que mantenham os leitores já formados e criem as condições para que outros possam se tornar, também, íntimos do impresso, como aponta Perrotti (1990).

A escola pública, ainda que existam equívocos, é uma das principais promotoras de leitura para o universo infantil. Nela, a criança apropria-se da escrita e inicia o contato mais sistemático com ela. A maneira como se inicia esse contato com o texto e a continuidade de suas ações são estratégias fundamentais para que caminhe em direção ao uso da leitura como a modalidade de linguagem que permite a compreensão das relações sociais.

Em pesquisa anterior (SILVA, 2001), na rede municipal de ensino de Londrina-PR, sobre a leitura literária no ensino fundamental, constatei que a dificuldade para a mediação da leitura literária nas escolas não se limitava aos procedimentos pedagógicos, mas também abrangia os de âmbito político-administrativo.

Concluí que a Proposta Pedagógica da Rede Municipal, embora preconizasse o fomento à leitura, a pluralidade de leituras, até 2001, o cotidiano das escolas contrariava essa perspectiva. Por um lado, pela falta de estrutura física, de acervo. De outro, devido à formação do professor que atuava como contador de histórias (Hora do Conto) e que também atendia na biblioteca da escola, ou seja, não havia uma política do Poder Público que criasse as condições para a inclusão de crianças em projetos de formação de leitores.

De 2002 a 2004¹ realizei a intervenção nas escolas da rede municipal de ensino, por meio do Projeto de Leitura *Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes*. Esse período de intervenção aqui está apresentado em dois momentos: o primeiro, em 2002, coincide com a fase de estruturação do projeto de ingresso ao doutorado. O segundo, a partir de 2003, o projeto desenvolveu-se a partir dos estudos no programa de doutorado.

O projeto de leitura do município de Londrina circunscreveu-se a quatro pilares: formação do professor que medeia a leitura literária na escola; realização semanal da Hora do Conto; ampliação do acervo; readequação pedagógica e arquitetônica da biblioteca escolar. Acredito que somente com o investimento em políticas públicas que contemplem a formação do professor, a abertura e a manutenção de bibliotecas escolares é que poderemos reverter o quadro apresentado no último relatório da *United Nations Educational*,

¹ O projeto ainda está em desenvolvimento.

Scientific and Cultural Organization (UNESCO) sobre leitura no Brasil, cuja classificação foi uma das últimas, da lista de 32 países.

Nessa perspectiva, creio que a formação do mediador deva ser uma das premissas básicas para o fomento e desenvolvimento da leitura e que uma proposta conceitualmente estruturada pode contribuir para as ações de formação e consolidação das atitudes do leitor.

Refletindo sobre os projetos de leitura existentes, nem sempre encontramos a explicitação do perfil formativo que o mediador deve possuir, ou quais aspectos são importantes em sua formação para que ele atue eficazmente.

Em busca nos bancos de dados Lisa: Library and Information Science Abstracts, em novembro de 2006, nos idiomas português, inglês, espanhol e francês, por meio das expressões “mediador de leitura”, “intermediário-leitura” e “mediador de leitura em biblioteca escolar”, constatei a escassez de dados apresentados.

Foram encontradas dez referências, entretanto, apenas sete continham informações diretamente relacionadas com os termos da pesquisa. As demais estão circunscritas ao âmbito da leitura de um modo geral, sem ir diretamente à formação do mediador. Aproximadamente 60% das referências estão em francês, 40 % em inglês, sendo uma delas, o relato de uma experiência japonesa.

A promoção da leitura em nosso país se dará de modo efetivo quando houver políticas públicas que estimulem a formação dos professores e, ao mesmo tempo, reestruturem o papel da biblioteca escolar na ação pedagógica. Há muito são procuradas alternativas para esse problema, entretanto, até hoje não se tem sabido de políticas nacionais que criem condições efetivas para isso.

Para que haja a efetivação de uma política de leitura no país, há que se estruturar um encadeamento de procedimentos que leve em conta a formação contínua do mediador de leitura para contar histórias, realizar empréstimos e, principalmente, ações que possibilitem à biblioteca da escola tornar-se um espaço onde a leitura seja restituída, como afirma Colomer (2002, p.90), em “seu sentido de prática social e cultural, de tal maneira que os alunos

entendam sua aprendizagem como um meio para ampliar suas possibilidades de comunicação, de prazer e aprendizagem [...]”.

A biblioteca ainda é pouco explorada, muitas vezes porque inexistente em grande parte das escolas brasileiras, outras vezes por que não está inserida nas discussões pedagógicas, portanto, a construção da leitura e do conhecimento não passa por ela. De acordo com Colomer (2002, p.95), é necessário

[...] a conversão da biblioteca em um lugar central de acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, para que os estudantes experimentem a leitura como um instrumento que lhes proporcione a chave de saber sem intermediários de um mundo muito amplo de possibilidades de saber, um mundo no qual podem exercer sua vontade de escolha da leitura em face de outros meios informativos, como, por exemplo, a possibilidade de adaptar o caudal informativo ao seu próprio ritmo de reflexão e assimilação.

Estou convencido de que um projeto de leitura, quer seja local ou nacional, não deve prescindir das premissas anteriormente apresentadas. Com isso, tenho o intuito de contribuir com as instituições ligadas à leitura, principalmente as públicas. Além disso, o resultado pode tornar-se referencial para a sedimentação de projetos e políticas de formação de mediadores de leitura.

Essas contribuições e impactos esperados podem ser elencados da seguinte maneira:

- Estruturar uma política pública de leitura, cuja base esteja na formação do professor que medeia a leitura na escola por meio da biblioteca escolar no ensino fundamental;
- Estabelecer critérios para a formação do professor mediador de leitura na escola de ensino fundamental;
- Estimular a inserção da biblioteca escolar nas discussões pedagógicas;
- Identificar estratégias que possam ser utilizadas em qualquer escola do Brasil para se estimular a leitura.

Portanto, o objetivo é formular um modelo de formação do mediador de leitura que possa ser aplicado em qualquer município do Brasil, porque as condições da leitura são muito semelhantes por todo o país. Por isso, uma estratégia viável seria desenvolver cursos de formação continuada,

com periodicidade anual ou bianual, que possibilitem ao professor mediar a leitura na biblioteca da escola e se utilizar eficientemente dos materiais escritos nela disponíveis.

Este estudo tomou dimensões teórico-práticas da pesquisa-ação, uma vez que realizei uma intervenção direta nas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Londrina. A partir de 2005, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Programa Bolsa-sanduíche, estive em Barcelona onde foram coletados dados a respeito da mediação de leitura na biblioteca escolar, a fim de estabelecer uma correlação entre o processo de mediação de leitura nas bibliotecas escolares de Barcelona com as de Londrina/PR. Além disso, foram entrevistados professores participantes do Projeto em Londrina e especialistas das áreas de Leitura, Formação de leitores e da Biblioteca Escolar do Brasil e da Espanha, respectivamente: Edmir Perrotti, Regina Zilberman, Teresa Colomer e Teresa Maña.

Assim, apresento no Capítulo I os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, a saber: concepção teórica, espaço onde se realizou a pesquisa, sujeitos envolvidos, procedimentos para a coleta de dados, além especificar a pessoa do discurso utilizada na tese e as adaptações feitas para os textos em língua estrangeira.

No Capítulo II, apresento um breve histórico da apropriação social da escrita e da leitura pelo ser humano, centrando a pesquisa na sociedade brasileira, seu desenvolvimento, tradição e contradição, até chegar aos programas mais recentes de fomento à leitura, de modo a situar o leitor e, posteriormente, lançá-lo no espaço da intervenção.

Adiante, no Capítulo III, apresento Londrina no contexto nacional. Descrevo o espaço onde se deu a ação desta pesquisa, o histórico da formação da Secretaria Municipal de Educação (SME), além de apresentar um esboço de como a leitura era encaminhada na Rede Municipal de Ensino até 2001.

O Capítulo IV contém minha trajetória da escola à SME e a estruturação dos projetos de leitura do município de Londrina e do doutorado, além das estratégias empregadas de 2002 a 2004 na formação do mediador de leitura e na readequação das bibliotecas escolares da Rede Municipal de

Ensino.

A seguir, no Capítulo V, destaco os dados coletados em Barcelona a respeito da mediação de leitura em biblioteca, sob a orientação de Teresa Colomer (Universidade Autônoma de Barcelona), em duas escolas barcelonesas.

No Capítulo VI comento os critérios e as entrevistas realizadas com professores da Rede Municipal de Ensino de Londrina, participantes do projeto desenvolvido e dos especialistas na área de leitura, mediação e biblioteca escolar.

Introduzi, no Capítulo VII, a discussão sobre a formação do mediador de leitura e encaminhei procedimentos metodológicos para a criação da proposta de formação do mediador de leitura. Após esse capítulo, apresento a conclusão.

CAPÍTULO I – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresentará a organização metodológica, a concepção teórica e os procedimentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

1 Organização metodológica da pesquisa: concepções teóricas e procedimentos formais

Para Elliott (2000, p.16), a intervenção do professor em seu cotidiano escolar é um “autêntico processo de pesquisa”. A prática da sala de aula transforma o professor em um “pesquisador”, uma vez que no seu dia-a-dia busca soluções para as dificuldades que surgem. As estratégias usadas para chegar a soluções são as mais variadas. Às vezes, vêm por meio da troca de experiências com outros colegas de profissão que julga mais aptos para dar-lhe uma referência para solução do problema que enfrenta. Entretanto, nem sempre, debruça-se sobre a questão para estudá-la com rigor teórico, porque a busca de soluções acontece pela via empírica, pela tentativa e erro, ou pela intuição apoiada na sua experiência como docente.

Por outro lado, existem aqueles que não se contentam com esse tipo de solução para o problema que se apresenta e que não é específico dele, mas, de acordo com sua vivência em educação, percebe que a sua dúvida poderia ser a da maioria de seus colegas de profissão, ou das escolas de seu município, de seu estado, de seu país até.

Durante muitos anos, atuando como professor em escolas de ensino fundamental, deparava-me sempre com o dilema; como mediar a leitura na escola? Como formar leitores na escola? Como enfrentar as dificuldades de um país em que, grande parte dos pais não tem a intimidade com o impresso, nem dinheiro para adquirir livros? As indagações eram muitas e a frequência das perguntas também era constante.

A graduação em Letras poderia ser uma resposta, mas com ela as indagações tornaram-se mais evidentes, melhoraram o teor das perguntas a serem respondidas. Não bastassem meus próprios questionamentos acerca da mediação de leitura que realizava com meus alunos, quase sempre era indagado por pais, colegas de profissão, entre outros, em busca da estratégia mais adequada para que as crianças lessem e se tornassem leitoras.

Mas uma certeza tinha, em meio a tantas dúvidas: queria que outras crianças tivessem a oportunidade de tornarem-se leitoras, como havia acontecido comigo. Assim, só restava continuar a estudar a minha prática, de modo a chegar a um ponto que aplacasse um pouco minha insatisfação com meu próprio desempenho e com o desempenho da leitura em meu país.

Portanto, era necessário estudar mais, aprofundar os conhecimentos teóricos e relacioná-los à prática cotidiana, de modo simbiótico, na relação ação-teoria-reflexão-ação. Mais uma vez, a busca se deu pelos estudos acadêmicos, primeiramente por meio do mestrado. De 1998 a 2000 investiguei a mediação da leitura literária nas terceiras e quartas séries das escolas de ensino fundamental do município de Londrina, onde era professor.

Aqueles três anos foram suficientes para lançar mais uma dimensão acerca da leitura na escola, pois mediante dados obtidos à época, pude constatar (SILVA, 2001) que a Rede Municipal necessitava reestruturar os encaminhamentos relativos à mediação da leitura literária na escola, com base no papel do mediador de leitura e sua ação pedagógica, além da reestruturação da biblioteca escolar, para melhor desenvolver sua política de

leitura.

Diante da realidade anteriormente investigada na rede municipal de ensino de Londrina, organizei o projeto de leitura do município, cujas ações postulariam reformulação da política de leitura do município, aliada ao meu projeto de doutorado que, na época, estava em fase de estruturação. Por outro lado, tinha consciência de que um projeto, como pretendia desenvolver, necessitaria de bases teórico-metodológicas para que frutificasse.

A partir de 2002, iniciei a intervenção na formação dos professores mediadores de leitura na escola e que também trabalhavam na biblioteca escolar. A situação que se desenhava era a de um professor, provindo da rede municipal, que propunha uma intervenção em seu próprio departamento de trabalho. A partir de 2003, com o ingresso no programa de doutorado da UNESP, reestruturei o projeto pelo viés metodológico da pesquisa-ação.

No caso da pesquisa aqui desenvolvida, necessitava de uma metodologia que integrasse “teoria e prática em momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão”, como afirma Habermas (*apud* CARR; KEMMIS, 1988, p.157). Intervir numa comunidade educacional pressupõe uma abordagem que subverta a concepção positivista de ciência social, exige um “entendimento prudente de como atuar nas situações práticas” (1988, p.145). Não se pode, à revelia, indicar procedimentos puramente técnicos para uma realidade tão multifacetada como a da educação.

Nesse caso, a pesquisa aqui realizada fugiria do aspecto positivista de pesquisa meramente objetiva. Nem tampouco, subjetivista, como querem os pesquisadores interpretativos. Portanto, optei por uma investigação cuja base fizesse uma ponte teórica entre os aspectos objetivos e subjetivos, de modo crítico, dialético, como afirmam Carr e Kemmis (1988, p.194):

[...] os pesquisadores educacionais críticos, incluindo os de tendência ativa, adotam uma noção de racionalidade *dialética*. Ou seja, reconhecem que as situações sociais compreendem aspectos “objetivos” nos quais nenhum indivíduo particular pode influir num momento determinado e que para mudar a maneira de atuar das pessoas pode ser necessário mudar a maneira em que tais fatores limitam a ação, ao mesmo tempo, admitem que o entendimento “subjetivo” que as pessoas têm das situações também pode ser outro fator limitativo da ação e que é possível mudar esse entendimento.

Se o indivíduo não pode mudar individualmente as situações sociais, o mesmo acontece com as práticas educativas. Para interferir ou transformar uma realidade educativa é imprescindível relacionar o que se tem, refletir e buscar estratégias que objetivem a melhoria da ação pedagógica. Portanto, adequava-se à metodologia utilizada na intervenção dessa pesquisa a pesquisa-ação, conceituada por Carr e Kemmis (1988, p.193) como a pesquisa que:

[...] implica relacionar as práticas, os *entendimentos* e as *situações* entre si: é dizer, descobrir *correspondências* ou *ausência de correspondências* entre *entendimentos* e *práticas* (por exemplo, contrapondo categorias tais como retórica e realidade, ou teórico e o prático), entre *práticas* e *situações* (por exemplo, contrapondo as práticas e as tolerâncias ou limitações institucionais que as compõem), assim como entre *entendimentos* e *situações* (por exemplo, contrapondo os valores educativos dos praticantes e seus interesses, tal como vêm configurados pelas estruturas orgânicas e os sistemas de recompensas institucionais).

De acordo com os autores citados, “os objetos da pesquisa-ação (as coisas que os pesquisadores ativos investigam e se propõem a melhorar) são suas próprias práticas educativas e seu entendimento dessas práticas, assim como as situações em que se realiza essa prática” (KARR; KEMMIS, 1988, p.191). Portanto, para estudar a formação do mediador de leitura em bibliotecas escolares optei por essa perspectiva teórica, pois se adequou ao propósito preestabelecido de realizar uma intervenção pedagógica na formação dos mediadores de leitura da Rede Municipal de Londrina, onde trabalho.

A intervenção aqui realizada foi o projeto de leitura da Rede Municipal de Ensino de Londrina, de 2002 a 2004, na busca de alternativas para uma mediação de leitura que fosse eficiente para formar leitores. A pesquisa-ação amplia a possibilidade de o pesquisador intervir eficazmente na realidade que investiga, por isso Carr e Kemmis (1988, p.193) reafirmam que:

O pesquisador ativo, ao tratar de melhorar as práticas, os entendimentos e as situações, procura avançar com maior segurança para o futuro mediante a compreensão de como suas próprias práticas são construções sociais inseridas na história e considerando desde essa perspectiva histórica e social às situações ou instituições em que ele trabalha.

1.1 Espaço onde se realizou a pesquisa

A pesquisa foi realizada com professores, mediadores de leitura que trabalhavam na biblioteca escolar, da Rede Municipal de Ensino de Londrina. Ao todo, estavam envolvidas as 79 escolas de ensino fundamental do primeiro e segundo ciclos que de acordo com os PCNs (Brasil, 1997, LÍNGUA Portuguesa), estão circunscritos a alunos da primeira à quarta série.

As 79 escolas deveriam participar do projeto, uma vez que vinha designado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), mas nem todas possuíam biblioteca, nem trabalho pedagógico de mediação como a *Hora do Conto (HC)*, nem empréstimos de livros. Assim, todas as escolas recebiam as orientações, aquelas que já possuíam estrutura (biblioteca, acervo, professor da Hora do Conto) iriam aperfeiçoando as estratégias para mediar a leitura. Por outro lado, as escolas que ainda não contavam com a estrutura, eram incentivadas a buscar soluções para a implantação do projeto.

1.2 Seleção dos sujeitos da pesquisa

Em relação aos sujeitos da pesquisa, destaco dois grupos distintos, a saber: o primeiro, formado por especialistas da área da mediação de leitura do Brasil e da Espanha: Edmir Perrotti, Regina Zilberman, Teresa Colomer e Teresa Mañà; um outro grupo, composto por professores responsáveis pela mediação de leitura em bibliotecas escolares da Rede Municipal de Londrina.

A seleção desses professores foi realizada mediante a frequência que apresentaram no curso durante os três anos de desenvolvimento do projeto de leitura, pois era preciso oferecer um período de formação ao professor para depois coletar dados a respeito da possível contribuição que o projeto poderia promover.

O trabalho foi desenvolvido com os professores regentes de oficina de biblioteca, como são denominados, na Rede Municipal, os professores que medeiam a leitura na biblioteca escolar. A função desse profissional é contar histórias semanalmente para as turmas, realizar

empréstimos e apoiar a pesquisa escolar.

Uma das características do ensino fundamental, nos primeiros ciclos, é a atuação do professor nas várias áreas do conhecimento, independente de sua formação acadêmica. Por exemplo, o professor trabalha com o ensino de língua portuguesa, de matemática, de história, de geografia, de artes, além do trabalho na biblioteca etc. Portanto, a formação do grupo de professores regentes de oficina de biblioteca (de agora em diante identificados com a sigla PROB) não fugia a esse perfil.

Cerca de 75% dos professores do PROB possuíam graduação nas áreas de pedagogia, letras, matemática, história, geografia e biologia. Daí se pode concluir que as ações pedagógicas no âmbito da mediação de leitura eram díspares, conflitantes até. Mediante tal realidade, estruturei um programa de formação desse profissional.

No início, em 2002, o projeto contava com uma média de 100 professores; posteriormente, nos anos seguintes, houve uma adesão cada vez maior, chegando a 130 professores. No entanto, estabeleci, como um dos principais critérios para a coleta de dados, a frequência de 100% nos cursos de formação.

Importa esclarecer que fiz a transcrição literal das falas das professoras e dos especialistas entrevistados.

1.3 Cursos de formação aos professores regentes de oficina de biblioteca (PROB)

Para Freire (2003, p.28) “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. A formação não é unilateral, porque acontece de modo dialético, os sujeitos por ela envolvidos aprendem mutuamente. Cada professor, além de sua formação acadêmica, possui experiência docente única, realidade pessoal e pensamentos diferentes que, num processo de formação, deve convergir para a reflexão da ação pedagógica, para a construção do conhecimento individual e coletivo. No

desenvolvimento dessa pesquisa aprendemos todos: pesquisador e professores.

Diante da realidade anteriormente apresentada, estruturei o Programa de Formação Continuada do Professor da Hora do Conto e Auxiliar de Biblioteca da Rede Municipal de Londrina, direcionando-o basicamente à leitura, à literatura, à mediação de leitura, à relação criança-leitura, à relação áreas do conhecimento e leitura, arte, além da reestruturação pedagógica e arquitetônica da biblioteca escolar.

Uma vez por mês os participantes do PROB eram dispensados de suas atividades na escola para assistir aos cursos oferecidos pelo Projeto de Leitura do Município, denominado *Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes*. A carga horária mensal era de 4 horas. A cada mês havia uma temática relacionada à mediação na biblioteca escolar. Ao todo, durante os três anos, foram 25 cursos mensais.

Nesse triênio, realizei anualmente, no mês de julho, *Encontros Municipais* que discutiam a mediação de leitura na biblioteca escolar, chamados respectivamente: I Encontro de Bibliotecas Escolares da Rede Municipal de Ensino de Londrina, realizado em 2002, cuja temática foi *Biblioteca Escolar: Veredas do Saber*. No ano seguinte, 2003, o II Encontro, cuja temática foi *Leitura, Informação e Cidadania*. O III Encontro, em 2004, teve como temática *Leitura e Literatura*.

Esse evento era caracterizado por cursos ministrados por professores de instituições superiores de ensino das áreas de Letras, Pedagogia, Biblioteconomia e Artes. Ao todo, foram mais 09 cursos oferecidos. Além dos participantes do PROB, nesses encontros participavam os supervisores de cada escola e funcionários da Biblioteca Pública Municipal de Londrina (BPM).

1.4 Coleta de dados: instrumentos de coleta e entrevista semi-estruturada

Para Biklen (1994, p.48) na pesquisa qualitativa “os dados são em forma de palavra ou imagens e não de números”. Assim, os dados “incluem transcrições de entrevistas, notas de campos, fotografias, vídeos”. Neste trabalho utilizei como uma das principais estratégias para a coleta de informações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a entrevista semi-

estruturada, além de registros fotográficos.

Por outro lado, durante os anos de desenvolvimento desta pesquisa, abundaram os dados de toda a espécie: dados qualitativos e quantitativos. Aqui, no entanto, a opção foi pela vertente qualitativa dos dados, embora em alguns momentos os dados quantitativos sejam necessários para ilustrar a situação física, arquitetônica das escolas envolvidas.

De acordo com Biklen (1994, p.61), “ainda que seja possível, e nalguns casos desejável, utilizar as duas abordagens conjuntamente, tentar conduzir um estudo quantitativo sofisticado ao mesmo tempo em que um estudo qualitativo aprofundado pode causar problemas”. Portanto, a abordagem aqui apresentada utilizou-se da abordagem qualitativa como parâmetro principal ao se referir à mediação de leitura na escola e abordagem quantitativa apenas em aspectos a título ilustrativo das conseqüências da ação qualitativa.

Relembro que as entrevistas foram realizadas com dois grupos distintos, a saber: professores que participaram do projeto e especialistas da área de leitura ou mediação de leitura. Posteriormente, coletei relato escrito de duas especialistas de Barcelona, cidade em que estive durante cinco meses, como bolsista do Programa Bolsa-Sanduiche da CAPES, orientado por Teresa Colomer, docente da Universidade Autônoma de Barcelona.

Para a coleta de dados, busquei o instrumento mais adequado à ação pedagógica estabelecida, portanto, pareceu-me apropriado ao trabalho a utilização da entrevista, pois “a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada”, conforme salienta Ludke (1986, p.34). Além disso, a entrevista pressupõe interação entre os sujeitos e isso se torna indispensável numa pesquisa com o caráter de intervenção na realidade para transformá-la.

Dentre as modalidades de entrevistas existentes, a que mais se adequava ao viés teórico, proposto para a pesquisa, foi a da entrevista *semi-estruturada*, uma vez que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça necessárias adaptações” (LUDKE,1986, p.34). Esse instrumento oferecia a flexibilidade que desejava para a coleta de dados. A respeito desse tipo de instrumento de coleta, Manzini (1990/1991, p.154) afirma que:

Na entrevista semi-estruturada, a proposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. Geralmente, a entrevista semi-estruturada está focalizada em um objeto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre.

Portanto a entrevista semi-estruturada oferecia-me maior flexibilidade para a coleta de dados num sistema amplo e complexo como é a Rede Municipal de Ensino de Londrina, onde se realizou essa pesquisa. Embora tenha sido o principal instrumento, utilizei outros, tanto em Londrina quanto em Barcelona.

Em Londrina, desde o início, registrei todo o trabalho que era realizado com fotos, vídeos, além de coletar relatos escritos dos professores a respeito das estratégias realizadas. As imagens auxiliaram a comparação entre o antes e o depois dos cursos, na reestruturação do projeto de leitura das escolas.

Por outro lado, durante o estágio em Barcelona, fiz visitas a duas escolas, uma sob a jurisdição do Município e outra, sob a jurisdição do Estado. Semanalmente, ia a uma das escolas citadas para observar como os procedimentos eram utilizados nas bibliotecas, como eram as aulas de incentivo à leitura, além de fotografar os espaços e coletar relatos orais de professores sobre a mediação de leitura na escola. A coleta dos registros fotográficos, tanto em Londrina quanto em Barcelona, auxiliou-me na comparação de dados e estratégias usadas nas duas cidades.

1.5 Pessoa do discurso empregada nesta tese

A pesquisa-ação requer uma relação de proximidade com a realidade investigada, pois propõe intervenção em seu próprio espaço de trabalho, como é o meu caso. Portanto, para a redação desta pesquisa utilizei pessoas distintas do discurso, de modo a atender melhor às especificidades de cada aspecto do assunto abordado.

Dessa forma, quando me referir à discussão teórica adotarei maior distanciamento, optando pela perspectiva impessoal, mas ao me referir à intervenção realizada com os mediadores de leitura, utilizarei a primeira pessoa do singular.

1.6 Tradução

Nesta tese utilizei referências bibliográficas em dois idiomas estrangeiros: o espanhol e o catalão. Os textos que deram suporte teórico à pesquisa-ação estavam em língua espanhola e as entrevistas realizadas também, entretanto, o material didático coletado nas escolas estava em catalão. Assim, fiz traduções livres do material coletado e utilizado.

CAPÍTULO II - A LEITURA NO BRASIL

[...] *doutor Segadas, um clínico afamado no lugar, que não podia admitir que Quaresma tivesse livros: “Se não era formado, para quê? Pedantismo!”.*

(Lima Barreto)²

Neste capítulo apresentarei um breve histórico da apropriação social da escrita e da leitura pelo ser humano, posteriormente discutirei esse mesmo tema tendo como referência a sociedade brasileira, seu desenvolvimento, tradição e contradição, até chegar aos programas mais recentes de fomento à leitura.

2 Escrita e Leitura: das Cavernas aos Arranha-céus

O ser humano, desde os tempos mais primitivos, buscou meios para se comunicar. É próprio de sua natureza compartilhar o vivido, as frustrações, os sonhos e as esperanças, mas por um longo período da história humana, quando não dominava o código escrito, o homem usou o desenho na pedra para representar o seu mundo.

Dos registros daquilo que observava, da necessidade do dia a dia, criou sinais e figuras pequenas de modo a tornar mais prático e eficaz o processo de “comunicação escrita”. Esses símbolos permitiram que as gerações posteriores pudessem compreender melhor o passado de seus ancestrais, além de ampliarem a sua própria comunicação.

A escrita, de acordo com Bajard (2001, p.9), trouxe uma transformação contínua em sua relação com o homem: da escrita alfabética até a prensa de Gutenberg no século XV; da pena de metal do século XIX ao computador no século XXI. À medida que a sociedade tornava-se mais complexa e tecnológica, também o modo de difusão do escrito alterou-se, além do surgimento de outras tecnologias que conquistaram o homem, dentre elas a

² Trecho do livro - Triste Fim de Policarpo Quaresma.

imagem veiculada pelo vídeo.

A leitura está intimamente ligada ao aparecimento da escrita, que por sua vez, liga-se à trajetória humana. E o homem vem, historicamente, em busca de alternativas eficientes para comunicar e representar o que vê, sente e pensa. Das cavernas aos arranha-céus, as transformações foram contínuas. Leitura e escrita convivem numa interdependência, o existir de uma delas pressupõe a existência da outra. Com essa tecnologia chamada *escrita*, a sociedade pôde estabelecer contatos mais satisfatórios, tornando a comunicação mais eficaz e completa.

Durante esse percurso, do desenho à escrita alfabética, nossos antepassados, de acordo com a evolução tecnológica de cada época, encontraram recursos para manter e aperfeiçoar a comunicação escrita. Conseqüentemente, houve mudanças nos objetos de leitura e também na maneira de ler.

A civilização ocidental tem a gênese de sua formação conceitual nas sociedades greco-romanas; ler em cada uma dessas civilizações adquire um contexto peculiar. No caso grego, o verbo ler, inicialmente, indica significados diferentes, de acordo com Cavallo e Chartier (1998, p.12),

Os vários verbos utilizados pelos gregos para indicar o fato de “ler” exprimem nuances de significados diferentes, pelo menos na primeira fase de sua definição semântica. Verbos como *nemein* e seus compostos (*ananemein*, *epinemein*) significam ler no sentido preponderante “distribuir” o conteúdo da escrita, implicando por isso mesmo uma leitura oral; *anagignoskein* designa ler como momento do “reconhecer”, de “decifrar” as letras e suas seqüências em sílabas, palavras e frases [...].

Para os autores citados, os verbos (distribuir, reconhecer e decifrar) demonstram a evolução numa sociedade que respectivamente “passou de uma prática de leitura “como distribuição de texto” feita por poucos alfabetizados e raros letrados, para uma leitura mais difundida, tida como “reconhecimento” direto das letras”. A partir “da época helenística, mesmo que permaneçam formas de transmissão oral, o livro passa a desempenhar daí em diante um papel fundamental” na sociedade grega (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p.13).

Aproximadamente no começo do século II a.C. a civilização romana herdou da Grécia, “certas práticas de leitura” e “a partir dos séculos III-II a.C. o uso do livro se expande e tal expansão se inscreve nas mudanças por que passa a sociedade romana” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p.13). Os livros desse período, de acordo com os autores, eram basicamente de escritores gregos que os romanos usavam como modelo para a sua produção literária da época.

Posteriormente, no período medieval, a prática de leitura, no âmbito latino, conforme Cavallo e Chartier (1998, p.20),

[...] era concentrada no interior das igrejas, das celas, dos refeitórios, dos claustros, das escolas religiosas, algumas vezes da corte: leituras, aliás, geralmente limitada às Sagradas Escrituras e a textos de edificação espiritual. Somente no interior desses espaços eclesiásticos e nos mosteiros florescem poemas que celebram a glória dos livros, leituras e bibliotecas [...].

O percurso histórico da apropriação social da leitura no mundo ocidental passou por um longo período de mudanças e adaptações às práticas sociais de cada época. Da leitura em voz alta até a leitura silenciosa, foi um grande caminho, como nos apresenta Chartier (1996, p.82).

Três períodos seriam decisivos aqui: os dos séculos IX-XI, que viram as *scriptoria* monásticas abandonarem os antigos hábitos da leitura e da cópia oralizada; o do século XIII, com a difusão em silêncio no mundo universitário e enfim, o da metade do século XIV, quando a nova maneira de ler alcança, tardiamente, as aristocracias laicas. Progressivamente, instaurou-se assim uma nova relação com o livro, mais fácil e ágil.

À medida que a sociedade tornou-se mais complexa, exigente, também os materiais impressos foram se modificando e ampliando a circulação, como é que ocorre na Europa dos séculos pós-Gutenberg. De acordo com Chartier (1996, p.79),

nas sociedades dos séculos XVI a XVIII, os materiais tipográficos (compreendido aí o livro) parecem ter sido mais largamente presentes e partilhados do que se pensou por muito tempo. A circulação dos mesmos objetos impressos, de um grupo social a outro é, sem dúvida, mais fluida do que sugeria uma divisão sócio-cultural muito rígida, que fazia da literatura erudita apenas leitura das elites e dos livros ambulantes apenas a dos camponeses.

O acesso ao livro vai, gradativamente, ampliando e permitindo que mais pessoas cheguem a ele, embora nos primeiros tempos fique restrito a determinadas convenções para esta ou aquela classe, ou este ou aquele tipo de leitura para determinada classe. Assim, a difusão do escrito acompanha as mudanças sócio-culturais que caracterizam cada sociedade em seu tempo.

O século XVIII é também conhecido como *século das luzes*. A luz é metáfora de esclarecimento, clareza para desvelar o mundo pelo viés da razão científica. É um período de otimismo, de crença na ciência como fator de transformação do ser humano, de encaminhá-lo ao progresso, ao conhecimento de todas as verdades.

Nesse contexto, a criança passou a ter um novo papel no meio social. Coube à família preservar a infância e dotá-la dos objetos culturais industrializados tais como o brinquedo e o livro. Além disso, prepará-la para a vida era uma das principais metas e, para isso, a escola passa a ser obrigatória. Se coubesse à escola preparar a criança para o mundo, então o livro seria um dos principais objetos culturais da sociedade do século XVIII para a formação dos pequenos, como expõe Lajolo e Zilberman (1988, p.18).

Numa sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria [...] porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola.

O papel fundamental que a escola terá a partir de então, não só na formação, como na valorização social da leitura, impulsionou o surgimento de bibliotecas na Inglaterra. De acordo com Colomer (2003, p.24), surgiu uma categoria que se preocupou com a formação de leitores:

Foi na área anglo-saxônica que inicialmente se produziu este fenômeno. A existência tradicional de uma rede importante e descentralizada de bibliotecas públicas permitiu que surgisse uma categoria socioprofissional caracterizada por uma sólida formação cultural e pelo contato direto com os destinatários da literatura infantil e juvenil.

Quando a sociedade passou a valorar a escrita e a leitura

como um bem para a vida social, pouco a pouco, os meios para elas foram ampliados. Só a partir do século XVIII “a leitura se revela como um fenômeno historicamente delimitado e circunscrito a um modelo de sociedade que se valeu dela para a sua expansão” (ZILBERMAN, 1986, p.12).

Diante de uma sociedade impulsionada pelas revoluções industrial e cultural desse século, do gradativo acesso à escola pela população, a leitura passa a ser encarada como direito e não como privilégio da classe dominante. A escola foi um mecanismo indispensável nessa trajetória de formação e permanência de leitores. A partir daí o livro foi visto como “instrumento fundamental para a difusão do saber e o meio através do qual um se apropria da realidade, endossando seu caráter utilitário e, ao mesmo tempo, sua natureza emancipatória” (ZILBERMAN, 1986, p.14).

É a partir desse contexto que houve, a partir de 1750, a ampliação das bibliotecas públicas na Europa, como esclarece Wittmann (1999, p.156-157):

Na Inglaterra, seu número multiplicou-se até 1801, de acordo com a *Monthly Magazine*, para “não menos que mil”. Em 1761, o livreiro Quillan fundou, na parisiense rua Christine, a primeira biblioteca circulante francesa; os *louers de livres* se multiplicaram rapidamente nos anos 1770 e 1780. Nos países de língua alemã, depois dos precursores em Berlim, estão documentadas as primeiras bibliotecas em Frankfurt e Karlsruhe, nos anos de 1750, e, no mais tardar nos anos de 1780 e 1790, podia-se encontrar na maioria das cidades e mercados menores pelo menos uma biblioteca circulante.

O surgimento das bibliotecas possibilitou que não só a burguesia tivesse acesso à leitura, mas que outros segmentos sociais também pudessem desfrutar dela. Por outro lado, o acesso da população à escola e, conseqüentemente, a implantação das bibliotecas escolares e da Hora do Conto contribuem para uma maior circulação de materiais impressos.

A partir do século XIX (CAVALCANTI, 2002, p.47), a população que vivia predominantemente na área rural, volta-se para a cidade. A sociedade passa a ser organizada em espaços urbanos e, portanto, torna-se imprescindível aos seus moradores possuir os instrumentos necessários para que o indivíduo possa usufruir deles. Dentre esses instrumentos encontramos a escola, a leitura e a biblioteca.

No século XIX a difusão da escola já era maior, havia um

público leitor ávido pelo impresso, folhetim, livros, jornais se espalharam pela periferia dos centros urbanos. A preocupação com a criança, a escola e a leitura tornou-se constante. É também nessa época que nos EUA se reservou pela primeira vez um espaço separado para a leitura de crianças, o que originará a biblioteca infantil (COLOMER, 2003, p.24).

De lá para cá, vivemos numa sociedade que, paulatinamente, utiliza a leitura como um dos principais balizadores a incorporar o indivíduo à prática social, à cidadania. Para tornar-se cidadão, o indivíduo deve dominar a linguagem urbana e, nesse contexto, a leitura é uma das linguagens necessárias. Nas cidades, o padrão urbano estrutura-se, basicamente, pelo código escrito: placas, indicações de ruas, horas, estacionamentos, caixa eletrônico e, talvez, uma das mais importantes, que é ler as “mensagens” subliminares emanadas de seu meio. Assim, a cidadania insere-se num processo de construção social e aquele que não lê, terá suas ações menos valorizadas, desprestigiadas (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.11).

2.1 Leitura e Biblioteca no Brasil: da Colônia à Metrópole

2.1.1 Colônia: do século XVI ao século XVIII

Nesse período o Brasil não era emancipado politicamente, estava preso às determinações portuguesas e não podia realizar, quaisquer que fossem, ações sem autorização prévia da Corte. O colonialismo português proibia a tipografia por aqui, de modo a deixar o país à margem do impresso. Segundo Moraes (1979, p.1), até a primeira metade do século XVI, praticamente inexistiam livros por aqui, uma vez que “os rudes colonos que demandavam ao Brasil estavam mais preocupados em formar lavouras e cortar o pau-brasil do que ler e estudar”.

Do século XVI ao XVIII, de acordo com Hallewell (1985, p.5), “a indústria impressora não era administrativamente necessária nem economicamente possível”, devido à pequena e dispersa população da época. Aliado a isso, existia o projeto português de proibir a impressão para melhor controlar e manter a colônia sob o seu jugo.

Se a impressão de simples folhetos era difícil, quando se pensa

no livro a situação não é muito diferente. Esse objeto cultural não era popular nas terras da Colônia nesse período. Era para poucos afortunados sociais, por isso, a partir daí, o seu valor surgirá entre os colonos. Não era fácil obter um livro, mas quem o possuísse gozaria de certo prestígio social. Diante disso, o livro era visto como fator de poder, como expõe Villalta (*apud* ABREU, 2002, p.185):

Na América Portuguesa, os leitores atribuíam aos livros, subentendendo-se aqui toda a sorte de impressos, múltiplas utilidades. Como objetos de leitura, os impressos eram fontes de conhecimento, de deleite, meios de acesso ao sagrado e elementos de ornamentação. Em qualquer dessas condições, os livros afiguravam-se como fatores de poder e prazer, sendo importantes nas vidas privada e pública, definindo redes de sociabilidade.

Nos países onde havia a impressão de materiais escritos, a leitura não se desenvolveu de uma hora para a outra, pois não bastava apenas o equipamento, conforme Almeida Júnior (1997, p.41) “o público, que dependia necessariamente de alfabetização e do gosto pela leitura, deveria ser formado, implicando ações muito mais amplas e que ultrapassavam o mero acesso físico ao livro”. No Brasil, desse período, a conjuntura político-social emperrava o desenvolvimento da impressão e do acesso de maior parte da população à escola, ao impresso e, conseqüentemente, à leitura.

Para que haja leitores pressupõe-se que existam condições necessárias de se estabelecer um sistema, como esclareceu Candido (1993, p.23):

[...] a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de públicos, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns a outros.

Embora a referência seja feita especificamente à leitura literária, cremos ser possível aproximá-la ao próprio desenvolvimento da leitura na sociedade, ou seja, é necessário haver circularidade entre produção e recepção (produção, leitor e escrita). Nesse caso, são necessários instrumentos que possibilitem a formação do sistema, como afirmou Candido, mas do descobrimento do Brasil ao século XVIII, a escola no país era para

poucos, além disso, a tipografia estava proibida na colônia, o que dificultava que o sistema de leitura fosse estabelecido.

De acordo com Moraes (1979, p.6), da segunda metade do século XVI até XVIII, as melhores e mais completas bibliotecas do país eram dos colégios e conventos jesuíticos, abertas a alunos e padres e também para quem “fizesse o pedido competente”, mas com a expulsão da Companhia de Jesus, muitas dessas bibliotecas foram desmontadas e descaracterizadas em seu acervo, um dos maiores e mais importantes existentes no Brasil até a primeira metade do século XVIII e que, como complementa Moraes, os “livros retirados dos colégios jesuíticos ficariam amontoados em lugares impróprios durante anos”, além disso, “a quase totalidade foi dilapidada, roubada ou vendida como papel velho a boticários para embrulhar unguentos”.

Nesse século as bibliotecas dos conventos fizeram o papel de formadora da elite intelectual brasileira, porque não existia um sistema público bibliotecário para os colonos e “as bibliotecas conventuais eram, até a segunda metade do século XVIII, os centros de cultura e formação intelectual dos jovens brasileiros que iam completar seus estudos em Portugal” (MORAES, 1979, p.19).

No período colonial a população brasileira teve pouco contato com a biblioteca, com o livro, embora essa situação tenha sofrido uma pequena alteração a partir do século XVIII, pois “os usos implícitos que se pode inferir da posse dos livros na sociedade colonial remetem ao exercício de profissões, à relação com o sagrado e o entretenimento” (VILLALTA *apud* ABREU, 2002, p.200).

2.1.2 A caminho da Metrópole: do século XIX ao século XX

2.1.2.1 Do ocaso imperial à independência

A segunda metade do século XVIII engendrou inúmeras mudanças políticas e sociais na Europa. A Revolução Francesa e o desenvolvimento industrial trouxeram outra perspectiva para a organização do Estado e, posteriormente, influenciaram mudanças ocorridas no Brasil no século que virá.

No século XIX, com a chegada da família real ao Rio de Janeiro, houve a “necessidade” de liberar a impressão. Foi criada a Imprensa Régia, responsável pelos documentos do governo, cartazes, sermões, entre outros (HALLEWELL, 1985, p.20-46). Nessa época, o Rio de Janeiro detinha o monopólio da impressão na colônia. Posteriormente, a partir de 1821, com a abolição da censura aos livros e extinção do monopólio da Imprensa Régia, ampliaram-se as publicações e o interesse pela leitura, devido ao crescente interesse pela política e pela independência do país.

A chegada de D. João e sua Corte ao Rio, em 1808, “modificou em parte o comércio de livros. Aparecem as verdadeiras livrarias vendendo não só as publicações brasileiras, mas também livros importados da Europa” (MORAES, 1979, p.44). Mas a situação do país não era confortável nesse aspecto, pois passados mais de três séculos de colonização, o número de livrarias e bibliotecas públicas era medíocre. Por exemplo, à época, a capital do país, Rio de Janeiro, possuía apenas duas livrarias, mas com a chegada da Corte Portuguesa houve “um aumento lento, mas constante, do número de livrarias, que passaram de duas em 1808 para cinco em 1809, sete em 1812 e doze em 1816” (HALLEWELL, 1985, p.33).

A instalação da Família Real na cidade do Rio de Janeiro trouxe benefícios para cidade, dentre elas, a criação da Biblioteca Real (hoje Biblioteca Nacional), cujo acervo continha 60 mil volumes (HALLEWELL, 1985, p.31-32). Ainda que não fosse permitido o acesso do público à Biblioteca Real, no entanto, a sua existência viria, indiretamente, reafirmar a necessidade dessa instituição pelas terras nacionais.

Se na Capital do Império a biblioteca ainda não era pública, em 1811 em Salvador/BA surgiu a primeira biblioteca de caráter eminentemente público no Brasil, de acordo com Moraes (1979, p.129), por iniciativa particular e não governamental:

A biblioteca foi concebida como uma associação de cidadãos, sem intenção de lucro. Não eram novidade as sociedades particulares para prestar auxílio ao próximo [...]. A novidade consiste na consciência que tiveram alguns homens esclarecidos, da miséria cultural do povo e da responsabilidade coletiva pelo Bem Comum.

Nesse século houve, pelo menos nas maiores cidades

brasileiras, uma intensificação da abertura de espaços relacionados à leitura, principalmente no caso das livrarias, posteriormente na estruturação de bibliotecas. Se as primeiras décadas do século XIX, da chegada de D. João VI em 1808 até a Proclamação da Independência em 1822, foram marcadas pela censura e, principalmente, pelo monopólio da impressão pela Imprensa Régia, daí em diante o cenário toma outra direção.

Importa vislumbrar que o país, com a Independência recém-instituída, vivia uma euforia nacionalista. A busca de parâmetros nacionais torna-se ordem do dia. Além disso, como a liberdade para imprimir, há o gradativo aumento dessa atividade e a ex-colônia foi lançada ao mundo do impresso, principalmente com o desenvolvimento da imprensa nas capitais.

2.1.2.2 Florescer republicano

Nas duas últimas décadas do século XIX, a sociedade brasileira apresentava um quadro de maior complexidade nas relações sociais; de um lado pelo movimento em prol da República, de outro pela estrutura mais urbanizada, mais letrada que o início do século. Nesse contexto há que se destacar já ser o livro o objeto mais acessível a certo segmento da população, além de ampliar as publicações e a escolarização, conforme Lajolo e Zilberman (1988, p.27):

Em primeiro lugar, entre 1890 e 1920, com o desenvolvimento das cidades, o aumento da população urbana, o fortalecimento das classes sociais intermediárias entre a aristocracia rural e a alta burguesia de um lado, escravos e trabalhadores rurais de outro, entra em cena um público virtual. Este é favorável, em princípio, ao contato com livros e literatura, na medida em que o consumo desses bens espelha o padrão de escolarização e cultura com que esses novos segmentos sociais desejam apresentar-se frente a outros, com os quais buscam ou a identificação (no caso da alta burguesia) ou a diferença (os núcleos humildes de onde provinham).

Outro fator preponderante nesse período foi a ampliação e a solidificação da idéia de livros para as crianças, tanto escolares como os de literatura infantil. Antes da década de 1880 desse século, “circulavam no Brasil, aparentemente, apenas as traduções do, na Europa bem-sucedido, Cônego

(Christoph) von Schimid: *O canário* (1856), *A cestinha de flores* (1858) e *Os ovos de Páscoa* (1860)". Após a década de 80, houve o aumento das publicações direcionadas a esse público, pois circularam obras adaptadas por Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel, tais como: *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusóe* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1981), *Contos para filhos e netos* (1894). Em 1894 são publicados os *Contos da Carochinha* com histórias de Grimm, Perrault e Andersen. Dois anos depois, em 1896, são publicadas as *Histórias da avozinha*. Adiante, em 1901, *D. Quixote de la Mancha*. Ainda no início do século XX, amplia-se o número de autores brasileiros que escrevem para o público infantil; dentre eles destacam-se: Olavo Bilac, Coelho Neto e Júlia Lopes de Almeida (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p.29).

Nesse contexto, houve o desenvolvimento expressivo da indústria do livro no Brasil, que teve em Lobato um dos mais arrojados representantes, conforme Hallewell (1985, p.235-307). Se a estrutura tipográfica do país, até então, se desenvolvia lentamente, os pontos de vendas estavam concentrados nos grandes centros. Lobato, em 1918, ao tornar-se proprietário de editora, constatou a dificuldade para a distribuição de livros, uma vez que na época existiam pouco mais de trinta livrarias no país. E é a partir daí que buscou alternativas para formar a rede de distribuição de seus livros:

O passo seguinte foi escrever a todos os agentes postais do Brasil (1.300 ao todo) solicitando nome e endereço de bancas de jornal, papelarias, farmácias ou armazéns que pudessem estar interessados em vender livros. Quase cem por cento dos agentes postais, orgulhosos de que alguém da cidade grande pudesse estar necessitando de sua ajuda, responderam. Para os endereços que eles sugeriram e para outros obtidos de amigos e conhecidos em todo o país Lobato enviou a famosa circular cujos termos, anos mais tarde, ele recordava terem sido mais ou menos os seguintes: "Vossa Senhoria tem o seu negócio montado, e quanto mais coisas vender, maior será o lucro. Quer vender uma coisa chamada 'livro'? [...] Se vender os tais 'livros', terá uma comissão de 30 p.c.; se não vendê-los, no-los devolverá pelo Correio, com o porte por nossa conta. Responda se topa ou não topa" (LOBATO *apud* HALLEWELL, 1985).

Com essa estratégia, Lobato formou uma rede de distribuição de suas publicações; eram quase 2000 pontos de vendas que iam de farmácia a padaria. Ainda hoje o mercado editorial brasileiro carece de iniciativas

arrojadas como a de Lobato, pois persiste o problema na distribuição do livro no Brasil. As editoras mantêm-se nos grandes centros urbanos o que, num país continental como o nosso, encarece o livro para chegar ao interior; as tiragens são baixas e, enfim, faz-se um círculo de “desestímulo” à leitura. Conforme Earp (2004, p.120):

É inconcebível que, num país do tamanho do Brasil, uma remessa de livros saia de São Paulo e tenha que ir de caminhão até o Acre. Com a tecnologia de hoje, é possível abrir gráficas em outros Estados, enviar as provas dos livros por computador e imprimir os exemplares no local. É uma forma de gerar emprego e baixar o preço final.

As mudanças tecnológicas ainda não foram suficientes para alterar completamente a realidade brasileira em relação ao livro e à sua distribuição.

2.2 Leitura e cidadania: a letárgica formação do leitor no Brasil

Parece inconcebível, hoje, pensar numa sociedade que não seja mediada pela leitura, pois com o domínio da escrita alfabética, ler tornou-se uma extensão da essência humana. Texto e vida cotidiana fundem-se, ampliam a compreensão do indivíduo sobre si próprio e sobre o mundo em que vive.

Mundo e palavra se completam. Há pessoas que “lêem” as outras pela maneira de se vestir, pelo que possuem, pelos lugares freqüentados, ou por obras lidas. Na verdade, estamos sempre “lendo” o mundo que nos rodeia. E essa leitura está circunscrita à relatividade do olhar, ou seja, depende das leituras prévias daquele que olha. Se a compreensão do mundo for abrangente, também a análise dele será mais ampla.

A convivência com todos esses recursos de leitura nos torna mais aptos e abertos à leitura da palavra. Quando lemos um livro, automaticamente, somos confrontados com iguais e diferentes a nós, com o insólito, com o inóspito do humano. A partir de então, estabelecemos relações com o que lemos, interligando-o à nossa própria experiência ou a outras conhecidas, o que gera nosso crescimento e amadurecimento.

A leitura, como a sociedade, é um organismo vivo, não

estático, e para Chartier (1998, p.77):

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que e desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

Embora permaneça o discurso de valorização da leitura no Brasil, as ações em prol dela, quase sempre, são inconstantes e sem integração com um projeto nacional de formação de leitores. Essa situação não permite que o nosso povo tenha acesso ao mundo letrado.

Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) demonstram que, dos 32 países que participaram da avaliação em leitura, o Brasil ocupou a última colocação, abaixo do México, por exemplo. Tornou-se evidente a dificuldade que nossos alunos têm para a leitura, como podemos verificar no relatório (PISA, 2000, p.71):

Os resultados do Brasil no Pisa reafirmam as dificuldades de leitura e de produção de textos por nossos alunos, fato já comprovado por outras avaliações brasileiras, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) [...] os resultados refletem, em boa medida, é a situação ainda precária do trabalho com leitura e produção de textos nas escolas brasileiras.

O PISA avaliou a leitura e algumas condições físicas das escolas, a formação dos professores, no entanto, não encontramos referência à biblioteca escolar. Pode ser que para os países membros efetivos do PISA seja algo cotidiano ter bibliotecas na escolas, mas no Brasil isso está longe de se tornar realidade.

Se a leitura é um bem cultural inegável para inserção à cidadania, esse bem ainda mostra-se distante de grande parte da população brasileira. Inúmeros são os entraves para mediar a leitura, dentre eles poderíamos citar a alta taxa de analfabetismo; a sazonalidade dos programas

de leitura; o baixo índice de bibliotecas públicas e escolares no país, e o preço do livro.

É de se lamentar que a taxa de analfabetismo do Brasil ainda seja uma das maiores do mundo. Aproximadamente 9% da população, o que corresponde a 16 milhões de pessoas, não conseguem ler as informações básicas. É como se numa mesma terra convivessem pessoas com padrões tão dissonantes: pré-históricos, medievais e cibernéticos. O *mapa* da leitura do Brasil aponta para essas emblemáticas realidades que devem ser enfrentadas quotidianamente (BRASIL, 2004).

A leitura torna-se pré-requisito na convivência social, pois ela é um dos principais veículos de acesso à cidadania, pois se o indivíduo não dominá-la, além das dificuldades de enriquecimento intelectual e cultural, terá dificuldade para inserir-se no mercado de trabalho. A consequência é que um cidadão que não consegue compreender o que tentou ler, terá suas ações menos valorizadas socialmente.

2.2.1 Primeiros passos rumo à política nacional de leitura para a criança e o jovem: da primeira década aos anos 70 do século XX

Como vimos anteriormente, o processo de formação de leitores no Brasil, desde o início, teve que driblar as dificuldades básicas: da falta de livro, da proibição por 300 anos da tipografia, da publicação dos livros na Europa, da inexistência de bibliotecas públicas, da falta de escolas e muitos outros fatores. Ter acesso à leitura em nossa sociedade, desde o princípio tornou-se um privilégio. No entanto, em cada época houve ações de pessoas ou entidades que estiveram preocupadas com o desenvolvimento da leitura aqui.

Do século XVI até o primeiro decênio do século XX, as ações em favor do desenvolvimento da leitura tiveram participação constante da população civil e sazonal quando se refere ao Estado. A partir da década de 20, há o florescimento da indústria editorial em São Paulo e Monteiro Lobato é um dos precursores nessa área, tanto na impressão quanto na escrita, na preocupação com os problemas do país e principalmente com a formação de crianças leitoras. Assim, em 1921 lançou *A menina do nariz arrebitado*. A obra

e a pujança de Lobato no campo editorial servirão de base para a formação dos futuros leitores e escritores de nosso país, principalmente aqueles voltados à criança e ao jovem.

Em 1936, com a criação do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo sob comando de Mário de Andrade, foi criada a “Biblioteca Municipal, hoje a Mário de Andrade, a Biblioteca Infantil, a Biblioteca Circulante e uma categoria inesperada: as Bibliotecas Populares” (MILANESI, 1993, p.61-62).

Como as bibliotecas populares deveriam atender à periferia, era preciso criar uma divisão para o atendimento infantil. Com isso há o surgimento da “rede de bibliotecas infanto-juvenis da Prefeitura paulistana” (MILANESI, 1993, p.63-64). Mas o trabalho intenso e bem estruturado teve pouco tempo de vida, pois com a chegada do Estado Novo tudo foi interrompido; a equipe foi desarticulada e a proposta desativada. Entretanto, para Milanesi (1993, p.64), “mesmo nos limites da cidade de São Paulo o feito, mesmo não sendo completo, foi uma alavanca que alterou o panorama intelectual do País”.

Outro fato que pode ser incluído nessa trajetória de promoção do livro e da leitura no Brasil, foi a criação em 1968 da Fundação Nacional do Livro Infanto–Juvenil (FNLIJ), no Rio de Janeiro. De acordo com Perrotti (1990, p.25), a fundação:

[...] não só procurou canalizar, desde então, diferentes esforços nacionais na área, tornando-se um centro aglutinador e diretor de iniciativas, como transformou-se ela própria em alimentadora de inúmeros trabalhos, visando a seu objetivo inicial: promover o livro, a leitura e literatura infanto-juvenis.

E a ação da FNLIJ durante quase duas décadas foi um dos principais órgãos ligados à leitura no país, tanto para a promoção de eventos relacionados à área quanto na distribuição de materiais, conforme Perrotti (1990, p.25):

[...], durante esse período, realizou projetos próprios e tomou parte em projetos de terceiros; publicou materiais diversos como o BI [Boletim Informativo] noticiou o aparecimento de textos de interesse na área, organizou e participou de seminários internacionais, congressos, feiras e exposições [...]; criou e distribuiu prêmios; contribuiu para campanhas de distribuição de material de leitura,

divulgou-as, louvou-as; nasceu, cresceu, consolidou-se [...].

Na década de 70, de acordo com Bordini (1998), com a ampliação do número de escolas e do número de matrículas, houve a expansão da indústria editorial brasileira, principalmente a voltada ao livro didático. Nessa época os programas oficiais do governo eram chamados Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) e Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM).

2.2.2 Programas governamentais em prol da leitura para crianças e jovens: dos anos 80 do século XX aos dias atuais

Nos anos 80, o Brasil passou por um período de transição política, do regime ditatorial para o democrático. A economia não ia nada bem, planos e mais planos econômicos, desemprego em alta, aumento de população vivendo nos grandes centros, principalmente, em favelas. Por outro lado, a educação vai, gradativamente, atingindo um maior contingente da população, entretanto, a qualidade não acompanhou o avanço da oferta de vagas.

Da década de 80 para cá houve intensificação da discussão sobre a leitura e sua importância para o programa educacional do país. Muitas foram as ações (ou tentativas delas), porém permaneceram isoladas ou quando vinham por meio do Estado, dificilmente havia continuidade. A cada mudança de administração, também os encaminhamentos dados à leitura eram mudados. Desse modo, tudo indica que poderíamos ter avançado muito mais nessa perspectiva, no entanto, aliada à sazonalidade dos programas estava o seu caminhar letárgico.

No início dos anos 80, o governo substituiu os programas oficiais de fomento ao livro por um novo programa, *Salas de Leitura*, gerido pela ação da Fundação de Atendimento ao Estudante (FAE). Conforme Bordini (1998, p.39),

Esses programas tornaram o governo o principal cliente da indústria editorial, em especial nos anos 80, em que a rede escolar foi fartamente abastecida de livros não apenas didáticos, mas de literatura infanto-juvenil, determinando um novo panorama na produção e recepção nessa área.

Com isso, houve a consolidação do mercado editorial voltado aos livros infantis que não garantiu o seu barateamento, mas estabeleceu o consenso de que a leitura e o livro paradidático eram essenciais ao desenvolvimento da criança que, na década anterior tinha sido *bombardeada* quase que exclusivamente pelo livro didático.

Na década de 90, mais precisamente em 1997, há o surgimento do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) que enviou às escolas o Manual Básico da Biblioteca da Escola, cujo conteúdo da apresentação é o seguinte (1998, p.3):

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) nasceu do desejo do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) de oferecer oportunidades de democratização da cultura, reduzindo a distância entre o Brasil dos letrados e o dos excluídos. Com esse objetivo, está sendo doado às escolas públicas de ensino fundamental um acervo composto por obras consagradas da literatura brasileira e obras de referência, entre outras. [...]. Foi pensando nas escolas que estarão organizando sua biblioteca pela primeira vez que o MEC elaborou este manual: ele é prático e visa fornecer os passos básicos para que a escola possa aproveitar ao máximo os livros recebidos. Mesmo que você ache que a sua escola não têm condições para formar uma biblioteca, não é desânimo: neste manual você vai encontrar orientações sobre como **improvisar o necessário** para isso. (grifo nosso).

Nessa apresentação destaco dois aspectos: o primeiro que se refere à política pública de leitura para as escolas, e o segundo, como organizar a biblioteca na escola. No primeiro caso, há a perspectiva positiva de tornar lei a biblioteca escolar. Ainda ressalta-se a oportunidade de oferecer cultura a todos e a diminuir a distância entre letrados e excluídos, para isso, o Estado enviaria o acervo, essa seria a sua responsabilidade. No entanto, se a escola possuísse ou não espaço destinado à biblioteca, de quem seria o problema? Indiretamente, da escola. Se a escola não possuísse biblioteca, deveria improvisar o necessário para formá-la. Como já afirmamos anteriormente, não existia a tradição política no Brasil de valorização da biblioteca. Se pensarmos que as escolas públicas brasileiras são construídas, em sua grande maioria, sem que haja previsão, no projeto arquitetônico, para a construção da biblioteca, assim, dificilmente as escolas possuiriam espaço para acondicionar os livros e, principalmente, tornar o ambiente pedagogicamente

adequado aos alunos. Assim, caberia à escola a responsabilidade de prover, e não ao Estado.

Mas o *Manual da Biblioteca* (1998, p.12-13) ainda propõe como sugestão para *improvisar* estantes:

Problema: A ESCOLA NÃO TEM ESTANTES PARA COLOCAR OS LIVROS:

Solução 1: Use tijolos e tábuas para improvisar uma estante e colocar os livros.

Solução 2: Não tendo tijolos, faça uma estante com cordas e madeira [...]: em cada tábua, faça quatro orifícios (um em cada extremidade) passando por eles cordas, com nós na altura desejada para manter a tábua na horizontal. Coloque quantas tábuas achar conveniente [...].

Às recomendações anteriores, seguiam desenhos ilustrativos da estante sugerida. Parecia inconcebível que o MEC enviasse propostas como essas para a escola, pois elas poderiam tornar-se catastróficas para a segurança física das crianças, principalmente, as pequenas. A criança precisa de um mobiliário estável, que não lhe cause risco à sua integridade física. Assim, as sugestões do *Manual* pareciam incongruentes para um ambiente infantil, pois a proposta de amontoar tijolos e tábuas ignorava que a criança pequena podia esbarrar no móvel ou, o que é bastante comum, apoiar-se e até subir. A segunda solução também não oferecia estabilidade e poderia ser mais uma arma se uma criança empurrasse a prateleira para a outra criança. E ainda, se balançasse muito, os livros poderiam cair. Era uma situação que delineava bem o teor do comprometimento das políticas públicas de apoio à leitura.

A partir de 2002, o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) iniciou o programa *Literatura em Minha Casa* e enviou às bibliotecas das escolas e para as 4^a e 5^a séries, uma seleção de 30 títulos que foram distribuídos em 06 coleções diferentes, contendo 5 volumes, a saber: poesia, contos, novela, obra clássica adaptada e teatro. A idéia era que cada aluno levasse o livro para casa e o compartilhasse com familiares e amigos (BRASIL, 2006). No ano seguinte, 2003, o *Literatura em Minha Casa* enviou livros apenas para alunos das 4^a séries e, também, para escolas que tinham alunos em 2002 nessa série. No entanto, até então nenhum plano de construir bibliotecas nas escolas fora proposto. Permanecia a idéia de distribuir livros apenas e não de uma política pública de leitura que tivesse objetivos claros

para a formação de leitores.

Como vimos a política de leitura do Brasil ainda persiste com os mesmos procedimentos, ou seja, enviar livros e mais livros, sem ao menos questionar se não seria mais pedagógico construir uma biblioteca na escola, investir no seu acervo, ampliar a variedade, formar professores para o trabalho com a leitura e estratégias para todas as áreas da escola explorarem a biblioteca.

Em 30 de outubro de 2003 a Lei 10.753 criou a Política Nacional do Livro. Posteriormente, em 2005, o Brasil adotou o nome *Vivaleitura* para designar o Ano Ibero-Americano da Leitura, comemorado aqui e em países da América e da Europa.

Em 13 março de 2006, em São Paulo, os ministros da Educação e Cultura, respectivamente Fernando Haddad e Gilberto Passos Gil Moreira, lançaram o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), cujo principal objetivo: “[...] é melhorar a realidade de leitura do País, com o envolvimento de toda a sociedade brasileira, para que seja possível promover inclusão social e cultural e uma organização social mais justa” (BRASIL, 2006b, p.1).

Assim, o *Vivaleitura* se transformaria num programa mais amplo de fomento à leitura nacional. Em 10 agosto de 2006, a Portaria Interministerial Nº 1442 estabeleceu:

Art. 1º - Fica instituído o Plano Nacional de Livro e da Leitura (PNLL), de duração trienal, tendo por finalidade básica assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional (BRASIL, 2006b, p.1).

As linhas de ação do PNLL estão divididas em quatro eixos: democratização do acesso, fomento à leitura e formação, valorização da leitura e comunicação e apoio à economia do livro. O âmbito do Plano prevê desde a implantação de novas bibliotecas municipais e escolares, além da continuidade do programa de distribuição de livros para as escolas; dos programas de formação de mediadores de leitura até o financiamento para gráficas e editoras.

Para o triênio 2006-2008 foram estabelecidas algumas metas,

dentre as quais podem ser destacadas:

- Aumentar o índice nacional de leitura em 50% (de 1,8 para 2,7 livros por habitante/ano);
- Implantar bibliotecas municipais em 100 % dos municípios do País;
- Implementar e fomentar centros e núcleos, voltados para pesquisas, estudos e indicadores nas áreas do livro e da leitura, em universidades e outros centros;
- Expandir o número de pontos de leitura identificados de 10 mil para 30 mil;
- Elevar o índice de empréstimo de livros em bibliotecas (sobre o total de livros lidos no País) de 8% para 14% (BRASIL, 2006a, p.7).

Converter a leitura em política de Estado talvez tenha sido uma das principais lutas de pesquisadores, professores e da sociedade preocupada com essa temática, pois não faltam projetos de incentivo à leitura no Brasil que, entretanto, dificilmente têm continuidade. Os projetos frutificam apenas por um período, depois são esquecidos ou transformados em outras estratégias sem, ao menos, reaproveitar o que já foi instituído. E essa prática não é da escola, mas principalmente dos programas dos gestores públicos, da Secretarias de Educação, quer seja no âmbito municipal, estadual ou federal.

O PNLL é um plano ambicioso, pois sua proposta busca abranger a leitura, não apenas pela distribuição de livro, mas ampliar o olhar para a cadeia que a envolve: a biblioteca, a pesquisa e a formação do mediador, além da indústria do livro. Se este Plano governamental tem mérito, é preciso esperar que as metas avancem além da Lei e se transformem em realidade.

2.3 Os programas nacionais de fomento à leitura e rede municipal de ensino de Londrina

Da década de 1980 para cá houve uma intensificação nos programas de distribuição de livros, aumento da publicação de livros direcionados ao público infante-juvenil, além da formação de grupos regionais e nacionais de estudo e pesquisa acerca do fomento à leitura e à formação do leitor. Também em Londrina houve na Secretaria Municipal de Educação, pouco a pouco, a influência dos movimentos nacionais na busca de estratégias que levassem à leitura.

Em análise dos programas de Língua Portuguesa do currículo municipal de Londrina, para 3^a e 4^a séries, da década de 60 à década de 90 do século passado (SILVA, 2001, p.36-58), constatei a evolução na maneira de conceituar a leitura, a literatura e a formação do leitor. O programa do final da década de 60 não se referia à literatura especificamente, mas citava que o aluno deveria ser levado ao *“uso da leitura para a recreação e informação”*. Dessa forma, a leitura era recomendada de um modo genérico, havia maior preocupação com aspectos mecânicos da leitura, tais como a leitura sem mexer os lábios ou emitir sons.

No Guia Curricular de 1979, a disciplina de Língua Portuguesa era chamada de Comunicação e Expressão e ainda não havia designação de fomento à literatura. Apenas permanecia a citação vaga de *“adquirir o gosto pela leitura e a capacidade de usá-la como instrumento de informação e recreação”*, como indicara o programa da década anterior.

Na década de 1970 houve a criação das primeiras salas de leitura da rede municipal de ensino de Londrina, seis ao todo. Em 1971, foi instalada a primeira sala e, em 1973, pela Lei/Decreto N^o 761, foram criadas mais três salas de leitura, como eram denominadas as bibliotecas escolares. Em 1974, criou-se mais um sala de leitura e, em 1978, outra foi instalada (cf. Anexo A).

No Programa Curricular de 1987, a abordagem à leitura começa a mudar, já existia a orientação para ler textos literários (em prosa e verso). Nesse programa houve a utilização menos genérica dos termos que se referiam ao texto literário e sua veiculação na escola, embora ainda permanecessem as orientações para transformar texto em pretexto para atividades curriculares do ensino de Língua Portuguesa.

Em 1989, comecei a trabalhar na Rede Municipal de Ensino de Londrina, era professor regente de 1^a a 4^a série. Na época, a escola estava situada numa das periferias mais violentas da cidade. Na escola não existia biblioteca, o acervo estava acondicionado uma mistura de almoxarifado, despensa e depósito. Não havia espaço suficiente para todas as seções que a escola precisava.

A escola recebia livros do Governo, mas não possuía espaço adequado para acondicioná-los, por isso, ficavam amontoados na sala-

almoxarifado. Os alunos não podiam emprestar os livros, pois existia o medo de que pudessem estragá-los ou perdê-los. Assim, permaneciam intactos, sem chegar a quem eram destinados.

Posteriormente a escola usou a estratégia de deixar com cada sala de aula uma parte do acervo para que os alunos lessem no período de aula. Se o professor emprestasse o livro deveria assumir a responsabilidade pelo livro, caso o aluno o perdesse. Assim, quase nenhum professor emprestava livro para os seus alunos.

Nessa década houve um dos maiores números de instalação de salas de leitura na rede municipal, 26 ao todo. A Lei/Decreto Nº. 3733 de 09/10/84 criou 12 salas de leitura. De 1986 a 1988, foram instaladas mais 14 salas de leitura (cf. Anexo A).

No início da década de 90, mais precisamente em 1992, houve a publicação de outra proposta curricular da rede municipal de ensino de Londrina, nela na seção de Língua Portuguesa havia uma subseção exclusiva para leitura que se subdividia em três modalidades: leitura-prazer, leitura-pretexto, leitura-busca de informação. Havia a inquestionável distinção entre leitura literária e não literária, ou seja, leitura para fruir, o texto literário; e leitura para buscar informações, para os exercícios de língua portuguesa. A proposta estava embasada por especialistas que influenciaram grande parte do desenvolvimento de pesquisas de 1980 para cá, dentre eles destacamos: João Wanderley Geraldi, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Eliane Yunes e Glória Pondé.

Nesse período, eu estava formado em Letras e atuava no ensino fundamental, mas a prática da sala de aula impelia-me ao estudo voltado à mediação de leitura na escola, principalmente a literária.

Na década de 1990 o Governo Federal enviou à escola coleções de livros que estavam mais no âmbito do leitor adulto. Para crianças foram poucos os títulos enviados.

No Estado do Paraná, no final da década de 90, cada escola recebeu uma verba destinada para compra de livros. Cabia à escola, mediante lista de títulos enviados pelo governo estadual, selecionar o que desejaria adquirir para, no dia predeterminado, ir ao centro de formação estadual de professores, localizado na cidade de Faxinal do Céu/PR, e proceder à compra.

Em meados da década de 90, as escolas começaram a receber paulatinamente livros para compor sua biblioteca. Não importava se a escola tivesse ou não espaço físico destinado a ela e nem existiam determinações para isso. Mas na rede municipal de Londrina, pela Lei Nº 771 de 01/11/1995 (Anexo A), foram criadas mais nove salas de leitura. Todavia, na escola em que eu trabalhava ainda lutávamos para ter um espaço destinado à biblioteca, o que conseguiríamos posteriormente.

Em 1999, diante da realidade de meu dia-a-dia na escola, comecei a pesquisar acerca da mediação de leitura literária que era realizada nas escolas da rede municipal. A pesquisa revelou-me um horizonte além da leitura literária. Mostrou-me que era preciso uma composição de instituições e procedimentos para formar leitores; dentre eles estavam os cursos de formação do professor e a utilização da biblioteca.

Pude constatar que nem todas as salas de leitura funcionavam, que nem todas as escolas emprestavam livros para os alunos, nem realizavam a Hora do Conto. Além disso, as orientações para o trabalho a ser realizado na biblioteca da escola não eram feitas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação. Portanto, havia muito a se fazer. Então, surgia aí o embrião para a intervenção que iria propor para a rede municipal nos anos posteriores, como é o que apresentarei a seguir.

CAPÍTULO III - ESPAÇO DA AÇÃO

Hino a Londrina

*Londrina!
Cidade de braços abertos
A todos os filhos do nosso Brasil!*

.....
*Dos grandes poentes das tardes
douradas,
De escolas ao longo, das longas
estradas!
Do arado, do livro, da indústria e da
fé!*
.....

*Música: Andrea Nuzzi
Letra: Francisco Pereira Almeida Júnior³*

Neste capítulo apresentarei uma descrição dos locais onde se deu a ação desta pesquisa, o histórico da formação da Secretaria Municipal de Educação, além do projeto de leitura da SME em Londrina até 2001.

³ Disponível na íntegra no sítio: www.londrina.pr.gov.br

3 Londrina: a cidade dos pés vermelhos

Londrina está situada na região norte do Paraná. A cor de sua bandeira se confunde com o vermelho de sua terra, que é popularmente chamada de *terra roxa*. O escritor londrinense Pellegrini (1990, p.15-16) nos dá idéia da formação do solo de Londrina:

Há apenas 135 milhões de anos, a terra vermelha [...] era ainda lava em fusão a 5.000 graus. Essa lava foi expulsa do interior do planeta e escorreu espremida pelas suas fendas, derrame após derrame, enquanto a América se afastava da África [...]. No norte do Paraná, por capricho a lava endureceu sobre um imenso lago subterrâneo, o Aquífero Botucatu. Mas sua massa mineral era do mesmo basalto derramado também na África e em vários outros pontos do Brasil. Mas só no Norte do Paraná, o Basalto viraria a famosa “terra roxa”, apelido devido aos colonos italianos que chamavam de rosa a terra vermelha [...]. A extraordinária qualidade da terra roxa para a agricultura vem, antes de tudo, das chuvas, da umidade no ar e no solo [...]. O basalto, rocha-mãe da terra, conforme se corrompia pela umidade durante milênios, foi liberando óxido de ferro que deu a cor avermelhada.

A fertilidade da terra transformou a região na década de 30. Todo dia eram dezenas de imigrantes a chegar à cidade: paulistas, mineiros, nordestinos e descendentes de imigrantes europeus e asiáticos. O sertão do Paraná iniciou um período de transformação com a formação da cidade. Londrina é uma daquelas cidades que, localizadas longe do eixo litorâneo ou das grandes capitais, mantém a pujança empreendedora e serve de modelo aos municípios da região.

Oficialmente a cidade surgiu a partir de 1934 e, desde então, não parou de crescer e *lançar moda* para a região. Conhecida como a *terra do café*, na atualidade apresenta uma diversidade produtiva que passeia pela agricultura, pecuária, agroindústria, tecelagem, comércio e serviços, além de se tornar pólo cultural da região. Na década de 1920, o governo estadual na tentativa de povoar o norte do Paraná, incentivou companhias privadas de colonização a promoverem projetos na região, para tanto, doava terras para a companhia interessada. O mundo ainda sentia os reflexos da primeira guerra mundial, havia a necessidade de algodão para a indústria européia. O governo

ofereceu terra a empresários ingleses para a plantação de algodão. A proposta foi aceita e, em 1924, criou-se a Companhia de Terras Norte do Paraná, que era filial da Parana Plantations LTDA. A idéia inicial de plantar algodão não foi adiante, no entanto, a Companhia passou de empresa destinada à agricultura para empresa imobiliária. A estratégia utilizada pelos ingleses era de “favorecer e dar apoio aos pequenos fazendeiros, sem por isso deixar de levar aqueles que dispunham de maiores recursos” (LONDRINA, 2004). Por isso, o loteamento seguiu o padrão de lotes pequenos.

Cinco anos após a criação da Companhia, Londrina já era o Patrimônio Três Bocas e a partir daí não parou mais de crescer. Houve crescimento da população, pois o projeto inglês estava muito bem estruturado: havia muita propaganda a respeito da região, do *ouro verde* das lavouras de café. Além disso, a Companhia facilitava o transporte dos colonos, garantia assistência técnica e financeira e a posse da terra em quatro anos. A estratégia deu certo e o Patrimônio conquistou o direito de tornar-se município. Em 1934, em homenagem a Londres, a chamada *Pequena Londres* tornou-se Londrina.

3.1 O município de Londrina: cidade pólo da região Norte do Paraná

O município de Londrina possui uma área total de 1.724,70 Km² distribuídos em um distrito sede mais oito distritos: Lerroville, Warta, Irerê, Paiquerê, Maravilha, São Luiz, Guaravera e Espírito Santo. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), a população do município de Londrina, entre zona rural e urbana, possuía 447.065 habitantes, sendo 433.369 habitantes na zona urbana e 13.696 habitantes da zona rural. A região metropolitana de Londrina possui, em 2006, 678.032 habitantes e está constituída por sete municípios: Bela Vista do Paraíso, Cambé, Ibiporã, Jataizinho, Rolândia, Sertanópolis e Tamarana. O desenvolvimento econômico da cidade, além da agricultura na produção de grãos (soja e trigo, milho, feijão, arroz), hortaliças, fumo, frutas, cana-de-açúcar e mandioca, “se destaca pela pecuária de alta qualidade, pelo surgimento do

parque industrial nas áreas de agroindústria, tecelagem e confecções” (AQUI..., 2004, p.4). A cidade destaca-se ainda pelo comércio e serviços prestados à região norte. Além disso, a cidade tem se firmado como pólo educacional da região e do país. Nos últimos anos, Londrina transformou-se numa cidade universitária; atualmente, em 2006, possui seis universidades, uma pública e cinco particulares, e aguarda a instalação de uma universidade federal.

3.2 Estruturação da Secretaria Municipal de Educação

Londrina teve, da década de 1930 à de 1960, o ensino municipal fixado, predominantemente, na zona rural. De acordo com dados do IBGE (*apud* LONDRINA, 2004), até o final da década de 1950 a população da zona rural era maior que a da urbana (52,07% da população viviam na zona rural e 47,93% na zona urbana), pois a economia até então se centrava na agricultura.

Em 1969 houve a promulgação da Lei nº1578 (LONDRINA, 2005) que criou a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, subdividida em dois departamentos, o da educação e o da cultura. Mas é por meio do decreto nº 1/70 que foram criados os departamentos subordinados à secretaria recém-criada. Para o Departamento de Educação foram criadas duas divisões: a de Orientação Pedagógica e a de Assistência Escolar. A partir da década de 70, segundo Silva (2001, p.32-33), sob a influência da Lei 5692/71 foi criado o Grupo de Apoio Técnico-Pedagógico, existente até os dias de hoje. A esse grupo cabia e cabe a incumbência de assessorar pedagogicamente as escolas da rede municipal e oferecer cursos de formação continuada nas diversas áreas do conhecimento.

A última reestruturação oficial ocorrida no organograma da SME ocorreu em 1997, Lei nº 7302, distribuindo em quatro blocos organizacionais: Assessoria Técnico-Administrativa, Diretoria de Tecnologia Educacional, Diretoria de Ensino e Diretoria Administrativa.

A Secretaria Municipal de Educação congrega, em 2006, aproximadamente, 1/3 dos funcionários da prefeitura. Ao todo são 2.520 (LONDRINA, 2006) professores que atuam na educação infantil e ensino fundamental. A rede municipal, à época dessa pesquisa (2002-2004), possuía

79 escolas distribuídas entre as zonas urbana e rural. No Distrito-Sede havia 68 escolas que atendem basicamente ao ensino fundamental de educação infantil à quarta série. Já nos distritos rurais são mais 11 escolas, mas o ensino se estende até a oitava série. Cabe ressaltar que nesta pesquisa, ainda que tenhamos trabalhado com as escolas até a oitava série, os dados referem-se predominantemente a aspectos que envolvem até a quarta série, ou seja, séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nas unidades escolares, em 2006, o organograma está distribuído nas seguintes funções: direção (gestora administrativa); supervisão (gestão pedagógica); professores (subdividem-se em três categorias: regente de sala de aula, auxiliar (contraturnista) e professor regente de oficina de biblioteca, além do pessoal do trabalho administrativo, da merenda e da limpeza).

3.3 As bibliotecas escolares da Rede Municipal de Ensino de Londrina

A criação da biblioteca escolar na Rede Municipal de ensino de Londrina está intimamente ligada ao desenvolvimento da Biblioteca Pública Municipal (BPM), pois até 1993 as secretarias de Educação e de Cultura formavam a Secretaria de Educação e Cultura.

Criada por decreto em 1940, a BPM só entraria em funcionamento uma década depois. Assim, a Biblioteca Pública Municipal de Londrina Parigot de Souza foi fundada em 1951, numa época que a cidade estava enriquecida pela economia cafeeira. Foi a primeira instituição organizada pelo Município com esse objetivo, conforme declaração da técnica em contabilidade Therezinha Cioffi, primeira diretora da BPM:

Iniciei meu trabalho como diretora da Biblioteca Municipal de Londrina numa época em que ainda não existia nenhuma outra organizada na cidade e nenhuma pessoa preparada para me guiar. Como primeira coisa procurei alguns livros de biblioteconomia e estudei-os como melhor podia. Os livros existentes estavam amontoados no porão da prefeitura (ABRAMO, 2001, p.8).

Com o crescimento urbano, aumenta a demanda na BPM e existe a necessidade de um espaço mais adequado. Por isso, em 1970, a BPM

foi transferida para a Praça Primeiro de Maio, espaço moderno, projetado pelo arquiteto Vilanova Artigas (ABRAMO, 2001, p.19).

No ano seguinte, 1971, foi criada a primeira Biblioteca Sucursal Carlos Kraemer, na verdade uma biblioteca escolar, instalada na escola com o mesmo nome. A idéia era descentralizar o atendimento do centro da cidade e levá-lo aos estudantes do bairro. A partir de então são criadas as salas de leitura ou bibliotecas sucursais, como eram chamadas as bibliotecas escolares.

Em 1974, pela Lei/DEC nº761, mais três bibliotecas foram criadas. Posteriormente, até o final dessa década, mais duas bibliotecas sucursais foram instaladas. Na década de 80, mais 26 bibliotecas sucursais foram criadas por leis municipais (Anexo A). Na década de 90 mais nove, perfazendo um total oficial de 40 bibliotecas sucursais. Ainda que a idéia inicial fosse a de transformar a biblioteca sucursal como de apoio à comunidade do bairro, na verdade, por estar localizada junto à escola, tornou-se parte dela e restringia seu uso aos alunos da escola.

3.4 A leitura, o mediador de leitura e a biblioteca escolar até 2001 na SME

A Rede Municipal sempre procurou alternativas para fomentar a leitura, embora as estratégias utilizadas firmaram-se mais como ações separadas do que como um projeto de rede, como política pública de leitura.

Desde seus primeiros programas curriculares (SILVA, 2001, p.34-58) havia a indicação de que a leitura devesse estar contemplada no âmbito escolar. No início, décadas de 60 e 70, a preocupação recaía sobre aspectos mais externos da leitura, como a entonação, a oralização precisa, além de uma visão utilitária e pragmática da leitura. Posteriormente, de meados da década de 80 até 2001, as concepções já acompanhavam as orientações tais como as do O Currículo Básico do Paraná (PARANÁ, 1990); da Proposta Curricular da Língua Portuguesa do Município de Londrina (LONDRINA, 1992); da Nova LDB 9394/96 e dos PCNs (BRASIL, 1997). Nesses documentos e, principalmente, na Proposta Curricular de Língua Portuguesa (1992, p.72) a leitura e a literatura eram indicadas como fruição estética, sem a preocupação em realizar *atividade didática*.

Até 2001, a leitura nas escolas da Rede Municipal possuía

várias feições. Ainda que existisse o currículo municipal, cada escola organizava a leitura à sua maneira, de acordo com a concepção que tinha. Todo o professor regente de sala de aula era orientado, inclusive pela Proposta Curricular de Língua Portuguesa, a realizar atividades de incentivo à leitura. Por outro lado, nem todas as escolas contavam com a atividade denominada Hora do Conto, realizada pelo professor que trabalhava na biblioteca da escola. Na dinâmica usada nessas escolas para mediar leitura, predominava a idéia de que a história deveria ser contada e depois utilizada para realizar atividades de língua portuguesa e de artes. Assim, era comum: redação sobre o que foi lido, desenhos da parte da história que mais gostou; representação do protagonista em dobradura, enfim, as técnicas eram as mais diversas, como se o livro e a leitura não bastassem por si próprios.

O encaminhamento da formação de leitores na Rede Municipal indiretamente respondia a, pelo menos, três encaminhamentos distintos. O primeiro da Proposta Curricular Municipal, outro da própria concepção que o professor “da Hora do Conto” e o corpo docente da escola tinham da mediação de leitura e finalmente, da Biblioteca Pública Municipal. Embora o professor da Hora do Conto estivesse lotado⁴ e respondesse diretamente à SME, a realização de seu trabalho com a biblioteca da escola era feita pela Biblioteca Pública Municipal de Londrina, por meio da Divisão de Bibliotecas Sucursais. Mensalmente havia reuniões na Biblioteca Pública Municipal para a entrega de estatística e outras orientações. No entanto, as reuniões eram realizadas no período da manhã, desse modo, o professor que estivesse lotado no período da tarde, não teria oportunidade de participar.

As orientações advindas da Biblioteca Pública atendiam insuficientemente ao trabalho realizado na escola, pois estavam no âmbito da manutenção e conservação de acervo. Além disso, a concepção existente em relação à mediação de leitura era utilitarista, ou seja, o texto usado apenas como pretexto para realizar atividades do *fazer* em detrimento da fruição estética, do estímulo à imaginação, do encantamento que possa conduzir a criança à leitura (PERROTTI, 1986). Assim, não existia coesão de

⁴ Lotado: professor nomeado pela SME e estava sob sua jurisdição.

procedimentos para a leitura na rede municipal de ensino. Desse modo, eram procedimentos diferentes para cada instância: SME, BPM, escolas. Essa prática tão vulnerável minava a ação para a formação de leitores do município que tinha potencial para oferecer mais estratégias, espaços e acervo para a leitura. Portanto, era necessário unificar os procedimentos e orientações providas da Secretaria da Educação e da Secretaria da Cultura, por meio da Biblioteca Pública Municipal. À época, mediante investigação realizada, propus que a leitura no município de Londrina fosse encaminhada, utilizando as seguintes estratégias:

[...] defendemos a proposta de que a Hora do Conto possa ser reestruturada e encaminhada de maneira satisfatória desde que haja o comprometimento político da Secretaria Municipal de Educação de Londrina para a efetivação do Projeto de Leitura. Num primeiro momento, estariam no Projeto as escolas que já desenvolvem a Hora do Conto, posteriormente, as demais unidades escolares.

Para que o Projeto de Leitura funcione recebendo apoio de todos os órgãos a ele ligados, seria necessário que houvesse uma unidade nos objetivos e procedimentos para se encaminhar a proposta [...].

Outro aspecto relevante seria o embasamento teórico dos contadores de histórias [...]. Acreditamos que o contador de histórias, à medida que se fundamenta melhor teórica e criticamente sobre a literatura e seu ensino, transforme-se na unidade escolar, num multiplicador das informações recebidas [...] (SILVA, 2001, p.214-215).

Nessa época, eu já apontava para a necessidade de se clarificar a política municipal de leitura, com uma linha única que oferecesse a possibilidade de se pensar nela e ir melhorando de pouco em pouco.

3.5 O professor da Hora do Conto (PROB) e a biblioteca da escola até 2001 na SME

Até 2001, aproximadamente 2/3 das escolas da Rede possuíam biblioteca e quase todas mantinham um professor que contava histórias, além de realizar empréstimos. Na Rede Municipal era quase senso comum que exercer essa função era sinônimo de realizar um trabalho fácil, que exigia pouco preparo do professor. Também em muitos casos, permanecia a idéia de que a biblioteca da escola era *prêmio* para aqueles mais antigos, próximos à aposentadoria, que deveriam fazer o trabalho *mais leve*. Não obstante, a biblioteca também era indicada para os professores conhecidos

como *readaptados*, ou seja, com problemas de saúde, muitos com problemas nas cordas vocais. Essa situação gerava na Rede e, principalmente, nas unidades escolares, certa desqualificação do profissional que realizasse esse trabalho. Subjazia a idéia de que a leitura pudesse ser mediada com procedimentos paliativos, de que não havia necessidade de planejamento como as demais questões educacionais.

Já que o professor da Hora do Conto/biblioteca escolar, aparentemente, tinha função mais flexível, na escola ele era uma espécie de faz-tudo e dentro das tarefas mais comuns, de acordo com os professores da época, podiam ser assim arroladas:

- Hora do Conto;
- Empréstimo de livros;
- Atendimento de pesquisa;
- Cuidar do recreio;
- Xerografar materiais didáticos;
- Auxiliar a diretoria financeira;
- Substituições;
- Criar e montar painéis com datas comemorativas;
- Registrar os eventos da escola por meio de filmagens e ou fotografias;
- Gravar TV Escola;
- Auxiliar a secretaria;
- Participação em eventos promovidos pela escola;
- Participação dos projetos culturais da escola.

As tarefas eram as mais diversas e, muitas delas, nada tinham a ver com o trabalho de mediar a leitura. De acordo com os professores, muitas dessas tarefas impediam que contassem histórias ou realizassem empréstimos em determinada época festiva ou data comemorativa que a escola julgasse importante. Assim, cabia a esse professor a confecção de cartazes, painéis decorativos, entre outros.

É evidente que, nesse contexto, a mediação de leitura na escola permanecia em segundo plano. Na verdade, a atitude diante desses profissionais denotava que a Rede Municipal usava de encaminhamentos, no

mínimo, contraditórios em relação à disseminação da leitura, pois com tanta atividade a ser feita, dificilmente restaria tempo para dedicar ao fomento da leitura e à formação de leitores no ambiente escolar.

Nessa mesma perspectiva, de improviso e clandestinidade, vivia a biblioteca escolar, pois as situações podem ser resumidas em três aspectos básicos: o primeiro é que havia escolas que possuíam salas de leitura, denominação mais comum para a biblioteca escolar, mas não a exploravam em sua potencialidade ou não tinham pessoal para realizar o trabalho. O segundo aspecto relacionava-se às escolas que não tinham espaço, mas realizavam a Hora do Conto sem, contudo, emprestar livros para os alunos. E o último aspecto refere-se àquelas escolas que mantinham a biblioteca fechada, mesmo tendo condições para mantê-la aberta.

Além disso, o professor que desempenhava a função de trabalhar com a Hora do Conto e com a biblioteca da escola tinha o seu trabalho, quase sempre, preterido por qualquer necessidade mais urgente que a escola tivesse. Por exemplo, cobrir a falta de professor, enfeitar a escola para a uma festa ou cuidar do recreio etc. entre outras funções que não as que estavam previstas.

Possuir biblioteca, nem sempre, era garantia de que ela seria utilizada, pois, em muitos casos, permanecia fechada e não havia a Hora do Conto e o empréstimo de livros. Enfim, era possível perceber que uma das características desse período era a descontinuidade nas ações e a falta de unidade nos procedimentos pedagógicos usados pela Rede Municipal.

3.6 Da sala de aula à biblioteca da escola: trajetória de um professor pesquisador

Até 2001, eu trabalhava numa das escolas da Rede Municipal como professor *da biblioteca*, denominação daquele que realizava a Hora do Conto e os empréstimos de livros aos alunos na biblioteca da escola. Mas nem sempre tinha sido assim. Desde que comecei a trabalhar na Escola Municipal Professor Moacyr Teixeira, em 1989, existiam livros, mas não biblioteca. No período de quase uma década foram sendo incorporadas e ampliadas as atividades relativas à formação de leitores na escola. A seguir, por meio da

direção e demais professores da escola, foi idealizada uma campanha para adquirir tijolos para construir uma biblioteca, mas o resultado não foi o esperado, pois chegaram à escola tijolos novos e usados, de tamanhos distintos e em quantidade insuficiente para que a sala fosse construída.

Mas algo de precioso já tinha ocorrido, ou seja, a idéia da importância da biblioteca na escola, que foi se fortalecendo pouco a pouco. Posteriormente, os livros que estavam guardados num depósito foram distribuídos em baús para as salas e aula e puderam ser emprestados para os alunos. Havia uma prática nas escolas de ter medo de emprestar o livro para a criança levar para casa, por isso era mantido guardado na escola e o pior é que, na maioria das vezes, não era lido por ninguém.

Em 1995, com a reforma da escola, uma sala foi destinada para a biblioteca tão coletivamente ansiada. A partir daí, deixei a regência de sala de aula e me tornei professor regente de oficina de biblioteca, que na época era chamado extra-oficialmente de professor da Hora do Conto.

De 1998 a 2000, ainda trabalhando na biblioteca, desenvolvia uma pesquisa, em nível de mestrado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), sobre a mediação da literatura nas escolas municipais. Em 2001, mediante a investigação realizada, propus à escola um projeto de reestruturação da Biblioteca Escolar Professor Moacyr Teixeira, pois sentia a necessidade de realizar um trabalho que fosse uma retribuição ao que a escola tinha me possibilitado. Ou seja, durante dois anos, continuei a desenvolver meu trabalho em três dias da semana, porque nos demais eu estava dispensado para estudar.

Ainda naquele ano, com a colaboração de amigos (bibliotecários, arquiteta e artistas plásticos), elaborei um projeto de reestruturação pedagógica e arquitetônica da biblioteca, além de obras de arte de artistas locais para compor o ambiente.

Por outro lado, a direção com a ajuda da Associação de Pais e Mestres (APM) da escola providenciou a tinta e a construção de mesas para a biblioteca. A partir de então, surgiram os primeiros indícios do caminho a ser trilhado na busca de alternativas viáveis para a organização das bibliotecas escolares da Rede Municipal de Londrina.



Foto 1 – Biblioteca da Escola M. Prof. Moacyr Teixeira

A reestruturação do espaço foi realizada pela professora do curso de arquitetura da UEL, Teba Ilana Godoy. Em 2001, foi inaugurada a biblioteca com festa que envolveu toda a escola, além de convidados da comunidade escolar e da SME.

O interesse que a biblioteca suscitou naquela comunidade escolar, tanto em professores, pais e alunos, auxiliou-me a sedimentar o conceito de que a biblioteca bem estruturada arquitetônica e pedagogicamente seria uma das bases num projeto de formação de leitores. Iniciava-se aí uma proposta que se espalharia nos próximos anos para a Rede Municipal de Ensino, o que demonstrarei no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV - A AÇÃO: DO SABER INGÊNUO AO SABER CIENTÍFICO

O Tom Jobim uma vez disse que, quando a gente canta o quintal da gente, está sendo internacional, porque aquele quintalzinho só a gente tem.

(Cazuza)⁵

Neste capítulo apresentarei minha trajetória da escola à SME e a estruturação dos projetos de leitura do município de Londrina e do doutorado, além das estratégias empregadas de 2002 a 2004 na formação do mediador de leitura e na readequação das bibliotecas escolares da Rede Municipal de Ensino. A trajetória desses três anos estará dividida em dois momentos: o primeiro refere-se a 2002, antes das orientações advindas do programa de doutorado, apenas com o estudo e estruturação do projeto de doutorado. O segundo momento a partir 2003 quando, oficialmente matriculado no Programa de Pós-graduação da UNESP, recebia orientações advindas do programa para estabelecer os procedimentos metodológicos a serem utilizados na intervenção que estava em andamento na rede municipal de ensino de Londrina.

4 Um projeto, dois caminhos: pré-projeto de doutorado e Projeto de Leitura Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes

4.1 Pré-Projeto para o ingresso no programa de Doutorado da UNESP/Marília

O ano de 2002 foi um ano de estudos e organização das bases que estruturariam o meu projeto de doutorado. Desde 2001, depois de trabalhar como professor da Hora do Conto, da reestruturação arquitetônica e pedagógica da biblioteca que trabalhava e, principalmente, após a investigação realizada nas escolas da rede municipal, havia constatado alguns entraves que poderiam ser contornados para que o trabalho de mediação de leitura pudesse ser mais produtivo.

⁵ ECHEVERRIA, Regina; ARAÚJO, Lucinha. **Cazuza preciso dizer que te amo**: todas as letras do poeta. São Paulo: Globo, 2001. p.77.

O desejo de ampliar a pesquisa concluída em 2001, levou-me a estruturar uma proposta de formação do mediador de leitura da rede, uma vez que havia constatado essa deficiência na mediação de leitura nas escolas investigadas. Portanto, fui selecionando referências bibliográficas que tivessem no âmbito da mediação da leitura e literatura na escola correlacionando-as com a formação do professor que trabalhasse na biblioteca escolar.

No Pré-projeto intitulado à época *A formação do professor mediador de leitura: em busca de procedimentos metodológicos*, o objetivo geral era o de estabelecer critérios para a criação de uma proposta de formação do mediador de leitura, tendo como espaço investigativo a rede municipal de ensino de Londrina.

Para desenvolver tal proposta, inicialmente estabeleci como objetivos específicos:

- Estruturar cursos mensais de formação continuada para os professores da Hora do Conto;
- Inserir a biblioteca nas discussões pedagógicas;
- Reestruturação arquitetônica e pedagógica da biblioteca escolar;
- Coletar parecer de especialistas a respeito da mediação de leitura, sob os seguintes aspectos: professor-mediador, formação de leitores e biblioteca escolar;
- Avaliar a validade dos cursos de formação continuada oferecido aos professores da Hora do Conto;
- Apontar critérios necessários à construção de uma proposta de formação do mediador de leitura para o ensino fundamental.

Importa registrar que, de acordo com as contingências, esse pré-projeto sofreu algumas alterações, no entanto, nada que fugisse ao objetivo geral. Portanto, o próximo passo foi, a partir desse pré-projeto, delinear a intervenção na Rede Municipal.

4.2 Surgimento do Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes - 2002

Em 2001 a Secretaria Municipal de Educação estava sob o comando da Professora Magda Madalena Peruzin Tuma, que também era oriunda do corpo docente e depois de assessoria pedagógica da SME. Já era uma das prerrogativas da secretária a busca de estratégias para desenvolver o projeto de incentivo à leitura na Rede Municipal, ela havia solicitado à Assessoria de Língua Portuguesa da SME que criasse um projeto para enviar livros para as escolas que, posteriormente, seria a primeira remessa de livros a ser encaminhada já com o nome do projeto municipal de incentivo à leitura. Em 2002, após os primeiros rascunhos de pré-projeto de doutorado, encaminhei à Secretaria Municipal de Educação o projeto de leitura para as escolas municipais. Esse projeto tinha o título de *Programa de Formação do Professor da Hora do Conto e Auxiliar de Biblioteca da Rede Municipal de Londrina* (Apêndice A).

O programa consistia em reestruturar a atuação do professor da Hora do Conto por meio de sua formação contínua e tinha como objetivo geral o de propor um programa anual de estudo continuado ao professor da Hora do Conto sobre leitura, literatura, criança, biblioteca escolar e os suportes de informação, ampliando sua visão sobre a ação cultural no meio escolar.

Os objetivos específicos estabelecidos foram:

- Oportunizar ao professor a reflexão sobre sua prática de estímulo à leitura em sua comunidade escolar;
- Promover encontros mensais de estudo sobre a leitura, a literatura, a criança e a biblioteca escolar;
- Sistematizar procedimentos a serem empregados na biblioteca escolar e Hora do Conto, visando a transformar a biblioteca escolar em espaço cultural da comunidade a qual pertence;
- Fomentar a disseminação da leitura, em especial, a literária;
- Incentivar a utilização da biblioteca escolar como centro informacional para a escola e para a comunidade;

- Promover a instalação de espaço de leitura nas escolas que ainda não o possuem;
- Visitar e assessorar pedagogicamente as bibliotecas escolares;
- Trabalhar em parceria com a Biblioteca Pública Municipal para o processamento técnico do material.

Após a aprovação do projeto, comecei a trabalhar na SME junto ao grupo que assessorava pedagogicamente as escolas, o Grupo de Apoio Técnico Pedagógico (GATP). Posteriormente, iniciei a busca de informações sobre a Rede para que pudesse colocar as estratégias em marcha. O nome do projeto, por sugestão da secretária de educação, seria *Palavras Andantes*, uma referência à obra do escritor uruguaio Galeano (1991). Então propus que o nome fosse *Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes*. A idéia era reforçar a concepção de biblioteca em contraposição à sala de leitura, como eram anteriormente chamadas.

No principio não foi fácil manter esse título, pois as bibliotecas escolares eram conhecidas na Rede como salas de leitura. Não gostava dessa expressão porque ela vinha reforçar a idéia de improvisado que até então reinava na Rede Municipal. Uma sala de leitura podia ser montada e desmontada a qualquer momento, bastava que a demanda por vagas aumentasse. Portanto, era necessário firmar o nome biblioteca, o espaço e a sua função pedagógica no cotidiano escolar.

4.3 Metas e reorganização das reuniões mensais em 2002

Uma vez estabelecidos os objetivos, busquei estratégias que dessem impulso ao projeto de leitura. Assim, uma das mudanças que instituí foi a de que as reuniões mensais aconteceriam em dois horários distintos: uma no período da manhã e outro no período da tarde. Desse modo, cada professor freqüentaria o curso em seu turno de trabalho.

Nos meses seguintes, de maio a novembro, procurei executar o cronograma anteriormente previsto. Das atividades propostas durante esses sete meses, umas transcorreram da maneira prevista, outras foram reestruturadas e, algumas, nem cheguei a desenvolver. Também, em alguns

casos, propus novas alternativas para o desenvolvimento do cronograma. Durante o desenvolvimento do Projeto, estruturei cursos que privilegiassem a formação do professor em relação à leitura, à Hora do Conto, ao atendimento na biblioteca, à seleção do acervo e espaço físico da biblioteca.

Estabeleci as seguintes metas para esse ano de instalação:

- Implantar o Programa de Formação do professor da Hora do Conto e auxiliar de biblioteca que atua nas escolas da Rede Municipal de ensino;
- Trabalhar em parceria com Biblioteca Pública Municipal, a fim de aperfeiçoar a orientação oferecida às bibliotecas sucursais;
- Aplicar um questionário destinado a retratar o perfil dos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares, para termos uma noção de sua prática cotidiana;
- Visitar semanalmente uma biblioteca sucursal, com o intuito de fazer um diagnóstico do espaço físico, acervo, mobiliário, entre outros aspectos;
- Fotografar cada ambiente visitado, a fim de montar um acervo com imagens de nossas bibliotecas escolares;
- Estabelecer princípios comuns para o processamento técnico das sucursais, por exemplo, em relação aos livros perdidos/estragados;
- Aprimorar a orientação aos professores em relação aos procedimentos técnicos do acervo;
- Organizar o calendário das reuniões mensais das sucursais em um dia determinado da semana;
- Promover uma semana de estudos, com profissionais de outras instituições, sobre a leitura, a literatura, a biblioteca escolar e a contação de histórias;
- Promover um curso de restauração do acervo;
- Coletar relatos de experiência das sucursais, com o intuito de apresentarmos aos colegas ou publicarmos a produção dos auxiliares de biblioteca;
- Levantamento de leis e incentivos (estadual-federais/internacionais) para o fomento do Projeto de Leitura;
- Estruturar critérios para a ação das sucursais em 2003.

Essas metas deveriam ser cumpridas em médio e longo prazos. Nesse primeiro ano era o momento de semear a idéia e cuidar para

que ela frutificasse. Portanto, foi um período de reconhecimento da estrutura existente, pois havia a preocupação de que as ações práticas fossem mediadas pelas orientações teórico-metodológicas do doutorado. Procurei realizar ações em todos os âmbitos; apenas em um item não foi possível realizar nada nesse e nem nos outros anos, ou seja, um curso de restauro do acervo.

Embora o trabalho tenha sido iniciado com várias metas, destacarei apenas algumas delas, que foram fundamentais para que o projeto trilhasse o que preliminarmente tinha sido previsto, a saber: estabelecimento de metas para a ação do Projeto a médio e longo prazos; delineamento do perfil dos professores que faziam parte do grupo; realização dos cursos de formação dos professores; estabelecimento de ações de parceria entre o Projeto e a Biblioteca Pública Municipal; realização de visitas às escolas, além de observar e registrar, por escrito e por fotografia, o mobiliário e o espaço arquitetônico da biblioteca

4.4 Perfil do grupo

O projeto *Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes* teve seu início em abril de 2002. Nessa época, foram convidados os professores regentes de oficina de biblioteca e os supervisores pedagógicos para a apresentação da proposta e do cronograma a ser desenvolvido.

Nesse ano, a estrutura da rede municipal compunha-se de 79 escolas, 68 situadas na zona urbana e 11 na zona rural. Na primeira reunião de apresentação do projeto, entreguei um instrumento (Apêndice B) para que os participantes respondessem aos itens: idade, formação escolar, tempo de magistério, curso na área de leitura, sobre a importância da leitura, uso da biblioteca, contribuição da Hora do Conto para o ensino, acervo. Era necessário estabelecer o perfil do grupo que iniciaria o trabalho naquele ano, uma vez que o pré-projeto de doutorado postulava avaliar posteriormente a formação recebida pelos professores.

Quadro 1 - Perfil do grupo na 1ª reunião em 2002

Temas	Quantidade	Porcentagem
Nº de participantes do questionário: professores da Hora do Conto e supervisores	Feminino 86	96,63
	Masculino 03	03,37
Idade	Não forneceu - 01	01,12
	21 a 30 anos - 09	10,12
	31 a 40 anos - 44	49,44
	41 a 50 anos - 21	23,59
	51 a 65 anos - 14	15,73
Formação do grupo	Letras	21,35
	Matemática	03,37
	História/Estudos Sociais	07,87
	Geografia	01,12
	Biologia/ Ciências	02,25
	Pedagogia	44,94
	Outros	10,11
	Não forneceu	08,99
Tempo de atuação no magistério	Não forneceu	02,25
	00 até 2 anos	02,25
	2 a 5 anos	03,37
	5 a 10 anos	22,47
	10 a 15 anos	29,21
	15 a 20 anos	25,84
	Mais de 20 anos	14,61
Fez curso na área de leitura	Não forneceu	12,36
	Sim	34,83
	Não	52,81
Usa a biblioteca da escola	Não forneceu	08,99
	Sim	80,99
	Não	10,11
A biblioteca da escola é bem utilizada	Não forneceu	06,74
	Sim	22,47
	Não	07,87
	Poderia ser melhor explorada	62,92

Os dados coletados apresentaram um grupo predominantemente feminino, cuja idade média variava entre 30 e 50 anos. Também possuía uma formação heterogênea, o que é comum no ensino fundamental nas séries iniciais. Nesse período de ensino, o professor regente de sala de aula leciona, praticamente, todas as disciplinas para a turma.

Em torno de 40% do grupo pesquisado lecionavam, em média, de 15 a mais de 20 anos, o que vinha a confirmar a idéia subjacente no discurso não oficial da Rede que ir para a biblioteca era uma forma de prêmio e descanso, pois o trabalho ali era fácil, tampouco exigia conhecimento do professor. Toda essa situação gerava uma visão preconceituosa em relação ao trabalho de mediação de leitura na biblioteca. Como a formação do grupo investigado não era específica em áreas ligadas à formação de leitores, o índice de 52, 81% apontava diretamente para a necessidade de se formar o grupo, de oferecer subsídios para o trabalho de mediação de leitura na escola. As duas últimas questões estavam no âmbito da utilização da biblioteca escolar e as respostas demonstraram que havia muito que melhorar na exploração

desse espaço na escola.

4.5 Cursos Contínuos de Formação para os professores

A formação do professor, denominado até então de professor da Hora do Conto, era um dos desafios a serem enfrentados. A realidade que se mostrava era de um grupo desprestigiado em sua ação pedagógica, embora essa situação nunca fosse oficialmente admitida, mas no cotidiano o desprestígio era irrefutável. Por exemplo, era comum o relato oral dos professores, durante as reuniões mensais, de que seu trabalho dificilmente era valorizado como os demais pedagógicos realizados na escola.

A situação de desvalorização do trabalho acontecia por meios indiretos, tais como quando o trabalho realizado na biblioteca era interrompido para substituir a falta de professores. Não era em todas as escolas, mas nem se cogitava qual profissional deveria assumir a sala de aula; era quase que uma situação estabelecida interromper o trabalho do professor da Hora do Conto, sendo que, muitas vezes, a escola possuía um auxiliar disponível, mas, ainda assim, só o professor da biblioteca era chamado para executá-lo.

Na escola era comum transformar a biblioteca em depósito para as coisas que não cabiam em outros ambientes da escola: cadeiras velhas, caixas, trabalhos de alunos e professores, sobra de livros didáticos, além de uma infinidade de objetos inomináveis. O ambiente era um dos fatores a desvalorizar o trabalho e quem trabalhasse nele. Na Rede Municipal já há algum tempo existiam cursos de formação específicos para os professores regentes de sala de aula, auxiliares, supervisão etc., mas não para os professores que atuavam na biblioteca. Havia simplesmente as reuniões mensais na Biblioteca Pública, que como disse, não formavam o professor.

Em consequência dessa situação, o grupo que iniciou os cursos do *Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes* apresentava uma baixa auto-estima. Os relatos vinham aos borbotões, um a um, numa ansiedade para expor a realidade de opressão e desprestígio que, praticamente, a maioria dizia sentir.

Os cursos oferecidos nesse primeiro ano foram surgindo de

acordo com a necessidade que se estabeleceram desde a primeira reunião, ou seja, estruturar procedimentos para que alicerçassem as mudanças vindouras. Além disso, trabalhava com a possibilidade de promover curso de formação que não exigisse a destinação extra de verba, pois a SME não disporia de recursos para cursos. E, para completar, eu era um novato na SME, além de estar exercendo uma função inexistente até aquele momento, era um duplo desafio. Portanto, tinha diretrizes a seguir, mas nem sempre com o curso mais adequado para aquele momento. Diante da oferta de cursos que podia realizar, selecionei aqueles que estavam mais próximos do âmbito do Projeto.

A partir de então, organizei o calendário de cursos de acordo com o quadro que se apresenta:

Quadro 2: Cursos oferecidos 2002

Mês	Curso ou palestra/ atividade realizada	Horas
Abril	Apresentação do projeto aos professores da Hora do Conto e supervisores	04
Mai	Discussão das normas para o envio do acervo para o Processamento Técnico Texto sobre o edifício da biblioteca – espaço físico	04
Junho	Reflexões sobre a leitura, a hora do conto e a biblioteca escolar Discussão e síntese do trabalho desenvolvido na biblioteca escolar da Rede Municipal de Ensino <i>Manifesto da UNESCO sobre a Biblioteca Escolar</i>	04
Julho	I Encontro de Bibliotecas Escolares	08
Agosto	Leitura de Obra de Arte: estilos estéticos e produtores	04
Setembro	Fluxo de Serviços e Processos em uma unidade de informação História da Literatura Brasileira: origem e evolução	04
Outubro	Orientações para o preparo físico do livro <i>Literatura do Período Colonial</i>	04
Novembro	Discussão e aprovação da Proposta Pedagógica para a biblioteca escolar da Rede Municipal de Ensino	04
TOTAL		36

Como é possível constatar pelos títulos dos cursos ou atividades realizados, há no primeiro semestre um direcionamento maior para as atividades relativas ao fazer cotidiano da biblioteca na escola. Em julho há uma temática voltada à formação de leitor na escola e, depois, no segundo semestre há uma maior oscilação na proposta de cursos.

Nesse primeiro ano foram 36 horas de cursos e discussões dos assuntos os mais diversos que envolviam a mediação de leitura na biblioteca. Havia nesse primeiro ano uma ansiedade muito grande dos professores em que as coisas fossem resolvidas no dia-a-dia da escola, principalmente quando começaram a perceber a importância de sua função na escola.

A idéia era sensibilizar o professor, pouco a pouco, de modo que ele se transformasse em disseminador das idéias veiculadas pelo *Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes* para o restante da escola e assim, no

futuro, a Rede Municipal tivesse outra idéia sobre a importância do trabalho de mediação de leitura na biblioteca escolar. Mas ainda existiam procedimentos práticos e acordos a serem firmados com a Biblioteca Pública Municipal.

4.6 Normas entre a BPM e a SME: primeiras estratégias

Era preciso estabelecer outro padrão organizacional para realizar o trabalho em parceria com a Biblioteca Pública Municipal, principalmente com relação ao acervo. Havia um descontentamento e desconfiança das escolas em relação aos livros que iam para a BPM, pois diziam que demoravam muito e que extraviavam livros. Na verdade, o que acontecia com certeza era a falha na comunicação entre as duas instâncias: escola e a BPM, pois tanto uma quanto a outra tentava realizar da melhor maneira possível o trabalho. Os dois grupos culpavam-se mutuamente, no entanto, os procedimentos necessitavam de adequação.

Por isso, uma das primeiras atitudes que tomei foi convidar as responsáveis da BPM para dividir comigo a coordenação das reuniões e que estabelecêssemos princípios que fossem comuns e válidos para ambas as partes. Posteriormente, surgiu o documento *Normas para o Processamento do Acervo das Bibliotecas Escolares*, elaborado em conjunto com a BPM (Apêndice C), dentre elas destacamos:

- Cada biblioteca escolar deverá ligar com antecedência para o processamento técnico (PT), a fim de agendar a data para o registro do acervo;
- Após o agendamento, à medida que o PT for atendendo à demanda, cada escola será informada da data para remeter os livros para o registro;
- Os livros enviados ao PT deverão estar acompanhados de listagem contendo as seguintes informações: título, autor, coleção e quantidade;
- Cada acervo entregue ao processamento deverá estar acompanhado de Correspondência Interna (CI) indicando a quantidade (nº de volumes enviados).

No início, parte do grupo tratava as representantes da Biblioteca Pública de maneira pouco amistosa; posteriormente, com os encontros freqüentes, foram reconhecendo o trabalho e a competência do novo grupo designado pela BPM para trabalhar em parceria com o Projeto

Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes.

As Normas para o Processamento, quase que imediatamente, surtiram efeito e auxiliaram a diminuir as animosidades entre as partes. A partir daí, mediante palestras dos bibliotecários da BPM aos professores, esclarecimento do porquê do trabalho desenvolvido pelo Processamento Técnico e sua importância para a organização do acervo na escola, o grupo passou a ver as representantes da BPM como parceiras e não como inimigas, as relações tomaram outro contorno e tudo começou a se encaminhar melhor.

4.7 Visita às bibliotecas escolares: sombra e luz

Uma das metas para esse ano era a de visitar as bibliotecas das escolas com o intuito oferecer orientações pedagógicas para a realização da Hora do Conto e dos empréstimos a serem realizados.

Para a visita às bibliotecas escolares, íamos eu e uma bibliotecária representante da BPM. Ao chegarmos à escola, sempre que possível, ouvíamos a direção e a supervisão. Posteriormente, íamos com o professor da escola à biblioteca e fazíamos uma descrição preliminar de como se encontrava a biblioteca tanto no que dizia respeito ao acervo quanto ao espaço físico, numa *Ficha de Visita* que elaboramos (Apêndice D).

No início, em algumas unidades fui quase que completamente ignorado pelos responsáveis pela escola, o que pode ser compreensível se considerarmos dois aspectos. Primeiro, eu estava iniciando um trabalho na Rede Municipal e ainda não era conhecido de muitas escolas, embora já soubessem que tal trabalho seria feito. Segundo, é que a função pedagógica da biblioteca, ainda que no discurso não fosse negada por nenhuma escola, na prática ela era desconsiderada, deixada em segundo plano, como pudemos constatar em grande parte das bibliotecas visitadas em 2002.

Não se pode esquecer que, por muito tempo no passado, visitar a escola tinha o caráter de fiscalização apenas. Essa prática foi comum no país todo décadas atrás. Portanto, levou um período até que nossas visitas fossem entendidas como parceria cujo sentido era o de assessorar a escola, de ouvir, de troca pedagógica.

As visitas foram fundamentais para a percepção de que a

escola não tratava com descaso pedagógico a biblioteca ou o trabalho do professor da Hora do Conto, simplesmente porque era contra essa função. Na verdade, aquilo que desconheço, que não faz parte da vida, também não valorizo. Assim, estávamos diante de escolas que nunca tinham recebido uma orientação a respeito de sua biblioteca, que sugerisse outros aspectos, que indicasse outra perspectiva para a realização do trabalho.

Não é intenção apenas criticar a maneira, muitas vezes equivocada, que as escolas conceituavam a mediação de leitura por meio da Biblioteca Escolar (BE), mas sim de apontar luzes naqueles caminhos de sombra.

4.8 A biblioteca: espectro da instituição escolar

Durante o ano de 2002, foi possível visitar apenas 11 escolas, das 79 existentes na Rede Municipal. O transporte era o aspecto que mais emperrava nossa ação. Na SME existiam poucos carros para muitos requisitantes, então, era necessário dividir a utilização do transporte. Devido a essa realidade, as visitas foram reduzidas. Iniciei as visitas no mês de maio e foram até o mês de setembro. Das unidades visitadas apenas uma estava localizada na zona rural, as demais na zona urbana. Por outro lado, fiz o acompanhamento e visitas às escolas coletando imagens e depoimentos sobre a utilização da biblioteca na escola municipal. Nessas visitas pude constatar que existia resistência de alguns setores da escola, mas também que havia na Rede o desejo do resgate da biblioteca e, conseqüentemente, da leitura e da pesquisa na comunidade escolar.

A cada escola visitada ia constatando as dificuldades e abandono existente em relação à biblioteca. Dessas 11 visitas realizadas, alguns aspectos ficaram mais evidentes e auxiliaram a avaliar a intervenção para o próximo ano letivo, dentre elas destaco: trabalho realizado; recepção da escola ao trabalho; espaço físico e a disposição do acervo.

Durante as visitas tornou-se evidente que a formação contínua do professor que contava histórias era necessária e auxiliaria a diminuir a insegurança para agir na escola, pois as suas dúvidas eram discutidas mensalmente nos cursos. Posteriormente, de acordo com o relato oral de

professores dessas escolas, constatei que a figura de um representante da SME que visitava a escola com o foco direcionado para a leitura e a biblioteca da escola começou a dar outra dimensão para a própria escola a respeito daquele trabalho que lá era realizado.

A recepção da escola ao trabalho do professor da biblioteca, como era vulgarmente conhecido esse profissional, não era muito boa. Eram constantes, nas escolas que visitei as reclamações de desprestígio do trabalho e, conseqüentemente, do profissional, o que contribuía negativamente para a mediação da leitura na escola, pois o professor ficava refém de um estereótipo e nem sempre encontrava respaldo para mudar essa situação.

Se o trabalho desenvolvido na biblioteca parecia não fazer parte do encaminhamento pedagógico da escola, ao visitar cada espaço destinado à biblioteca, nossas suspeitas eram confirmadas: quase sempre eram os piores espaços da escola. Pouca luz, os móveis eram os mais antigos da escola. Era um amontoado de coisas que parecia um misto de almoxarifado, com prateleiras de livros.



Foto 2 - Biblioteca almoxarifado

A foto 2 apresenta um pouco a dimensão do que se podia encontrar: um ambiente nada pedagógico, pois a leitura para o aluno, nesse caso, estava associada a algo nada bonito e organizado, como deve ser o aprendizado.



Foto 3 - Biblioteca depósito

O ambiente da foto 3 apresenta, no mínimo, dois aspectos: a biblioteca servia como depósito de livros didáticos que não eram mais utilizados pela escola. Era comum encontrar na BE materiais que a escola não sabia qual era a sua finalidade, mas insistia em deixá-los amontoados na biblioteca.



Foto 4 – Mobiliário inadequado

Muitas escolas, devido à ausência do Poder Público, heroicamente encomendavam os móveis da biblioteca a um marceneiro, no entanto, como é possível observar na foto 4, o móvel não oferecia estabilidade. A mesa com um único pé central não era estável; ao apoiar o corpo e os braços, ela oscilava de um lado para o outro. Além disso, era alta e as banquetas impróprias para uma escola que atendia a alunos a partir da educação infantil, pois não havia apoio para as costas, o que poderia causar acidentes nas crianças menores.

Ainda na mesma perspectiva, outra alternativa para as escolas era comprar banquetas de plástico, como é possível constatar na imagem seguinte:



Figura 5 - Banquetas de plástico

A foto 5 revela o desconforto da criança sentada na ponta da banquetta, que é de plástico e não oferece tranquilidade para o leitor que era obrigado a estar sempre se arrumando. Além disso, os pés, parcialmente encaixados, não ofereciam a estabilidade necessária à criança. A escola, ao contrário do Poder Público, não se ausentava de sua responsabilidade em mobiliar a biblioteca, ainda que não fosse o recomendável.

A foto seguinte, foto 6, apresenta uma situação inusitada, os livros da biblioteca estavam acondicionados no único espaço disponível, a

despensa:



Foto 6 - Biblioteca despensa

Os projetos das escolas não contemplavam o espaço destinado à biblioteca, portanto, era necessário improvisar.



Foto 7 - Biblioteca pátio

Outra situação peculiar era a da escola que, por não possuir espaço, mantinha a biblioteca no pátio com os livros acondicionados em armários, como é possível constatar na foto 7.

A biblioteca servia para quase tudo, depósito, almoxarifado, livros acondicionados de todas as maneiras: em pé, deitado, de ponta-cabeça. No entanto, a função principal não era cumprida, a de mediar a leitura, de ser um espaço que instigasse a busca.



Foto 8 - Biblioteca “um pouco de tudo”

Era preciso informar a escola a respeito do espaço adequado à biblioteca. A idéia precisava ser disseminada pouco a pouco, mas continuamente. Por outro lado, seria ingênuo apenas responsabilizar a escola pela estrutura apresentada pela biblioteca. Era algo mais complexo que envolvia instâncias políticas e pedagógicas cuja responsabilidade primeira era do Estado. Havia a necessidade de provocar a reflexão sobre a importância do ambiente pedagógico da biblioteca no âmbito da educação da criança, ou seja, de que o tratamento dado ao espaço da biblioteca refletia, quase sempre, a concepção pedagógica que a escola tinha da leitura. Indiretamente, numa situação como essa, a escola reforça para a criança que a leitura não é tão importante e necessária quanto ela apresenta no discurso. De acordo com Freire (1991, p.34):

O ético está muito ligado ao estético. Não podemos falar da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala a dentro (sic) e corta seus corpos pouco abrigados.

A leitura era importante, de acordo com o discurso preconizado oficialmente na Rede Municipal, mas por que a biblioteca vivia nas sombras? Por que o professor que desempenhava essa função era visto como alguém menos capaz dentro do quadro de docentes da escola? Era preciso combater essa idéia alienante e, ao mesmo tempo, proporcionar estratégias para que os envolvidos nesse processo pudessem refletir a respeito daquilo que parecia

correto até então nas escolas.

Para chegar à mudança de atitude pedagógica era necessário investir cada dia um pouco mais na informação e formação do professor da Hora do Conto que seria potencialmente o divulgador da concepção que propúnhamos à Rede Municipal. Só a informação à escola acerca do espaço destinado à biblioteca poderia lançar outra perspectiva na concepção daquele espaço de mediação de leitura. Por isso, adaptei a proposta de Avilés (1998, p.55-66) a respeito do edifício da biblioteca e enviei às escolas.

O edifício da biblioteca deve ser agradável e confortável: quando se avista uma biblioteca, logo se deve sentir atraído por entrar nela;

As crianças são sensíveis à beleza e ao conforto do prédio;

A disposição das janelas deve permitir vislumbrar desde o exterior, até as atividades que estão sendo realizadas no interior da biblioteca, de forma que as crianças se sintam tentadas a entrar nela;

É necessário personalizar fisicamente o edifício e sinalizá-lo com um logotipo;

O espaço reservado às crianças deve ser funcional, atrativo e flexível;

A criança deve passear, ler, explorar estantes, procurar em catálogos, consultar, selecionar obras para o empréstimo, ouvir histórias;

O local e o mobiliário devem ser visualmente atrativos e acolhedores;

Os móveis, lustres, cores e o piso devem proporcionar segurança às crianças;

Quando lemos, estamos nos sentindo bem fisicamente, nos divertimos, ficamos à vontade, cada um tem sua maneira predileta para a leitura: sentado, deitado, etc.

A educação não era apenas para o professor que atuava na biblioteca, mas era simultânea a cada escola de modo a sedimentar o conceito de espaço que era almejado para a mediação de leitura nas escolas.

Outro aspecto que verifiquei nas escolas relacionava-se ao acervo. Em algumas delas o acervo estava distribuído de modo que se tornava fisicamente inacessível às maiores interessadas, ou seja, às crianças. Ou ainda livros em prateleiras fechadas:



Foto 9 - Biblioteca medieval

O mobiliário apresentado na foto 9 era inadequado tanto para acondicionar os livros quanto para o uso das crianças. Era possível perceber mesas altas demais, com quinas que podiam machucar a criança, além dos bancos não serem os mais seguros.

O livro era tratado com objeto sagrado, preso e distante do leitor, o acesso a ele era restrito, o que lembrava a postura medieval em relação à leitura, pois “a alfabetização era rara e os livros, propriedade dos ricos, privilégio de um pequeno punhado de leitores” (MANGUEL, 1997, p.138). Não era incomum encontrá-los acondicionados em prateleiras fechadas ou altas demais, pois, segundo relatos orais, as crianças poderiam danificar, sujar etc. Além disso, essa estratégia subentendia o modo como o acervo era usado pelos alunos: a criança não podia ir à prateleira para escolher os livros desejados, cabia ao professor distribuí-los para as crianças.

Esse processo feria a possibilidade da criança tornar-se autônoma em relação ao que gostava de ler. Impedia o amadurecimento dela na busca de materiais que atendessem às suas expectativas leitoras. Tornava a mediação de leitura inflexível, rígida, sem permitir que construísse seu percurso como leitor.

Enfim, o quadro desse primeiro ano era de uma biblioteca que vivia à margem das discussões pedagógicas, num espaço inadequado e, principalmente, com estratégias pedagógicas dissonantes para formar leitores. A partir dessas constatações iniciei a instalação de procedimentos pedagógicos que, gradativamente, extinguíssem esse quadro, como veremos a seguir.

4.9 A criação da proposta pedagógica para as BEs da SME de Londrina

Diante da realidade anteriormente apresentada, era indiscutível o estabelecimento de parâmetros que tivessem caráter de política pública de leitura de modo que houvesse unidade de procedimentos na Rede Municipal, sem, no entanto, eliminar a peculiaridade de cada região da cidade, de cada escola.

A partir do mês de setembro de 2002, iniciei a discussão sobre uma Proposta Pedagógica para a biblioteca escolar da Rede. A princípio, distribuí para cada professor o *Manifesto para a Biblioteca Escolar*, aprovado na Conferência Geral da UNESCO em 1999 para que lessem e buscassem aspectos que poderiam ser de nossa região. Ficou evidente que partiria daquele material para compor o documento.

Em novembro realizei a última reunião para leitura e adequação da proposta com o PROB. Após as sugestões, a Proposta Pedagógica foi aprovada pelo grupo e estabelecia entre outras coisas, o conceito, as tarefas que o professor da HC deveria desempenhar, qual o horário sugerido para atendimento para empréstimo e pesquisa, o tempo para a realização da hora do conto.

Urgia delimitar o âmbito da ação do professor da *Hora do Conto* na escola, pois até então ele era uma espécie de faz-tudo na escola. Em datas comemorativas, este professor era sempre o responsável por enfeitar a escola: montar painéis com personalidades históricas, com personagens folclóricas, muitos adornos com papel crepom, cartolina, entre outros.

Em dezembro de 2002 tínhamos a *Proposta Pedagógica da Biblioteca Escolar* (Apêndice E) aprovada para enviarmos para cada escola no início do próximo ano letivo, 2003. Enfim, nesse primeiro ano, foram lançadas as premissas básicas para que o projeto tivesse continuidade, embora houvesse mais que simplesmente estabelecer metas práticas de reestruturação espacial e organizacional da Rede. Chegava a hora de buscar maior fundamentação teórica que pudesse sustentar a evolução de uma idéia primariamente colocada em prática, era preciso ultrapassar apenas o fazer

cotidiano e transformá-lo num processo reflexivo, de modo que o saber do cotidiano se transformasse em saber científico. Desse momento em diante, busquei, por meio do programa de doutorado, as orientações que eram necessárias para a consecução da intervenção iniciada na Rede Municipal de Ensino de Londrina.

4.10 Da ação à reflexão: o projeto de doutorado e a continuidade do Projeto Palavras Andantes a partir de 2003

Os primeiros meses de 2002 foram necessários para a oficialização do Projeto de Leitura do município de Londrina. Nesse primeiro momento, as ações estiveram mais voltadas para o plano organizacional, ou seja, de estabelecimento da rotina do Projeto *Palavras Andantes* na Rede.

Naquele primeiro ano estabeleceram-se algumas rotinas, tais como: a saída do professor uma vez por mês para participar de cursos de formação, a visita às escolas e o reconhecimento gradativo do *Palavras Andantes* como o projeto de leitura do município. Era preciso ainda trazer à discussão o âmbito da mediação da leitura realizada pelas escolas e, ao mesmo tempo, reafirmar a importância da utilização da biblioteca como um dos fortes componentes pedagógicos a auxiliar na aprendizagem dos alunos. Enfim, estabelecer as diretrizes pedagógicas para a intervenção na concepção de mediação de leitura e de biblioteca escolar na Rede Municipal de Ensino de Londrina.

À medida que fui conhecendo melhor a realidade das escolas, principalmente pelas conversas mensais com os professores nos cursos e nas visitas, minha inquietação era ampliada, pois era necessário ter uma linha epistemológica para que a intervenção na rede não fosse apenas um fazer sem a reflexão teórica, embora desde o início tivesse a preocupação com esse aspecto. Os trabalhos desenvolvidos no primeiro ano de realização do projeto (organização da proposta pedagógica da biblioteca; trabalho em parceria com a BPM; visita às BEs etc.) auxiliaram-me a estruturar melhor o projeto para ingresso no programa de doutorado em 2003.

Por meio das orientações recebidas no programa de doutorado, pude reorganizar as estratégias referentes ao *Projeto Palavras Andantes*, uma

vez que a meta era estabelecer uma proposta de formação continuada para o professor que mediava a leitura na biblioteca escolar da Rede Municipal. Um dos fatores essenciais foi estabelecer a linha teórica a ser utilizada na intervenção.

4.11 O projeto de leitura Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes - 2003

As ações desenvolvidas durante o primeiro ano da pesquisa contribuíram para evidenciar as deficiências existentes na rede municipal de ensino no que tange à mediação de leitura. Isso levou-me ao estabelecimento de diretrizes a serem tomadas, dentre elas destaco:

- aperfeiçoamento da concepção dos cursos de formação continuada;
- ação pedagógica de mediação de leitura por meio da biblioteca da escola;
- readequação arquitetônica da biblioteca escolar;
- seleção e ampliação de acervo das bibliotecas escolares.

4.11.1 Cursos para formação continuada de professores em 2003

Durante o ano de 2002, em todos os encontros com o grupo de professores, sempre havia um espaço espontâneo de desabafo em relação ao descrédito que tinha o seu trabalho na escola. Apresentava-se um problema de auto-estima profissional e restituir isso era um desafio a ser vencido.

A auto-estima, de acordo com Branden (1995, p.22), “é a confiança em nossa capacidade de pensar, em nossa habilidade de dar conta dos desafios básicos da vida”. Isso gera no ser humano a sensação de que tem valor e, conseqüentemente, refletirá em seu trabalho. No grupo pesquisado era evidente que a grande maioria reclamava da falta de valorização de seu trabalho, do não reconhecimento pela Rede e pela escola onde estava trabalhava. Diante das dificuldades, se a auto-estima profissional estiver baixa, a desistência surgirá mais cedo e, no caso desse grupo de professores, poderá comprometer o processo de formação de leitores da Rede Municipal.

Por outro lado, ainda conforme Branden (1995, p.23), “se eu

me respeito e exijo que os outros me respeitem, emito sinais e me comporto de um modo que aumenta a probabilidade de os outros reagirem adequadamente.” Portanto, se o professor tivesse segurança do papel a desempenhar na escola, da importância de sua ação educativa, com certeza o trabalho teria outro viés pedagógico. Assim, instituí os cursos mensais de formação.

Nesse primeiro ano era necessário dar direção ao trabalho e, ao mesmo tempo, trazer a reflexão crítica sobre a prática. Os professores provinham de práticas e concepções distintas sobre o trabalho a ser realizado com a mediação de leitura por meio da biblioteca da escola. Assim, era necessário criar nos encontros mensais a oportunidade para que o professor transformasse o saber ingênuo em saber crítico, como preconiza Freire (2003, p.38-39):

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber feito de experiência, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Investir na formação do professor, promover o seu trabalho no campo pedagógico da escola e, principalmente, restituir-lhe o orgulho de mediar a leitura na escola era um desafio a ser vencido por meio do fomento mensal de cursos e discussões, cujos temas estariam ligados ao trabalho realizado na escola, pois restabelecer a auto-estima profissional desse grupo era um processo que levaria algum tempo, mas que exigia continuidade.

Oportunizar ao professor o acesso ao conhecimento era a perspectiva que despontava para melhorar sua auto-estima profissional. O saber proporciona segurança e oferece a possibilidade do profissional contrargumentar em situações cotidianas e, principalmente, de ser dono de sua trajetória pedagógica sem, no entanto, ignorar o grupo com o qual trabalha.

Portanto, era o momento para investir na formação do professor da Hora do Conto de modo que a médio prazo ele modificasse sua prática, conforme Mello (2000, 19):

Através da atividade o homem conhece o mundo, se humaniza (ou seja, se apropria das forças humanas essenciais e objetiva essas forças feitas suas) e desenvolve a sua consciência. [...] É importante lembrar que se o homem é fruto das circunstâncias concretas, por outro lado, é ele que constrói essas circunstâncias, o que significa que as circunstâncias são elas próprias histórico-sociais e, portanto, transformáveis.

Desse modo, os cursos deveriam oferecer aos professores a oportunidade de transformar a sua prática por meio daquilo que vinham aprendendo e discutindo mensalmente nos encontros. Era questionar toda a prática existente na rede municipal até então e construir uma perspectiva mais crítica em relação ao trabalho desenvolvido.

No primeiro encontro desse ano, cada professor recebeu a Proposta Pedagógica para a Biblioteca Escolar da Rede Municipal de Londrina discutida e aprovada anteriormente pelo grupo. A partir de então, existia oficialmente uma proposta que dava uma direção pedagógica ao trabalho de mediação de leitura na biblioteca escolar. Para esse ano, estabeleci um temário de formação aos professores cuja visão privilegiava as várias áreas do conhecimento, uma vez que no ano anterior, pude identificar ser essa uma das principais queixas dos professores que se sentiam despreparados para lidar com as várias áreas do conhecimento na escola. O professor precisava se sentir mais seguro naquilo que fazia na escola, pois era uma das maneiras de conquistar espaço para a sua atuação naquele domínio e dar outra dimensão a sua prática e melhorar a visão de si próprio e dos demais professores a respeito do trabalho que realizava.

As áreas do conhecimento foram privilegiadas sem, no entanto, deixar o foco principal que era a leitura em cada uma delas. Embora a leitura literária estivesse sempre presente na mediação da leitura na escola, ela não poderia ser a única. Importa ao leitor em formação, na fase infantil, ter contato contínuo com a maior diversidade de estrutura textual possível: literários, científicos, utilitários, informativos, persuasivos etc. Portanto, o professor que fará a mediação deve conhecer, ou ter uma noção geral, da importância da criança ter contato com tais materiais impressos. De acordo com Chartier (1998, p.104),

É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar.

A estratégia era agir concomitantemente na busca e no fomento à leitura e, ao mesmo tempo, firmar o conceito de biblioteca como um espaço vital para a descoberta, um espaço onde convivem pontos de vista opostos, onde cada um pode descobrir coletivamente ou individualmente o conhecimento; um espaço que deveria aguçar a imaginação e a curiosidade infantil.

A seguir, os temas utilizados nos cursos de formação dos professores durante esse ano:

Quadro 3: Cursos oferecidos em 2003

Mês	Curso ou palestra/ atividade realizada	Horas
Fevereiro	Reunião pedagógico-administrativa	04
Março	O jornal e o cotidiano escolar	04
Abril	Ciências, investigação e leitura	04
Maiο	A biblioteca no cotidiano escolar	04
Junho	A arte de contar histórias	04
Julho	Desvelando o imaginário infantil: construção de bonecos	04
	II Encontro de Bibliotecas Escolares	16
Agosto	A literatura bíblica no contexto escolar	04
Setembro	O jogo como atividade lúdica na construção do conhecimento	04
Outubro	Visitas pedagógicas às Bibliotecas Escolares	04
Novembro	Discussão e avaliação do ano letivo e planejamento das metas para 2004	04
TOTAL		56

Como é possível constatar no temário anterior, a idéia era de que o professor tivesse a maior abertura ideológica possível em relação aos materiais de leitura que ele tinha disponível em sua biblioteca.

Cabe aqui destacar, dentre as atividades desenvolvidas nesses cursos, a Visita Pedagógica às bibliotecas escolares da própria Rede. A idéia latente nessa estratégia pedagógica era: professor aprende com o professor. O professor não é apenas um consumidor de conhecimento, mas ele em sua ação pedagógica torna-se também um produtor. Principalmente nesse caso, pois já havia alguns meses que o Projeto estava implantado na Rede Municipal e era o momento de trazer à tona as mudanças gradativas que estavam ocorrendo nas escolas. Para Freire (2003, p.47):

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

Nesse ano, eu e os componentes do PROB, visitamos três bibliotecas, em regiões diferentes da cidade. As escolas obedeciam ao perfil de acordo com o número de alunos matriculados: pequena, média e grande, respectivamente: de 5 a 9 turmas, de 10 a 19 turmas e a partir de 20 turmas. Mas o principal critério observado era se a biblioteca da escola estava funcionando plenamente, se havia a realização da Hora do Conto e se os livros eram semanalmente emprestados. Cada escola visitada foi anteriormente orientada como organizar-se para o recebimento dos professores de acordo com três aspectos específicos: recebimento do grupo, apresentação do trabalho realizado para incentivar a leitura na escola e visita ao espaço destinado à biblioteca.



Foto 10 - PROB visita bibliotecas escolares da rede municipal

Ao chegar à escola o grupo seria recepcionado pela direção, supervisão e professor da Hora do Conto. Cabia, hierarquicamente, ao diretor fazer essa apresentação, pois era necessário que o visitante percebesse a unidade existente entre essas instâncias na escola. Nessa época ainda havia resistência de algumas escolas em aderir às idéias que o Projeto propunha. Assim, as visitas eram uma das maneiras de divulgar mais facilmente as idéias contidas no Projeto para a Rede Municipal, tanto para a direção quanto para os

professores, de que era possível reestruturar o trabalho pedagógico da biblioteca.

Por outro lado, durante a visita era clara a indagação no rosto de alguns professores visitantes: por que minha escola não é assim? O que devo fazer para ter apoio administrativo e pedagógico de minha escola? Outras vezes as observações eram oralmente feitas. Além disso, as indagações e os confrontos surgidos durante a visita causaram no professor um questionamento de sua própria realidade, daquela vivida em sua escola e acredito que foram levadas para cada escola, direta ou indiretamente.

Aquele professor que, em 2002, iniciara o Projeto com a auto-estima baixa, pouco a pouco ia recuperando o orgulho de realizar o trabalho. Era necessário dar-lhe espaço para dizer, para apresentar aos demais colegas o que realizava na escola. Tudo isso valorizava a sua prática e, indiretamente, a ação pedagógica de todos. Era o resgate de uma ação docente que por muito tempo tinha sido desprestigiada.

Cabia ao professor mediador de leitura apresentar como estruturara seu horário para as aulas, como funcionava a biblioteca da escola, como era a realização de suas aulas e mostrar como a biblioteca estava organizada.

4.11.2 O espaço da biblioteca: concepções arquitetônicas

Como destaquei anteriormente, em 2002, cada escola recebeu informações a respeito do espaço físico da biblioteca, pois para que a escola realizasse as intervenções possíveis em seu espaço, era preciso *lançar mão* de informação acerca do assunto.

Se o espaço não estava adequado, era necessário buscar os responsáveis pela projeção desses espaços: arquitetos e engenheiros. Fui à Diretoria de Obras Públicas e iniciei o contato com essa divisão. A princípio houve certo ceticismo da parte daqueles profissionais. Afinal, nunca tinham ouvido falar de mim, eu não era da área, era apenas um professor que não entendia de arquitetura ou engenharia, pelo menos foi assim que me senti na primeira reunião com eles.

As bibliotecas que tinha visitado até então eram simplesmente

uma reprodução de uma sala de aula comum: espaço retangular com quadro de giz. Nada denotava que houvesse um estudo prévio que levasse em conta as peculiaridades de uma biblioteca para a escola, para crianças. Não parece muito comum, de acordo com o que constatei na busca de referências sobre a arquitetura escolar no Brasil, a preocupação com o estudo que leve em conta a dinâmica pedagógica da escola ao projetar edifício. Não era só em Londrina, mas me parecia haver uma tendência nacional em ignorar aqueles que fazem da parte do cotidiano escolar no momento de projetar um edifício para esse fim.

Nas conversas que tive com a equipe responsável pelos projetos arquitetônicos, naquele momento, percebi que as informações a respeito do espaço apropriado para a biblioteca não estavam claras. No próprio departamento não existia uma proposta que orientasse a construção desse edifício. Então, levei para eles o material coletado, principalmente o de Avilés (1998). A partir de então, os profissionais foram percebendo que eu não estava questionando a arquitetura das bibliotecas de um modo ingênuo e sem pesquisa. Deixei evidente a necessidade de investigação científica para melhorar os espaços e, principalmente, a busca de parceiros, no caso eles, para realizar esse projeto.

Era preciso construir parâmetros que estabelecessem um padrão de espaço para biblioteca da escola na rede municipal de ensino. Então, de acordo com Avilés (1998), Perrotti (1990) e Obata (1999), Carvalho (1990) e Bortolin (2001), elaborei uma proposta de espaço para as bibliotecas escolares da rede. Antes de enviar a proposta à divisão de projetos arquitetônicos da Prefeitura do Município de Londrina (PML), submeti o projeto à supervisão de dois arquitetos Roberto Alves de Magalhães e Teba Ilana Godoy, meus amigos, para que auxiliassem na consecução daquela tarefa.

A seguir, destaco os principais aspectos contidos no documento denominado - *Espaço e mobiliário para biblioteca escolar: pré-requisitos* (Apêndice F), que foi enviado ao Setor de Obras e ao Setor de Compras da PML como sugestão aos projetos arquitetônicos e à aquisição do mobiliário das bibliotecas.

4.11.2.1 O Espaço

Em 2002, após visitar as bibliotecas escolares, foi possível constatar o caos estabelecido nas escolas. Urgia discutir o modo espacial integrando numa concepção pedagógica para a mediação de leitura, pois o espaço tem influência direta em nosso comportamento, conforme Carvalho (1990, p.12) destaca:

[...] a participação individual (ou em grupo) em um determinado espaço físico é influenciada não só pelo espaço físico e suas propriedades, mas também pelas pessoas que aí estão, seus papéis e atividades, definidos pelo contexto social no qual está inserido aquele ambiente físico.

O espaço da biblioteca deve ser bastante flexível e oferecer a possibilidade de se transitar nele com tranquilidade. Além disso, deve ser utilizado de forma dinâmica (exposições, Hora do Conto, etc.). Então, de acordo com Avilés (1998, p.56) o espaço destinado à criança, além de conforto e beleza, deve:

[...] situar sempre na planta baixa ou primeira planta do edifício; [...] A disposição das portas e janelas deve permitir vislumbrar [...] os serviços infantis são uma fonte de atração para todo mundo e, sobretudo para outras crianças que podem observá-los de fora e sentir-se tentado a entrar e utilizar a biblioteca; [...] É obrigatório suprimir as barreiras arquitetônicas mediante a instalação de rampas de acesso, piso antiderrapante [...].

Mudar a perspectiva da mediação de leitura na rede municipal passava pela readequação do espaço da biblioteca da escola, pois o modo como a escola se relaciona com o espaço e organização destinados à promoção de leitura, reflete a concepção de leitura que ela tem. Assim, estabeleceremos, para o modelo de espaço da biblioteca escolar da rede municipal de ensino de Londrina, duas zonas dentro desse espaço: zona formal e zona informal.

A zona formal seria aquela que recebe o usuário e o encaminha para o que ele procura. Nessa área teríamos a entrada, a recepção e as mesas para estudos/pesquisas. Já a zona informal seria aquela onde a

criança pudesse ficar mais à vontade, sem mesas, apenas com um tapete emborrachado (BORTOLIN, 2001), por exemplo, como apresenta a foto 11:



Foto 11 - Tapete emborrachado ou similar

Foram estabelecidas cores em tons neutros/pastéis (branco/amarelo/verde-claro etc.) para a zona formal, pois até então a pintura usada nas bibliotecas era padrão: um barrado cinza à óleo e o restante da parede branco. Queria deixar o espaço mais aconchegante, mais colorido. A cor para o espaço informal poderia ser mais vibrante, alegre.

Para o mobiliário e portas cores fortes que contrastassem com a parede, mas de modo que evitasse a mistura excessiva de cores a fim de evitar cansaço visual. Para o piso indicava o cerâmico, de modo a evitar pisos coloridos ou desenhos de paginação. Por outro lado, para o teto a cor indicada foi o branco neve.

4.11.2.2 O mobiliário

O mobiliário das bibliotecas visitadas, quase em sua totalidade, era de material que não se desejava em nenhum outro ambiente da escola. Cadeiras de um padrão, mesas de outro, armários de aço, de madeira etc. (foto 12)



Foto 12 - Mesas e cadeiras inadequadas

Uma miscelânea que contribuía para que o aspecto do espaço se tornasse menos estimulante. Portanto, era necessário indicar um padrão de mobiliário que respeitasse a faixa etária que predominava nas séries iniciais do ensino fundamental. Dentre os pré-requisitos para o mobiliário, com base em Avilés (1998, p.72) destacam-se “[...] a resistência, a segurança, a praticidade e, ao mesmo, a suscetibilidade ao uso individual ou em grupo”. Também era importante observar a facilidade para a limpeza e evitar os ruídos que podem tirar a concentração dos alunos que utilizam a biblioteca.

Para as estantes a sugestão era usar móveis de aço com tamanhos distintos: grande e pequena. Ainda a proposta indicava o tipo de cadeiras para as crianças e para o professor, diferenciando-as em relação ao modelo e à altura. As mesas redondas foram utilizadas para compor o ambiente das bibliotecas a partir daquele momento. Tal decisão estava de acordo com os ambientes que dispúnhamos na escola, ou seja, quase sempre ambientes pequenos e precisávamos de bastante mobilidade para a circulação das crianças.

A recomendação maior recaía em relação à estabilidade da mesa, pois era recomendado evitar mesas com um único pé central, uma vez que poderiam ser instáveis e colocar em risco a segurança dos pequenos. O tampo da mesa deveria ser resistente para que não se deteriorasse com arranhões e manchas, enfim, fácil de limpar e de cor neutra para evitar o reflexo da luz.

Nas escolas visitadas, quase sempre, encontrei mesas altas demais para a criança menor. Cadeiras que não eram compatíveis e nem confortáveis para crianças que ficavam com as pernas no ar, sem apoiar os pés. De acordo com as leis da ergonomia, se o mobiliário não oferece conforto para a pessoa, há uma tendência a não se concentrar no que está fazendo. No caso, um desastre para leitura na escola. Portanto, foram estabelecidos tamanhos diferenciados para cada série. Nesse sentido, Manguel confirma que

[...] não somente determinados livros exigem um contraste entre conteúdo e ambiente; há os que exigem posições diferentes de leitura, posturas do corpo do leitor que, por sua vez, exigem locais de leitura apropriados a essas posturas. [...] Com frequência, o prazer derivado da leitura depende em larga medida do conforto corporal do leitor (1997, p.177).

Para a zona informal a recomendação era que o tapete fosse emborrachado, pois seria mais fácil para a limpeza e, principalmente, evitaria a proliferação de ácaros. Também seria necessário o uso de cestas plásticas para acondicionar um acervo rotativo para a criança que quisesse ficar naquela área.

Enviei essas observações para o setor de projetos arquitetônicos e para o setor de compras de mobiliário. Pouco a pouco, eu estava trabalhando com outras áreas dentro da Prefeitura que não eram propriamente da Educação. Essa experiência foi de aprendizado mútuo entre os envolvidos, pois era constante a minha conversa com esses setores.

4.11.3 Seleção de Livros para Compra

Ainda nesse ano, 2003, elaborei uma lista para compra de acervo para as bibliotecas das escolas. Foram organizadas duas listas: uma que contemplava a educação infantil e os dois ciclos iniciais do ensino fundamental; a outra, para os dois últimos ciclos do ensino fundamental. Os títulos englobavam todos os gêneros literários: prosa, poesia e teatro. Por outro lado, ainda havia títulos das mais diversas áreas do conhecimento: ciências, filosofia, língua estrangeira, religião, jogos, arte.

Na sugestão de títulos para compor a lista consultei o Grupo responsável pela assessoria pedagógica (GATP) da SME que me auxiliou na

seleção, sugeriu títulos que melhor se adequavam às áreas do conhecimento na proposta pedagógica da Rede. Assim, os critérios finais foram:

- Oferecer títulos diferentes, sem repetição de volume, como a estratégia usada na compra do ano anterior;
- Cada escola receberia, no mínimo, 100 volumes/títulos diferentes;
- Inserir o maior número de editoras possível, para que o acervo da escola tivesse diversidade nos pontos de vista;
- Em média, 60% dos títulos corresponderiam à literatura infanto-juvenil;
- 40% dos livros para as demais áreas do conhecimento: história, arte, ciências, música, folclore, entre outros.

Da previsão feita, apenas a quantidade de livros foi alterada, uma vez que a quantia de 100 para cada escola ultrapassaria a verba disponível, assim, a média de livros por escola foi de 50 livros.

4.11.4 Readequação dos procedimentos usados para mediar a leitura na escola: leitura e literatura

Mediar a leitura, principalmente a literária, na escola de ensino fundamental, quase sempre, confunde-se com estratégias muito semelhantes àquelas usadas em atividades de interpretação de texto em sala de aula, ou seja, a didatização, a leitura como pré-requisito para o fazer, para o completar, responder a questões.

Na Rede Municipal de Ensino, o encaminhamento dado à leitura na escola não era muito diferente, pois em pesquisa anterior já havia detectado o uso utilitário do texto literário em detrimento da fruição, portanto, faltava ao professor uma formação que considerasse a natureza estética e as funções da literatura, a peculiaridade da linguagem artística e a gratuidade que é comum na veiculação desse tipo de texto à criança:

Não adianta à escola contar com a biblioteca e o acervo adequados se o corpo docente da unidade escolar não se envolve adequadamente com o projeto de promoção da leitura. Se o professor-regente ou o professor da Hora do Conto não possuírem conhecimento e fundamentação suficientes para manusear o acervo existente de forma

a explorá-lo em sua máxima capacidade, estimulando, assim, o contato da criança com as obras literárias, por melhor que seja o acervo, ele não será bem aproveitado pelas crianças e ainda corre-se o risco de afastá-las da leitura, pois a didatização ou a transformação do que foi lido em fichas, perguntas ou outras atividades pode eliminar a espontaneidade, o aspecto prazeroso que a literatura deve proporcionar (SILVA, 2001, p.203).

Assim, o desenvolvimento da Hora do Conto nas escolas da rede tinha sempre o viés da atividade, ou seja, a atividade de ouvir histórias na escola estava intrinsecamente aliada a atividades escolarizantes tais como pintura, desenho, redação a respeito da história ouvida etc. Isso não quer dizer que a escola possa prescindir dos aspectos didáticos, pois faz parte de sua essência, no entanto, é necessário compreender a especificidade que cada texto, ter clareza do porquê da leitura na escola para que a *Hora do Conto* na biblioteca não se transforme num mero arremedo das atividades realizadas em sala de aula. Para Soares (1991, p.24-25):

[...] o que se quer deixar claro é que a literatura é sempre e *inevitavelmente* escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura [...]. O que, sim, se pode afirmar é que é preciso escolarizar *adequadamente* a literatura (como, aliás, qualquer outro conhecimento).

A formação continuada tinha esse desafio de promover a reflexão e a proposta de transformar a *Hora do Conto* em uma atividade que não desvirtuasse as práticas de aproximação entre o leitor e o texto. Nesta perspectiva, os cursos foram organizados para oferecer aos professores as estratégias diferentes que ele deveria empregar para utilizar cada texto, mas também de que a *Hora do Conto* se transformasse numa prática que o aluno pudesse ouvir histórias e, ao mesmo tempo, expor suas idéias e conceitos sobre o que foi lido; que o aluno fosse despertado a buscar outras leituras que se referissem ou não ao tema tratado na Hora do Conto. Além disso, que o aluno pudesse manusear o acervo existente na biblioteca e, quando desejasse, emprestá-lo e ainda levar o professor a refletir a respeito de sua prática, a construir outro caminho para aperfeiçoar as estratégias de fomento à formação

de leitores.

4.12 O Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes em 2004

No terceiro ano, o Projeto de *Leitura Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes* era reconhecido em toda a Rede. Alguns dos principais percalços comuns nos primeiros anos, agora já não apareciam com a mesma frequência. A Rede já tinha incorporado o discurso da biblioteca como ambiente pedagógico, embora ainda existissem nichos que precisassem de melhorias.

Nessa época, foi oficializada a função de professor da Hora do Conto como professor regente de oficina de biblioteca (PROB). Na verdade, isso aconteceu para efeito de aposentadoria, uma vez que o professor não perderia seu vínculo com a regência de alunos, só que agora, por meio da Hora do Conto.

O *Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes* estava sedimentado na SME como o projeto de incentivo à leitura do município e cujos pilares eram: realização semanal da Hora do Conto nas escolas, formação do PROB, readequação arquitetônica e pedagógica da biblioteca da escola e o investimento na ampliação do acervo.

A partir de 2004, organizei para o início do ano letivo, um documento, cujo título era: *A volta às aulas e o uso da biblioteca: sugestões para o encaminhamento inicial* (Apêndice G), para enviar à escola de modo a orientar o professor, principalmente, os novatos, para o encaminhamento inicial para a volta às aulas, cujo teor, entre outros aspectos, era o seguinte:

- É importante que logo nas primeiras aulas a criança seja levada à biblioteca e que interaja com espaço e o acervo;

- O espaço deve ser minuciosamente sinalizado para que a criança tenha segurança ao explorá-lo, sem que haja constrangimento ou medo. Essa é uma das maneiras que podem ajudar a criança a sentir o espaço como seu e torná-la freqüentadora dele;

- A criança necessita estar bem informada de como manusear o material, onde e como encontrá-lo, pois dessa forma estaremos ampliando a sua autonomia, componente essencial para que o leitor busque no acervo respostas às suas curiosidades e/ou dúvidas;
- Não destacar apenas os livros de literatura, mas também os informativos e os científicos.

Não tinha medo da obviedade; parece muito comum que o professor saiba de tudo isso, no entanto, o trabalho com a formação de professores exige um debruçar-se constante sobre questões que já foram tratadas, é um modo de informar aos que ainda não sabem e de trazer à reflexão aqueles que já sabiam do assunto. Num processo de crítica e autocrítica do saber construído até ali.

4.12.1 Cursos de formação continuada em 2004

Para Leontiev (1978, p.273) “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”. Era o terceiro ano do *Projeto de Leitura Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes*; muito já havia sido construído pelo grupo, mas ainda existiam desafios a contornar, dentre eles, melhorar a compreensão dos outros componentes da escola a respeito do trabalho do mediador de leitura por meio da biblioteca.

Diante disso, em 2004, diminuí a frequência dos cursos oferecidos aos professores, porque a estratégia era investir mais na formação do supervisor pedagógico da escola. Portanto, ofereci dois cursos aos supervisores sobre a leitura e a biblioteca escolar (cf. Quadro 4). A estratégia já vinha sendo utilizada desde a implantação projeto, pois aquele que coordena as diretrizes pedagógicas da escola deve ter clareza na condução do projeto de leitura da mesma. Assim, os cursos ministrados aos supervisores estariam fortalecendo a idéia central do projeto de disseminar a leitura na escola.

Muitas vezes me deparei com o relato de professores que

desejavam trabalhar de acordo com as orientações recebidas no Projeto, mas que na escola nem sempre era possível porque havia barreiras pedagógicas e administrativas para pôr em prática os objetivos pretendidos. Se os gestores da escola não mantiverem apoio ao projeto de leitura, com certeza, o trabalho de mediação de leitura será prejudicado. Isso não quer dizer também que em muitos casos, se possa descartar a inabilidade do professor para conduzir o processo na escola.

Assim, em 2004, o temário para cursos ficou organizado da seguinte maneira:

Quadro 4 - Cursos oferecidos em 2004

Mês	Curso ou palestra/ atividade realizada	Horas
Março	Reunião pedagógico-administrativa	04
Abril	Poesia na escola: contrapontos e desafios	04
Maio	Curso para os supervisores: Leitura, mediador de leitura e biblioteca escolar I	04
Junho	Curso para os supervisores: Leitura, mediador de leitura e biblioteca escolar II	04
Julho	III Encontro de Bibliotecas Escolares da Rede Municipal de Ensino de Londrina	12
Agosto	Literatura, paisagem e geografia: olhares para o mundo	04
Setembro	Vivências pedagógicas na biblioteca escolar da rede municipal de ensino de Londrina - relatos de professores	04
Outubro	Biblioteca: memória do saber	04
Novembro	Elaboração do planejamento para 2005	04
TOTAL		40

Embora a freqüência dos cursos oferecidos aos professores tenha sido menor nesse ano, isso não significou descontinuidade das ações na escola, nos cursos estruturados para os supervisores. Além da fundamentação teórica acerca da mediação de leitura e biblioteca escolar, tiveram contato com idéias coletadas dos professores, com imagens de bibliotecas de escolas etc. Enfim, usei todo o material que tinha coletado na tentativa de sensibilizar aqueles profissionais que ainda não tinham se convencido da proposta em desenvolvimento e, ao mesmo, tempo, reafirmasse para todo grupo a necessidade de incluir a mediação de leitura e biblioteca escolar nas discussões pedagógicas da escola.

4.12.2 Professor aprende com professor

No processo de reflexão sobre mediação da leitura na escola por meio da Hora do Conto e da biblioteca, caberia ao professor confrontar o

que aprendia e discutia nos cursos com a prática cotidiana. “O propósito da pesquisa-ação consiste em aprofundar a compreensão do professor (diagnóstico) de seu problema” (ELLIOTT, 2000, p. 24). Assim, desde 2003, estruturei o calendário de cursos de modo que a cada encontro o professor pudesse expor sua experiência e trocasse informações com os demais colegas.



Foto 13 - Professor aprende com professor: visita à BE

Uma das estratégias empregadas foi a visita às bibliotecas escolares da própria rede, como é possível constatar na foto 13. A dinâmica da visita consistia basicamente em dois aspectos: apresentação do diretor, supervisor e do espaço escolar, depois o grupo era levado à biblioteca e o PROB apresentava aos demais colegas a dinâmica utilizada para mediar a leitura ali. Antes da visita nas escolas, enviava as orientações por escrito, depois eu ia até a escola conversava com a direção, supervisão e o PROB, a fim de dirimir qualquer dúvida que pudesse existir.

Em 2004, além da permanência da contação de histórias no início de cada encontro, aproximadamente 10% dos professores apresentaram seus trabalhos para os demais. Houve sugestões e troca de procedimentos. Era uma maneira de valorizar a construção de conhecimento do grupo. O professor não era apenas um reproduzidor de práticas pedagógicas alheias, mas

ele também construía conhecimento.

O aprender não estava dissociado do fazer do profissional da educação, conforme Arena (1999, p.5) argumenta:

Mas aprender com o trabalho e no trabalho é o núcleo do processo educativo do trabalhador intelectual. Esse aprender torna-se ação indissolúvel do seu próprio fazer. Trabalhador intelectual que é, o professor, ao receber ordens para fazer e cumprir, tem desrespeitada a natureza de seu trabalho que privilegia o pensar, o refletir, o opor-se, o convencer-se, o tomar decisões.

No mês de setembro, foram selecionados em média 12 professores do PROB para expor aos colegas o trabalho que vinham realizando com a leitura na escola. Era a concretização do professor aprende com professor.

4.12.3 Encontros de BE do município de Londrina

De 2002 a 2004, além dos cursos mensais, organizei uma vez por ano, o evento Encontro de Bibliotecas Escolares da Rede Municipal de Londrina, cujas discussões estavam no âmbito da leitura, literatura, biblioteca escolar, entre outros aspectos. Nesses encontros, ocorridos geralmente em julho, participavam os professores regentes de oficina de biblioteca e os supervisores pedagógicos das escolas, além de funcionários de outros departamentos, como por exemplo, da BPM e assessores técnico-pedagógicos da SME. Era objetivo, desde o princípio, formar o professor e o supervisor pedagógico conjuntamente. Esses dois agentes seriam peças fundamentais no desenrolar das atividades de fomento à leitura na escola. O supervisor, em contato com os demais professores da escola, seria uma voz a mais para disseminar a idéia da mediação da leitura por meio da biblioteca da escola. Só a ação do professor regente de oficina de biblioteca era insuficiente para provocar mudanças numa estrutura há muito arraigada na Rede Municipal. Neste caso, era preciso aliar o máximo possível de parceiros nessa jornada e o supervisor era um deles. Fomos informados, pouco a pouco, pelos professores da mudança na maneira de tratar o trabalho realizado na biblioteca da escola pela parte administrativa e pedagógica da escola.

O trabalho realizado na BE começou a ter outra perspectiva à

medida que os supervisores e diretores foram acreditando na proposta do projeto, pois a escola estava mais aberta às mudanças propostas e, assim, oferecia menos resistência ao trabalho do professor. Na verdade, a escola passou a compreender melhor a função da leitura e a importância da biblioteca, tanto para o processo de formação de leitores quanto na formação geral dos alunos.

Durante os três anos de realização dos Encontros, planejei a seguinte programação:

Quadro 5 - Cursos dos Encontros Municipais de BE

Ano	Temática do encontro	Palestra	Palestrante	Instituição
2002	Biblioteca escolar: veredas do conhecimento	A importância da leitura e o valor da literatura para a formação da criança e do jovem	Neuza Ceciliato de Carvalho	UEL /Letras
		Pesquisa na escola: o ideal, o real e o possível	Oswaldo Francisco de Almeida Júnior	UEL/ Ciência da Informação
2003	Biblioteca escolar: leitura, informação e cidadania	Fragmentos da História da Arte	Olélia Oricolli de Oliveira	PML/SME
		Espaços de leitura na Biblioteca Escolar	Sueli Bortolin	UEL/ Ciência da Informação
		A literatura e a construção do pensamento infantil	Cleide Vitor Mussini Batista	SME/UEL
		Ler o gesto mais livre e gostoso da vida	Wagner Costa	Autor de livro infantil
2004	Biblioteca escolar: leitura e literatura	Contrapontos entre a cultura oral e a escrita	Frederico Augusto Garcia Fernandes	UEL/Letras
		Você é voz	Domingos Pellegrini	Escritor
		Ser leitor no século XXI	Dagoberto Buim Arena	UNESP/ Marília

Desde o início, buscava um programa de formação que pudesse confrontar visões a respeito da mediação de leitura na escola, principalmente, por meio da biblioteca da escola. Assim, era necessário proporcionar momentos que os professores e os supervisores entrassem em

contato com idéias que viessem de outras instituições, que levassem o professor à reflexão, ao questionamento daquilo que estávamos realizando.

4.12.4 Bibliotecas Escolares da Rede Municipal: intervenção arquitetônica e pedagógica no espaço

Após as várias intervenções, os cursos e trabalho em conjunto com os demais órgãos da PML, pouco a pouco, a biblioteca escolar da Rede Municipal foi transformando a sua concepção arquitetônica e pedagógica. Além disso, o trabalho em conjunto com o Setor de Compras e com o Setor de Arquitetura auxiliou a efetivar as mudanças necessárias na arquitetura e mobília indicadas para a BE.

A reestruturação das BEs pode ser vista sob dois ângulos, de um lado, as escolas que reaproveitaram um espaço já existente e montaram a biblioteca; de outro, bibliotecas que passaram por reformas. Além disso, a partir do trabalho em conjunto com o Setor de Compras e Setor de Obras (cf. Apêndice F), cada escola reformada tinha em seu projeto a reforma ou construção da biblioteca.

Cada prefeitura tem as cores padrão para seus prédios; em Londrina não era diferente, no entanto, a cor destinada para a biblioteca era o cinza e o branco. Busquei incluir outras cores na pintura da BE. A resposta foi negativa a princípio, mas depois, com o apoio da arquiteta responsável, foram incorporadas outras cores ao espaço destinado à biblioteca.

A seguir, algumas imagens de reestruturação realizadas em escolas municipais:

4.12.5 Passo a passo: vida nova à biblioteca da E. M. Eurides Cunha

Em 2002, ao visitar a Escola Municipal Eurides Cunha, encontrei um espaço improvisado para a biblioteca. Na verdade, a escola utilizava um espaço de aproximadamente de 3m x 2m com múltiplas funções: biblioteca, sala para materiais pedagógicos etc.



Foto 14 - BE Eurides Cunha em 2002

Na imagem seguinte, é possível imaginar um pouco do que era a estrutura que a escola tinha para a BE.

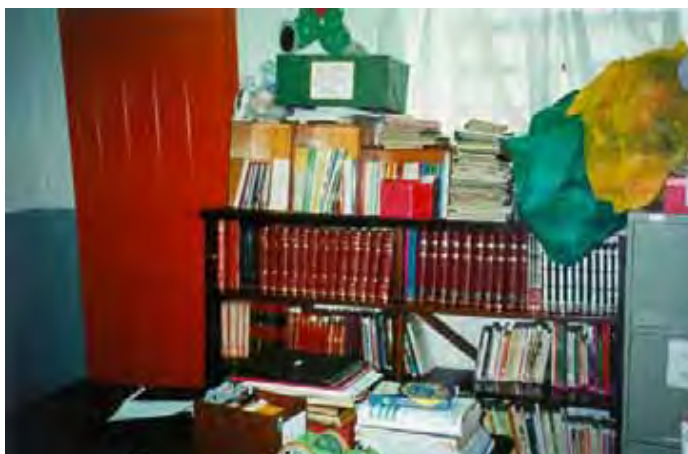


Foto 15 - Espaço da BE Eurides Cunha em 2002

Com o projeto de reforma do município, a biblioteca ganhou outro espaço, em 2003. No entanto, as cores mantinham o padrão da PML até aquele momento:



Foto 16 - Espaço para BE Eurides Cunha em 2003

Após a inauguração em 2004, a biblioteca recebeu mobiliário novo, no entanto, não correspondia totalmente ao que havia sido proposto, pois as mesas não eram bem reforçadas e as cadeiras eram do mobiliário de sala de aula.



Foto 17 - Biblioteca Eurides Cunha: zona formal

Mas, no geral, o aspecto da biblioteca dava outra perspectiva à escola. O acervo foi acondicionado em prateleiras menores, mais baixas para que a criança tivesse livre acesso ao livro.



Foto 18 - Disposição do acervo da BE Eurides Cunha

O espaço possuía, no mínimo, duas zonas: a formal, com mesas e cadeiras e a zona informal, com tapete emborrachado, fantoches etc.

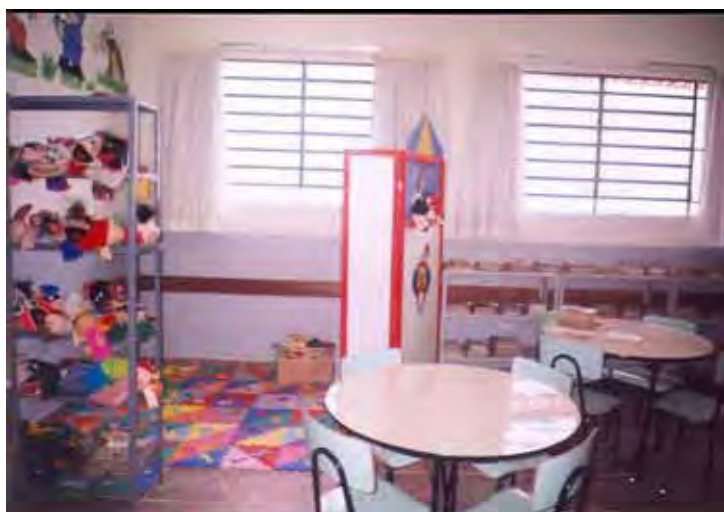


Foto 19 - Zona informal da BE Eurides Cunha

4.12.6 Outras bibliotecas escolares da Rede Municipal

A partir da intervenção, dos cursos realizados, as escolas foram adequando seu espaço, buscando alternativas próprias, como é o caso da imagem abaixo:

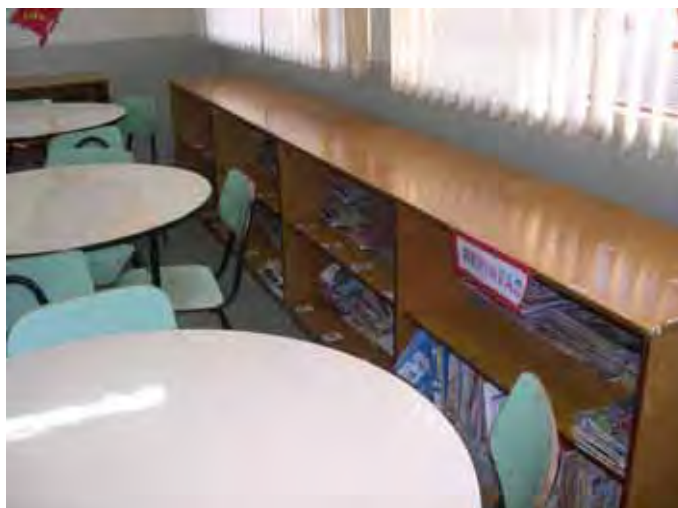


Foto 20 - Estante adaptada à criança

Como é possível constatar, na foto 20, a escola adequou as estantes existentes para o melhor uso dos alunos, tornando mais acessível para os alunos menores.



Foto 21 - Minibanqueta

Ainda, na mesma escola, houve a iniciativa de dispor minibanquetas (foto 21) próximas das estantes, de modo a proporcionar maior conforto ao aluno durante a escolha do livro. É claro que não era o mobiliário que fazia a diferença, mas a atitude de pensar na criança, isso fez com que houvesse um clima amistoso de promoção de leitura.



Foto 22 - Espaço e mobiliário novos

É possível identificar na foto 22 o mobiliário que substituiu aquele usado na Escola Eurides Cunha: as mesas são reforçadas e as cadeiras mais baixas, adequadas para crianças a partir de cinco anos de idade. As cores também são outras, o barrado cinza foi excluído, deixando o visual mais acolhedor e, conseqüentemente, estimulará a criança a buscá-lo, a querer ficar nele. Enfim, a mensagem subliminar que o ambiente leva à criança é que ler é bom, de que existe boniteza neste ato, de que a leitura é um valor na escola onde ele estuda.

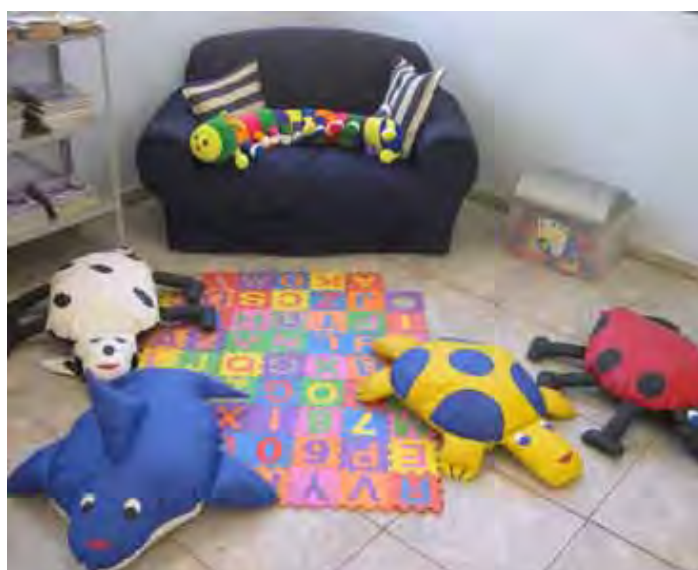


Foto 23: Zona informal - proposta da escola

Aos poucos, cada escola foi organizando o espaço informal da BE de acordo com o que dispunha e julgava mais adequado para criar um espaço acolhedor para a criança, como é o caso da foto 23.



Foto 24 - Biblioteca escolar, outra realidade pedagógica

Quando visitei o espaço da foto 24, a BE estava sendo montada (como é possível perceber pelas caixas de livros ao fundo e estantes ainda vazias), mas convém observar que, por iniciativa própria, a escola mandou pintar um painel com personagens de histórias brasileiras. Havia um padrão que busquei para as BEs, mas era necessário que cada escola desse sua contribuição ao espaço.

4.12.7 Três anos de Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes - sinopse parcial

Durante esses três anos realizamos ações de modo a firmar a BE na Rede Municipal, para que fosse associada à ação pedagógica necessária na escola.

É evidente que se não houvesse apoio da SME ao Projeto, dificilmente as ações poderiam se desenvolver tão bem. Durante esses anos fui, pouco a pouco, conhecendo estrutura por estrutura dos departamentos que interessavam ao desenvolvimento do Projeto. Para isso, travei parceria com os

órgãos da própria SME e, fora dela, com outras Secretarias.

E assim, quando percebi, trabalhava com a formação dos professores, com os arquitetos, com o setor de compras, com o setor de audiovisual, com a imprensa, com a Secretaria da Cultura, com alguns professores do curso de Biblioteconomia da UEL, entre outros.

A seguir, uma sinopse parcial de dados desse período:

Quadro 6: Sinopse parcial

Categorias	2002	2003	2004	Total
Nº de Professores Participantes	104	112	130	
Rotatividade professor na função PROB	-	31 =27,6%	34 = 26%	
Escola com acervo, mas sem biblioteca e sem atendimento: empréstimo e Hora do Conto	38	20	09	
Nº de escolas que declararam não possuir bibliotecas	16	09	04	
Nº de cursos	07	10	08	25
Horas de cursos Mensais	28 h	40 h	32 h	100
Palestras nos Encontros de BE anuais	02	04	03	09
Carga horária dos Encontros de BE anuais	08 h	16 h	12 h	36
Nº total de escolas participantes	79	79	79	79
Visitas as BE para assessoria pedagógica	11	15	11	
Aquisição de Acervo	8.195	---	3.860	
Empréstimos	72.248	151.707	285.329	

A partir dos dados do Quadro 6 é possível destacar o aumento anual no número de professores do PROB. Isso significava que havia, a cada ano maior adesão ao Projeto. Desde o início, algumas escolas resistiram à idéia, outras porque tinham problema para suprir o quadro de professores, pois havia falta de professores nas escolas da Rede. No entanto, era possível encontrar situações em que a escola disponibilizava o professor para outras tarefas (ludoteca, cuidar do recreio, fazer fotocópias, enfeite para festas), mas ignorava a biblioteca.

Por outro lado, a troca de professor de ano a ano (e ainda hoje) era um dos maiores empecilhos para a consolidação total do projeto de mediação de leitura por meio da biblioteca da escola. Assim a média oscila, entre um percentual e outro, a quase 1/3 dos professores substituídos, o que ocasionava um atraso no desenvolvimento do projeto na escola, pois o professor que já havia recebido pelo menos um ano de formação, era

substituído por outro que deveria começar a receber as informações mais elementares.

A troca constante do professor que mediava a leitura nas escolas foi um dos maiores percalços enfrentados pelo Projeto, uma vez que todo ano era necessário retornar a algumas informações que já estavam absorvidas e colocadas em prática pela maioria, principalmente em relação aos procedimentos empregados na Hora do Conto. E o pior é que o trabalho realizado nas escolas não evoluía com no mesmo ritmo.

Antes do Projeto, a Rede tinha como estratégia pedagógica, após a Hora do Conto, explorar a leitura com uma síntese moral sobre o tema da história, utilizar desenhos: reproduzir cenas ou personagens da história, pintar personagens reproduzidas em papel mimeografado ou xerografado, além de aproveitar a história para escrever uma redação, entre outros trabalhos, como eram chamados na escola.

No início foi um trabalho que exigiu paciência para aguardar que os professores fossem acreditando na proposta do projeto. Nesse período, procurei fundamentar a ação por meio do pensamento de especialistas da área, dentre eles destacamos: Edmir Perrotti, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Teresa Colomer, Bruno Bettelheim e Paulo Freire. Dessa forma, a intervenção na rede municipal de Londrina buscou fundamentar-se na perspectiva de uma prática que proporcionasse ao professor ultrapassar o saber ingênuo e alcançar o saber científico, como preconiza Paulo Freire. Além de estudos acerca da literatura e sua importância na formação da criança e, ainda, compreender como adequar-se à mediação da literatura na escola e na biblioteca sem ser utilitarista.

Por outro lado, não bastava mostrar que uma estratégia pedagógica está distorcida ou precisa de uma adequação, era preciso, juntos, procurarmos outra estratégia que justificasse a mudança da antiga.

Assim, era preciso evidenciar que a Hora do Conto era um momento para explorar a leitura, para sugerir, para que o aluno ouvisse, lesse e, principalmente, criasse intimidade com o material impresso existente na biblioteca da escola. Assim, sugeri que após a contação da história, que o professor levasse o aluno se expressar oralmente, falar sobre o que ouviu ou leu. Além disso, o professor poderia oferecer outros materiais que estivessem

no âmbito da leitura feita, quer fossem literários ou não, e ainda oferecer a oportunidade para que o aluno manuseasse o acervo, que lesse para si ou para os colegas.

Os números também apontam como a adesão ao Projeto foi contínua e crescente: de 38 escolas no primeiro ano, para apenas 09 no terceiro ano sem espaço ou atendimento. Outro aspecto significativo é que nesses três anos foram 136 horas de cursos de formação, em média 52 horas/ano, além das visitas que foram realizadas em mais de 1/3 das escolas. Por outro lado, a biblioteca entrou definitivamente nos projetos arquitetônicos, tanto das escolas que eram reformadas quanto daquelas que seriam construídas.

A meta de aquisição de acervo caminhou mais lentamente, embora não se tenha tido anteriormente a regularidade que houve nesses três anos. No entanto, é preciso destacar que a primeira entrega de livros já tinha sido feita desde 2001 pela SME e só em 2004 é que foi enviado às escolas um acervo selecionado de acordo com a concepção inerente ao Projeto *Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes*.

Um dos dados mais significativos que, indiretamente, confirma os dados de reativação do trabalho de mediação de leitura por meio da biblioteca escolar, é o de empréstimo que em três anos, praticamente, triplicou, ficando muito além da média de leitura nacional. De 2002 para 2003 aumentou 109%. De 2003 para 2004 aumentou 88%. Se o olharmos de 2002 para 2004 o número de empréstimo teve o crescimento de 295%.

Realizar uma intervenção numa Rede Municipal, significa entre outros aspectos, que sua proposição deve se adequar a procedimentos que fogem ao controle da investigação. Um dos exemplos disso é que, desde sua implantação até hoje, ainda não foi possível uma conversa com o grupo de diretores a respeito da BE.

Durante esse período busquei como alternativa oferecer cursos aos supervisores pedagógicos, pois se os gestores da escola não estavam a par das mudanças propostas, o PROB teria mais dificuldade para mediar a leitura. Com as idéias disseminadas pelo PROB e supervisores nas escolas, pouco a pouco, a maioria dos diretores aderiu ao Projeto.

CAPÍTULO V - LEITURA E BIBLIOTECA ESCOLAR EM BARCELONA

Yo creía que quería ser poeta, pero en el fondo quería ser poema.

(Jaime Gil de Biedma)⁶

Neste capítulo apresentarei uma amostra da mediação de

⁶ Poeta barcelonês.

leitura em BE em Barcelona, durante as atividades, como bolsista CAPES, realizadas sob a orientação de Teresa Colomer, da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB).

5 Primórdios da leitura pública na Espanha

A Revolução Francesa trouxe em seu bojo uma série de ideais para formar uma nova sociedade, dentre eles estava o fortalecimento da biblioteca pública. A influência dos princípios defendidos na Revolução Francesa transpôs fronteiras e se espalhou pela Europa. Na Espanha, de acordo com Ejarque (2000, p.1-8), o desenvolvimento da leitura pública teve muito a ver com os princípios defendidos pela Revolução Francesa, ou seja, “a idéia de biblioteca pública formada e sustentada com fundos públicos, aberta a todos os cidadãos em condições de igualdade, como instrumento de participação no patrimônio cultural comum”.

Assim, só em 1712, no reinado de Felipe V é que em Madrid é aberta ao público a primeira biblioteca da Espanha com esse cunho, no entanto, as mulheres não a podiam freqüentar, pois era oferecida só aos homens. Só em 1837 as mulheres terão acesso à biblioteca. Em 1920 é criada a Biblioteca Nacional para as crianças. A partir de então, a leitura tem desenvolvimento próprio em cada região da Espanha, nas Comunidades Autônomas, dentre elas a Catalunha.

O Estado espanhol era conhecido no passado como um dos mais centralizadores da Europa, conforme Ejarque (2000, p.375), mas a partir da Constituição de 1978, inaugurou-se um novo modelo de divisão político-administrativo e o país tornou-se mais descentralizado. Assegurou-se o chamado Estado das Autonomias, criando as Comunidades Autônomas.

A Espanha é formada por 17 Comunidades Autônomas: Andaluzia, Aragão, Astúrias, Baleares, Canárias, Cantábria, Castilha - La Mancha, Castilha e Leão, Catalunha, Comunidade Valenciana, Extremadura, Galícia, La Rioja, Madrid, Múrcia, Navarra e País Basco.

A mudança ocorrida na administração do Estado transplantou-se para o modelo bibliotecário e, conseqüentemente, para a política de leitura

pública. A Constituição Espanhola de 1978 reconheceu a competência das Comunidades Autônomas para legislar em matéria de bibliotecas de interesse da própria comunidade (EJARQUE, 2000, p.375). Mais de uma década depois, a Lei 4/1993, do Sistema Bibliotecário da Catalunha definia assim a biblioteca pública:

[...] como um centro que tem por objetivo contribuir ao exercício de direito à cultura, à liberdade de informação, à informação permanente e ao tempo livre e, ao mesmo tempo, em Catalunha, a proteção e difusão da língua e da cultura catalãs, mediante a utilização de um fundo ordenado de livros ou quaisquer outros meios de reprodução e conservação de textos (microfilmes, fonoteca), provindos ou não de um fundo audiovisual (EJARQUE, 2000, p.413).

Dois anos depois, o Decreto 300/1995, estabeleceu a estrutura da Biblioteca da Catalunha “duas partes bem diferenciadas: a que desenvolve o patrimônio bibliográfico e a da Biblioteca da Catalunha, que desenvolve o que constitui o Sistema de Leitura Pública” (EJARQUE, 2000, p.416).

5.1 A biblioteca escolar na Espanha e na Catalunha

A cidade de Barcelona sempre esteve ligada aos movimentos culturais e ao fomento à leitura. Mesmo antes de ser Comunidade Autônoma, já apontava para iniciativas precursoras no país, principalmente em relação à formação do leitor infanto-juvenil, conforme Colomer (2003, p.28):

[...] em 1908 já se debatia na Câmara Municipal de Barcelona a necessidade de dotar as bibliotecas públicas de sessões infantis. Em 1918 a Mancomunitat inaugurou as três primeiras Bibliotecas Populares da Catalunha, que sempre tiveram sessões infantis, as primeiras de todas a Espanha. Logo, em 1921, a Câmara Municipal de Barcelona criou bibliotecas escolares circulantes destinadas às escolas da cidade.

Das bibliotecas escolares circulantes até a regulamentação da biblioteca na escola foi um longo percurso. Não se pode perder a perspectiva da influência dos movimentos mundiais em prol da leitura, principalmente na década a partir da 2ª Guerra Mundial com movimentos de criação de espaço

para leitura de crianças e jovens. Conforme Colomer (2003, p.25-26), em 1953, houve a criação do *International Board on Books for Young People* (IBBY) - Organização Internacional para o livro infantil e juvenil. Nos anos de 1960 a Federação Internacional de Associações de Bibliotecas (IFLA) destinará uma seção aos livros infantis.

Esses e outros eventos contribuíram para disseminar a importância da leitura na formação das crianças e jovens. E na Catalunha não foi diferente e a partir da década de 70 do século passado houve uma intensificação dos esforços a fim de promover a leitura. Para Colomer (2003, p.30):

A consciência de que era preciso considerar a leitura de ficção na escola foi se ampliando durante as décadas de sessenta e setenta, para passar a lugar-comum durante os anos oitenta, quando se generalizaram conceitos como os de “prazer de ler” ou “incentivo à leitura” nos ambientes educativos.

Documentos que regulamentaram a biblioteca escolar são escassos, de acordo com a Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2005, p.54), embora se possam encontrar menções diretas e indiretas, na legislação sobre o tema. Por exemplo, a Lei Orgânica 1/1990, do Sistema Educativo Espanhol, aponta em seu preâmbulo a necessidade de, na sociedade atual, oferecer informação e conhecimento e que “o sistema educativo terá como princípio básico a educação permanente. Portanto, preparará os alunos para aprenderem por si mesmos”.

Em 10 de dezembro de 2003 foi estabelecido pelo Real Decreto 1537/2003 que todas as escolas teriam a obrigatoriedade da existência de uma biblioteca que “contribuísse para o cumprimento dos objetivos curriculares da escola e que dispusesse de fundos bibliográficos e computadores suficientes para agilizar o fomento de leitura nos alunos”. Mais tarde, a Lei Orgânica 10/2003, de 23 de dezembro, de Qualidade da Educação apontava que “os alunos apresentam deficiências de expressão oral e escrita relacionadas com a falta do hábito de leitura” e na busca de solução para esse problema indica “um melhor funcionamento das bibliotecas escolares” (FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPERÉZ 2005, p.54).

Na Catalunha, e em conseqüência, em Barcelona, é a partir dessas leis que haverá um melhor delineamento da incumbência da Biblioteca Escolar no processo de formação de leitores:

Nas instruções sobre a organização e o funcionamento das escolas Infantil e Primária do período 2004-2005 estabelece: A organização da biblioteca de sala, o uso planejado da biblioteca escolar, a criação de espaços de intercâmbio para fazer comentários e recomendações de leitura, entre outras atividades, favorecem o gosto pela leitura e contribuem para adquirir o hábito leitor. O uso e o manuseio freqüentes de obras literárias e obras de divulgação científica são particularmente importantes para desvelar nos meninos e nas meninas o gosto pela leitura (FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPERÉZ 2005, p.74).

O Conselho de Educação da Catalunha apresentou, em 2005, o *Puntedu*⁷, com o objetivo de “reformular o papel das bibliotecas escolares”. Nesse programa cuja abrangência abarca 2004-2007, a BE é concebida como “espaço de recursos e de aprendizagem do uso das novas tecnologias nas escolas que pretende melhorar a compreensão leitora e o gosto pela leitura dos alunos” (FUNDAÇÃO GÉRMAN SÁNCHEZ RUIPERÉZ, 2005, p.75).

5.1.1 Barcelona, a capital da Comunidade Autônoma da Catalunha

A região da Catalunha, situada a nordeste da Espanha, possui uma história própria, um modo diferente de ser espanhol, aliás, denominação que não é bem vista pelos nascidos naquela região, pois vêem a Catalunha como uma nação, uma vez que possui cultura e idioma próprios. A História Catalã está recheada de lutas, guerras e tentativas de independência, mas todas elas foram sufocadas pelo poder espanhol. Nada disso fez com que o catalão diminuísse o orgulho por sua terra e sua cultura.

Atualmente, a região é muito rica e pujante, destaca-se no perfil nacional. A Catalunha é uma das principais locomotivas da Espanha, tanto na economia quanto na cultura. A região é bilíngüe, fala-se o catalão e o espanhol, este mais por exigência espanhola que por vontade da população da região.

⁷ Em português: PONTOEDU.

Segundo o catálogo *El Palau de la Generalitat* (1999), Barcelona é capital da Catalunha e sedia a *Generalitat*, como é chamado o governo dessa Comunidade Autônoma. É uma das cidades mais importantes do Mediterrâneo. Possui a população de quase dois milhões de habitantes. Inicialmente chamada Barcino, a cidade foi fundada pelos romanos na época do Imperador Augusto (27 aC - 14 dC). Ainda é possível encontrar ruínas de construções do século III e princípios do século IV. Também é possível identificar construções medievais que sinalizam para o esplendor medieval vivido pela cidade nessa época.

A cidade é uma das capitais culturais da Europa. Destaca-se pelo turismo e por seu empreendedorismo industrial. Por outro lado, a arquitetura modernista da cidade, um misto de sinuosidade réptil com o neobarroco, informa subliminarmente o modo de ser do povo barcelonês, que aparentemente mostra-se por completo, mas que só com o tempo é que se pode partilhar de sua convivência e intimidade.

Além de ser um dos pólos editoriais da Espanha, a cidade mantém uma das estratégias mais atuantes na política pública de leitura. Ao todo, em Barcelona, são 30 bibliotecas distribuídas nos vários bairros da cidade. A estrutura dessas bibliotecas impressiona pelo tamanho, pelo acervo, pela praticidade e ausência de burocracia para usufruí-las. Todas elas contam com uma seção para as crianças muito bem organizada.

O fomento à leitura na região de Barcelona compõe-se de alguns aspectos, dentre eles, oferecer suporte às bibliotecas da cidade e dos municípios vizinhos. Conforme Montserrat e Ventura (2002, p.9), esse suporte se dá por meio da construção de bibliotecas, no assessoramento técnico, na aquisição dos fundos documentais e na manutenção do sistema de informática. Em 2001, a rede contava com 143 bibliotecas e oito ônibus-biblioteca. Aproximadamente 1/4 das bibliotecas estão situadas na cidade de Barcelona.

5.2 A mediação de leitura na biblioteca escolar em Barcelona: uma amostragem

Por meio do financiamento da CAPES/UNESP/Marília, pelo programa bolsa-sanduiche, estive em Barcelona de setembro de 2005 a janeiro

de 2006. Durante o período de minha estada lá, além das aulas que freqüentava na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) sob a orientação de Teresa Colomer, visitei duas escolas primárias da rede pública de ensino, uma pertencente ao Estado (Catalunha) e outra do município (Barcelona).

Inicialmente estagiaria em apenas uma escola, a estadual, designada pela minha orientadora lá. Era uma escola estadual considerada modelo na cidade, embora eu não soubesse oficialmente. Mas a cada visita tinha dúvidas se aquela era a realidade da maioria das escolas. Posteriormente, a professora Teresa Mañà da Escola de Biblioteconomia da Universidade de Barcelona (UB) que é membro do grupo de estudos de Teresa Colomer na UAB, sugeriu-me que eu conhecesse uma “escola comum” de Barcelona. A seguir, com o aval de Teresa Colomer, iniciei as visitas a uma escola municipal.

Um dos objetivos dessa pesquisa era, por meio das visitas às escolas, coletar dados a respeito da mediação de leitura por meio da biblioteca escolar e, posteriormente, comparar com os de Londrina. Semanalmente, ia a uma das escolas citadas para observar como eram os procedimentos utilizados nas bibliotecas, como eram as aulas de incentivo a leitura. Além disso, fotografei os espaços e obtive relatos de professores.

Nas visitas às escolas barcelonesas, restringi-me a olhar, basicamente, a educação primária, o que corresponderia ao ensino fundamental no Brasil, isto é, de alunos entre 06 e 10 anos. Embora em Londrina, tenha desenvolvido o trabalho apenas com escolas da jurisdição municipal, em Barcelona freqüentei uma escola estadual e outra municipal. O horário das duas escolas era de 9h às 12h pela manhã e, à tarde, das 15h às 17h.

A hierarquia existente nas escolas, no entanto, é menos evidente que no Brasil. Lá o diretor além de suas atribuições comuns ao cargo, também leciona algumas aulas. O número de alunos por turmas também é bem menor que as escolas de Londrina, pois, em geral, as turmas das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil têm até 35 alunos. Em Barcelona o número máximo chega a 25 alunos.

5.2.1 Escola e Biblioteca de Orlandai (Col·legi di Educaciò Infantil i Primària Orlandai)

A Escola Orlandai está localizada em Sarrià, bairro da região noroeste de Barcelona. A infra-estrutura do bairro é muito boa, a aparência é muito agradável: ruas mais largas e bem limpas que as centrais. A aparência das moradias corresponderia no Brasil ao que se chamaria a de classe média em ascensão.

Na região próxima à escola Orlandai há muitas outras escolas, públicas e particulares, cujo padrão arquitetônico impressiona a qualquer latino-americano, mais pelo aspecto da organização espacial do prédio que pela suntuosidade. As escolas mantêm um aspecto limpo, são bem construídas, com utilização de materiais de qualidade, muitas janelas, no entanto, sem ostentar.

Quando cheguei a Sarrià pela primeira vez, antes de encontrar Orlandai, as escolas desse bairro me pareceram diferentes das escolas que encontrei mais próximo às regiões centrais, que eram mais fechadas em sua fachada externa. No entanto, ao chegar a Orlandai, deparei-me com uma fachada de linhas geométricas muito modernas, porém, totalmente fechada ao exterior.

A concepção arquitetônica da escola em Barcelona, acredito que seja uma característica espanhola, é estar fechada para o exterior, ou seja, com pouca visibilidade de quem vê de fora. Os portões de entrada não mantêm a distância que em geral encontramos nas escolas brasileiras, principalmente as londrineses. Outra característica é que as escolas possuem arquitetura mais vertical que horizontal, não são como as nossas. Para se ter uma idéia do aspecto geral da escola é preciso entrar no pátio; esse era o caso da escola Orlandai.

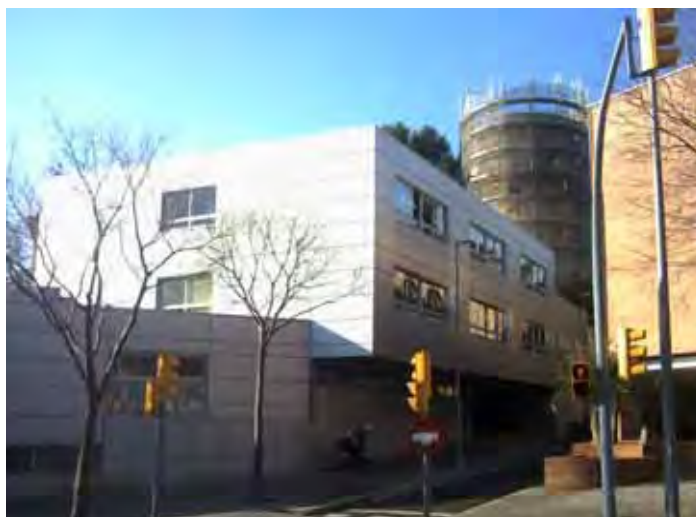


Foto 25 - Fachada da Escola Orlandai

Orlandai é o que chamaríamos no Brasil de escola estadual de educação infantil e ensino fundamental. A escola contava com 252 alunos e era considerada modelo na região, devido entre outros aspectos, aos seus programas pedagógicos: aulas de psicomotricidade, idioma, música, laboratório de novas tecnologias, informática, biblioteca, educação física e teatro.

Em Orlandai busquei informações a respeito da mediação de leitura realizada por meio da biblioteca escolar. Assim, observei dois aspectos básicos: o mediador de leitura e ações de mediação de leitura na biblioteca escolar.

A biblioteca da escola Orlandai estava localizada logo na entrada da escola. A planta da biblioteca era sextavada. Era muito bem estruturada, tanto arquitetonicamente quanto no mobiliário. Aliás, acredito que em Barcelona conheci os móveis mais funcionais que havia visto para bibliotecas destinadas a crianças.



Foto 26 - Biblioteca de Orlandai

O acervo estava disposto de duas maneiras distintas: em prateleiras maiores e menores. Logo na entrada da biblioteca que tinha cerca de média 50m², encontramos as prateleiras menores. Eram cinco ao todo e tinham o aspecto de balcão de fórmica branca com, aproximadamente, um metro de comprimento por 90 cm de altura. Possuíam divisões, ora com bandejas para acondicionar livros, ora misto de bandejas e compartimentos para outros objetos. As prateleiras possuíam rodinhas que davam mobilidade para variar sem esforço a disposição dos móveis no ambiente.



Foto 27 - Biblioteca de Orlandai: estantes pequenas

Os livros acondicionados nessas prateleiras estavam organizados de modo mais informal, inclusive era uma das áreas que os alunos

mais gostavam de ficar, pelo que observei. Assim, as estantes estabeleciam de modo bastante sutil, a distinção entre uma zona informal e outra mais formal constituída pelas estantes maiores e as mesas. Essa zona dava o aspecto de mais intimidade e conforto na sala, havia almofadas quadradas, como assentos de bancos, dispostas num tapete. Além disso, as estantes formavam uma pequena divisória de modo que a criança podia sentir-se mais reservada, sem, no entanto, perder a visão do que acontecia no ambiente. À esquerda da entrada havia apenas um computador para que fossem realizados os empréstimos, pois o acervo possuía código de barras e eram as próprias crianças que utilizavam o leitor de código para realizar os empréstimos.

Adiante, no centro da sala, havia duas mesas grandes de *design* moderno com 14 cadeiras cada uma, suficientes para os alunos da turma, uma vez que a média de alunos no primário é de 25 alunos por turma. Ao redor das mesas, da parede esquerda, contornando até chegar à 1/3 da parede do lado direito, estavam dispostas 12 prateleiras, com seis bandejas cada uma. A regulagem das bandejas possuía duas alturas diferentes: as três primeiras com maior espaço (aproximadamente 50 cm) e as três últimas com as medidas mais comuns (30 cm). Tal disposição se justificava devido ao tamanho dos livros infantis que geralmente possuem um tamanho que foge do convencional. Portanto, aí também estava explicitamente a preocupação com o manuseio do acervo pelos menores. Os livros das prateleiras maiores, ao todo 12, seguiam o padrão mais convencional, separados por assuntos, como por exemplo: história sagrada, mitologia, etc.

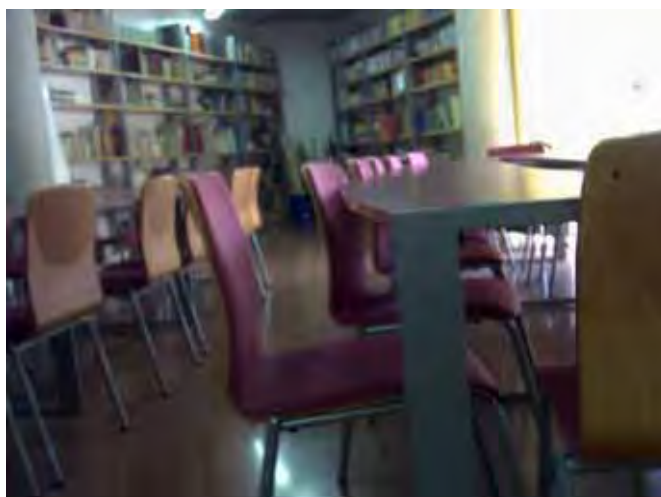


Foto 28 - Mobiliário da BE Orlandai

A escola não tinha bibliotecária formada na área; eram os professores que promoviam as atividades de leitura na escola. O trabalho mais constante com a biblioteca da escola era de duas professoras, sendo que uma delas era também a diretora.

5.2.1.1 Leitura na biblioteca de Orlandai: mediador e mediação

Em Orlandai, uma das mediadoras de leitura que realizava atividade na biblioteca era a diretora. No período da tarde, uma vez por semana, os alunos do que seria 4^a série do fundamental, aqui, iam à biblioteca da escola. Liam, emprestavam livros, comentavam a respeito dos livros que leram na semana anterior. Posteriormente os 24 alunos escolhiam livros para emprestar. Os empréstimos eram feitos pelos próprios colegas que usavam o leitor de barras de códigos para registrar os empréstimos.

Fui informado pela diretora que as atividades de leitura na biblioteca estavam circunscritas ao contar histórias, registrar a história e desenhar aspectos existentes na história. Procurei saber mais sobre a prática e pude comprovar que era essa mesma a estratégia. Tive acesso a atividades propostas. Solicitei à escola que descrevesse como era encaminhada a leitura por meio da biblioteca e obtive a seguinte descrição.

A turma que acompanhei corresponderia à quarta série do ensino fundamental no Brasil, crianças de 10 e 11 anos. Eram ao todo 24 alunos, desses, quatro eram estrangeiros, filhos de imigrantes, inclusive uma brasileira que não sabia mais o português. Ao chegarem à aula a professora informou-os que deveriam falar em espanhol, pois o visitante não sabia catalão.

Então foi solicitado aos alunos que falassem do livro que levaram para casa na semana anterior. Cinco crianças contaram o que tinham lido. À medida que contavam sobre a história lida, a professora ia fazendo perguntas sobre quem era o autor, quem traduziu, quando foi publicado. Após isso cada criança ficou livre para ler e posteriormente escolher os livros que emprestaria naquela semana. Após, aproximadamente, 50 minutos as crianças foram embora.

Posteriormente, elaborei um questionário e enviei à escola para que a professora responsável pelas aulas na biblioteca me descrevesse como era a mediação de leitura na biblioteca (Apêndice H) e obtive a seguinte resposta:

Quadro 7 - Mediação de leitura na BE de Orlandai

Antes de começar a aula, sempre são feitas recomendações orais pelos alunos e professores. Cada aluno completa a ficha técnica dos livros que leu e pode fazer um trabalho optativo sobre um dos aspectos do livro, tais como:

- Recomendação a algum colega explicando o porquê de sua recomendação.
- Carta ao autor cumprimentando-o, ou sugerindo alguma mudança, ou perguntando algum tipo de informação.
- Carta à bibliotecária explicando algum aspecto do livro que lhe haja interessado.
- Descrição do personagem protagonista ou antagonista.
- Descrição de alguma paisagem que tenha gostado ou impressionado muito.
- Mudar o final da história.
- Comentário sobre as ilustrações.
- Comentar algum fragmento do livro que, por seu vocabulário, seja especialmente irônico, divertido, enigmático.
- Resumo etc.

As informações coletadas de Orlandai reforçam a idéia do caráter pedagogizante, utilitário no uso da literatura na escola. Durante as visitas que fiz, a princípio, relutei em acreditar que eram realmente aquelas as estratégias usadas: uso de fichas para resumo, desenho, etc. Posteriormente, constatei que era uma prática usada não apenas em Orlandai, mas em Reina Violant também, ainda que de um modo menos oficial, como eram as fichas de Orlandai.

5.2.2 Escola e Biblioteca de Reina Violant-Comas i Solà

A Escola Reina Violant era de responsabilidade do município (Ajuntament) de Barcelona e estava localizada no Distrito de Gràcia que é formado por seis distritos: Vila de Gràcia, Salut, Penitents, Vallcarca, Coll e Camp d'èem Grossat (CHIFONI, 2000, p.7).

Vila de Gràcia, popularmente apenas Gràcia, é uma das regiões mais tradicionais da cidade. Os nativos da cidade orgulham-se ao dizer que em Gràcia existe a essência do que é ser catalão. Para se chegar à escola Reina Violant é preciso percorrer parte de uma das mais antigas ruas do mundo, a Gran de Gràcia, construída na época dos romanos. Por essa rua

entraram os franquistas bombardeando a cidade, por ela mesma fortaleceu a resistência ao regime do ditador.

No bairro de Gràcia estão alguns símbolos de resistência catalã, dentre eles, um abrigo antiaéreo. Mas são as obras de Gaudí, um dos catalães mais ilustres da cidade, que demarcam extra-oficialmente a fronteira de Gràcia com outros bairros da cidade: de um lado a igreja *A Sagrada Família* e do outro lado, o *Parque Güell*.

As ruas de Gràcia são apertadas e suas calçadas mais apertadas ainda. No entanto, a movimentação cultural é intensa. É como se o bairro, que durante o dia parece uma cidadezinha do interior, à noite se transformasse numa grande metrópole; pelas ruas há um intenso transitar de moradores e estrangeiros que vivem em Barcelona. Uma das características desse bairro é que existem poucas famílias imigrantes, são mais estudantes, artistas, pessoas com maior grau de formação acadêmica.

Ainda que Gràcia esteja situada geograficamente muito próxima ao centro da cidade, mantém uma distância cultural muito significativa, principalmente em relação à língua. Nos supermercados às vezes torna-se difícil para um estrangeiro buscar com precisão o que deseja, pois ao contrário de outras regiões de Barcelona, eles não são bilíngües, não se apresentam em espanhol, apenas em catalão. Na arquitetura de Gràcia há uma síntese do que é Barcelona, construções antigas ao lado de outras de estilos modernistas. Aliás é ali onde aparecem as primeiras obras significativas do arquiteto modernista Gaudí. Era nessa região da cidade que se encontrava a segunda escola visitada por mim.

Ao se caminhar duas ruas paralelas à Gran de Gràcia, pouco a pouco, fugia-se do alarido dessa milenar rua e se encontrava numa tranqüilidade de cidade do interior do Brasil. Logo adiante, misturada às demais construções da rua estava a escola. De início, para quem não conhece, fica difícil destacá-la diante dos outros prédios. A descrição da arquitetura exterior de Reina Violant contrastava com a sua pujança interna.



Foto 29 - Fachada interna de Reina Violant

Reina Violant, como a maioria das escolas de Barcelona, era um prédio de três a quatro andares, mas que da rua não se descobria como estava estruturado internamente. No entanto, o pátio era aberto e dele podiam-se ver as quatro paredes que o cercavam, do térreo ao terceiro andar.

A escola tinha um clima agradável, familiar: crianças correndo, professores trocando idéias, as escadas internas com turmas que desciam e subiam, pais entregando os filhos nos portões. Fui recebido com simpatia e amabilidade desde o portão de entrada. A escola existia há 74 anos, mas em Gràcia apenas há 30 anos.

De acordo com as informações que obtive de Teresa Maña, pesquisadora da Universidade de Barcelona (UB), em Reina Violant eu poderia conhecer uma escola que tinha o perfil muito comum às escolas primárias da cidade. A boa impressão que tive no primeiro contato com Reina Violant só foi ampliando à medida que fui conhecendo um pouco mais do trabalho pedagógico que era desenvolvido na escola. Na verdade, a dinâmica me lembrou muito as de Londrina.

De acordo com informações da direção da escola, 80% do pais possuíam nível superior, o que denotava alunos que tinham um bom nível cultural, além de nível econômico estável, pois mais de 70% possuía emprego fixo.

O corpo docente de Reina Violant era composto por 14 professores com a idade média de 50 anos. A escola era de educação infantil e primária, no entanto, nesse prédio estavam apenas as seis turmas do primário

com 25 alunos cada uma, pois a educação infantil estava num prédio próximo dali. Ali, como na outra escola, os alunos tinham 5 horas/aula por dia.

Para se chegar à biblioteca de Reina Violant era necessário usar o elevador ou subir os vários lances de escada, pois estava situada no último andar. Depois, seguia-se por um corredor muito iluminado pelas janelas que davam em direção ao pátio e no final dele encontrava-se uma ante-sala que dava acesso a duas salas e a principal era a Biblioteca.

Nessa ante-sala, do lado esquerdo, existia uma estante antiga com os livros mais antigos da escola que, de acordo com a diretora, era sinal da história da escola e da evolução da biblioteca. Do lado direito havia uma mesa com a *Xinxeta*, rato mascote da biblioteca, escolhida pelos alunos.



Foto 30 - Xinxeta

Cada semana a *Xinxeta* tem uma pergunta ou adivinhação num envelope e a criança que chegar pode tentar desvendar. Os *labirintos da Xinxeta* instigavam a criança, desde a entrada da biblioteca, a penetrar no desafiante mundo das palavras.

Ao entrar na biblioteca nos deparamos com um espaço de, aproximadamente, 50m², como na escola anterior, mas a disposição e o tipo de mobiliário eram um pouco diferentes da escola anteriormente visitada.

O formato da entrada era em L e depois predominava um espaço maior de forma retangular. No geral, a sala era bem iluminada, todo circundada por janelas grandes, donde se podia ter uma visão geral do pátio de cima para baixo. Logo na entrada, à direita estava a parede com janelas que

dava para as salas do último andar e ainda se podia ver o pátio de cima para baixo. À esquerda, à frente duas estantes pequenas que faziam divisão entre ambiente formal com mesas e cadeira e do ambiente mais informal com tapete de fibra sintética e dois mini-sofás, além de estantes pequenas com livros infantis organizados por letra do alfabeto.



Foto 31 - Biblioteca de Reina Violant

Havia dois blocos de mesas: na entrada uma mesa maior coletiva e no salão 6 mesas redondas com 4 cadeiras cada. Nas paredes da esquerda havia estantes grandes e do outro lado da sala a parede era ocupada por estantes. O acervo tinha entre 4000 e 5000 volumes. Os livros organizados nas estantes maiores estavam classificados de acordo com a classificação da Tabela Decimal Dewey, cuja organização divide o conhecimento em 10 classes e para cada classe designa uma numeração, conforme Piedade (1983, p.93):

- 000 Generalidades
- 100 Filosofia e disciplinas relacionadas
- 200 Religião
- 300 Ciências Sociais
- 400 Línguas
- 500 Ciências Puras
- 600 Tecnologia (Ciências Aplicadas)
- 700 Artes. Recreação e Artes Cênicas
- 800 Literatura (Belas Letras)
- 900 Geografia. Biografia. História.

Além da separação dos livros por cores para orientar as faixas etárias, por exemplo, o azul era usado para crianças cuja idade corresponderia à primeira série.



Figura 32 - Biblioteca de Reina Violant: mesas e cadeiras

O acervo da biblioteca de Reina Violant está dividido em três idiomas principais: catalão, espanhol e inglês. Como informei anteriormente, nas escolas de Barcelona as crianças são bilíngües, são alfabetizadas tanto em catalão quanto em espanhol. Portanto, o acervo desses dois idiomas eram acondicionados juntos, embora tenha percebido maior incidência dos livros em catalão. Para os livros em língua inglesa havia uma estante separada.

A biblioteca da escola era organizada, como na anterior, pelos professores da escola. Não havia bibliotecária, apenas uma estagiária de Biblioteconomia, paga pela associação de pais da escola, duas vezes por semana, à tarde. Suas funções são as de organizar a biblioteca, encapar livros, realizar os empréstimos, contar histórias e montar aspectos comemorativos na biblioteca.

5.2.2.1 Leitura na biblioteca de Reina Violant: mediador e mediação

Na Reina Violant cada turma tem uma hora por semana na biblioteca pela manhã para pesquisa e 45 minutos à tarde. Nas aulas da tarde há empréstimo de livros e Hora do Conto. De acordo com a professora da turma, o que corresponde à 4^a série no Brasil, as Horas do Conto acontecem alternadamente em catalão e em espanhol. Como na escola anterior, os alunos chegaram à biblioteca com a professora de sala de aula, mas já os esperava a estagiária que interagiu conjuntamente com a professora.

Os alunos, 25 ao todo, chegaram com estojo e uma agenda

(parecida com um caderno). Foram até as estantes e começaram a escolher os livros e posteriormente anotavam na agenda as referências do livro escolhido (título, autor etc.). Indaguei à professora se era solicitado trabalho a respeito da leitura feita pelos alunos, mas a resposta foi negativa, pois para ela a leitura era algo de imaginação que deve dar prazer e gosto ao leitor e só isso poderia formá-lo. No entanto, na Hora do Conto pude constatar que as atividades eram muito similares às aquelas encontradas em Orlandai, principalmente ao solicitar um registro da história ouvida ou lida.

Após contar uma história, a estagiária solicitou aos alunos que trouxessem na próxima semana um desenho da personagem principal do enredo contado. Depois, cada aluno que quisesse comentava sobre o livro que lera na semana anterior. A participação dos alunos me pareceu mais espontânea em Reina Violant que em Orlandai.

5.3 Orlandai/Reina Violant (Barcelona) e Escolas Municipais (Londrina): comparação crítica

O valor do acervo e a qualidade da estrutura arquitetônica eram indiscutíveis nas bibliotecas escolares das duas escolas visitadas em Barcelona, embora cada escola possuísse sua peculiaridade quanto à organização da biblioteca e ao trabalho realizado. Uma delas refere-se à localização da biblioteca no espaço escolar, uma situada no térreo e outra no último andar. Já o encaminhamento pedagógico utilizado pelas duas escolas, ainda que convergissem em alguns pontos, noutros não. Cada escola estabelecia suas estratégias; não existia um programa comum à rede de bibliotecas escolares de Barcelona, mas foi possível identificar alguns procedimentos comuns à Hora do Conto nas escolas visitadas, dentre eles, destacamos: solicitação de comentário sobre o que foi lido e registro da história.

Na escola Orlandai, por exemplo, existia a Proposta de Trabalho da Biblioteca de Orlandai (Proposta de Treballs de Biblioteca – Anexo B) que entre outros aspectos propunha:

Aqui há uma lista de propostas que podem ser escolhidas de acordo com o conteúdo de cada livro. Seria bom que, ao longo do curso, quanto mais propostas fossem trabalhadas, melhor.

Retire um fragmento ou parágrafo, copie e explique por que o escolheu.

Copie duas frases que o agradem e explique por que o agradam.

Faça a descrição do lugar onde passou a ação da história.

Redija um novo final para a história.

Você está de acordo com a maneira de agir do protagonista da história? Por quê?

Mais uma vez é possível constatar a visão mecânica de abordagem da obra literária em Orlandai, cujo foco recai no fazer em detrimento do fruir. A proposição de atividades é “periférico ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede” (LAJOLO, 1994, p.15).

A criança também recebe as Normas da Biblioteca de Orlandai (Anexo C) que estabelecem sucintamente as principais normas da biblioteca e há um espaço para que a criança anote o seu dia e horário para utilizar a biblioteca:

Os livros de empréstimo são da escola. Toda criança ou o responsável por ela deve devolvê-lo [...]

A fim de aproveitar ao máximo a leitura escolhida, lembre de distribuí-la ao longo da semana [...]

O período de empréstimo, em princípio, é de uma semana. Caso não termine a leitura, pode renovar uma nova data com a bibliotecária [...]

Para fazer o trabalho, você pode escolher a opção mais adequada ao livro que tenha escolhido [...]

Você pode escolher entre duas modalidades de trabalho:

- Ficha técnica e escrita.
- Ficha técnica, escrita e desenho.

O trabalho de biblioteca você pode fazer em sua casa e usar o tempo que quiser.

As Fichas de Trabalho -Treball de Biblioteca (Anexos D e E) usadas para os livros lidos pelos alunos eram usadas sem nenhum problema. Fazia parte da concepção de leitura daquela escola. Na outra escola, Reina Violant, ainda que a professora de biblioteca negasse a princípio que exigisse trabalho dos alunos, posteriormente pudemos constatar que existia a

solicitação de atividades escritas ou não a respeito da história lida ou ouvida, ou seja, a estratégia era bem similar à de Orlandai.

Em 2002, quando iniciei o Projeto em Londrina, a idéia predominante na Rede era muito similar à utilizada nas escolas barcelonesas. Era consenso que após a Hora do Conto a criança precisava pintar, desenhar, ou escrever algo sobre a história ouvida. A partir de 2003, com a orientação advinda do programa de doutorado, buscamos a perspectiva que se contrapusesse à idéia de solicitar trabalhos na Hora do Conto ou após a leitura de algum livro, uma vez que para Perrotti (1986, p.22):

Ultrapassar o utilitarismo não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valores, desanuvia tensões etc. Significa dizer que, se a obra realiza todas essas funções, ela o faz de um modo específico, que determina sua própria natureza. Dessa forma, por sua especificidade, possui sua própria dinâmica, suas leis, suas exigências internas que, se violadas em nome de um valor exterior como a eficácia junto ao leitor, pode comprometer irremediavelmente sua integridade estética.

Na Rede Municipal de Londrina subjazia, ditatorialmente, a idéia de que ouvir ou ler histórias não bastava. Era preciso promover uma atividade didática a respeito, ou seja, isso pressupunha uma visão distorcida no conceito de leitura ou formação de leitor. Algumas vezes, em visitas a bibliotecas escolares na Rede, encontrei professores com alunos a pintar desenhos mimeografados ou em muitos casos, assim como os alunos barceloneses, levavam estojo com lápis de cor, caderno para escrita de textos ou cadernos de desenho. Essa atitude distorcia a concepção de leitura e literatura existente na Rede Municipal e o desafio era o de oferecer formação ao professor para que ele compreendesse os mecanismos do texto literário, sua linguagem artística e plurissignificativa e pudesse fazer mediações eficientes na escola, enfim, que o professor, nesse processo, promovesse o encontro entre o leitor e o texto. Para Lajolo (1986, p.52):

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escrita.

A compreensão do que é o texto ou o processo de mediação de leitura na escola de ensino fundamental para a formação de leitores torna-se pré-requisito para tomar a direção que leve à consecução desse objetivo. Em 2004 já elaboramos um documento para enviar as escolas a fim de sugerir, entre outros aspectos, a realização da Hora do Conto, intitulado *Orientações Gerais para o Trabalho de Mediação de Leitura na Biblioteca da Escola* (Apêndice I), como consta no item 4 do referido documento:

4 Como realizar a Hora do Conto

A Hora do Conto é uma de nossas principais estratégias para disseminar a leitura na escola, portanto, o professor deverá observar os seguintes critérios para a realização da mesma:

- Selecionar e ler a história antes de contá-la aos alunos;
- O professor deve ser o primeiro a gostar da história que vai contar;
- A hora do conto não é hora de pintura, dobradura, redação ou similares;
- A hora do conto é hora para o aluno saborear o texto ouvido, expor sua opinião, trocar informações com os amigos, descobrir outros livros;

Após a Hora do Conto:

- O leitor pode ficar à vontade para folhear livros ou outros materiais que desejar na biblioteca, pois para formar leitor, é preciso oferecer momentos de solidão entre o leitor e o texto;
- Oferecer outros materiais impressos que remetam ao que foi lido. Por exemplo, contou-se uma história sobre a Joanelinha, pode-se oferecer aos alunos materiais que tragam mais informações ou outras histórias com joanelinha;
- Outra sugestão é explorar, gradativamente, os tipos diferentes de impressos sobre o assunto abordado em revistas, enciclopédias etc.

Outro aspecto que diferenciava a ação em Londrina e Barcelona refere-se à formação contínua do professor mediador de leitura. Tanto em Londrina quanto em Barcelona o mediador de leitura era um professor com formação que não estava necessariamente ligada à área da língua e leitura, por exemplo. Ainda que saibamos que todas as disciplinas estejam ligadas à leitura, no entanto, aqui destacamos a área responsável por ela academicamente falando. Os horários para a utilização eram restritos a poucas horas e o professor-mediador realizava o trabalho na biblioteca à

medida que o tempo se encaixasse com as outras atividades que ele tinha por incumbência realizar na escola. Por exemplo, na escola estadual Orlandai, a diretora, além das atividades previstas em seu cargo, também era responsável por trabalhar com uma turma de quarta série as aulas de leitura na biblioteca.

Por outro lado, há que se considerar que em cada bairro da cidade de Barcelona existe uma biblioteca muito bem estruturada que atende a toda a população, principalmente as crianças. Já em Londrina as bibliotecas públicas são raras nos bairros, portanto, a biblioteca da escola torna-se essencial para as crianças da periferia.

Assim, no caso de Londrina, era necessário promover a formação do professor que mediava a leitura de modo a fortalecer seus conceitos e estratégias a respeito da formação leitores, conforme propõe Perrotti (1990, p.63):

Entre as exigências diversas, o estabelecimento de vínculos efetivos entre leitura e sociedade pressupõe instituições e mediadores capazes de viabilizar a relação do leitor com o texto. Sem um quadro institucional que funcione adequadamente, parece difícil a criação e sustentação de vínculos entre sociedade e leitura.

Para o nosso caso, era primordial que o professor realizasse bem o trabalho de mediação, pois a biblioteca da escola era a única alternativa para a maioria dos alunos da periferia de Londrina. Outro aspecto refere-se à abertura da biblioteca nos horários de recreio. Em Barcelona, as escolas têm um horário escolar diferente do nosso. A criança permanece quase o dia todo na escola, das 9h às 12h no período da manhã e, das 15h às 17h, no período da tarde. Portanto, nos recreios matinais a biblioteca não permanece aberta. No intervalo do meio-dia às 15h, entre as aulas da manhã e tarde, a biblioteca permanece aberta três dias da semana para a leitura, pesquisa e ou realização de tarefas escolares.

Em Londrina, a partir de 2003, sugeri que a biblioteca permanecesse aberta nos recreios. Em muitas escolas era hábito que nesse horário os professores da biblioteca fizessem função de bedel no pátio, portanto a biblioteca era mantida fechada. Havia uma incoerência nessa estratégia, pois se a leitura era importante na escola, por que não fazia parte do momento de lazer da criança? Era mais importante pedagogicamente cuidar

das crianças no pátio que incentivá-las a usar a biblioteca da escola? Afinal, o discurso era o inverso da prática cotidiana?

Procurar a coerência pedagógica foi uma das estratégias que usamos para chamar a atenção do professor e da escola em relação à importância de integrar a biblioteca ao contexto pedagógico da escola e, portanto, a abertura durante o recreio é uma das premissas elementares para o contato da criança com o livro e, conseqüentemente, para a formação do leitor.

A mediação de leitura em Barcelona não parecia tão distante do que propus em Londrina. Lá, a biblioteca da escola era arquitetonicamente bem aparelhada, no entanto, em relação às estratégias pedagógicas não pude perceber inovação. Eram práticas já existentes na Rede Municipal de Londrina e para as quais busquei alternativas menos utilitaristas na mediação do texto literário.

Em Londrina o texto literário era utilizado apenas como um meio, um pretexto para atividades complementares às práticas de língua portuguesa da sala de aula, ou seja, o despertar estético e a fruição do texto perdiam espaço para o viés utilitário. Além disso, a criança construía o conceito de que a literatura não bastava por si mesma, pois sempre que lia era necessário fazer alguma atividade, ou seja, ler era mais uma atividade-pretexto para a escrita, desenho ou pintura.

A criança, indiretamente, era afastada da literatura como um produto cultural que, por meio das palavras empregadas artisticamente, está plena da essência humana, carregada de simbologias que nos ajudam a suprir a necessidade que temos de “ficção e fantasia” (CANDIDO, 1972). Portanto, buscamos alternativas para que a fruição do texto literário fosse incentivada sem procedimentos puramente mecânicos que levavam a criança basicamente ao fazer.

A seguir, no próximo capítulo, a entrevista com as professoras participantes do projeto dará a dimensão do que realizamos nesse âmbito e Londrina.

CAPÍTULO VI - ENTREVISTAS COM PROFESSORES E ESPECIALISTAS

Neste capítulo apresentarei os critérios e as entrevistas realizadas com professores da Rede municipal de ensino Londrina, participantes do projeto desenvolvido, e a entrevista com os especialistas na área de leitura, mediação e biblioteca escolar, do Brasil e de Barcelona, Espanha.

6 Instrumento para a coleta de dados: entrevista semi-estruturada

Para a coleta de dados, elaborei um roteiro de entrevista semi-estruturada (Apêndice J) que, de acordo com as características de cada entrevistado, sofreu algumas alterações sem, no entanto, perder o âmbito proposto nesta investigação. Portanto, como o próprio esquema da entrevista semi-estruturada permite, realizei adaptações quando necessárias ao seu desenvolvimento.

O roteiro elaborado estava subdividido em três partes, a saber: *Identificação*, que continha informações a respeito da formação e atuação das entrevistadas; a segunda parte, *A mediação de leitura: a Hora do Conto e a Biblioteca antes do Projeto* que buscava identificar as estratégias utilizadas antes da implantação do Projeto *Palavras Andantes*; e a terceira parte, com questões relativas à atuação dos professores sob as *orientações advindas do Projeto*.

O objetivo da entrevista era coletar dados que pudessem auxiliar na análise do processo de formação de professores que implantamos durante os três anos anteriores.

Das três entrevistas gravadas, duas foram realizadas nas

residências das professoras e outra foi realizada na própria escola em que a professora atuava.

6.1 Critérios para a Seleção dos Professores a serem entrevistados

De 2002 a 2004 houve um crescimento no número de participantes do Projeto de Leitura Municipal. Assim, a frequência média aos cursos foi de 100 a 120 professores. Diante desse contingente optei por um critério para selecionar os professores a serem entrevistados.

Se o objetivo principal da entrevista era coletar dados acerca da eficácia dos cursos de formação estruturados durante esse período, estabeleci como critérios para a seleção dos professores participantes:

- Escolas que já tinham sido visitadas no período de 2002 a 2004.
- Professores que tivessem 100% de presença nos cursos oferecidos ao longo daqueles anos.
- Professores que tivessem permanecido na mesma escola e função durante esse período.

Ao todo, nesse período de três anos foram realizados 34 encontros. Desses, 25 foram realizados mensalmente e 09 em evento anual, conhecido como Encontro de Bibliotecas Escolares.

Partia da perspectiva de que o professor com frequência total nos cursos durante esse período, teria melhores condições para apresentar argumentos a respeito da nova proposta implantada na Rede Municipal. Do contingente total dos participantes nos cursos de formação, aproximadamente 1/3 teve frequência acima de 90% nos cursos, mas apenas três (03) professores se enquadraram nos critérios propostos, ou seja, 100%.

6.2 Caracterização das Escolas dos professores entrevistados

6.2.1 Escola da entrevistada nº1

A escola da entrevistada nº1 foi inaugurada em 1999 e está localizada na região leste da cidade. Atualmente a escola funciona em dois

períodos letivos: matutino e vespertino, perfazendo o total de 187 alunos distribuídos em 07 turmas matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental, além de 02 turmas de educação infantil, com mais 48 alunos. Assim, o número total de alunos chega a 235 alunos. Os alunos atendidos na escola provêm de famílias operárias, ou seja, população de baixo poder aquisitivo.

6.2.2 Escola da entrevistada nº 2

Inaugurada em 1967, a escola da entrevistada nº 2 está localizada na região próxima ao centro da cidade. Atualmente a escola funciona em 02 períodos letivos: matutino e vespertino. Ao todo, são 187 alunos distribuídos em 08 turmas matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental e 02 turmas com 58 alunos de educação infantil. Os alunos atendidos na escola provêm de famílias população de médio para baixo poder aquisitivo.

6.2.3 Escola da entrevistada nº 3

A escola da entrevistada nº3, está localizada na região norte da cidade. O funcionamento da escola iniciou em 1981. Atualmente a escola funciona em 02 períodos letivos: matutino e vespertino. Ao todo, são 597 alunos, distribuídos em 20 turmas de séries iniciais de ensino fundamental, além de 04 turmas de educação infantil, com 108 alunos. Com isso, o total geral de alunos matriculados é de 705 alunos. Os alunos atendidos na escola provêm de famílias baixa renda, ou seja, população de baixo poder aquisitivo.

6.3 Análise das entrevistas com os professores

As entrevistas com os professores, participantes dos cursos de formação, foram subdivididas em quadros e destacam os seguintes aspectos: a) Identificação das entrevistadas: idade, tempo de atuação e formação; b) Hora do Conto; c) a utilização da biblioteca escolar na mediação de leitura, antes e a partir dos cursos de formação.

A seguir, o Quadro 8, cuja finalidade principal é apresentar, de forma geral, cada uma das entrevistadas. As entrevistas foram gravadas no período de novembro de 2004 a abril de 2005.

Quadro 8 – Identificação dos professores entrevistados

Entrevistada	Idade	Tempo como PROB	Formação
Professora 1	29	04 anos	Graduação em Letras Especialização em Língua Portuguesa Mestrado em Letras
Professora 2	37	04 anos	Graduação Matemática e Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional
Professora 3	40	Mais de 10 anos	Graduação em Pedagogia e Didática Geral

No quadro anterior é possível constatar que a formação dos professores que atuam no Ensino Fundamental é bastante variada, uma vez que é característico nessa fase escolar que o professor-regente seja incumbido de ministrar todas as disciplinas, independente de sua formação acadêmica. No caso dos professores regentes de oficina de biblioteca a situação não era diferente. Assim, propor a mediação de leitura na escola pressupõe oferecer suporte para que o professor compreenda melhor como pode agir para fomentar a leitura.

Em relação ao tempo de atuação de cada professora como mediadora de leitura na escola, apenas a professora nº3 tinha mais tempo no trabalho, as demais iniciaram o trabalho um ano antes de se iniciarem os cursos de formação continuada.

Na seqüência, o Quadro 9 apresenta a trajetória da entrevistada da sala de aula até a mediação de leitura na biblioteca:

Quadro 9 - Professor Regente de Oficina de Biblioteca

Entrevistada	Como chegou à biblioteca para trabalhar
Professora 1	A nossa diretora teve um discernimento, assim, muito grande na escolha do professor: quem quisesse trabalhar na biblioteca tinha que desenvolver um projeto de trabalho com a biblioteca e o projeto mais votado entre os professores, porque o projeto foi apresentado num grupo de estudos, o projeto mais votado, foi então o projeto, no caso o meu, foi viabilizado o trabalho pela biblioteca, lá na biblioteca.
Professora 2	A diretora da escola e a supervisora que me convidaram para assumir essa função no período da manhã na escola.
Professora 3	Foi o convite da diretora na época, né? É... A gente já tinha a idéia de mudar o conceito de que a biblioteca era o lugar de pessoas que ficavam só...que não serviam mais para a sala de aula...e ela tinha a idéia de já fazer um projeto

	diferente, de fazer as crianças gostarem de ler... Incentivar a leitura mesmo, então ela me convidou, a princípio eu fiquei com medo, mas depois resolvi aceitar e estou aqui até hoje.
--	---

De acordo com o depoimento das entrevistadas, é possível inferir que para realizar o trabalho na biblioteca da escola dependia basicamente do convite da direção e supervisão. A professora 1 apresentou outra perspectiva de sua escola para a função mediadora de leitura na escola, ou seja, a maturidade pedagógica da direção ao propor a montagem de uma proposta aos interessados e depois apreciação do grupo para definir qual projeto seria mais adequado à escola.

Entretanto, na rede municipal nem sempre a seleção do professor para essa função se dava desse modo, pois a maioria das pessoas escolhidas para exercer essa função eram aquelas que estavam readaptadas, ou seja, com licença médica e que deveriam permanecer afastadas da regência de sala de aula,

Como pude constatar na fala da professora 3 *“a biblioteca era o lugar de pessoas que ficavam só...que não serviam mais para a sala de aula [...]”*. Nas hesitações da entrevistada está implícita a desvalorização que era dada extra-oficialmente a quem exercia essa função, tanto assim que a entrevistada confessa que ao ser convidada para a função: *“a princípio eu fiquei com medo, mas depois resolvi aceitar e estou aqui até hoje”*.

Situações como essa, indiretamente, contribuíam de forma negativa para a mediação de leitura na unidade escolar e, conseqüentemente, nas demais escolas da rede municipal de ensino, pois se o mediador de leitura era visto como o profissional mais inepto ou mais doente do grupo, então era sinal de que a decantada leitura não era tão necessária assim.

A equação era capciosa, pois, como formar leitores na escola se o professor mediador de leitura não lia? Se o professor tinha licença médica e não podia ter contato com as crianças, mas ainda assim permanecia na biblioteca da escola? Enfim, as indagações se multiplicaram e nem sempre a escola tem as respostas, mas é certo que há pelo menos duas considerações a fazer: a primeira é de ordem administrativa do Estado, ou seja, nem sempre o quadro de professores da escola está completo, portanto, quando havia a

possibilidade de enviar um professor à biblioteca nem se cogitava se era ou não o mais indicado para aquela função. O outro aspecto refere-se à visão distorcida que a escola tem acerca da mediação de leitura em seu âmbito, pois ela não tem claro para si mesma o porquê da leitura, quais estratégias empregar para fomentar a leitura e muito menos que perfil seria mais adequado para o mediador de leitura na biblioteca da escola.

O Quadro 10 mostra as respostas às solicitações feitas às professoras para que descrevessem como era o trabalho realizado antes das orientações dos cursos de formação:

Quadro 10 – Trabalho realizado com a mediação de leitura antes dos cursos

Entrevistada	Trabalho antes do projeto: recebia orientações? Quais? Hora do Conto? Empréstimos? Recreio?
<p>Professora 1</p>	<p>Não, não tinha biblioteca [...] não funcionava, mas nós já estávamos fazendo a catalogação, selecionando o acervo, porque ainda não tinha um espaço disponível para a biblioteca [...]</p> <p>[...] era disponibilizado livros por sala, a supervisora que ajudava nesse trabalho. A gente fazia caixas de leitura que eram trocadas, como nós fazemos com os baús hoje.</p> <p>[...] conforme o número dos alunos por sala, títulos correspondente ao nível de leitura da criança, por exemplo, se fosse 1^{as} séries, livro com caixa alta. Histórias mais curtas, isso para 1^a e 2^a séries. Para 3^a e 4^a também eram feitas essas caixas e trocadas a cada três meses. E ficava na sala era a professora que controlava.</p> <p>[...] ficavam na sala [...] Por exemplo, duas vezes por semana, o professor programava como usar e fazia uma hora da leitura, retirava os alunos da sala, poderia ir a outro espaço da escola [...]</p> <p>O aluno sempre [...] Vamos supor que ele não conseguia terminar o livro, então aquele livro ficava reservado para ele e ele terminava a leitura. E o acervo da escola não era grande.</p> <p>[...] as orientações pra essa distribuição de livro, etc., saíam basicamente da escola.</p> <p>[...] a escola não fazia a Hora do Conto. Não tinha empréstimo de livros.</p>
<p>Professora 2</p>	<p>Não, não recebia informação de ninguém, a supervisora só orientou como é que elas já faziam o controle dos livros, que era feito dentro da escola. Então, os livros que tinham carteirinha, que era feito dentro da escola, ela me ensinou como era para eu fazer o empréstimo e para gente saber com quem estava o livro.</p> <p>A Hora do Conto não, não tinha orientação nenhuma de como trabalhar.</p> <p>(Como fazia?) [...] era um horário para contar histórias, então eu fui contando histórias do meu jeito, do jeito que eu achava que era [...]</p> <p>Eu sempre gostei muito de ler para os meus filhos, então para fazer a Hora do Conto na escola, eu fui seguindo o mesmo caminho, eu escolhi os livros que eu gostava, as histórias que os meus filhos gostavam de ouvir, eu procurava contar do mesmo jeito para os meus alunos [...]</p> <p>(Recreio) [...] Não porque nesse tempo, não tinha espaço para biblioteca, a biblioteca funcionava num espaço pequenininho onde funcionava junto sala de educação física, onde guardava bola, arco, peteca, essas coisas, e depósito e tudo que não tinha</p>

	<p>lugar para guardar na escola, guardava lá dentro e era uma sala bem pequeninha, então eles não tinham a acesso ao espaço biblioteca e eu nunca pensei em outra forma diferenciada em fazer com eles lessem também.</p>
Professora 3	<p>A mudança foi sendo gradual [...] mesmo no começo [...] quando eu comecei [...] a gente tinha [...] a gente contava história mas assim, a gente não tinha muito idéia, nem muita criatividade, não imaginava que a gente podia criar em termos de ambiente, de tudo mesmo..a gente não tinha orientação, não era dada pra nós essa orientação e a gente fazia o que podia, buscava sempre estar inovando, fazendo coisas novas,mas [...] Tinha a Hora do Conto e tinha empréstimo, mas a gente contava uma história e tinha que dar uma atividade pro aluno, pra manter o aluno disciplinado para poder fazer o empréstimo.</p> <p>[...] eram atividades [...] a gente tinha até um caderninho mesmo de biblioteca, todas as salas [...] as crianças tinham um caderno de desenho que ficava guardadinho nas caixinhas da biblioteca e a gente [...] era desenho, colagem, recortes, era dobradura a gente tava sempre procurando fazer um trabalho sobre a leitura [...] sobre o que ele leu.</p> <p>[...] ficava presa na atividade. Tanto é que, como a nossa escola é muito grande, eu tinha que estar sempre assim preparando material para aula de depois da leitura, porque se eu tivesse que dar uma colagem, eu tinha que dar o material mais ou menos recortado, mais ou menos pronto para 350 alunos, para a turma da manhã que eram 12 turmas na época. Então era um trabalho bem difícil mesmo, bem cansativo, e que mais depois foi modificando [...].</p>

De acordo com as falas anteriores, é possível constatar que cada escola, à sua maneira, realizava o trabalho de mediação de leitura por meio da biblioteca, mas não recebia nenhuma orientação específica da SME. Era a própria escola que determinava como realizar esse trabalho. Embora a escola deva ter flexibilidade para propor ações e procedimentos que estejam mais adequados a sua realidade, é preciso que ela tenha clareza dos objetivos a serem alcançados e não desenvolva a proposta simplesmente porque outras escolas o fazem. Portanto, os cursos de formação continuada vieram com a missão de levar à escola a reflexão sobre a prática de mediar a leitura em seu âmbito e, com tempo adequado, transformá-la.

Devido à existência ou não de biblioteca estruturada, as estratégias para mediar a leitura nas escolas diferenciavam-se, mas é importante observar que ainda assim cada escola encontrava uma alternativa para levar o livro até a criança: por empréstimo ou simplesmente utilizado em sala de aula. Não era difícil encontrar escolas que tivessem medo de emprestar o livro com o receio de que o aluno pudesse perdê-lo ou danificá-lo. Essa postura medieval, ou seja, de restringir o acesso ao livro, de controlar o empréstimo, de sacralizar a leitura era incompatível com as estratégias de

formação de leitor, principalmente na escola pública.

A Hora do Conto também era realizada, pelo que se depreende das falas, muito mais daquilo que o professor acreditava ser o indicado a fazer, do que ele tinha de informação teórica acerca do assunto. Por exemplo, a professora 2 comenta que, no início, baseava-se na sua experiência de contar histórias para seus filhos.

De acordo com o depoimento da professora 3, é possível concluir que sua escola possuía a melhor estrutura física que as demais, além disso, tinha melhor organização para contar histórias e realizar empréstimos. Por outro lado, a professora 3 reafirma uma prática muito comum na rede municipal para mediar a leitura, ou seja, a utilização paulatina de atividades pedagógicas para avaliar a leitura, para controlar a disciplina de aluno, como nos trechos a seguir:

Hora do Conto e tinha empréstimo, mas a gente contava uma história e tinha que dar uma atividade pro aluno, pra manter o aluno disciplinado para poder fazer o empréstimo.

[...] eram atividades... a gente tinha até um caderninho mesmo de biblioteca, todas as salas ...as crianças tinham um caderno de desenho que ficava guardadinho nas caixinhas da biblioteca e a gente...era desenho, colagem, recortes, era dobradura a gente tava sempre procurando fazer um trabalho sobre a leitura...sobre o que ele leu.

Prevalecia na escola, conseqüentemente na Rede toda, a concepção utilitária do texto literário, pois existia uma prática escolar que transformava todo e qualquer texto ou momento de leitura da Hora do Conto, numa aula de língua portuguesa cuja proposta de interpretação de texto tem outra finalidade que a de fruição, de saborear o estético que a Hora do Conto propõe, por exemplo.

O que a escola precisa compreender é que os textos ou momentos destinados à leitura, à Hora do Conto na BE não devem ser transformados em rol de atividades obrigatórias de escrita ou desenho. Ou ainda que sejam simplesmente a continuidade da dinâmica estabelecida na sala de aula.

Posteriormente indaguei as entrevistadas com a intenção de coletar informações acerca da contribuição ou não dos cursos em sua prática pedagógica:

Quadro 11 – Contribuição dos cursos de formação para a prática pedagógica do professor

Entrevistada	Contribuição dos cursos
Professora 1	<p>Com certeza, ainda que no meu caso eu tenha formação de letras e literatura, o contato que eu tive com literatura infantil foi pequeno na universidade. Os cursos oferecem um suporte valiosíssimo porque até na seleção do tipo de histórias, no modo de contar histórias, no que você pode aproveitar das histórias, tem muitas outras coisas que vão aparecendo que, às vezes, você nem planejava. Você começa a contar histórias, aquilo surge, você lembra de um curso de uma teoria que você estudou, muito valioso e é o que dá suporte para a Hora da Leitura, para o trabalho na biblioteca, porque ele forma, porque dá muitas informações. O professor sem esse tipo de curso não conseguiria trabalhar na biblioteca com os objetivos de um verdadeiro trabalho em biblioteca.</p> <p>Com os cursos, as técnicas de contação de histórias foram excelentes, ajudaram bastante e desenvolveram a criatividade, porque o pouco que a gente conheceu no curso (que não foram tantas técnicas), isso levou você a buscar mais técnicas, outra coisa que nós achamos muito importante foi tirar o vício do professor contar a história e ter que fazer alguma coisa depois da história...alguma...pintura, montar alguma dobradura, eu nunca concordei com esse tipo de comportamento. Uma coisa que nós conseguimos tirar da escola também que eu achei assim muito bom, eu sempre lutei contra isso, a prova de livros, livros para a leitura e pedir prova do livro. A criança não tem que ler para fazer alguma coisa, tem que ler para o seu prazer, para desenvolver o gosto pela leitura, para desenvolver o vocabulário, a compreensão do texto, para desenvolver a sua própria produção escrita... E nós conseguimos tirar isso, mostrando os materiais do curso, aos chefes maiores, supervisão e direção.</p> <p>Todos os cursos eu achei interessante, cada um trouxe uma coisa diferente, cada um trouxe uma coisa para você refletir e buscar aquilo dentro do trabalho da biblioteca, até o que eu mais gostei, talvez pelo meu encantamento e não como professora, foram as técnicas de contação de histórias porque aquilo ali exige de você muita criatividade, aquilo ali mostra sua necessidade de diversificar o modo de contar a história para que a criança não perca é a magia da Hora do Conto. Porque eu coloco que a Hora do Conto é viajar pelo mundo da imaginação... Eles vão esperando alguma coisa assim. Os cursos foram válidos? Foram. Esse ano eu gostei muito do curso sobre a história das bibliotecas, como sugiram e gostaria de desenvolver um trabalho sobre isso para despertar no aluno o uso adequado da biblioteca, a importância do acervo de uma biblioteca, do trabalho de um bibliotecário.</p>
Professora 2	<p>Eu organizo o meu trabalho em função das orientações que eu recebo nos cursos feitos, agora pelo projeto, então todas vezes que eu retorno das reuniões eu me sento com minha supervisora e com a minha diretora e coloco para elas o que nós vimos naquela determinada reunião e quais as orientações que nós recebemos para a orientação do trabalho, e elas me dão total liberdade e apoio para que eu faça o trabalho dentro desses padrões que eu estou aprendendo, porque é por isso que eu estou indo nos cursos, então elas falam que não têm sentido eu ir ao curso para a gente fazer diferente na escola.</p> <p>Houve contribuição, eu avalio que houve contribuição sim, porque vai abrindo a mente da gente para enxergar além das coisas que a gente estava acostumada a enxergar.</p> <p>Mesmo os cursos que, às vezes a hora que começa a gente pensa: nossa isso não tem nada a ver com a biblioteca, né? Mas aí no fim a gente percebe que aquilo vai trazendo para a gente um mundo que a gente não conhece e tudo isso ajuda no trabalho da biblioteca, o conhecer as coisas [...]</p> <p>Isso vai encantando a gente de uma tal maneira que depois não tem como a gente não fazer a o trabalho de uma forma apaixonada também, fora o conhecimento que traz , lógico. E a vontade de buscar mais coisas, né? [...] eu quase não usava computador, internet, nada [...] hoje eu vou atrás da Internet para buscar coisas que eu vou ensinar, então quando eu fui trabalhar Paulo de Tarso, eu fui ler a bíblia, eu li os atos dos apóstolos, eu pesquisei na internet, sobre Camões, porque eu queria usar um pedaço do poema de Camões para discorrer sobre Camões para poder falar para as crianças porque que eu estava mostrando aquele poema, né? Aí eu levei a</p>

	<p>música junto do Legião Urbana com a história da vida do apóstolo. Então esses cursos vão dando para a gente essa possibilidade de conhecimento, de como, onde, quando a gente pode buscar e aqui a gente pode buscar muitas coisas e que tudo a gente pode trazer para dentro da biblioteca.</p>
<p>Professora 3</p>	<p>Então, os cursos para mim foram fundamentais, como eu já falei porque eu pude ver como esse universo de contar história é supercriativo e quanto mais a gente pode criar, buscar alternativas de contar, porque simplesmente pegar um livro e ler para a criança isso.</p> <p>[...] só isso não basta, né? Então nesses cursos, o que me atraiu foram as formas criativas que as pessoas tem, né? Eu gostei muito até, nas críticas que eu colocava nos curso eu colocava assim, mais, mais, porque quanto mais, mais gostoso. Então eu achei superválido, assim foi muito bom mesmo, aprendi muito e nunca em nenhum cursos, eu cheguei assim com a expectativa de que a isso eu já conheço, isso não vai me enriquecer em nada, pelo contrario cada um enriqueceu de uma forma, acrescentou alguma coisa, foi muito bom mesmo. Tanto é, que eu já tinha comentado com você, que antigamente o nosso trabalho era visto como um canto para quem não servia para nada.</p> <p>Na escola e até na Rede mesmo, eu acho que era visto como: ah, a professora não serve mais para nada então coloca na biblioteca [...]</p> <p>Então, essa visão foi tão modificada que hoje em dia muitas pessoas querem o nosso lugar, muitas pessoas querem vir para biblioteca porque vêem que na biblioteca a gente tem esse reconhecimento, é um lugar gostoso de se trabalhar, é um lugar que, ainda tem gente que imagina que bibliotecário não faz nada, infelizmente, tem, mas por outro lado tem o trabalho reconhecido porque quando a criança comenta, quando os outros professores vêem como a criança gosta de vir para a biblioteca, porque que ela está tão interessada em vir para a biblioteca, eu acho que desperta neles o interesse e a vontade de também estar aqui. Eu acho que essa visão de que na biblioteca fica quem não serve mais para nada foi modificada, foi bem modificada.</p>

Era consenso entre as entrevistadas que os cursos contribuíram para aperfeiçoar a sua prática com mediação de leitura na escola: na seleção das histórias, nas estratégias para contar, no estímulo à busca de informações, ou seja, mudança no planejamento da Hora do Conto. De tudo isso, talvez um dos aspectos mais importantes é o que se refere ao professor sentir-se mais seguro para realizar o seu trabalho e iniciar as mudanças na escola.

A realidade de desprestígio do trabalho do mediador na rede municipal, como já evidenciei anteriormente, causava insegurança no professor e, portanto, o trabalho era cada vez mais tímido na escola, o que prejudicava a formação de leitor. Por outro lado, é possível concluir a partir dos depoimentos que se ao professor for possibilitado o estudo e a reflexão a respeito de sua prática, ele crescerá como educador, irá além, torna-se um produtor de conhecimento e não apenas um consumidor passivo de informações.

Na seqüência, no Quadro 12, perguntei às entrevistadas se a

biblioteca da escola permanecia aberta durante o recreio:

Quadro 12 – Abertura da Biblioteca durante o recreio

Entrevistada	Recreio e a leitura
Professora 1	Durante o recreio a biblioteca fica aberta porque a procura é grande, eles gostam muito! As crianças são sempre as mesmas, né? Mas gostam, mas elas ficam o tempo todo. Tem criança que é preciso levar para a fila do lanche porque senão ela não lancha, ela quer só ler... A gente fala para ela: se não lanchou, lancha por que a biblioteca vai estar aqui... e como a biblioteca tem bichinhos, tem fantoches e outras coisas lúdicas ela atrai as crianças, sobretudo em dia de chuva a biblioteca é muito usada, para não ficar no pátio, eles vão para a biblioteca para fazer a leitura.
Professora 2	Não, atendo porque o quadro de professores da escola não está completo. Cada vez que alguém falta, eu substituo. Não posso deixar as crianças sem aula eu aqui na biblioteca.
Professora 3	[...] Já tentei fazer empréstimo em outros horários, no horário alternativo, mas não funcionou, porque hoje são 22 turmas, mas já chegou a 26 turmas.

Durante esse período de intervenção na Rede Municipal, um dos desafios a ser enfrentado era a abertura da biblioteca da escola durante os recreios, pois era consenso nas escolas mantê-la fechada. Era uma situação contraditória, pois se a leitura era importante e podia ser fonte de lazer como apregoavam as orientações pedagógicas advindas da SME, por que as bibliotecas permaneciam fechadas às crianças durante o horário que elas podiam se expressar mais livremente? Por que a biblioteca não podia ser incorporada como mais uma opção durante o recreio?

Das três escolas das entrevistadas, à época, apenas uma mantinha a biblioteca aberta durante o recreio, as outras, devido a problemas estruturais da rede, não podiam oferecer o atendimento ainda. Hoje, mais de um ano depois da realização das entrevistas, apenas uma das escolas ainda não abre a biblioteca durante o recreio, mas a meta é que futuramente todas as bibliotecas estejam abertas.

O Quadro 13, a seguir, apresenta o depoimento das entrevistas sobre a realização da Hora do Conto a partir das orientações dos cursos:

Quadro 13 - Realização da Hora do Conto depois dos cursos de formação continuada

Entrevistada	Como realiza a Hora do Conto Hoje
Professora 1	A Hora do Conto é maravilhosa, é uma realização pessoal do próprio professor [...] tudo aquilo que ele esperou de uma história infantil, também é se você não teve muito entusiasmo, se você não souber bem a história, representar os personagens, você

	<p>não envolve a criança, então a Hora do Conto, já conversei com minha colega da biblioteca, que para nós é assim um divertimento até, porque você escolhe uma história você conta com entusiasmo, e a criança se vê ela brilhando, desesperada pelo livro, parece que ela quer pegar o livro, se você faz com fantoche depois eles têm que pegar o fantoche , se você conta utilizando, qualquer técnica...teatro de sombras...o encanto é assim uma coisa que arrepiam. Arrepiam até de falar, porque é uma coisa assim que volta pra você, porque você passa para a criança, e depois eles começam a ler, você observa, do jeito que você lê, eles colocam entonação naquilo que eles lêem, se tem falas de personagens na história, se vê que até o seu jeito de falar ou eles tentam representar a história, então isso, você vê que a hora do conto ela desperta a curiosidade da criança, a criança viaja num mundo de imaginação mesmo. E terceira e quarta que eu trabalho com histórias reais, ainda assim eles se interessam muito com o trabalho do conto e com relato, que é um pouco diferenciado, mas isso não perde o encanto e o modo de falar a história. Também coloco histórias lúdicas para eles, como contos de fadas, que isso é um encanto que nunca acaba [...] Mas eu acho um momento muito importante.</p> <p>[...] nós fazemos empréstimos e no empréstimo eu procuro orientar a criança, eu olho o livro e falo "ah, esse é muito legal essa é história de aventura, por exemplo, esse é de romance". As crianças gostam de uma orientação. Então eu levo quase uma manha inteira emprestando, porque eles gostam do meu comentário a respeito do livro [...].</p>
<p>Professora 2</p>	<p>Na Hora do Conto, só com contação mesmo, só contando, tendo como recurso eu, o livro e as crianças.</p> <p>Quando surge a idéia sim, a gente experimenta. Como este ano eu fiz o trabalho do macarrão com as crianças, eu parti de uma idéia de trabalhar uma pessoa, que é um escritor londrinense, a história de vida dele (que essas coisas são normais padrão da Hora do Conto) depois o eu trabalhei livros que ele escreveu, dois livros...</p> <p>[...] depois formou uma fila imensa para emprestar o livro, né? Faço reserva, tudo para emprestar o livro que eu usei na Hora do Conto, então trabalhei a Guerra do Macarrão, que é do Domingos Pellegrini também, [...] eu utilizei mais recursos além do livro, eu utilizei mapa, eu utilizei rashi que o livro traz, são instrumentos de comer comida japonesa, a tigelinha e o palitinho com eles comem para mostrar para as crianças [...] daí eu mostrei para eles como eles sentam para comer, como que come, a questão do abraçar, do cumprimentar as pessoas, será que foi com os italianos, com os japoneses, porque o livro vai questionando essas coisas e daí em função disso e'que a gente fez alguma coisa aí que aparece ser diferente...eu imagino na minha cabeça, não sei né? Que foi fazer uma visita até a indústria de macarrão aqui em Londrina, que é o pastificio Selmi, para eles verem como é que faz o macarrão industrializado e depois nós fizemos com cada turma e todas as crianças ajudaram, a massa de macarrão caseira, que eles fizeram na Hora do Conto, não foi na biblioteca porque não era possível, nos usamos cozinha, refeitório...Isso, mas partiu da HC. E no dia seguinte, ao dia da preparação da massa, a merendeira preparou aquele macarrão que eles fizeram na merenda da escola e foi o primeiro dia, o único que a gente se lembre de todas as crianças terem comido o lanche da escola. Até as crianças do prezinho que só comiam lanche da lancheira, eles comeram o lanche da escola.</p>
<p>Professora 3</p>	<p>Hoje a nossa escola tem 11 turmas na parte da manhã, eu atendo as 11 turmas na parte da manhã e tem 11 turmas na parte da tarde que é a (nome da professora) que atende. É [...] o nosso trabalho agora é assim: eu tenho meia hora de Hora do Conto por turma, uma vez por semana por cada turma e o empréstimo é à parte, em outro horário. Então nessa meia hora, eu tenho todo o tempo livre para criar, para fazer com que a história fique superafetiva, e com os cursos que a gente teve, aprendendo a ter idéias e vendo assim todas as possibilidades que a gente tinha, então a nossa aula ficou muito mas rica, as crianças têm gostado muito mais, é meia hora de aproveitamento mais para a leitura. Essa meia hora tem para desenvolver o gosto</p>

	pela leitura mesmo, sem a preocupação de cobrar deles alguma atividade depois dessa leitura, né? Então, hoje, a hora do conto é muito mais rica, muito mais produtiva...a frequência deles de devolução e empréstimo é melhor, por exemplo, antes eles esqueciam muito o livro em casa.
--	---

Ao sentir-se orientado, mais seguro em relação ao que deve fazer para mediar a leitura na escola, o professor amplia a sua prática, melhora as suas estratégias e, principalmente, reflete criticamente a respeito de seu trabalho e vai além do estabelecido, propõe novas relações com o saber, com o modo de disseminá-lo.

É perceptível, nos depoimentos anteriores, a cumplicidade estabelecida entre o professor e o seu fazer, por exemplo, no trecho “*A Hora do Conto é maravilhosa, é uma realização pessoal do próprio professor*”, a professora 1 foi enfática ao externar a sua relação prazerosa com o trabalho que realiza. Adiante, reafirma a troca, a cumplicidade que se estabelece entre o professor-mediador e o leitor: “*você conta com entusiasmo, e a criança se vê [...] brilhando, desesperada pelo livro, parece que ela quer pegar o livro*”. E ainda: “*no empréstimo eu procuro orientar a criança, eu olho o livro e falo “ah, esse é muito legal essa é história de aventura, por exemplo, esse é de romance*”. Nas séries iniciais do ensino fundamental, essa relação de proximidade, de afetividade sem pieguice reforça a educação da criança como um todo, principalmente na mediação de leitura.

A troca de idéias, de informações a respeito de livro com a criança e, ao mesmo tempo, ouvir as opiniões dela sobre os livros são atitudes que contribuem para que o leitor em formação adote a leitura em seus hábitos cotidianos. Enfim, promover um momento para que a criança possa expor suas idéias e sugestões acerca do que foi lido, do que pretende ler.

Por outro lado, a professora 2 expõe outros aspectos, dentre eles, a valorização do livro como objeto a ser reforçado diante dos leitores em formação. É claro que existem outros recursos que podem ser explorados na biblioteca da escola, mas no caso da rede municipal a opção foi por valorizar o livro que ainda não fazia parte do imaginário, da rotina de nossos alunos.

Ainda na fala dessa entrevistada fica evidente o processo de

transformação de sua prática na mediação de leitura. Ela parte da leitura literária e leva o aluno a ler outras realidades, outros textos. Além do que já foi possível constatar nos depoimentos anteriores, a professora 3 reafirma a idéia de que a Hora do Conto não se destinada à cobrança obrigatória de atividades de escrita ou de pintura após a realização da leitura.

6.4 Entrevistas com os especialistas

As entrevistas com os especialistas tiveram como base dois roteiros distintos: um estruturado para os especialistas: Edmir Perrotti e Regina Zilberman (Apêndice L), Teresa Colomer (Apêndice M) e outro para Teresa Mañà (Apêndice N), específico sobre a biblioteca escolar. Os roteiros mantinham a busca de informações a respeito da mediação de leitura, da formação do professor e da relação com a biblioteca escolar.

6.4.1 Caracterização dos Especialistas

Era necessário confrontar o trabalho existente na Rede com a opinião de especialistas externos para melhor avaliar os procedimentos empregados. Minha estratégia não era perguntar diretamente a respeito dos procedimentos usados na rede municipal, mas estruturar uma entrevista que envolvesse a temática da formação do professor e da mediação de leitura na biblioteca escolar, como o realizado em Londrina.

A seleção dos especialistas ocorreu seguindo os seguintes critérios:

- O pesquisador deveria atuar na área de mediação de leitura, literatura, ou biblioteca escolar.
- Sua obra teria auxiliado a fundamentar a pesquisa em desenvolvimento.

Portanto, busquei a quatro pesquisadores: dois brasileiros e dois espanhóis, respectivamente: Edmir Perrotti, e Regina Zilberman, Teresa Colomer e Teresa Mañà por terem um conjunto de textos sobre o assunto pesquisado e que auxiliam a fundamentação desta pesquisa.

A seguir, uma breve apresentação dos especialistas entrevistados:

- Edmir Perrotti – Professor (aposentado) da Escola de Comunicações e Artes/USP, Conselheiro do Ministério da Educação para a Política de Formação de Leitores. Foi coordenador geral do Programa de Serviços de Informação em Educação da USP - PROESI. Publicou entre outros: *Confinamento cultural, infância e leitura* e o *Texto sedutor na sala de aula*.
- Regina Zilberman - Professora do Departamento de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da PUC-RS, além de professora e pesquisadora no Department of Spanish and Latin American Studies, I. College, Londres, Inglaterra. É autora de livros: *Estética da recepção e história da literatura*; *Literatura infantil brasileira: história e histórias* e *A formação do leitor no Brasil* (em parceria com Marisa Lajolo), *Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto* (em parceria com Ezequiel Theodoro da Silva) e *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (Org.).
- Teresa Colomer - Professora titular do departamento de Didática da Língua e literatura da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), diretora da rede de pesquisadores em Literatura nas Universidades Catalãs. Diretora do primeiro curso de pós-graduação de Biblioteca escolar (Universidade Autônoma de Barcelona) realizado na Espanha. Livros publicados: *A formação do leitor literário*, *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista* (em parceria Ana Teberosky), *Siete Llaves para valorar las historias infantiles*, *Andar entre libros: la lectura literária em la escuela*, *Introducción a la literatura infantil y juvenil entre outros*.
- Teresa Mañà - professora do departamento de Biblioteconomia da Universidade de Barcelona (UB), especialista em bibliotecas infantis e membro da Rede Temática sobre Teoria e História da Literatura Infantil e Juvenil da Universidade Autônoma de Barcelona. Autora dos livros:

Bibliotecas escolares, ¿ para qué?, Formar-se per informar-se: propostes per a la integració de la biblioteca a l'a escola.

6.4.2 Análise das entrevistas com os especialistas

As entrevistas foram realizadas no Brasil e na Espanha, de 2004 a 2006. Basicamente foram organizadas as opiniões em quatro aspectos: a) a formação do mediador de leitura; b) mediar a leitura na escola: metodologia; c) a importância da leitura na formação infantil; d) a relação escola-biblioteca e mediação de leitura.

As entrevistas de Edmir Perrotti, Regina Zilberman e Teresa Colomer foram organizadas em quadros comuns. Por outro lado, a entrevista de Teresa Mañà está à parte, pois ela corresponde especificamente à questão da biblioteca escolar.

A entrevista com Teresa Colomer não foi realizada diretamente com ela, pois quando realizaríamos a entrevista a autora estava doente, contraíra uma doença tropical na Venezuela e quando retornei ao Brasil, a autora ainda convalescia. Dois meses após a chegada ao Brasil, Colomer indicou-me textos que havia escrito e que abordavam o que solicitara. Além disso, enviou-me uma entrevista que concedera a uma revista argentina para que eu pudesse completar a entrevista que deveria ter realizado com ela em Barcelona.

No Quadro 14, Formação do mediador de leitura, procurei identificar a opinião dos especialistas acerca desse tema:

Quadro 14 - Formação do mediador de leitura

Formação do mediador de leitura: como deveria ser?	
Edmir Perrotti	<p>resgatar professores que não tiveram a formação, que deveriam ter tido e então você precisa fazer alguma coisa com isso. Então você precisa ter equipamentos de formação permanente de professores, hoje ter centro de formação na secretaria de educação, formação em serviço, me parece essencial para as políticas municipais de educação.</p> <p>Bom, eu acho que há uma formação específica, vamos dizer técnico-especializada de competências profissionais de alguém que vai trabalhar com leitura, mas só isto não é suficiente, eu acho que... aí a minha tese desde o Confinamento Cultural; ou o professor é alguém que ele próprio está incluído culturalmente, ou então, tchau, não tem jeito, ele pode inclusive ter domínio de conceitos, de leitura, de</p>

	<p>concepções de leitura, práticas de leitura, como motivar o leitor etc. e tal, mas se ele não for incluído culturalmente, ele não tem como significar o lido, significar a leitura</p> <p>Quer dizer, este sujeito ele tem que freqüentar a leitura, mas ele tem que freqüentar a livreria, ele tem que freqüentar o museu, o centro de documentação, ele tem que freqüentar o centro cultural, o cinema, ele tem que freqüentar o concerto, ele tem que ouvir lá o show popular, o carnaval etc. e tal, ou seja, ele tem que ser um ator cultural porque não acredito numa formação especializada, divorciada dessa formação cultural.</p>
Regina Zilberman	<p>Uma preocupação com o professor de escola pública, isto posto, eu acho que dá para a gente ver várias coisas: 1º do ponto de vista do professor, eu acho que nós podemos pelo menos identificar o interesse em se informar e receber um certo tipo de subsídio, um auxílio, um tipo de suporte para que ele melhore a qualidade de sua aula. Quer dizer, o que nós vemos é que a escola pública ela tem um profissional que embora ele sofra várias perdas ao longo do exercício de sua profissão, a gente identifica no profissional, ou pelo menos em grupo de profissionais o desejo de melhorar a sua docência, então eu gostaria de deixar registrado, nós temos que dar a mão à palmatória, os professores são bastante massacrados e vivem sendo massacrados ao longo dos tempos pelo sistema e ainda assim vamos encontrar profissionais que vão procurar se aperfeiçoar, quer dizer, vão procurar escapar daquele modelito, vamos dizer assim mecânico de dar aula e ir para casa.</p> <p>A gente tem que reconhecer, especialmente no Brasil que nós temos profissionais empenhados em melhorar a qualidade de ensino, pode não ser todos, pode ser um por cento: é esse grupo que merece a nossa consideração. Bom, aí nós temos o seguinte, o outro lado disso são as crianças, se elas recebem efetivamente o tipo de formação que a gente desejaria? Ah, isso não. Por mais que haja esse empenho do professor, as crianças vivem uma série de déficits, o próprio Ministério da Educação está preocupado com o sistema de ciclos, de alfabetização e letramento estão sendo deficientes, então é um sinal que se o Ministério se antenou para esse negócio, é sintoma de que com todo esforço disso e aquilo [...] parâmetros [...] não sei o quê, não está resultando efetivamente.</p>
Teresa Colomer	<p>Os currículos educativos refletem o desconcerto, assim como a tensão em que vivem os professores pelo acúmulo progressivo de objetivos formativos que lhes são exigidos: conhecimento da bagagem clássica, ensinar a interpretar, promover hábitos culturais e de leitura, etc. Mais que articularem-se, estes objetivos se foram sobrepondo e a escola o resolve como pode.</p> <p>A escola exerce um papel de “ensino” que deve assumir porque não há ninguém mais encarregado disso.</p>

No depoimento dos especialistas existe a consonância de que o professor, tal como aconteceu com o ensino, sofreu uma avalanche de exigências, pressões e transformações sociais que nem sempre ele conseguiu assimilar. Não parece apenas uma crise brasileira, mas uma conjuntura mundial de desvalorizar o profissional da educação, de provocar o que Colomer denominou tensão e acúmulo progressivo de exigências acerca de seu fazer pedagógico. E, ao mesmo tempo, exigir desse profissional a formação de novas gerações.

Dos professores de nosso país, para Zilberman, ainda que

sejam paulatinamente massacrados, existe uma parcela comprometida que busca saber mais, investir em sua prática, melhorar seu ensino. No entanto, não basta que sejam apenas ações solitárias, mas sim diretrizes que promovam a categoria, como um projeto maior de formação.

Para Perrotti, cabe às secretarias educacionais a promoção de “instrumentos de educação permanente de professores”. E ainda, o autor amplia a discussão e aponta que apenas a “formação específica” não é suficiente para formar o professor, pois a ela deve se aliar a inclusão cultural. De acordo com Perrotti se o professor não for um incluído culturalmente, ou seja, não tiver acesso aos instrumentos culturais (cinema, museu, livro etc), “ele não tem como significar o lido, significar a leitura”.

Ao estruturar os cursos de formação continuada, todo ano, houve momentos para discutir o papel da Arte na formação humana, pois compartilhava a idéia de que para transpor a prática utilitarista (PERROTTI,1986) de utilização do texto literário para a fruição estética, era preciso levar o professor a refletir sobre a Arte e suas implicações, a sua gratuidade na formação do ser humano para que pudesse relacionar-se melhor pedagogicamente com o texto literário, sem maculá-lo, descaracterizar a sua essência.

Assim, ao professor, independente da função que exerça na escola, deverá ser oferecido um momento para expor seus predicamentos, questionar-se e questionar a realidade que se apresenta.

A seguir, no Quadro 15, busquei sistematizar a opinião dos entrevistados sobre a relação da escola com a leitura no processo de mediação, ou seja, do encontro do leitor com a leitura:

Quadro 15 - Escola e leitura

Relação escola X leitura: metodologia?	
Edmir Perrotti	Eu acho que a gente assiste, como nunca assistiu no Brasil, de uns anos para cá, a presença de um fenômeno que nós desconhecemos que é a questão da leitura em massa, que quando você pega esses programas governamentais de compra de livros de distribuição de livros, os volumes que estão aí, não existia no Brasil há algumas décadas atrás. o público infanto-juvenil lê, eu acho que está havendo uma expansão sim,

	<p>quantitativa de vários títulos.</p> <p>estão aí, portanto, novos pontos também de acesso ao livro, novas formas de ler, porque eu acho que especialmente os jovens, se entusiasmam muito com a possibilidade de uso dos meios eletrônicos.</p>
Regina Zilberman	<p>Então a criança, do ponto de vista da criança, há muito que fazer, ela deveria receber na escola um tipo de atenção mais completa e dentro desta atenção mais completa eu tenho a impressão que se fosse valorizada a possibilidade de transformá-la num bom leitor de literatura, boa parte da função da escola estaria preenchida.</p> <p>Pois é aí é que entra a questão da metodologia, mas eu acho que pode ser assim, vamos supor, a nossa escola é pobre, os professores recebem mal, etc. Então é preciso, talvez uma opção que a gente tenha é chegar ao mínimo, um longo caminho para o mínimo, um projeto minimalista, bom o mínimo que ela precisa é isso, saber ler bem, uma boa leitora e saber transformar essa leitura em conhecimento, e isso eu acho que se faz por meio da literatura infantil. Acho que Literatura Infantil é um instrumento aí, estou usando a palavra instrumento mesmo no sentido pragmático, prático, é bom elemento para que a criança se transforme num sujeito que saiba entender o texto e saiba dizer o que ele entendeu do texto, se cada leitor conseguir fazer isso, eu acho que um bom passo foi dado.</p>
Teresa Colomer	<p>Faz décadas que a escola não sabe muito bem o que fazer com o ensino de literatura, que já foi um de seus pilares essenciais: para o ensino da língua, para a educação do cidadão numa consciência de coletividade nacional, para a educação humanista das elites sociais, etc.</p> <p>[...] Dedicar mais tempo à criação de hábitos no ensino primário e mais a transposição (atravessar) patrimonial no ensino secundário, por exemplo. Mas esta alternativa não obtém bons resultados.</p>

Para os especialistas há uma crise na relação entre a escola e a leitura, como se ela não soubesse claramente o que realmente quer da leitura em seu âmbito. Há concordância de que as estratégias usadas nem sempre surtem o efeito desejado e que é necessário estabelecer a metodologia adequada para que a escola possa formar leitores.

Zilberman e Colomer referem-se à leitura sob o ponto de vista da literatura. Por outro lado, Perrotti parte para a distribuição massificante de livros pelo Estado nas escolas. O autor ainda reflete sobre a mudança de suportes para se realizar a leitura, dentre eles, os meios eletrônicos.

Na seqüência, no Quadro 16, interpelei os entrevistados a respeito da importância da leitura para formação do ser humano:

Quadro 16 - A importância da leitura

	A importância da leitura na vida... na formação escolar
Edmir Perrotti	Muito desse movimento da leitura tem significado um uso instrumental da leitura,

	uma redução instrumental, a leitura para a sobrevivência econômico-financeira, às vezes sobrevivência profissional, mas não necessariamente, nas suas mais variadas manifestações e possibilidades, eu acho que o movimento de disseminação tem que ser um movimento que não abra mão da leitura, da escrita como um fenômeno de expressão, expressão pessoal e expressão cultural.
Regina Zilberman	A leitura ela sempre ela te dá o esboço da humanidade...quer dizer ela te deixa várias lacunas pela frente, então ao mesmo tempo nós como subjetividade, somos formados por essas lacunas então há uma interação, um diálogo, uma complementação entre aquilo que eu espero do texto e o que o texto espera de mim. Há outras formas de expressão em que há também essas lacunas, mas num texto onde a forma gráfica ou a forma visual seja tão intensa como num quadrinho ou cinema, já o preenchimento é menor, quer dizer, o meu imaginário não é tão estimulado como num texto literário.
Teresa Colomer	De um lado, cabe destacar que um dos aspectos mais importantes da educação literária na escola consiste em ensinar a falar sobre os livros. De outro lado, falar sobre o que se lê é algo indispensável para construir sentido. Escutar o professor e reproduzir seu discurso situa a mente em um estado de imobilidade. Falar com os demais obriga a argumentar, pensar, voltar ao texto, sobrepreparar as opiniões alheias e chegar além de sua própria interpretação. Entender além de nossa primeira leitura é algo muito gratificante para qualquer leitor.

O uso apenas instrumental da leitura, como afirma Perrotti, tem surgido como uma das fortes tendências para a massificação da leitura, no entanto, esse desvirtuamento de concepção deve ser resgatado para um movimento que “não abra mão da leitura, da escrita como um fenômeno de expressão pessoal e cultural.” Nessa perspectiva a leitura tem múltiplas facetas, da informação técnica e científica ao texto artisticamente construído, pois a diversidade textual é que poderá formar com maior amplitude o ser humano.

O que Zilberman reafirma em “a leitura dá o esboço da humanidade”, oportuniza que o indivíduo se encontre com as idéias existentes no texto, de modo a concordar ou refutar, ou ainda refletir sem, no entanto, descartar ou adotar sumariamente o que lá se apresenta, enfim, lacunas que nos instigam a buscar outros textos. Para a autora, nada é tão eficiente para estimular o imaginário do leitor quanto o texto literário.

Colomer, em consonância com a idéia de Zilberman, volta-se para o texto literário como leitura no âmbito escolar e propõe como estratégia “falar sobre os livros”, pois é uma das maneiras de se construir sentido e não apenas reproduzir o que o professor pensa. Falar sobre o que foi lido, de

acordo com a autora, “obriga a argumentar, pensar, voltar ao texto, sobrepesar as opiniões alheias”. Portanto, é nesse confronto que o leitor vai além da própria interpretação. Em Londrina, nos cursos de formação, orientamos os professores mediadores a incentivar os alunos a conversarem sobre o que foi lido ou contado em detrimento das atividades de escrita e desenho (Cf. Apêndice I).

O Quadro 17 apresenta a opinião dos autores a respeito da relação entre biblioteca escolar e biblioteca.

Quadro 17 - Biblioteca Escolar e Leitura

	Relação: biblioteca escolar X leitura
Edmir Perrotti	<p>A biblioteca da escola é um local especial. Específico, local de acolhimento, e de outro lado, obrigatoriamente um local de lançamento [...]</p> <p>Lançamento [...] ela faz as duas coisas, ela recebe o leitor o futuro leitor, o leitor que você quer formar e lança esse leitor no mundo, na cultura, ou seja, há que haver uma biblioteca da escola, mas que funciona conectada à sala de aula, ao pátio, à biblioteca pública, ao centro cultural, ao centro comunitário, à livraria, etc., etc., etc., ou seja, você tem que ter na biblioteca escolar um programa de informação das atividades culturais da escola, do bairro, da cidade.</p> <p>Você tem que, a partir dessa célula que é seu território, que você tem domínio, lançar este aluno para o mundo, você tem que ter um lugar onde ela desenvolva competências necessárias de leitura, que é função da escola, então um programa formal de desenvolvimento de competências leitoras e, ao mesmo tempo, um programa de formação de atitudes leitoras, porque só formar competência leitora, não constrói efetivamente o leitor, uma sociedade leitora.</p> <p>A biblioteca escolar tem que ser uma estação de conhecimento, a estação é o local que recebe o viajante, olha está aqui, você toma água, você come você bebe, mas ao mesmo tempo, ali está o trilho para que você, oh...ir para outras terras e se não gostar pode voltar, entende? É a estação: acha a palavra, é o movimento, ao mesmo tempo é o colo, e é o afago (amparo).</p>
Regina Zilberman	<p>Lamentavelmente ainda se confere atenção muito pequena à biblioteca escolar no ensino público. Não sei se no ensino privado a atenção é muito maior. O ensino público passa por várias carências, a começar pelo salário e a capacitação do professor tanto na escola básica como no nível médio. A biblioteca acaba ficando num segundo ou terceiro plano, pois os recursos financeiros terminam, antes de se chegar a pensar nela.</p> <p>A biblioteca deveria ser o centro irradiador de conhecimento na escola, o que provavelmente auxiliaria bastante o trabalho do professor. A formação do leitor seria um dividendo a mais, a ser recebido como consequência de um trabalho integrado, realizado a partir das disponibilidades cognitivas – livros, computadores, jogos, etc. – que a biblioteca poderia oferecer [...] Era preciso ser assumido pelas secretarias municipais de educação, sempre mais ágeis, para, se não for sonhar demais, chegar às secretarias estaduais de educação e o ministério.</p>
Teresa Colomer	<p>Quando continuavam estudando os filhos das elites sociais, a escola “ensinava” e a promoção acontecia. Mais adiante, como relataram os livros de Anne Marie Chartier e Jean Hébrard, as bibliotecas promoviam e defendiam o acesso livre para todos à leitura. Com o triunfo do discurso (a entrada dos livros infantis na escola, a criação</p>

	<p>de bibliotecas escolares, etc.) a escola aceitou o seu papel de promotora da leitura.</p> <p>A escola exerce um papel no ensino que deve assumir porque não há ninguém mais encarregado disso. Por outro lado, o papel de promover a leitura diz respeito a toda a sociedade em geral (famílias, bibliotecas, programas sociais, etc.) e a escola não é responsável exclusiva (pelo que sabemos, talvez nem seja a principal) no êxito, na criação permanente de hábitos de leitura.</p>
--	---

Para Colomer, ainda que historicamente a escola tenha aceitado o papel de promotora da leitura, no entanto, ela não é a única responsável por essa missão social, pois outros meios são incorporados, dentre eles, a biblioteca.

A metáfora da estação de conhecimento é o que melhor caracteriza a biblioteca escolar, de acordo com Perrotti, pois é um local de lançamento do ser humano no mundo, na cultura. Para o autor, a biblioteca deve inserir-se na sala de aula, ou seja, deve participar do processo de ensinar e aprender, não parecer um corpo estranho na unidade escolar, estático. A biblioteca escolar seria aquele espaço que acolheria e, ao mesmo tempo, indicaria outras direções a tomar.

Regina Zilberman, ainda que reconheça como os demais autores a importância da BE no processo educativo, aponta para abandono que vive a biblioteca no âmbito escolar, como era o quadro que encontrei nas escolas da rede municipal de ensino de Londrina. Além disso, reforça a idéia de que biblioteca esteja inserida nas discussões pedagógicas, no projeto de ensino da escola.

Em Barcelona, ainda pude entrevistar a professora do departamento de Biblioteconomia da Universidade de Barcelona (UB), especialista em bibliotecas escolares, a professora Teresa Mañà. Elaborei uma entrevista que focava diretamente o assunto biblioteca escolar.

Dentre os aspectos solicitados na entrevista estavam: a quem cabia a mediação de leitura na biblioteca da escola: ao professor ou ao bibliotecário? Por outro lado, procurei saber se esses profissionais recebiam formação compatível com o que seria solicitado a desempenhar na biblioteca da escola. Além disso, indaguei da biblioteca e das condições ideais para o seu funcionamento na escola, como pode ser constatado no Quadro 18:

Quadro 18 - A biblioteca escolar

Assunto	Respostas
Realização do trabalho na BE: Professor? Bibliotecário?	O importante numa biblioteca escolar é que tenha uma pessoa preparada, especializada em Pedagogia e em Biblioteconomia, com horário de dedicação completo: assim como sugerem os documentos da IFLA (Manifesto e Diretrizes). Cada país, de acordo com seu sistema escolar e bibliotecário, resolverá esta questão à sua maneira.
O aluno formado em Biblioteconomia recebe formação adequada para trabalhar na BE?	Depende dos programas de estudos. Em nosso caso – Catalunha – os alunos recebem uma formação inicial que deveria completar-se com matérias mais direcionadas com a preparação pedagógica, a organização escolar, os programas do currículo [...].
E a formação dos professores?	No caso da formação de professores a carência é ainda maior, posto que em nenhum momento de seus estudos tratam do tema da biblioteca escolar e sua organização.
O que seria uma BE adequada para a escola primária?	Tal como indicam as diretrizes, uma biblioteca com fundos em todos os suportes, distribuída em 40% de ficção e em 60% de informação, devidamente equipada de Tecnologia, Informação e Comunicação (TIC), com uma pessoa responsável com dedicação plena e que estivesse funcionando durante toda a jornada escolar.
Periodo de funcionamento indicado?	Toda a jornada escolar, incluídos o período de recreio e em horários extra-aula.

Uma das questões que me confrontei durante o desenvolvimento do Projeto de Leitura Bibliotecas Escolares: *Palavras Andantes* era relativo ao profissional que atuava nessa função nas escolas da rede municipal. À época, fui algumas vezes abordado em Londrina, extra-oficialmente, por membros do Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB) com questionamentos a respeito das bibliotecas das escolas não possuírem bibliotecários, como se o projeto *Palavras Andantes* estivesse ocupando vagas dos bibliotecários. Por outro lado, paradoxalmente, recebia e trocava informações com professores do curso de Biblioteconomia da UEL, que me levaram as referências bibliográficas imprescindíveis no processo de formação meu e dos professores da rede municipal, além de trabalhar em conjunto com as bibliotecárias da BPM.

Na verdade, a ação de intervenção na rede partia do princípio de que, para mediar a leitura, era necessário oferecer as condições básicas e, portanto, a biblioteca era uma delas. Não era momento para perguntar de quem era a biblioteca, mas sim de lançar outra perspectiva para essa

instituição que está demasiada ausente das escolas. Estava em busca de uma proposta de formação de mediador de leitura que construísse uma visão plural, não só da especialidade que é inerente à biblioteca, mas também do fazer pedagógico. Na visão de Teresa Mañà, o profissional melhor indicado para a função de mediador de leitura seria um misto de profissional que tivesse especialidade em Biblioteconomia e Pedagogia; mais que isso, uma pessoa preparada.

De acordo com a resposta de Mañà, tanto a formação do bibliotecário quanto a do professor de um modo geral deixa a desejar em relação à atuação na BE, embora ela argumente que em sua região haja matérias complementares para atuação no campo escolar.

O último estudo realizado na Espanha sobre a BE revela que no ensino fundamental (primária) o professor ainda ocupa majoritariamente essa função:

A responsabilidade do funcionamento das bibliotecas escolares estudadas recai, quase que sempre, em algum dos professores da escola [...] 70% dos responsáveis pela biblioteca na escola primária é um professor. E se levar em conta as respostas dos próprios representantes responsáveis, esta porcentagem é ainda maior (82%). A presença de profissionais bibliotecários externos é muito rara. Em todo caso é mais freqüente no Ensino Médio. Nas escolas primárias quando existem bibliotecários, são contratados pelas associações de pais e mães de alunos (FUNDACIÓN GERMÁN SANCHES RUIPÉREZ, 2005, p.199).

Mesmo para a Espanha, que possui um sistema público de biblioteca melhor organizado que o brasileiro, a biblioteca escolar não recebe o mesmo tratamento que as públicas. Para Teresa Mañà a biblioteca escolar adequada seria aquela que tivesse, além do aparato técnico, de equipamentos e acervo, uma pessoa destinada plenamente para realizar o trabalho, de modo que a biblioteca estivesse sempre aberta aos alunos, em todos os horários possíveis.

6.5 Das concepções dos especialistas

Das falas dos especialistas entrevistados foi possível depreender que a leitura e, principalmente, a literatura são componentes imprescindíveis no processo de aprendizagem e de amadurecimento intelectual

do aluno na escola. Em todas as falas pode-se perceber o estabelecimento de parâmetros acerca da mediação da leitura na escola, dentre eles, destaco a formação do professor, o conceito de leitura e a utilização da biblioteca.

Ainda que, reafirmam os especialistas, o professor conviva com uma história de desprestígio de sua classe, ele continua a buscar conhecimento, empenhado em melhorar sua prática, como apontou Zilberman. Assim, um dos parâmetros é que o professor receba formação complementar a que ele possui, que venha oferecer espaço para a reflexão e oportunizá-lo à renovação de sua prática educativa; de ser ele mesmo um leitor, um incluído cultural, como sugere Perrotti.

A formação do professor deve, entre outros aspectos, prover-lhe de condições para delinear a concepção de leitura que norteará a mediação de leitura em seu âmbito. Assim, é necessário que a escola tenha uma metodologia ou um projeto mínimo que, como afirma Zilberman, possibilite à criança “saber ler bem e saber transformar essa leitura em conhecimento”.

Além disso, é preciso compreender que a leitura seria uma das maneiras de nos encontramos com a Humanidade, de acordo com Zilberman. No entanto, tem sido mais comum encontrar na escola a tendência à massificação da leitura e, conseqüentemente, há o perigo de usá-la com intuito predominantemente utilitário, apenas no âmbito instrumental em detrimento da expressão pessoal e cultural, como diz Perrotti.

Por isso, a escola deve criar espaços para que o leitor em formação possa expor idéias a respeito do que foi lido, ouvir opiniões distintas das suas, confrontá-las, como sugere Colomer. Nesse contexto, para dar consecução ao projeto de formação de leitor na escola, torna-se imprescindível a utilização plena da biblioteca e de seus recursos, para transformá-la num local que, conforme Perrotti, ao receber o futuro leitor, lança-o ao mundo que o rodeia.

Na rede municipal de ensino de Londrina, nos cursos de formação do professor mediador de leitura, busquei fundamentar a prática de leitura na escola de modo a fugir da concepção utilitarista do texto literário e da concepção de biblioteca escolar desmembrada de um projeto pedagógico amplo da escola. Enfim, as idéias vieram ao encontro das concepções aqui

defendidas pelos especialistas e é isso que veremos a seguir, no capítulo VII, na discussão da formação do mediador de leitura.

CAPÍTULO VII - FORMAÇÃO DE MEDIADOR DE LEITURA EM BIBLIOTECA ESCOLAR

Ser professor é a mais bela profissão do mundo. É uma profissão que ajuda a construir o ser humano. O engenheiro constrói edifícios. O médico salva vidas. O professor constrói o ser humano, e isso é uma coisa impressionante.

(Ziraldo)⁸

Neste capítulo apresentarei a concepção de leitura e a concepção dos cursos realizados na rede de modo a estabelecer parâmetros para uma proposta metodológica de formação de mediador de leitura em biblioteca de escola.

7 Formação do professor mediador de leitura em biblioteca escolar

Quando iniciei a intervenção na Rede Municipal de Ensino de Londrina, o quadro que se apresentava não era nada animador. De um lado, o PROB sentindo-se desvalorizado, com dificuldades para mediar a leitura na escola, sem orientação que pudesse auxiliá-lo a sentir-se mais seguro e intervir nos problemas cotidianos que surgiam na escola. Por outro lado, a estrutura física da biblioteca refletia o descaso dado à mediação de leitura na escola, como informou a professora entrevistada nº 3, ao afirmar que trabalhar na biblioteca e contar histórias era sinônimo de professor incapacitado de reger uma sala de aula.

⁸ Marli Vieira. Revista Aprende Brasil. 2006.

Resgatar o prestígio do PROB como mediador de leitura na escola, indiretamente, aliava-se ao fato de o professor refletir sobre sua prática e acreditar que pudesse mudar o quadro negativo existente na sua unidade escolar a respeito do trabalho desenvolvido; de que fosse o primeiro a acreditar em seu trabalho e percebesse a importância de sua função e, pouco a pouco, conquistasse o seu espaço pedagógico na escola.

As estratégias para a formação do PROB buscavam transpor do saber comum ao saber crítico, conforme Freire (2003, p.31) esclarece:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência.

A intervenção que propus à Rede Municipal buscava tornar crítico o saber do professor, para que pudesse mediar a leitura e explorar a biblioteca em sua potencialidade máxima.

O programa de formação estabelecido para a Rede Municipal previa dois momentos distintos: um com cursos de temas variados cujos docentes viriam de outras instituições e, outro, com cursos, apresentações e questionamentos advindos do próprio grupo. Não podia ignorar a prática, o conhecimento que o grupo possuía se almejava que a transformação viesse posteriormente. Naquele momento era um ponto de partida, pois a mudança numa prática pedagógica poderá ter sucesso à medida que o professor envolvido passe a confrontar a sua vivência, experiência como docente, com as novas idéias que se contrapõem à sua prática. Esse processo não irrompe instantaneamente. É um ir e vir de situações de questionamentos, caso contrário, o professor seria apenas um repetidor de fórmulas prescritas nos cursos, não um construtor individual e coletivo de uma nova prática pedagógica na Rede. De acordo com Elliot (2000, p.243),

Através da reflexão deliberativa ou pesquisa-ação, os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos que enfrentam. E mais, ao longo deste processo podem definir seus próprios problemas à luz de sua autocompreensão dos papéis e tarefas profissionais que desenvolvem. Nesta perspectiva da formação continuada de professores centrada na escola, a melhora da prática profissional se baseia, em último caso, na autocompreensão dos

professores sobre seus papéis e tarefas enquanto tais e não na exigência de um ponto de vista objetivo por um sistema impessoal.

Assim, durante o percurso dos três anos de Projeto aqui enfocados, pouco a pouco, o PROB foi apresentando as suas angústias, medos, dúvidas e constatando a falta de apoio para o desenvolvimento de seu trabalho nas escolas, como foi possível verificar nos depoimentos dos professores entrevistados. Posteriormente transformou sua ação, enriqueceu seus argumentos de modo a convencer a escola da inclusão do trabalho de mediação do PROB em sua rotina pedagógica, apoiando-o nas ações que realizava na escola.

Nessa perspectiva impunha-se a questão: como formar o professor que mediava a leitura na biblioteca escolar? Parti das constatações anteriores, a saber: para mediar a leitura, principalmente a literária, era necessário que o professor entendesse o porquê da leitura; qual o tipo de mediação adequado para o texto literário e para o não-literário, além de estabelecer o papel pedagógico da biblioteca no processo de ensino e aprendizagem da escola.

Promover cursos para formar professores que mediavam a leitura na BE apresentava-se com o desafio de desvelar às escolas que suas ações no dia-a-dia contradiziam o discurso pedagógico difundido na Rede Municipal, pois grande parte delas: não realizava a Hora do Conto; o professor da Hora do Conto era quase sempre um readaptado; predominava a concepção utilitarista (PERROTTI, 1986) em relação ao texto literário; não havia regularidade nos empréstimos de livros aos alunos e a biblioteca estava desprestigiada em grande parte das escolas.

Diante dessa realidade, o processo de convencimento pedagógico deveria ser constante, de modo a fortalecer dia-a-dia a ação na escola. Portanto, era preciso dar tempo para que o PROB acreditasse no trabalho proposto, respeitar os saberes que ele trazia e, ao mesmo tempo, instigar a reflexão, a pesquisa acerca de como a leitura era mediada nas escolas. Conforme salienta Freire (2003, p.30),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que -
fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo

buscando, reprovando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Quando o PROB estivesse convencido seria o disseminador na escola (direção, supervisão e demais professores) das proposições sugeridas nos cursos e, posteriormente, toda a Rede Municipal estaria caminhando na mesma concepção para mediar a leitura na escola. Portanto, a cada curso, procurei conciliar textos a respeito da função da leitura e da literatura, de modo a que o professor pudesse distinguir a diferença entre o texto literário e o não-literário.

7.1 Leitura e Literatura: conceitos disseminados nos cursos de formação da rede municipal de ensino de Londrina

Nunca se falou tanto em leitura nas escolas brasileiras de ensino fundamental como nas últimas três décadas, entretanto, o conceito e o âmbito da leitura nem sempre estão definidos no dia-a-dia escolar.

É preciso que a escola saiba qual o objetivo da leitura em seu âmbito; que planeje as ações a serem desenvolvidas durante o ano letivo e que, ano a ano, incorpore as experiências bem sucedidas em detrimento daquelas que não obtiveram o sucesso desejado.

Na Rede Municipal de Londrina, em relação à mediação de leitura feita pelo professor da Hora do Conto, constatei que existiam várias concepções do que era leitura, principalmente a literária. Na verdade, não havia muita distinção entre leitura interpretativa realizada nas aulas de língua portuguesa com o livro didático daquelas utilizadas na Hora do Conto, geralmente com leituras literárias.

Assim, era necessário que nos cursos de formação do professor mediador de leitura se levasse em conta a discussão e a reflexão acerca do conceito de leitura e literatura no âmbito da mediação de leitura na biblioteca

da escola. Num primeiro momento foi preciso compreender que

[...] ler é mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (COLOMER; CAMPS, 2002, p.31-32).

Transpor o aspecto puramente mecânico da leitura era um dos objetivos a ser alcançado na formação dos professores. Era preciso instigá-los a compreender que o encontro do leitor com o texto, permite que o indivíduo confronte seus conhecimentos lingüísticos e cognitivos. Para Iser, “*a relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo em que nos envolvemos* (1999, p.12-13).”

A compreensão do ato da leitura será necessária para que o professor mediador, mais segura e claramente, estabeleça estratégias que embasem sua ação pedagógica para formar leitores na escola.

Apesar do incentivo à leitura estar cada vez mais freqüente na escola, quase sempre as estratégias empregadas estão associadas à concepção de exemplaridade, assim discutida por Zilberman (1991, p.51):

[...] lêem-se nomes consagrados pela crítica e história da literatura porque são modelos a serem seguidos, seja quando se escreve – a leitura convertendo-se em motivação para a escrita -, seja quando simplesmente lê – os clássicos sendo tomados como formadores do bom gosto, que é também o gosto elevado. A exemplaridade vem acompanhada do mimetismo: cabe reproduzir o escrever correto ou adequado dos grandes escritores ou do tipo de leitura a que eles apontam, segundo um processo de repetição contínua.

Na rede municipal de Londrina, ainda que o discurso da maioria dos professores fosse ao encontro de uma proposta mais democrática às práticas de leitura, predominava nas escolas a concepção do *ler para o escrever*. Existia sempre alguma atividade muito similar às utilizadas em aulas de língua portuguesa para complementar a leitura.

Prevalecia a idéia de que a leitura só se completava com a escrita, ou qualquer outro registro. Como se a leitura não tivesse força em si mesma e, além disso, reafirmava a distorção de que após a leitura sempre deveria haver uma atividade.

Inicialmente, os professores resistiram a abandonar o caderno de desenhos, o caderno de histórias ou as folhas fotocopiadas ou mimeografadas que eram utilizadas todas as aulas de leitura, a Hora do Conto. Aquele momento de leitura não era para compartilhar, era um momento para ouvir e reproduzir.

Pensar em leitura na escola pressupõe textos literários e não-literários. Quanto a estes últimos, os não-literários, a escola quase sempre os trata como se fossem simplesmente uma extensão do livro didático, e existem alguns fatores que corroboram para que isso aconteça, dentre eles está a dificuldade que a escola tem em manter acervo de periódicos (revistas, jornais) atualizados, revistas infantis, revistas científicas, gibis etc.

A escola brasileira, como a sociedade a qual pertence, padece da falta de contato com periódicos, ora por questões econômicas ora por aspectos pedagógico-culturais. Periódico é, muitas vezes, considerado supérfluo diante das dificuldades pelas quais passa a escola. Outra face dessa questão é que os periódicos que a escola possui, geralmente não são atualizados, provêm de doações e, quase sempre, são tratados como descartáveis. Assim, não se olha para eles de modo efetivo, como se realmente fizessem parte da leitura da aula; funcionam como se fossem apenas um momento diferente, mais para dizer que a criança teve contato com o material que uma vivência cotidiana com aquele tipo de material.

Quanto às leituras científicas (enciclopédias, compêndios, livros que abordam assuntos variados) não é muito diferente do que acontece com os periódicos, ou seja, há pouco acervo na escola e nem sempre é usado, ora por desconhecimento, ora por não vê-lo como recurso a ser utilizado na composição pedagógica da disciplina estudada.

É de se ponderar que a pouca intimidade do professor com esse material dificultará a mediação. O professor que não tem familiaridade com o texto científico ou jornalístico terá grande probabilidade de manter os seus alunos alheios a eles também. Para Fillola (*apud* CERRILLO; YUBERO,

2003, p.184)

A leitura é um processo ativo de construção de significados a partir dos estímulos textuais e da contribuição do leitor, como interlocutor do texto. Já se disse que ler se aprende lendo; e este simples enunciado indica a necessidade de se fazer da própria leitura a estratégia básica da formação leitora.

Se o indivíduo está inserido num meio sócio-cultural onde a leitura não é valorizada e não existem instrumentos que dêem suporte a ela, tais como livros, periódicos e biblioteca, a disseminação da leitura exigirá mais empenho da escola que, muitas vezes, deve resgatar o leitor inexistente no próprio professor para que as ações cheguem aos alunos, pois se o professor não for leitor, não tiver clareza da importância de fomentar a leitura na escola, mais difícil será formar leitores no ambiente escolar.

Nesse contexto, o papel do mediador torna-se fundamental pois *“o mediador é a ponte ou a ligação entre os livros e os leitores em formação, pois facilita o diálogo entre eles”* (CERRILLO,2003, p.229). Portanto, o professor mediador deve compreender que a leitura é uma das práticas sociais que possibilitam ao indivíduo usufruir melhor a vida em sociedade.

A mediação da leitura na escola está vinculada diretamente ao texto literário. A literatura na escola, ainda mais que a leitura não-literária, exigirá um professor mediador que conheça os meandros para se formar leitor e, ao mesmo tempo, não ignore de modo geral o conceito de texto artístico, a especificidade do texto literário, a função da literatura. Para Lajolo (1994, p.11), *“o que fazer com ou do texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas”*.

Responder à finalidade da literatura no âmbito escolar, na mediação feita na Hora do Conto era uma das metas a serem cumpridas no desenvolvimento do projeto com os professores da rede municipal de Londrina, pois como vimos anteriormente, o professor da Hora do Conto possuía formação variada e necessitava de parâmetros conceituais acerca da leitura e da literatura para o desenvolvimento de suas atividades como mediador.

Um dos primeiros procedimentos era provocar reflexão no

professor a respeito da Arte e sua gratuidade na vida das pessoas e, ao mesmo tempo, de seu caráter formativo, sem, contudo, tornar-se excessivamente didático, escolarizado.

De acordo com Candido (1972), o ser humano possui uma necessidade intrínseca de ficção e fantasia, o que torna difícil conceber que ele viva um momento sequer sem elas. Assim, as artes, em geral, e a literatura são imprescindíveis para suprir essa necessidade, mas é preciso compreender que a formação do indivíduo não se dá como se fosse um atividade didática usada em sala de aula, pois

a literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras (CANDIDO, 1972, p.4).

Nesse sentido, Candido (1972) delega à literatura a função humanizadora, isto é, a capacidade do ser humano encontrar-se com sua própria humanidade, pois a literatura está impregnada da essência humana. Para Bloom (2001, p.25):

Lemos, intensamente, por várias razões, a maioria das quais conhecidas: porque, na vida real, não temos condições de “conhecer” tantas pessoas, com tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento, não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida.

Desse modo, o texto literário faz a intermediação entre a realidade e a ficção, entre o leitor e o mundo, o que gera seu crescimento pessoal, intelectual, humano. Por outro lado, na escola, existe a dificuldade em aceitar a gratuidade da literatura e seu modo de formar, pois quase sempre transforma a leitura do texto literário numa réplica das aulas de língua portuguesa, ou melhor, utiliza as mesmas estratégias empregadas na interpretação de texto realizada em aula, conforme Lajolo (1994, p.70):

Entre as atividades hoje mais frequentemente sugeridas para despertar e desenvolver o gosto (quase sempre chamado de *hábito*) pela leitura, encontram-se a transformação do texto narrativo em roteiro teatral e subseqüente encenação; a reprodução em cartazes ou desenhos, do tema, da história ou de personagens do livro; a criação, a partir de sucata, de objetos de colagens de alguma forma relacionados à história, sua reescritura com alteração de ponto de vista [...].

Em Londrina também era isso que se sucedia, pois não havia a compreensão da perspectiva artística do texto literário e de como ele se relaciona com a criança. Quando inexiste a compreensão desse aspecto, há a probabilidade de que relação escola-arte transforme o artístico num arremedo excessivamente didático, cuja intenção predominante seja a de inculcar valores moralizantes nos pequenos em detrimento do estético. A tendência ao uso utilitário ainda está muito arraigada na escola e conforme Perrotti (1986, p.117):

O discurso utilitário procurou sempre oferecer a crianças e jovens atitudes morais e padrões de conduta a serem seguidos, ordenando os elementos narrativos em função de tal finalidade exterior. Tais atitudes e padrões, evidentemente, inseriram-se na ordem da sociedade que os promoveu, uma vez que tal discurso buscou não somente adaptar a criança e o jovem à vida social, mas adaptá-la a um determinado modelo social: o burguês.

O viés utilitário só predomina na escola quando encontra terreno fértil para isso, ou seja, quando não há objetivos estabelecidos para a disseminação do texto literário, quando não se sabe responder o porquê da literatura para a formação dos pequenos.

A obra tem o caráter de ampliar os sentidos, ou melhor, de subverter uma ordem conceitual, transpor a significação do dia-a-dia para o inusitado. Entretanto, a escola trata a literatura como se ela fosse apenas uma extensão das aulas de língua portuguesa ou apêndice moral, o que acaba por deturpar o estético.

Na rede municipal procuramos instigar o professor a considerar que aquilo que o texto literário provoca no leitor, nem sempre é perceptível de imediato, pois a mensagem que transmite pode ser diferente de criança para criança. Portanto, a criança deve ser levada a entender que a história vale por si mesma. O que ela condensa, estimula, forma-se aos poucos, dia a dia por

meio do contato com as histórias. Nesse caso, desenhar, pintar, reprodução escrita... Nada disso deve ser mais importante que a fruição da narrativa.

7.2 Estratégias para mudar a concepção utilitarista de mediação da leitura nas escolas da rede municipal de ensino de Londrina

Uma das metas que propus era a de estabelecermos outro encaminhamento para as Horas do Conto, principalmente, em relação à mediação do texto literário, que ainda era explorado como se fosse um texto utilizado nas aulas de língua portuguesa, em sala de aula.

Como fazer para que o professor percebesse esta especificidade da literatura? Que pudesse transpor do saber ingênuo ao epistemológico? Primeiro, era necessário despertar o PROB para o conceito de Arte, seu âmbito na formação do ser humano, pois para Fischer (1971, p.19),

[...] a arte jamais é uma mera descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem total, capacita o "Eu" a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser.

Dentre as alternativas que propus para que o professor fosse descobrindo essa perspectiva, pouco a pouco, estavam: leitura de textos literários, exposição de artes plásticas, apresentações musicais, leitura de poemas, de histórias entre outros.

Quando realizava algum evento, havia sempre a intervenção de exposição de pintura, apresentação de canto, declamação de poemas ou leitura de histórias, encontro com escritores, por exemplo, com o londrinense Domingos Pellegrini Júnior, uma das referências nacionais para a Literatura Infanto-Juvenil. Essas atividades culturais vinham reforçar as idéias disseminadas nos cursos. Posteriormente, os próprios integrantes do PROB apresentavam eventos culturais que promoviam em suas escolas. Ao mesmo tempo, distribuía em cada curso, o folder com a programação dos eventos culturais promovidos pela BPM, ou seja, o professor deveria estar incluído culturalmente, conforme afirmara Perrotti em sua entrevista (cf. quadro 17).

Apresentava-se para a Rede Municipal o desafio de mudar a

concepção da Hora do Conto, trazê-la para uma prática pedagógica que tivesse a intencionalidade do professor em formar leitores sem, no entanto, transformá-la num arremedo das aulas de leitura, produção de texto ou aulas de desenhos da sala de aula, como afirmou a entrevistada 3:

mas a gente contava uma história e tinha que dar uma atividade pro aluno, pra manter o aluno disciplinado para poder fazer o empréstimo. [...] eram atividades [...] a gente tinha até um caderninho mesmo de biblioteca, todas as salas [...] as crianças tinham um caderno de desenho que ficava guardadinho nas caixinhas da biblioteca e a gente [...] era desenho, colagem, recortes, era dobradura a gente tava sempre procurando fazer um trabalho sobre a leitura [...] sobre o que ele leu.

O fazer trabalhinhos após contar a história já fazia parte da rotina das escolas, uma escola fazia porque a outra fazia e assim por diante. À medida que os textos foram instigando a pensar sobre a sua prática na Hora do Conto, surgiram perguntas: o que estou fazendo está errado? Como fazer então?

Não tinha a resposta quando as dúvidas surgiam, mas propus o desafio ao grupo para tentar outra alternativa para esse momento na escola. Durante os dois anos finais, testamos alguns procedimentos até chegar, em 2004, ao texto Orientações Gerais para o Trabalho de Mediação de Leitura na Biblioteca da Escola (cf. Apêndice I), cujo teor contemplava, sucintamente, os principais procedimentos para realizar o trabalho que era proposto. O documento possuía uma as seguintes subseções: concepção de biblioteca escolar; atuação do PROB; como organizar o acervo na escola; como realizar a Hora do Conto; empréstimos e registros das atividades realizadas pelo professor da Hora do Conto.

Procurei deixar claro aos professores, desde o início, que eles não precisariam mudar a sua prática de uma hora para a outra para fazer o que sugeríamos, sem acreditarem na proposta. Acredito que muitas das propostas de mudanças que chegam são descartadas, ou simplesmente ignoradas porque o professor se apóia na sua prática pedagógica, no seu conhecimento, ainda que ingênuo sobre o assunto. Por isso, era preciso acolher o professor nos primeiros tempos e oferecer-lhe a oportunidade de duvidar do que estava sendo proposto, pois à medida que duvida, o educador questiona-se e o

questionamento leva à reflexão; isso era o princípio para se chegar à mudança.

Assim a Hora do Conto deveria tornar-se um momento de troca, de falar sobre o que foi lido, de confrontar opiniões, do leitor se encontrar com outros livros, como propõe Colomer (cf. quadro 16):

[...] falar sobre o que se lê é algo indispensável para construir sentido. Escutar o professor e reproduzir seu discurso situa a mente em um estado de imobilidade. Falar com os demais obriga a argumentar, pensar, voltar ao texto, sobrepesar as opiniões alheias e chegar além de sua própria interpretação.

Prevalencia muitas vezes, nas escolas da Rede Municipal, a idéia distorcida de ter medo de emprestar os livros, pois a criança podia estragá-lo ou sujá-lo, etc. Argumentos falaciosos e, pedagogicamente, equivocados. Também era preciso estimular o aluno para que ele desejasse emprestar o livro e, principalmente, que a criança pudesse chegar até a prateleira e manusear os materiais. Era um desafio, pois se o aluno mexesse na prateleira, conseqüentemente, a biblioteca ficaria desarrumada e isso era uma preocupação do PROB, uma vez que seu trabalho, antes do Projeto *Palavras Andantes* não era levado muito a sério.

A concepção dos dirigentes da escola, no geral, relacionava a competência do professor mediador com a arrumação da biblioteca. Uma das preocupações era não deixar a biblioteca desarrumada. Isso não quer dizer que a biblioteca não tivesse que se manter organizada, no entanto, a biblioteca que efetivamente é utilizada na escola, sempre estará de alguma maneira com livros não muito arrumados. A desordem era sinônimo de uso e não de desleixo.

Para dar continuidade a essa perspectiva, a seção relativa ao empréstimo, ainda no Apêndice I, item 5, estabeleci alguns critérios:

Empréstimos

todo aluno matriculado nas escolas da rede municipal de ensino de Londrina, da pré-escola à 8ª série, tem direito a emprestar livros para a leitura extra-sala de aula;

o aluno de EJA, quando houver responsável pela biblioteca para efetuar e recolher os empréstimos, também deve usufruir do acervo;

o aluno deve ser informado dos procedimentos para o empréstimo;

o aluno deve ser orientado a cuidar do livro, no entanto, evitar exageros na recomendação, pois muitas crianças desistem de emprestar o livro com medo das "leis";

para o atraso na entrega do livro, não se recomenda sanção pecuniária (multa);

o aluno não deve ser obrigado a emprestar o livro, mas sim, estimulado a querer emprestá-lo;

Cada aluno tem o direito de escolher o livro que deseja ler, portanto, é preciso que ele manuseie o livro antes, vá até as prateleiras etc.

Mediar a leitura na escola pressupõe criar os suportes para que ela se dê. Dentre esses suportes estão a biblioteca e o livro em consonância com a ação do professor mediador. Portanto, aliado ao trabalho do professor, vinham procedimentos simples, mas que caminhavam na direção de oferecer condições para que o aluno construísse sua trajetória de leitor em formação, que lhe desse autonomia da formar-se, principalmente quando há a predisposição da escola para respeitar as escolhas do leitor.

É preciso que na escola haja espaço para estimular o aluno a buscar o livro, a freqüentar a biblioteca e a compartilhar as leituras realizadas com os demais colegas. Enfim, que possa sentir-se sujeito do seu processo leitor e não apenas um repetidor das leituras sugeridas pela escola.

7.3 A Biblioteca no processo de mediação de leitura na escola

Na prática pedagógica, institucional ou não, é freqüente o discurso em favor da leitura, mas, a biblioteca da escola, quase sempre, permanece à parte dessa discussão.

Muitas vezes a biblioteca é apenas mencionada, mas não há uma proposição que a englobe nas discussões pedagógicas, ou seja, há carência de estratégias para viabilizar a inserção dessa instituição na política de formação de leitores, do Estado e, conseqüentemente, da escola. Essa situação gera distorções na relação escola-biblioteca-formação de leitores.

Se a escola desconhece o papel da biblioteca na mediação de leitura *como um local de lançamento do indivíduo no mundo*, conforme Perrotti,

onde o aluno se encontre regularmente com a leitura, possa emprestar os materiais lá existentes e embarcar rumo a novos destinos, ou seja, que o acervo possa chegar ao aluno e não sirva apenas de objetos decorativos para as prateleiras, mas que integre sua vida, a mediação da leitura estará comprometida. Conforme Almeida (*apud* SILVA; BORTOLIN, 2006, p.48):

A biblioteca escolar, por exemplo, tem sua importância atuando como complemento de trabalhos desenvolvidos em sala de aula, mas só pode ser considerada como vital e ter sua função pedagógica reconhecida quando suas ações forem também realizadas independentemente de cada uma das disciplinas, atuando de maneira a contribuir na integralização de vários conhecimentos. Em especial quando acreditamos que o conhecimento humano é único, embora subdividido para permitir o estudo e a apropriação dele.

O aluno de escola pública, em geral, reside nas regiões periféricas da cidade, longe das bibliotecas públicas, pois estas, quase sempre, estão localizadas no centro. Essa situação delimita o acesso da criança à biblioteca, portanto, a biblioteca escolar é indispensável nesse contexto, uma vez que se apresenta como uma das principais vias de acesso do aluno ao mundo da leitura. No entanto, se a escola não compactua dessa idéia, haverá dificuldade para que o aluno chegue à biblioteca da escola.

Ter biblioteca (espaço e acervo) não garante que a leitura estará assegurada na escola, pois é necessário que existam objetivos bem delineados para a consecução do projeto pedagógico de mediação da leitura. Para isso é necessário que a escola considere:

- o que entende por leitura?
- por que promovê-la?
- a BE estará entre as estratégias que a escola utilizará para tornar-se ponte entre os alunos e a leitura?
- que materiais estarão disponíveis para os alunos?
- que espaço, temporal e espacial, será destinado à leitura na escola?
- qual o papel que a biblioteca desempenhará nesse contexto?

No momento em que a escola discute questões como essas, estará apontando para si própria as diretrizes para que a mediação de leitura

na BE ocorra. E ainda, poderá estabelecer estratégias simples, mas que perpetuem a idéia de que a leitura e a BE devam fazer parte da vida do aluno como, por exemplo, a abertura da biblioteca durante o recreio. Na Rede Municipal, constatei que as escolas fechavam a biblioteca durante o recreio, ou seja, que a leitura não tinha nada a ver com o seu horário de lazer, de liberdade das crianças. Contudo, o discurso propalado era de que a leitura era algo prazeroso, mágico etc., mas a prática desmentia isso, pois se era prazer, por que não estava aliada ao recreio? Se a escola tem como objetivo formar cidadãos independentes, por que a criança só podia freqüentar a BE em horários pré-determinados pela escola?

Por isso, a partir de 2003, incentivei a escola a manter a biblioteca aberta durante o recreio. As respostas negativas à idéia surgiram categóricas, tais como: o tempo de recreio era muito curto⁹; não tinha pessoa para cuidar da biblioteca; não dava tempo para emprestar o livro e que o professor tinha que cuidar do pátio durante aquele horário. Os argumentos para contrapor àquelas negativas vieram aos poucos e ainda hoje não convenceram a todas as escolas da Rede. No entanto, não é possível conceber que a escola feche a biblioteca para que o professor cuide do pátio ou, ainda, que não incentive o aluno a buscar a biblioteca como um dos espaços para o seu lazer.

Outro aspecto que corroborava a restrição ao livro é que o livro, em nossas escolas, ainda é tratado como objeto sagrado, ou seja, a gente sabe que ele existe, pode até ver, mas não pode tocar. O livro torna-se importante, mas tão importante que é preciso ter autoridade para chegar até ele: nem sempre estão à mostra; os mais caros; com atrativos diferentes (formato, cores, figuras em alto relevo etc.) nem sempre estão disponíveis para o empréstimo. Há um medo histórico de se perder o livro.

O leitor, geralmente, não tem medo de perder o livro, pois ele tem intimidade com esse objeto cultural e entende mais facilmente as razões que levam o outro a buscar o livro. Por outro lado, isso também pode refletir a pouca intimidade que o professor tem com a leitura, talvez seja por isso que o discurso de sacralização do livro continue na escola, porque há muitos professores que falam da leitura, mas não lêem e nem freqüentaram ou

⁹ Na Rede Municipal o tempo médio de recreio é de 15 minutos.

frequêntam bibliotecas. Além disso, essa situação é reforçada quando a escola:

[...] põe na biblioteca a pessoa que não pode ter contato com alunos. Isso demonstra o conceito errado que se tem de biblioteca, como se fosse um lugar isolado, sem crianças e com trabalho tranqüilo. É certo que existem bibliotecas assim, mas não são mais que depósitos de livros ou santuários, que não cumprem a sua verdadeira função de apoiar a aprendizagem dos alunos e ajudar a renovação pedagógica e metodológica dos professores (BARÔ, 2001, p.11).

Por isso, na Rede Municipal procurei discutir nos cursos, principalmente com os supervisores, o perfil do profissional que faria a mediação na biblioteca da escola. Era necessário disseminar a concepção de que o professor mediador de leitura não podia ser uma pessoa que não estava em condições de realizar o trabalho por, no mínimo, dois aspectos: de um lado, porque o profissional possuía um atestado médico e deveria estar afastado da sala de aula; por outro lado, é fundamental que o mediador seja leitor e não apenas um repetidor de que a leitura era importante.

Além dos aspectos aqui discutidos, a relação da escola com o espaço que destina à biblioteca é bastante sintomático de como ela percebe a leitura, de como a concebe. Na Rede Municipal, como pode ser visto no Capítulo III, o espaço e o mobiliário destinados à biblioteca estavam relegados no âmbito escolar, ora devido à estrutura advinda do próprio município (falta de pessoal no quadro funcional da escola), ora pela ignorância pedagógica, ou seja, a escola não incluía a biblioteca em suas práticas educativas.

Se a escola ignorava a presença da biblioteca em seu domínio, o espaço destinado a ela era o pior da escola, mal iluminado, mobiliário inadequado, acervo fragmentado e incompatível com o usuário a que se destina. Enfim, uma estrutura que não chama a atenção da criança e que lhe diz, indiretamente, que ler não é atraente.

7.4 Pré-requisitos para o Professor mediador de leitura em biblioteca escolar

É indiscutível a importância da atuação do professor mediador na formação de leitores na biblioteca da escola, mas para isso, alguns requisitos são necessários tais como: ter consciência de uma concepção de leitura e literatura que proporcionem à criança o conhecimento de si própria e o encontro com outras maneiras de ver o mundo; concepção de biblioteca escolar como um espaço onde se compartilhe informação e lazer; além ter clareza de que a função a ser exercida exige que o mediador seja leitor.

O mediador de leitura na biblioteca escolar precisa ter informação acerca do que seja a leitura e seus vários ângulos, ou seja, se é informativa, científica ou literária. Além disso, saber diferenciar a leitura realizada na biblioteca em atividades como a Hora do Conto, por exemplo, de atividades utilizadas em sala de aula com o livro didático, pois a primeira tem o teor de liberdade, de entretenimento e a segunda, de atividade obrigatória em sala de aula.

Outro aspecto que contribui para a mediação eficaz é que a concepção de biblioteca esteja além de ser um simples depósito de livro, mas sim um espaço dinâmico, aberto às perguntas, às dúvidas, às descobertas, ao confronto de idéias e, principalmente, que a criança chegue ao livro.

Mas é imprescindível ao mediador saber que o âmbito de sua função compreende:

1. Criar e fomentar hábitos [sic] contínuos de leitura.
 2. Incentivar o ler por ler.
 3. Orientar a leitura extra-escolar.
 4. Coordenar e facilitar a seleção de leituras por idades.
 5. Preparar, desenvolver e avaliar os projetos de promoção de leitura.
- (CERRILLO; LARRAÑAGA; YUBERO, 2003, p.229):

Aliados aos aspectos relativos às funções, existem critérios que devem ser observados na escola ao selecionar o mediador de leitura, dentre eles destacamos: ser leitor; relacionar-se bem com alunos e professores; gostar do trabalho que realiza e, também, sua formação.

Na rede municipal de ensino de Londrina, o mediador de leitura era selecionado para a função por meio de critérios que nem sempre consideravam a se o professor era leitor, se tinha predisposição para realizar o trabalho. Quase sempre, como vimos anteriormente, o mediador era selecionado por estar readaptado, ou seja, sem condições físicas ou

psicológicas para a função. Desse modo, o trabalho de mediação de leitura e, conseqüentemente, o fomento à leitura, estava prejudicado.

Se o professor está numa função em que ele não se sente apto a desenvolver e, principalmente, não gosta dela, certamente o trabalho deixará a desejar e, no caso da leitura, o resultado será mais nefasto ainda, pois afastará o leitor que deveria ser formado.

Para mediar a leitura com sucesso na escola é preciso que o mediador seja um facilitador do encontro entre o futuro leitor e o texto; que ele se relacione bem com todos os componentes da comunidade escolar, de alunos a professores. E ainda, que tenha uma formação que possa estar no âmbito da Letras, da Educação, Biblioteconomia e ou áreas afins.

8 CONCLUSÃO

Esta pesquisa sobre a formação do mediador de leitura que atua em bibliotecas escolares aponta caminhos para se mediar a leitura na escola, mas para isso é preciso estruturar um conjunto de elementos que ocorram concomitantemente em prol da formação de leitores, dentre eles, destaque: a formação contínua do mediador de leitura, o resgate e a interação pedagógica da biblioteca com a escola e, principalmente, a disponibilidade do acervo.

Após três anos de intervenção no projeto de leitura da Rede Municipal de Ensino de Londrina o quadro que se estabeleceu desmente a idéia subjacente, quase sempre no país, de que a mediação de leitura não frutifica na escola. Portanto, se há objetivos claros, as ações promoverão a leitura no ambiente escolar.

No início do projeto, embora parte das escolas da Rede Municipal dispusesse de biblioteca, professor da Hora do Conto e acervo, nem todas as escolas usufruíam pedagogicamente dela. Muitas ignoravam como fazê-lo e, assim, desvirtuavam o encaminhamento da leitura e transformavam a biblioteca em espaço para quaisquer outras atividades em detrimento da leitura.

O quadro era agravado quando se referia ao professor que atuava na biblioteca para fazer a mediação: quase sempre um professor readaptado, ou seja, com atestado médico para se manter distante da sala de aula, do contato com alunos, ou ainda, com problemas nas cordas vocais. Não importava se o professor tinha ou não aptidão para o trabalho e, principalmente, se era leitor.

O professor da Hora do Conto, como era chamado à época de instalação do Projeto, não tinha boa imagem profissional na escola, em parte devido à realidade de serem readaptados; a idéia que prevalecia era a de que o professor que atuasse na biblioteca era alguém que não podia e nem precisava se esforçar muito. Lá era um lugar para doentes ou para descansar, bons profissionais não queriam aquela função, por isso, até o trabalho desse profissional tornava-se mais difícil para se realizar na escola, pois quase sempre estava à parte das discussões pedagógicas.

Era comum encontrar a biblioteca como se fosse um corpo à margem da escola. Não participava das discussões pedagógicas, seu espaço era o mais precário e o acervo insuficiente. Além disso, o mediador nem sempre realizava o trabalho porque gostava, quase sempre estava na biblioteca porque fora afastado da sala de aula. Enfim, a situação prenunciava que a leitura não seria tratada com a ênfase requerida na escola.

Para que a mediação realizada na biblioteca tenha êxito, abranja o maior número de componentes da unidade escolar, desde alunos a professores, é preciso selecionar o professor que deseje e tenha mais condições para servir de ponte entre a escola, a biblioteca e a leitura.

Formar leitores independentes requer da escola um posicionamento pedagógico de valorização da biblioteca, ou seja, o estabelecimento de estratégias que facilitem o acesso da criança ao livro, aos recursos existentes na BE, como por exemplo, a abertura da biblioteca durante o recreio, prática bastante incomum nas escolas. Essa postura pedagógica leva à criança, subliminarmente, a mensagem de que a leitura não faz parte do lazer, como se ela fosse apenas um instrumento da sala de aula.

Nesse contexto, urgia formar o professor que mediava a leitura na biblioteca, para isso, estabeleci durante o período de realização da pesquisa, cursos que tivessem o conteúdo no âmbito dos seguintes assuntos: a relação da criança com a leitura; a inclusão cultural do professor; as especificidades do texto literário e do não-literário; a relação BE e a formação de leitores na escola; a biblioteca e as áreas do conhecimento.

O PROB, no início da intervenção, apresentava uma auto-estima profissional muito baixa. A cada curso que realizei no primeiro ano eram bastante comuns as lamentações de desprestígio recebidos da escola. Então surgia a questão: como resgatar a auto-estima profissional do PROB? O resgate seria oferecer-lhe a possibilidade de conhecer acerca do que realizava na escola, fundamentar a sua prática, levá-lo à reflexão e auxiliá-lo a construir uma prática pedagógica que trilhasse em direção à formação de leitores.

Era necessário resgatar o papel de professor que estuda, reflete, propõe, ou seja, o professor pesquisador (ELLIOTT, 2000). O professor deveria ser o primeiro a acreditar em seu trabalho e na contribuição que oferecia à escola. Reclamar indefinidamente não resolvia o problema e o

trabalho realizado com objetivos bem definidos, traria melhor concretização do que foi proposto e a possibilidade de intervenção na realidade escolar com maior sucesso e, portanto, a mudança de postura dos demais componentes da escola referente a trabalho na biblioteca, mudaria.

A transformação do saber ingênuo para o saber crítico (FREIRE, 2003), ou seja, levar o professor a refletir sobre a sua prática na escola mediante a troca de informações com outros pares e, principalmente, com a concepção de especialistas acerca do assunto foi outra forma de ampliar a formação do mediador. Além disso, estimular a elaboração de propostas de trabalho a serem realizadas na escola.

Mediar a leitura na escola exige que o professor seja, como afirmou Perrotti (cf. seção 6.4.2), incluído culturalmente, pois é imprescindível que ele compreenda os princípios mínimos da arte, de sua gratuidade e de sua função na formação humana. Além disso, contribui para entender melhor: a diferença entre um texto artístico do não-artístico, aspecto necessário para se fazer a mediação em propostas como, por exemplo, a Hora do Conto que é comumente realizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ler insere-se numa prática social indispensável para a sobrevivência nos dias atuais, portanto, para se mediar a leitura na escola é necessário que o professor a compreenda como um processo de encontro entre a criança e o texto; como uma das alternativas para lançar a criança no mundo da arte e do conhecimento.

Assim, o mediador de leitura tem um papel singular no estímulo da formação dos pequenos, pois se ele próprio teve e tem bom relacionamento com a leitura, é muito provável que também os seus alunos terão um contato mais amistoso, de troca e descoberta. E o inverso também é verdadeiro, ou seja, se a escola selecionar mal o mediador de leitura, estará comprometendo a promoção da leitura em seu âmbito e a formação de leitores.

Em Londrina, o número de adesão ao Projeto de Leitura foi crescendo ano a ano. O grupo do PROB iniciou, em 2002, com 104 professores e em 2004 contava com 130 professores. Isso fortalecia a perspectiva de que a intervenção realizada estava sendo aceita pela Rede Municipal, que havia a valorização da pessoa que trabalhava na BE, diferente da situação de desprestígio que acontecia antes.

Outros fatores nos levavam a acreditar que o projeto de intervenção estava modificando algumas posturas pedagógicas na Rede, dentre eles, o número de empréstimo que, de 2002 a 2004, teve aumento de 295%. Além disso, a quantidade de escolas que reestruturou a biblioteca cresceu e, em consequência disso, o número de participantes nos cursos também.

Na entrevista realizada com as três professoras que tiveram 100% de frequência nos curso de formação, constatei que as estratégias usadas foram profícuas na mediação da leitura e que a inserção da BE nas discussões pedagógicas contribuiu para transformar a concepção que a escola tinha sobre o trabalho de mediar a leitura. Na verdade, a mudança de conceito de biblioteca auxiliou-me na divulgação das idéias que propunha à Rede Municipal.

De acordo com a opinião das professoras entrevistadas, os cursos oferecidos pelo projeto contribuíram para o redimensionamento da prática de mediação de leitura e, ainda, auxiliou-as a propor novos encaminhamentos para o seu trabalho.

Durante os cursos oferecidos ao PROB, busquei incluir a discussão acerca da Arte, pois se o mediador não teve contato com a pintura, com música, com a dança, teatro, enfim, com as manifestações de diversas áreas artísticas é muito provável que terá mais dificuldade para mediar a leitura para seus alunos, pois sua pouca convivência com as linguagens artísticas dificultará que medeie o texto, principalmente o literário, sem desvirtuá-lo, ou torná-lo um mero pretexto para atividades repetitivas, mecânicas em detrimento da fruição estética.

Em 2005/2006, com financiamento da CAPES/Programa Bolsa-sanduíche, estive em Barcelona e estagiei em duas escolas de ensino fundamental, onde coletei dados a respeito da mediação de leitura na biblioteca escolar, a fim de estabelecer uma correlação entre o processo de mediação de leitura nas bibliotecas escolares de Barcelona com as de Londrina/PR.

Londrina e Barcelona estão situadas nas regiões mais prósperas de seus países, no entanto, a cidade espanhola é capital de sua região e possui o triplo da população londrinense. As diferenças não param por aí, pois o sistema de bibliotecas públicas de Barcelona é um dos mais

eficientes da Europa, conta com mais de 30 bibliotecas. Cada bairro da cidade possui uma biblioteca muito bem estruturada. Londrina possui 03 bibliotecas públicas, sendo que a melhor delas está localizada no centro da cidade e outras duas, em bairros.

Barcelona possui uma história milenar e Londrina caminha para o seu primeiro centenário, entretanto, no contato com as escolas pude perceber que as diferenças entre as duas cidades não eram tão grandes.

Nas visitas às escolas de Barcelona, logo de início, pude observar que as características arquitetônicas do espaço destinado à biblioteca diferem bastante do que tínhamos em Londrina. As barreiras de espaço, mobiliário e acervo existentes aqui, não existiam com a mesma intensidade lá.

Por outro lado, em relação às estratégias usadas para a mediação de leitura, as escolas barcelonesas mantinham a prática que encontrei em Londrina em 2002, ou seja, leitura de histórias e depois escrita de texto, desenhos etc. Lá era comum o uso utilitarista do texto literário. Em Londrina, ao contrário, trabalhei na perspectiva de suprimir os exercícios, os desenhos obrigatórios durante as Horas do Conto.

A mediação da leitura na biblioteca escolar, tanto lá como aqui, era realizada por um professor da escola que não tinha formação específica em Biblioteconomia. Por outro lado, em Londrina havia curso de formação continuada para o professor da biblioteca, mas em Barcelona, não.

As entrevistas com os especialistas, tanto no Brasil quanto na Espanha, reafirmaram a idéia de que o caminho que propus para a mediação de leitura na Rede Municipal de Londrina possuiu elementos imprescindíveis em qualquer situação de promoção de leitura, ou seja, reafirmaram a importância da leitura e de diretrizes para fomentar a leitura na escola, literária ou não. Também evidenciaram que o mediador e a biblioteca escolar são componentes indispensáveis no processo de formação de leitores na escola.

Diante da trajetória percorrida na intervenção realizada em Londrina, reitero a idéia de que o professor que faz a mediação de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental deva receber formação contínua acerca da leitura, da literatura e sua relação na formação da criança. E ainda, que a biblioteca escolar seja, nesse processo, um elo que venha possibilitar ao aluno o encontro com idéias semelhantes e diferentes das suas, contribuindo para o

seu desenvolvimento pessoal.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Maria Angélica. **Biblioteca Pública de Londrina: 50 anos no coração da cidade**. Londrina: Midiograf, 2001.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Bibliotecário escolar: seu perfil, seu fazer. In: SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli. **Fazeres cotidianos na biblioteca escolar**. São Paulo: Polis, 2006.

_____. **Sociedade e Biblioteconomia**. São Paulo: Polis/APB, 1997.

ARENA, Dagoberto Buim. **Formação e trabalho docentes: tempos de labor, tempos de aprender**. Marília: UNESP, 2001.

AQUI Londrina. São Paulo: Publicar do Brasil, 2004.

AVILÉS, Paloma Fernández de. **Servicios públicos de lectura para niños y jóvenes**. Espanha:Trea, 1998.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARÓ, Mônica; MAÑÀ, Teresa; VELLOSILO, Inmaculada. **Bibliotecas escolares, ¿para qué?**. Madrid: Anaya, 2001.

BARRETO, Lima. **Triste Fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo:Objetivo/Cered,1996.

BIEDMA, Jaime Gil de. **Jaime Gil de Biedma: el poeta que volia ser poema**. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya, 2005.

BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo. (Org.). **30 anos de leitura para crianças e jovens**. Campinas: ALB; Mercado das Letras, 1998.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORTOLIN, Sueli. **A leitura literária nas bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador**. 2001. 233f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

BRANDEN, Nathaniel. **Auto-estima e os seis pilares**. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual básico da biblioteca da escola**. Brasília: MEC/FNDE, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 04 ago.2005.

_____. Ministério da Cultura. **PNLL - Plano Nacional do Livro e da Leitura: Vivaleitura 2006-2008**. Brasília: MINC, [2006a].

_____. Ministério da Cultura [MINC]. **Programa fome do livro: política nacional do livro, leitura e bibliotecas públicas**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004.

BRASIL. Plano Nacional do Livro e da Leitura. **Portaria Interministerial Nº 1442 de 10 de agosto de 2006**. Disponível em: <www.vivaleitura.com.br/pnll> Acesso em: 30 out. 2006b.

CANDIDO, Antonio. **A formação da literatura brasileira**. 7.ed. Itatiaia: Belo Horizonte, 1993. vol.1.

_____.A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.24, n.9, p.803-809, set.1972.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación - acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARVALHO, Maria Ignez Campos. **Arranjo Espacial e Distribuição de Crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creches**. 1990. 92f Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. v.1. (Coleção múltiplas escritas).

CERRILLO, Pedro C.; LARRAÑAGA, Elisa; YUBERO, Santiago. In: CERRILLO, Pedro C.; YUBERO, Santiago. **La Formación de mediadores para la promoción de la lectura**. Cuenca: CEPLI; UCLM, 2003.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: _____ (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHIFONI, Carolina. **Itineraris Gràcia**. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2000.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

EARP, Fábio Sá. Agonia e salvação. **Revista Época**, São Paulo, n. 330, p.118-120, 13 set.2004.

ECHEVERRIA, Regina; ARAÚJO, Lucinha. **Cazuza, preciso dizer que te amo: todas as letras do poeta**. São Paulo: Globo, 2001.

EJARQUE, Luis Garcia. **Historia de la Lectura Pública en España**. Madrid: TREA, 2000.

ELLIOT. J. **La investigación en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

EL PALAU de la generalitat. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1999.

FILLOLA, Antonio Mendoza. El proceso de lectura. Las estrategias. In: CERRILLO, Pedro C.; YUBERO, Santiago. **La Formación de mediadores para la promoción de la lectura**. Cuenca: CEPLI; UCLM, 2003.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FUNDACIÓN Germán Sánchez Ruiperéz. **Las bibliotecas escolares en España: análisis y recomendaciones**. [Madrid]: Fundación Germán Sánchez Ruiperéz, 2005.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: LP&M, 1991.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil** (sua história). São Paulo, T.A. Queiroz; Edusp, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Cidades**. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>. Acesso em: 21 jun. 2005.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 1988.

LEONTIEV, A. N. O Homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LONDRINA. Prefeitura do Município de Londrina. Disponível em: <www.londrina.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2006.

_____. Prefeitura do Município de Londrina. Secretaria Municipal de Cultura. **Biblioteca Pública de Londrina**: 50 anos no coração da cidade. Londrina: Midiograf. 2001.

_____. Prefeitura do Município de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <www.londrina.gov.br>. Acesso em: 18 jun. 2005.

_____. Prefeitura do Município de Londrina. Secretaria Municipal de Planejamento. **Perfil do município**. Londrina: PML, 2004. 1 Cd-rom.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANZINI, Eduardo J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MELLO, Suely Amaral. **Linguagem, consciência e alienação**: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: UNESP/Marília, 2000.

MILANESI, Luís. Outra biblioteca pública: uma profecia de Mário de Andrade.

Revista da Biblioteca Mário de Andrade, São Paulo, v.51, p. 59-64, jan./dez.1993.

MONTSERRAT, Cristina; VENTURA, Núria. **Los bibliobuses**: la respuesta bibliotecaria a los municipios rurales. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2002.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

NUZZI, Andrea; ALMEIDA JÚNIOR, Francisco Pereira. **Hino a Londrina**. Disponível em: <www.londrina.pr.gov.br>. Acesso em: 20 mar.2006.

OBATA, Regina Keiko. Biblioteca Interativa: construção de novas relações entre biblioteca e educação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série**, São Paulo, v.1, n.1, p.91-103, 1º semestre1999.

PELLEGRINI, Domingos. **O tempo de Seo Celso**. Londrina: Gráfica Ipê, 1990.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus,1990.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PIEIDADE, Maria Antonieta Requião. **Introdução à teoria da classificação**. Rio de Janeiro: Interciência,1983.

PROGRAMA Internacional de Avaliação de Estudantes. Disponível em: <www.inep.gov/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2004.

SILVA, Rovilson José da. **A leitura literária nas 3ª e 4ª séries do ensino fundamental do município de Londrina**. 2001. 219f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.17-48.

VIEIRA, Marli. Um menino chamado Ziraldo. **Revista Aprende Brasil**, Curitiba, v.2, n.10, p. 36-40, abr./maio 2006.

VILLALTA, Luiz Carlos. Os leitores e os usos dos livros na América Portuguesa. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p.183-212.

WITTMANN, Reinhard. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII? In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura**

no mundo ocidental. São Paulo: Ática, 1999. p.134-163. v.2. (Coleção múltiplas escritas).

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Programa de formação continuada do professor da Hora do Conto e
auxiliar de biblioteca

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA HORA DO
CONTO E AUXILIAR DE BIBLIOTECA DA REDE MUNICIPAL DE
LONDRINA**

ROVILSON JOSÉ DA SILVA

**LONDRINA
2002**

1 JUSTIFICATIVA

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

2.2 Objetivos específicos

3 DESENVOLVIMENTO

4 CONTRIBUIÇÃO ESPERADA

5 ÓRGÃOS ENVOLVIDOS

6 CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO

7 RECURSOS MATERIAIS

8 BIBLIOGRAFIA DO PROJETO

1 JUSTIFICATIVA

Historicamente a leitura no Brasil tem enfrentado inúmeros obstáculos, dentre eles, a falta de uma política que efetivamente conste em lei e, ao mesmo tempo, promova ações que avancem em direção ao desenvolvimento da leitura em nosso país.

Preocupados com isso, em 2000, realizamos uma pesquisa na rede de ensino fundamental do município de Londrina onde constatamos, entre outros aspectos, que a Rede Municipal de Ensino de Londrina não possuía uma estrutura satisfatória para disseminar um projeto de leitura, principalmente a literária. Nesse aspecto, além da, quase sempre, inadequação do espaço a ser utilizado pela biblioteca, constatamos que os professores responsáveis pela biblioteca escolar careciam de informações básicas a respeito das relações entre a escola e a leitura; entre a literatura e a criança, entre a leitura e esse gênero de biblioteca.

Acreditamos que a biblioteca escolar seja um espaço aberto a todos da comunidade a qual pertence, mas que tenha como foco principal o desenvolvimento da leitura da criança no período escolar, pois é o espaço mais próximo dela nas primeiras séries do ensino fundamental.

A biblioteca escolar caracteriza-se por ser um espaço educativo onde são oferecidos serviços de fomento à leitura, pesquisa, empréstimo, estímulo à expressão e à criatividade, ao lazer, às atividades culturais e informacionais.

Assim, o profissional que trabalha na biblioteca escolar deverá estar capacitado de maneira multidisciplinar, com embasamento sobre: sua atuação nesse gênero de biblioteca; os procedimentos pedagógicos; a leitura; a arte; a literatura e os suportes de informação, entre outros.

Mediante tal quadro, desejamos formalizar um programa de formação que possa oferecer aos professores auxiliar de biblioteca e da Hora do Conto da Rede Municipal de Londrina estudo contínuo sobre a leitura, a arte e a literatura e sua relação com a criança.

2 OBJETIVOS

2.3 Objetivo Geral

- Propor um programa anual de estudo continuado ao professor da Hora do Conto sobre leitura, literatura, criança, biblioteca escolar e os suportes de informação, ampliando a sua visão sobre a ação cultural no meio escolar.

2.4 Objetivos específicos

- b) Oportunizar ao professor a reflexão sobre sua prática de estímulo à leitura em sua comunidade escolar;
- b) Promover encontros mensais de estudo sobre a leitura, a literatura, a criança e a biblioteca escolar;
- c) Sistematizar procedimentos a serem empregados na biblioteca escolar e na Hora do Conto, visando transformar a biblioteca escolar em espaço cultural da comunidade a qual pertence;
- d) Fomentar a leitura , em especial, a literária.
- e) Incentivar a utilização da biblioteca escolar como centro informacional para a escola e para a comunidade.
- f) **Promover a instalação de espaço de leitura nas escolas que ainda não o possuam;**

3 DESENVOLVIMENTO

Em 2000, verificamos que mensalmente os professores responsáveis pela biblioteca escolar e Hora do Conto tinham reunião na Biblioteca Pública Municipal Parigot de Souza para a entrega da estatística da sucursal. Nessas reuniões, segundo os entrevistados, além da entrega do relatório, às vezes, existiam sugestões de confecção de lembranças alusivas a datas comemorativas e, noutros momentos, informações técnicas sobre a biblioteca. No entanto, nada referente ao aspecto das inter-relações entre criança/leitura/escola.

Nesse caso, urge a reestruturação dessas reuniões mensais e, para tanto, propomos que em cada reunião seja estudado, além dos aspectos técnicos inerentes à biblioteca, um tema relacionado à leitura, literária ou não, bem como procedimentos artísticos e suportes informacionais que auxiliem o professor a compreender a sua função de fomentador cultural da comunidade escolar em que atua.

A capacitação do professor auxiliar de biblioteca e da Hora do Conto deve ser contínua para que os resultados sejam verificados a médio e a longo prazo, pois esse profissional nem sempre possui a formação multidisciplinar exigida em sua função. Sendo assim, organizamos as seguintes sugestões temáticas para a grade curricular do curso:

19. Conceito de arte: antes de mais nada é necessário que o professor tenha desperto, lembrado em si próprio o conceito de arte, o lúdico que a arte oferece. Nessa fase ele deve ter contato com obras de arte das mais diversas tendências, sem que nada lhe seja "cobrado", que apenas lhe seja oferecido estímulo para desenvolver sua sensibilidade, pois quando ele partir para o texto literário, estará mais apto a perceber a singularidade da obra e, além disso, poderá estar melhor preparado para contribuir a cada usuário aquilo que ele deseja;
 20. Biblioteca pública e biblioteca escolar: conceitos;
-

21. A lei e a leitura: LDB, Parâmetros Curriculares e o Currículo Municipal de Educação.
22. A comunicação humana: da narrativa pictórica das cavernas à narrativa escrita;
23. A linguagem humana e a linguagem artística;
24. A simbologia na obra de arte;
25. A linguagem literária e a linguagem não-literária;
26. A importância da leitura/literatura para o ser humano e seu meio
27. Conceito de literatura;
28. História da criança na sociedade ;
29. A criança e a literatura: os primeiros contatos;
30. A criança, a faixa etária e a leitura;
31. Procedimentos para se contar histórias;
32. A literatura infantil no Brasil: um processo evolutivo(colônia, século XIX: de Lobato aos dias atuais);
33. A biblioteca escolar e os suportes de informação;
34. Os contos de fada e o desenvolvimento infantil;
35. Estrutura do texto literário;
36. A poesia.

Cronograma das atividades:

MÊS	ASSUNTO/Nº	H/AULA	PROFISSIONAL
Fevereiro	1	4h	
Março	2-3	4h	
Abril	4-5-6	4h	
Maio	7-8-9	4h	
Junho	10-11-12	4h	
Julho	13-14-15	Semana de estudos	Convidados: pesquisadores na área de leitura e biblioteca
Agosto	16	4h	
Setembro	17	4h	
Outubro	18	4h	
Novembro	Visita a uma biblioteca sucursal	4h	

Dezembro	Avaliação do programa	4h	
----------	-----------------------	----	--

Mediante este cronograma , propomos um professor para a coordenação do programa de capacitação que estabeleça a ligação entre a Secretaria de Educação e a Biblioteca Pública Municipal Parigot de Souza de forma a abranger o maior âmbito possível de informações sobre a atuação do professor auxiliar de biblioteca da Rede Municipal de Ensino.

4 CONTRIBUIÇÃO ESPERADA

A literatura na escola não deve estar restrita apenas a um professor, mas sim permear toda a ação pedagógica quer seja do professor-regente ou da Hora do Conto.

Se, de uma forma geral, existe o discurso sobre a leitura e a literatura no currículo e mesmo assim ela não tem sido colocada em prática nas escolas de maneira mais sistemática, é sinal de que há necessidade de se **fomentar a formação do** professor auxiliar de biblioteca e da Hora do Conto do âmbito de sua atuação. Assim, num primeiro momento, propomos que o professor da Hora do Conto receba a capacitação anteriormente proposta e, logo depois, mediante sua prática diária, traga a discussão e o enfoque pretendidos à disseminação da leitura e do texto literário na escola.

Dessa maneira, o professor da Hora do Conto será uma espécie de multiplicador da leitura não só para os alunos como para os demais professores, encaminhando procedimentos que auxiliem a disseminação de leitura na unidade escolar.

Além dos aspectos já mencionados, toda fundamentação sobre a literatura a ser dada ao professor da Hora do Conto proporcionaria a ele maior discernimento para selecionar e formar as obras que comporiam o acervo da biblioteca escolar onde atua.

5 ÓRGÃOS ENVOLVIDOS

Na pesquisa realizada em 2000, constatamos que embora as Bibliotecas Sucursais (escolares) estivessem subordinadas a duas secretarias, Educação e Cultura, nenhuma delas mantinha comunicação entre si sobre o trabalho desenvolvido na unidade. Assim, o professor estava lotado pela Secretaria de Educação mas recebia orientações da Secretaria de Cultura, por intermédio da Biblioteca Pública Municipal Parigot de Souza, sem haver unidade de procedimentos na orientação do professor auxiliar de biblioteca. Dessa maneira, cada secretaria orientava de sua forma e o professor nem sempre tinha discernimento do que as secretarias desejavam.

Portanto, acreditamos ser fundamental a união entre essas secretarias para que a haja unidade de procedimentos na rede municipal e que o projeto de leitura nas escolas municipais se amplie.

6. CRONOGRAMA

O curso terá o período de um ano letivo, ou seja, 4h/mês, de fevereiro a dezembro; a exceção do mês de julho, onde proporíamos uma semana concentrada com estudos sobre a biblioteca escolar, a criança e a leitura.

7. RECURSOS MATERIAIS

Para o desenvolvimento satisfatório do Programa de Capacitação serão necessários os seguintes recursos iniciais:

- 01 televisão;
- 01 videocassete;
- 01 rádio cd player;
- xerox;
- folha sulfite;
- 01 computador;
- trabalho de mecanografia;
- espaço para as reuniões mensais;
- entre outros.

8. BIBLIOGRAFIA DO PROJETO

AVILÉS, Paloma Fenández de. **Servicios públicos de lectura para niños y jóvenes**. Espanha, 1998.

SILVA, Rovilson José da. **A Leitura Literária nas 3ª e 4ª Séries do Ensino Fundamental do Município de Londrina**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras na Área de Concentração: Literatura e Ensino) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2001.

APÊNDICE B

Questionário para verificação do perfil do professor

Questionário para verificação do perfil dos professores

PREFEITURA DO MUNICIPIO DE LONDRINA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROJETO DE LEITURA: BIBLIOTECAS ESCOLARES: PALAVRAS ANDANTES

O presente questionário destina-se a coletar dados, a fim de estabelecer o perfil do professor que atua como mediador de leitura nas bibliotecas escolares. Suas respostas sinceras às questões formuladas são de fundamental importância ao desenvolvimento pleno dessa pesquisa.

Antecipadamente agradeço.

ROVILSON JOSÉ DA SILVA

1. Sexo

masculino

feminino

2. Idade

menos de 20 anos

de 31 a 40 anos

de 41 a 50 anos

de 51 a 60 anos

acima de 60 anos

3. Formação Escolar:

2º grau completo

3º grau completo

3º grau incompleto

Pós-graduação

Pós-graduação incompleta

4. Que curso de graduação?

Letras

Matemática

História / Estudos Sociais

Geografia

Biologia / Ciências

Pedagogia

6) Há quanto tempo leciona na rede municipal de Londrina:

- De 00 até 02 anos
- De 02 até 05 anos
- De 05 até 10 anos
- De 10 até 15 anos
- De 15 até 20 anos
- Mais de 20 anos

6) Você já fez cursos na área de leitura?

- Sim
- Não

8) Você utiliza a biblioteca de sua escola com seus alunos?

- Sim
- Não

9) A biblioteca de sua escola é bem utilizada pelos professores?

- Sim
- Não
- Poderia ser melhor ser melhor explorada

APÊNDICE C

Normas para o processamento do acervo das bibliotecas

PROJETO BIBLIOTECAS ESCOLARES: PALAVRAS ANDANTES

NORMAS PARA O PROCESSAMENTO DO ACERVO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

- ✓ Cada biblioteca escolar deverá ligar com antecedência para o **processamento técnico (PT)**, a fim de agendar a data para o registro do acervo;
- ✓ Após o agendamento, à medida que o PT for atendendo à demanda, cada escola será informada da data para remeter os livros para o registro;
- ✓ Os livros enviados ao PT deverão estar acompanhados de listagem contendo as seguintes informações: **título, autor, coleção e quantidade;**
- ✓ Cada acervo entregue ao processamento deverá estar acompanhado de CI indicando a quantidade (nº de volumes enviados);
- ✓ Mediante a autorização da escola, o PT poderá sugerir a seleção adequada e o material a ser desbastado;

Baixas: para os livros perdidos ou danificados, cada biblioteca deverá enviar a listagem com os títulos e/ou ficha de bolso para que seja dado baixa no arquivo da escola

Responsável pelo Processamento Técnico (PT):.....FONE.....

OUTROS CONTATOS

Na Biblioteca Pública Municipal:

Na Secretaria de Educação:

APÊNDICE D

Ficha de visita à biblioteca da escola

FICHA PARA O PREENCHIMENTO NAS VISITAS ÀS BIBLIOTECAS ESCOLARES

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
PROJETO BIBLIOTECAS ESCOLARES: PALAVRAS ANDANTES

ESCOLA: _____ Nº _____

ENDEREÇO: _____

DATA DA VISITA: _____

PROFESSORES: _____

• **ASPECTO FÍSICO DA BIBLIOTECA**

• Mo biliário	Quantidade	Conservação		Nº de turmas			Hora do conto			Observações
		Boa	Ruim	M	T	N	M	T	N	
• Ilu minação										
Mesa										
Cadeira										
Estante										
Carteira										

• **ACERVO**

• Tipo	Quantidade	Observações
• Infantil		
Juvenil		
Pesquisa		
Didáticos		
Técnico-pedagógico		
Total		

COMENTÁRIO GERAL

VISTO POR: _____

APÊNDICE E
Proposta pedagógica da biblioteca escolar



**PROJETO BIBLIOTECAS ESCOLARES:
PALAVRAS ANDANTES**

**PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A BIBLIOTECA ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE LONDRINA**

**LONDRINA
DEZEMBRO/2002**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	01
2. OBJETIVOS.....	02
3. PESSOAL.....	03
4. FINANCIAMENTO E GESTÃO.....	03
5. ACERVO.....	04
6. UTILIZAÇÃO DO ACERVO.....	05
7. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	06
8. PESQUISA.....	07
9. PROCESSAMENTO TÉCNICO DO ACERVO.....	07
10. ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR QUE ATUA COMO REGENTE DE OFICINA DE BIBLIOTECA.....	07
11. HORÁRIO E FUNCIONAMENTO DA BIBLIOTECA.....	08
12. REFERÊNCIAS.....	09

1. INTRODUÇÃO

Há muito tempo a leitura vem suscitando discussões acerca de seu desenvolvimento na escola. Sabe-se da importância da mesma para a formação do ser humano, para o seu desenvolvimento intelectual. A questão da leitura na escola hoje passa invariavelmente pela implantação e funcionamento contínuo da biblioteca escolar. De acordo com os PCNS (1997):

“ Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura.” (58-59)

Neste caso, a biblioteca escolar é um dos componentes fundamentais para assegurar o acesso do leitor infante-juvenil à leitura e, conseqüentemente, à informação e à cidadania.

Por outro lado, ainda não existem parâmetros claros sobre a o âmbito da biblioteca na escola, pois embora ela faça ou deveria fazer parte das discussões pedagógicas que envolvem a escola, isso nem sempre acontece. Existe uma dissociação histórica entre o cidadão brasileiro e a biblioteca, o que acaba por espelhar nas relações entre escola e biblioteca.

Assim, existe a necessidade de que a biblioteca seja incorporada ao processo educativo, para que a leitura e a pesquisa se viabilize na escola.

Desta forma, esta proposta procura oferecer parâmetros para o funcionamento e desenvolvimento da biblioteca escolar na Rede Municipal de Ensino de Londrina.

2. OBJETIVOS

De acordo com o Manifesto da Unesco sobre a Biblioteca Escolar, são objetivos da biblioteca escolar:

- A biblioteca escolar é parte integral do processo educativo.
- Para o desenvolvimento da literacia e/ou competência na leitura e escrita e no uso da informação, no ensino e aprendizagem, na cultura e nos serviços básicos da biblioteca escolar, é essencial o cumprimento dos seguintes objetivos:
- apoiar e intensificar a consecução dos objetivos educativos como esboçados nas finalidades do currículo escolar;
- desenvolver e sustentar nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida;
- tornar oportunas as vivências para a produção e uso da informação/conhecimento; para compreensão, imaginação e entretenimento;
- cooperar com as ações da escola a todos os estudantes nos momentos de aprendizagem e de habilitação para avaliar e usar a informação, a despeito das variadas formas, suportes e meios de comunicação, incluindo a sensibilidade para bem utilizar formas de comunicação com a comunidade onde estão inseridos;
- prover acesso em nível local, regional, nacional e global aos recursos existentes e oferecer oportunidades aos aprendizes para a apropriação de idéias, experiências e opiniões a que estão expostos;
- organizar atividades que encorajem a tomada de consciência cultural e social, bem como de sensibilidade;
- trabalhar em conjunto com estudantes, professores, administradores e pais, para o alcance final da função e objetivos da escola; proclamando o conceito da liberdade intelectual e do acesso à informação como pontos fundamentais à formação de cidadania consciente e exercício da democracia;
- promover leitura, recursos e serviços da biblioteca escolar junto à comunidade escolar e ao seu derredor.

3. PESSOAL

- O professor regente de oficina de biblioteca ou bibliotecário escolar é o responsável pelo planejamento e gestão da biblioteca escolar, tanto quanto possível, deve contar com o apoio de equipe adequada, trabalhando em conjunto com todos os membros da comunidade escolar, bibliotecas públicas e outras agências afins.
- O papel do professor regente de oficina de biblioteca ou bibliotecário escolar irá variar de acordo com orçamentos, currículos e metodologias de ensino das escolas, dentro do quadro legal e financeiro do município. Dentro de contextos específicos, há áreas gerais de conhecimento que são vitais se os professores regentes de biblioteca ou bibliotecários escolares quiserem desenvolver e operacionalizar serviços efetivos, a saber: gestão de biblioteca, de aquisição de recursos e de serviços de referência e informação, e gestão de ensino.
- Em vista das crescentes mudanças nos ambientes de rede, os professores regentes de oficinas de bibliotecas ou bibliotecários escolares devem tornar-se competentes em questões de planejamento e instrução às diferentes habilidades para o manuseio de novas ferramentas de informação, tanto a professores como a estudantes. Desta forma, devem obter contínua formação profissional.

4. FINANCIAMENTO E GESTÃO

- Para assegurar serviços efetivos e credenciados, ter-se-á em conta:
- formular política própria para os serviços de biblioteca, definindo objetivos, prioridades e atividades, em consonância com as necessidades curriculares das escolas;
- obedecer a padrões profissionais na organização e manutenção da biblioteca escolar;

- prover acesso a serviços e à informação a todos os membros da comunidade escolar, e funcionar dentro do contexto da comunidade local.
- encorajar a cooperação entre professores, gestores experientes na área escolar, administradores; pais; bibliotecários e profissionais da informação, e grupos interessados da comunidade.

5. ACERVO

O acervo da biblioteca escolar da Rede Municipal de Ensino de Londrina estará circunscrito ao âmbito da comunidade escolar, a saber:

- Acervo infanto-juvenil de literatura, livros científicos e periódicos para atendimento de crianças e jovens que freqüentam as escolas;
- Acervo para o Grupo Docente ;
- Material de referência;
- Acervo para a comunidade escolar como um todo;
- Multimeios (cds, fitas, vídeo,etc)

Obs: Os multimeios poderão fazer parte da biblioteca, desde que haja disponibilidade de espaço e de pessoal.

Numa biblioteca, de acordo com Almeida (2002), os suportes de informação estão circunscritos aos seguintes aspectos:

- texto escrito: livros , periódicos, folhetos, partituras, etc.
- imagem fixa: gravura, foto, slide, HQ, cartoons, desenhos, etc.
- imagem em movimento: filme (vídeo/DVD);
- som, disco,cd.

6. UTILIZAÇÃO DO ACERVO

A utilização do acervo poderá ser efetuada, no mínimo, de duas maneiras, a saber:

- a) integrando com o conteúdo curricular;
- b) utilizando espontaneamente o acervo.

a) Integrando com o conteúdo curricular

É necessário elaborar um planejamento cuidadoso das atividades junto com os professores. Estes precisam conhecer as oportunidades de pesquisas e trabalhos que a biblioteca oferece. O professor regente de oficina de biblioteca ou bibliotecário precisa saber os tópicos que necessitam ser cobertos e as habilidades das crianças de cada série ou faixa etária.

Integrar o programa da biblioteca com os conteúdos curriculares não é uma tarefa fácil. Raramente existe um esquema formal de planejamento conjunto. Embora haja interesse em planejar junto em bases consistentes, o tempo limitado e as pressões de trabalho tornam as tentativas informais de planejamento imprevisíveis, inadequadas e frustrantes.

Para que o programa de biblioteca seja eficaz, o planejamento conjunto é essencial. Não se pode esperar que as crianças aprendam a usar a biblioteca para pesquisar e fazer trabalhos sem integrar aprendizagem com assuntos significativos.

A biblioteca oferece um vasto manancial de materiais que enriquecem a aprendizagem de muitos conteúdos.

A integração do programa da biblioteca com os conteúdos curriculares compensa o esforço de ambos, bibliotecário e professor. Mas as crianças são as principais beneficiárias de um programa integrado. Aprendem a usar os materiais da biblioteca de forma a serem capazes de buscar informação independentemente, seguindo suas próprias inclinações e interesses. Começam perceber que a aprendizagem é um

esforço individual para toda a vida, no qual a biblioteca pode desempenhar uma função central. (KUHLTHAU,2002, p.114/115)

b) Utilizar o acervo espontaneamente, de acordo com o interesse de cada usuário:

7. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A biblioteca escolar promoverá o desenvolvimento de ações que contribuam para o crescimento e aprimoramento de sua comunidade. As atividades poderão estar ou não relacionadas diretamente com o conteúdo programático. Podem ser utilizadas atividades tais como: Hora do Conto, teatro, declamação de poesia, música, atendimento ao aluno, etc.

HORA DO CONTO

A Hora do Conto será uma das principais atividades para se incentivar e disseminar a leitura na escola. É necessário criar um ambiente favorável à propagação da leitura.

Cada escola deverá contar com uma "aula" por semana para cada turma, com a duração de 30 minutos cada uma.

Esta atividade contará com os seguinte aspectos: leitura de histórias, do professor para os alunos e dos alunos para os professores (a leitura não estará necessariamente ligada ao fazer algo), leitura de textos não-literários, etc.

8. PESQUISA

À medida que os alunos avançam na escolaridade, é cada vez mais importante que, gradativamente, o programa da biblioteca seja integrado com os conteúdos curriculares. Se os alunos vêem a biblioteca como algo isolado, é difícil entenderem sua função. Podem pressupor que a biblioteca é responsável por ensinar determinados conteúdos, os quais serão obrigados a estudar e com base nos quais serão avaliados. Esse equívoco impede que desenvolvam hábitos persistentes de usar a biblioteca e os recursos informacionais.

Assim, de acordo com (KUHLTHAU, 2002, p.119) deve-se usar uma fonte de pesquisa para a primeira e segunda séries e, a partir da 3ª, introduzir duas fontes. Mais de duas fontes a partir da 5ª série.

9. PROCESSAMENTO TÉCNICO DO ACERVO

O processamento técnico do acervo das bibliotecas escolares estará subordinado à Biblioteca Pública Municipal Parigot de Souza.

10. ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR QUE ATUA COMO REGENTE DE OFICINA DE BIBLIOTECA

- ✓ Contar histórias; meio para disseminar e assegurar a leitura no âmbito escolar;
- ✓ Promover o acesso aos bens informacionais e culturais de sua comunidade escolar
- ✓ Empréstimo de livros,
- ✓ Estimular a leitura e a pesquisa
- ✓ Dar suporte, quando necessário e possível, às ações culturais da escola,

- ✓ Manter o acervo organizado,
- ✓ Dar suporte pedagógico à leitura pesquisa e à leitura, quando solicitado pelos professores,
- ✓ Conservar e restaurar o acervo,
- ✓ Organizar fichários
- ✓ Confeção de carteirinhas de empréstimo.

11. HORÁRIO E FUNCIONAMENTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

O funcionamento da biblioteca na escola estará circunscrito basicamente a dois aspectos básicos, a saber

- **HORÁRIOS PRÉ-DETERMINADOS**

São aqueles horários em que os alunos vão para a biblioteca com o professor regente e ou bibliotecário para realizar atividades específicas como, por exemplo, a Hora do Conto ou pesquisa.

- **HORÁRIOS LIVRES**

São aqueles em que o aluno poderá freqüentar o espaço e manusear o acervo sem nenhuma orientação mais didática. Buscará a leitura de acordo com os seus interesses.

A biblioteca escolar deverá oferecer atendimento aos seus usuários em horário inverso à aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Osvaldo Francisco. **Os suportes de informação**. 2002

AVILÉS, Paloma Fernández de. **Servicios públicos de lectura para niños e jóvenes**. Ediciones Trea, S.L. Madrid, España, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. V.2.

UNESCO. **Manifesto da biblioteca escolar**. IFLA, 1999.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental**. Autêntica, Belo Horizonte, 2002.

APÊNDICE F

Espaço e Mobiliário para a biblioteca escolar: pré-requisitos



Prefeitura do Município de Londrina
Estado do Paraná

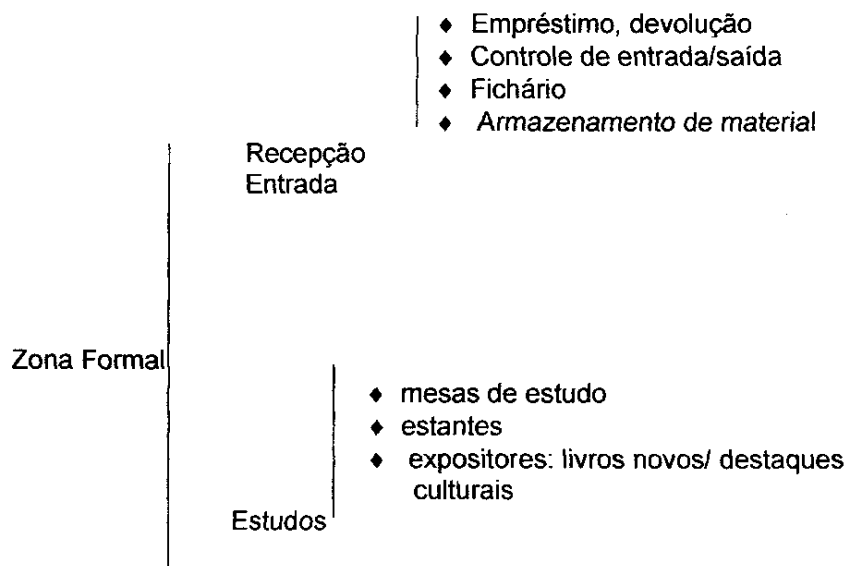
Secretaria de Educação

Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes
Coordenação: Rovilson J. Silva

Espaço e Mobiliário da Biblioteca Escolar: Pré - Requisitos
Autor: Rovilson J. da Silva

O espaço da biblioteca escolar deve ser bastante flexível, oferecer a possibilidade de se transitar e ser utilizado de forma dinâmica (exposições, Hora do Conto, etc.). Assim, estabeleceremos duas zonas dentro desse espaço: a zona formal e a zona informal.

A zona formal é aquela que recebe o usuário e o encaminha para o que ele procura. Nessa área teremos a entrada, a recepção e as mesas para estudos/pesquisas.



Zona Informal

- ◆ espaço lúdico (tapete emborrachado, espaço destinado para que a criança fique mais à vontade)

Obs: Deve-se manter a visibilidade entre as zonas para que todos se vejam.

CORES

Zona formal: cores neutras/ pastéis (branco/amarelo/verde-água, por exemplo).

- ◆ Evitar as cores oficiais, principalmente, o barrado cinza que é comum na pintura das escolas . A biblioteca, em seu interior, poderá utilizar as cores da bandeira da escola.
- ◆ *Sugestão para a disposição das cores: predominar o branco neve em três paredes.*

Zona informal:

- ◆ Nesta parede pode-se eleger uma cor vibrante / alegre (pintar a parede inteira).

Mobiliário e portas

- ◆ Cores fortes que contrastem com a parede (se possível, utilizar as cores da escola);
 - ◆ Evitar mistura de cores, a fim de evitar uma bagunça visual;
 - ◆ *Eleger duas cores para pintar: estantes altas e estantes baixas;*
 - ◆ Usar uma das cores para pintar armários;
-

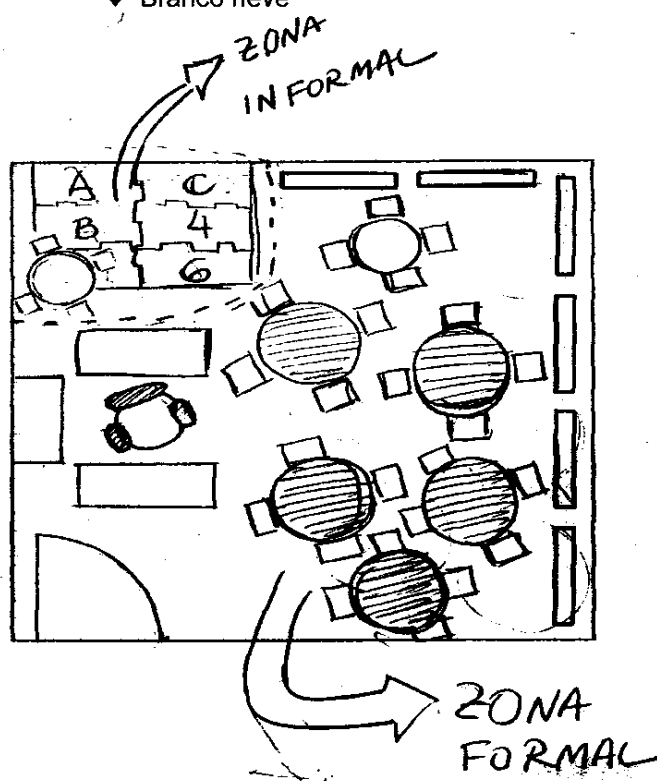
- ◆ Mesas e cadeiras de estudo: tons pastéis
- ◆ Mesas e cadeiras do espaço informal: devem ser coloridas;
- ◆ As ferragens das mesas e das cadeiras devem ser pretas ou cinza médio, **nunca da cor das estantes.**

PISO

- ◆ Deve ser claro, cerâmico, de fácil manutenção;
- ◆ É conveniente evitar pisos coloridos ou desenhos de paginação, quanto mais neutro, melhor.

TETO

- ◆ Branco neve



MOBILIÁRIO

- O mobiliário deve ser resistente, seguro, prático, suscetível ao uso individual ou em grupo, de fácil limpeza e pouco barulhento.
- Deve-se procurar certa variedade para permitir satisfazer distintas modalidades de uso – leitura individual ou coletiva, estudo em grupo, etc. – e facilitar a comodidade de leitores de diferentes estaturas.

Zona Formal

Estantes

- ◆ Estantes de aço com dois tamanhos distintos:
- ◆ Grande: com seis bandejas
- ◆ Pequena: com quatro bandejas.

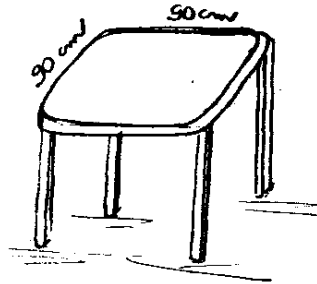
Cadeiras

- ◆ **Para os alunos:** cadeiras sem estofamento, sem braços, pois os modelos com braços ocupam mais espaço e são difíceis de armazenar ;
 - ◆ **Para o (a) bibliotecário (a):** com braço, estofada e com rodízio.
-

Mesas

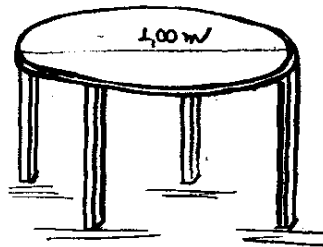
Mesa quadrada

- ◆ Limita o uso para 4 pessoas
- ◆ Ocupa menos espaço no armazenamento
- ◆ Possibilita conexões, formando mesas maiores
- ◆ Deve possuir cantos arredondados
- ◆ 90 cm de lado



Mesas Redondas

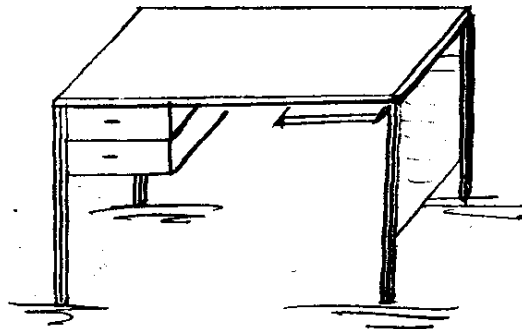
- ◆ Ideal para estudos em grupo
- ◆ A circulação entre as mesas é facilitada
- ◆ Integra melhor o espaço
- ◆ 100 cm de diâmetro



- ◆ Optaremos pelas redondas, pressupondo que nossos ambientes são pequenos e precisamos de bastante mobilidade para a circulação das crianças. Entretanto, as quadradas também podem ser uma opção, dependendo da disponibilidade e vantagens de cada local.

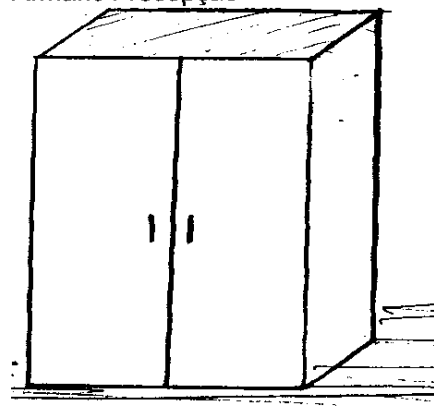
Observações :

- ◆ Evitar: mesas com um único pé central, pois são instáveis para o uso infantil.
 - ◆ O tampo da mesa deve ser resistente para que não se deteriore com arranhões e manchas; fácil de limpar e de cor neutra para evitar o reflexo da luz.
 - ◆ Altura das mesas:
 - Pré – escolar : 55 cm
 - 1ª a 4ª : 65 cm
 - 5ª a 8ª : 75 cm
-

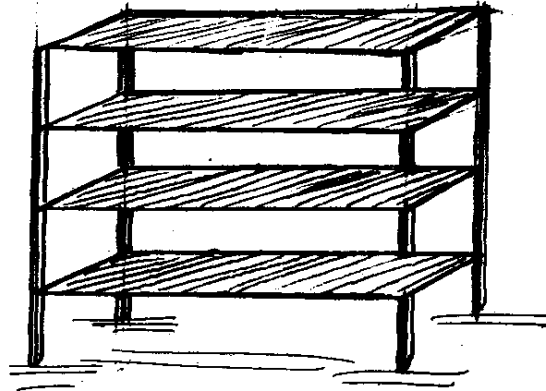


Mesa da recepção

Armário / recepção



Apoio /recepção : Estante baixa com 4 bandejas



ZONA INFORMAL

- ◆ tapete emborrachado
 - ◆ mesa de plástico (PVC) e cadeiras (só para pré-escolar)
 - ◆ baús para fantoches, etc.
 - ◆ cestinhas de plástico para livros
-

REFERÊNCIAS

AVILÉS, Paloma Fernández de. Servicios públicos de lectura para niños y jóvenes. Espanha:Trea, 1998.

BORTOLIN, Sueli. Gerenciamento da leitura nas bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador (dissertação de mestrado).2001

OBATA, Regina Keiko. Biblioteca Interativa: construção de novas relações entre biblioteca e educação. São Paulo, Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação:FEBAB, 1999.

APÊNDICE G

A volta às aulas e o uso da biblioteca: sugestões para o encaminhamento inicial

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
ESTADO DO PARANÁ**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROJETO BIBLIOTECAS ESCOLARES: PALAVRAS
ANDANTES
COORDENAÇÃO: ROVILSON JOSÉ DA SILVA

A VOLTA ÀS AULAS E O USO DA BIBLIOTECA: SUGESTÕES PARA O
○ ENCAMINHAMENTO INICIAL

É importante que logo nas primeiras aulas a criança seja levada à biblioteca e que interaja com o espaço e o acervo;

- O espaço deve ser minuciosamente sinalizado para que a criança tenha segurança ao explorá-lo, sem que haja constrangimento ou medo. Essa é uma das maneiras que podem ajudar a criança a sentir o espaço como seu e torná-la freqüentadora dele;

Nesse reconhecimento do espaço físico, o professor deve esclarecer quais as áreas que estarão restritas ao domínio do profissional e aquelas ao domínio da criança;

- Após essa etapa, proceder à explicação de como os materiais da biblioteca estão organizados, por exemplo, obras de ficção e não-ficção, revistas e jornais, materiais e equipamentos audiovisuais, quando houver;

A criança necessita estar bem informada de como manusear o material, onde e como encontrá-lo, pois dessa forma estaremos ampliando a sua autonomia, componente essencial para que o leitor busque no acervo respostas às suas curiosidades e/ou dúvidas;

- Para a criança, nesses primeiros contatos, deve estar claro que a biblioteca é mais um dos espaços da escola a se utilizar como meio de lazer, de pesquisa ou de interação com outros alunos;
- Há necessidade ainda de esclarecer quais materiais do acervo podem ou não ser emprestados;
- Não destacar apenas os livros de literatura, mas também os informativos e os científicos.

APÊNDICE H

Questionário sobre a medição de leitura na BE de Orlandai

Escuela Orlandai

1. ¿Cómo es el funcionamiento de la biblioteca de la escuela?
2. ¿La biblioteca permanece abierta durante los recreos?
3. ¿Podrías describirme cómo realizas tu trabajo con la lectura en la biblioteca de la escuela?
4. ¿Cuántas veces por semana realizas el trabajo con cada grupo/etapa educativa?
5. ¿Qué tipo de actividades pedagógicas utilizas? Describe una.
6. ¿Quién estructura las actividades desarrolladas en la biblioteca escolar?
7. ¿En que eres formada?
8. ¿Crees que la lectura sea importante para la formación de los niños? Por qué?
9. ¿ Datos sobre la escuela: numero do alumnos da primaria/ cuantas salas de primaria/dirección/

APÊNDICE I

Orientações gerais para o trabalho de mediação de leitura na BE

**Secretaria de Educação
Diretoria de Ensino/Gerência de Apoio Técnico- Pedagógico
Coordenadoria do Projeto de Leitura Bibliotecas Escolares: Palavras
Andantes**

**ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O TRABALHO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA
NA BIBLIOTECA DA ESCOLA**

Autor do texto: Rovilson José da Silva

1 Biblioteca Escolar

A biblioteca é parte integral do processo educativo, portanto, a criança e o adolescente não devem prescindir dessa possibilidade de ampliar o conhecimento de si próprios e do mundo que os rodeia.

Na biblioteca existem informações de todas as áreas do conhecimento. Cada livro condensa em si mesmo a essência humana, suas contradições, esperanças, anseios de todas épocas. Portanto, o contato da criança com o livro é uma das maneiras de confrontá-la consigo mesma e com os diferentes ou iguais a ela, o que gera um maior amadurecimento e crescimento da mesma.

A biblioteca da escola deve organizar-se de modo que proporcione aos alunos e à comunidade escolar a formação do hábito de leitura, além de cooperar nas ações da escola a todos os estudantes nos momentos de aprendizagem.

2 Professor regente de oficina de biblioteca

O professor que atua na biblioteca escolar deverá:

- organizar o planejamento das atividades de leitura que serão desenvolvidas durante o ano letivo;
 - manter a biblioteca organizada de modo que **TODOS** da comunidade escolar possam encontrar os materiais;
 - recorrer à Proposta Pedagógica para Biblioteca Escolar da Rede Municipal de
-

ensino (2002) sempre que tiver dúvidas sobre o andamento que deve dar ao seu trabalho na biblioteca;

- informar aos demais profissionais da escola a rotina da biblioteca e o horário de funcionamento;
- contar histórias como um dos meios de se fomentar a leitura na escola;
- oferecer momentos de solidão da criança com o livro sem haver qualquer tipo de "cobrança pedagógica";
- entregar mensalmente, na SME (GATP), estatística do trabalho realizado na BE.

3 Como organizar o acervo na biblioteca

3.1 Distribuição do acervo nas estantes

É bom lembrar que o acervo de uma biblioteca escolar deve organizar-se em função da **criança**, assim, é importante considerar a estatura e a segurança oferecidas para aqueles que buscam as prateleiras. Para se formar leitor é imprescindível que haja espaço para ouvir histórias, manusear (folhear) livros, revistas e material impresso em geral.

Assim, sugerimos:

-o acervo de literatura infantil deve estar armazenado nas prateleiras em **ordem alfabética** e dispostos de **modo horizontal** na bandeja;

-para as estantes maiores (6 ou 7 bandejas): que nas bandejas, localizadas na parte mais alta do móvel, fique o material de referência (enciclopédias, dicionários, etc.);

-para as bandejas localizadas no centro do móvel, que sejam armazenados materiais indicados a alunos maiores (faixa 11-13 anos);

-para as bandejas localizadas na parte mais baixa (geralmente as duas últimas bandejas) devem ser colocados os livros infantis, com menos textos (ver anexo).

Obs: para evitar acidentes, as estantes devem estar afixadas na parede.

Outras sugestões

-uso de cestas de plástico para armazenar livros ou gibis que estejam em locais menos formais na biblioteca, por exemplo, perto do tapete.

-usar tapete emborrachado, pois é fácil para limpar e provoca menos reações alérgicas.

-não esquecer que o espaço da biblioteca deve dosar as cores, pois os livros já são coloridos por natureza. Para a criança, um ambiente com pouco estímulo visual é tão prejudicial quanto um com excesso de estímulo visual.

4 Como realizar a Hora do Conto

A hora do conto é uma de nossas principais estratégias para disseminar a leitura na escola, portanto, o professor deverá observar os seguintes critérios para a realização da mesma:

- selecionar e ler a história antes de contar-la aos alunos;
- o professor deve ser o primeiro a gostar da história que vai contar;
- a hora do conto não é hora de pintura, dobradura, redação ou similares;
- a hora do conto é hora para o aluno saborear o texto ouvido, expor sua opinião, trocar informações com os amigos, descobrir outros livros;

Após a Hora do Conto:

- o leitor pode ficar à vontade para folhear livros ou outros materiais que desejar na biblioteca, pois para formar leitor, é preciso oferecer momentos de solidão entre o leitor e o texto;
- oferecer outros materiais impressos que remetam ao que foi lido. Por exemplo, contou-se uma história sobre a Joanelha, pode-se oferecer aos alunos materiais que tragam mais informações ou histórias sobre a Joanelha;
- outra sugestão é explorar, gradativamente, os tipos diferentes de impressos sobre o assunto abordado: revistas, enciclopédias etc.

5 Empréstimos

- todo aluno matriculado nas escolas da rede municipal de ensino de Londrina, da **pré-escola à 8ª série**, tem direito a emprestar livros para a leitura extra-sala de aula;
- o aluno de **EJA**, quando houver responsável pela biblioteca para efetuar e recolher os empréstimos, também deve usufruir do acervo;
- o aluno deve ser informado dos procedimentos para o empréstimo;
- o aluno deve ser orientado a cuidar do livro, no entanto, evitar exageros na recomendação, pois muitas crianças desistem de emprestar o livro com medo das "leis";
- para o atraso na entrega do livro, **não se recomenda** sanção pecuniária (multa);
- o aluno não deve ser obrigado a emprestar o livro, mas sim, estimulado a querer emprestá-lo;
- Cada aluno tem o direito de escolher o livro que deseja ler, portanto, é preciso que ele manuseie o livro antes, vá até as prateleiras etc.

6 Registros das atividades realizadas pelo professor regente de biblioteca

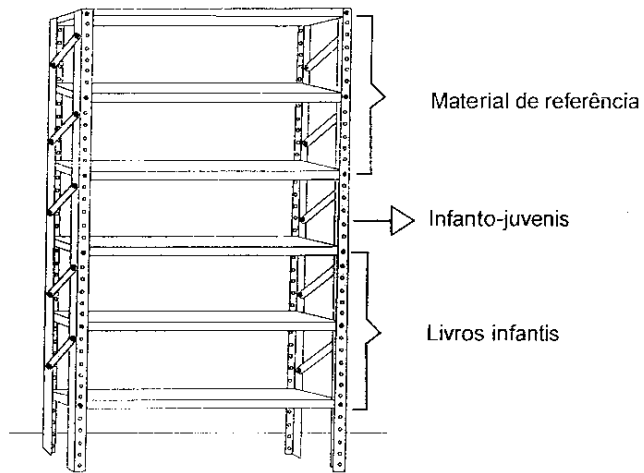
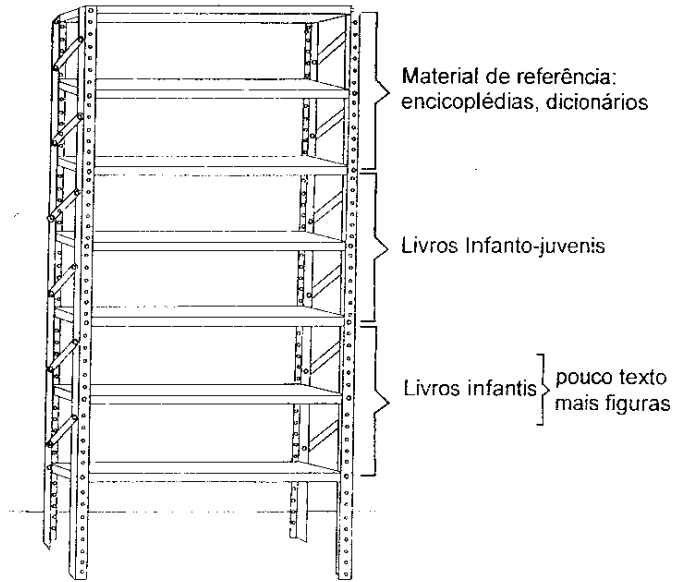
- Cada professor deverá registrar diariamente as atividades realizadas: Hora do Conto, empréstimos, pesquisa, etc, num caderno (diário) para que no final do mês seja feita a estatística da escola, juntando os dados dos dois períodos.
- Preencher a ficha de estatística anexa.
- Entregar mensalmente, no GATP /SME, a estatística da escola.

7 Endereços

SME – GATP – ROVILSON– 3372-4103 – DAS 13H30 MIN. AS 17H30MIN - À TARDE
E-MAIL: bibliotecas.escolares@londrina.pr.gov.br

BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL (PROCESSAMENTO TÉCNICO)
CÉLIA – FONES: 33716512/ 337156528 – das 8h às 14h

Sugestão para organização do acervo nas estantes.



APÊNDICE J

Roteiro para entrevista com professores

Roteiro para entrevista com professores participantes dos cursos de formação do Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes

I. Identificação

Formação acadêmica

Idade

Tempo de atuação como professor da Hora do Conto e Auxiliar de Biblioteca

II. A mediação de leitura: a Hora do Conto e a Biblioteca antes do Projeto

Como você veio trabalhar na biblioteca da escola?

Antes do Projeto, de quem você recebia orientações para realizar o seu trabalho na escola?

A escola tinha um espaço destinado à biblioteca?

A biblioteca permanecia aberta durante o recreio?

III. A mediação de leitura: a Hora do Conto e a Biblioteca com a implantação do Projeto

Hoje, após esse período de desenvolvimento do projeto, como você organiza o seu trabalho?

Durante o recreio a biblioteca permanece aberta?

Você acredita que os cursos oferecidos durante esse período contribuíram para orientar o seu trabalho?

Como você realiza a Hora do Conto hoje?

APÊNDICE L

Roteiro para entrevista com especialistas do Brasil
Edmir Perrotti e Regina Zilberman

Roteiro para entrevista com Edmir Perrotti e Regina Zilberman

I O período infanto-juvenil e a leitura

- 1 Na sua opinião, a faixa infanto-juvenil de hoje lê? Por quê?
- 2 Que tipo de leitura é importante na faixa etária infanto-juvenil?

II A relação entre a escola e a formação do leitor

- 3 Que tratamento a leitura recebe hoje na escola pública de ensino fundamental?
- 4 Quais são as práticas mais comuns utilizadas na escola de ensino fundamental para formar o leitor?
- 5 A quem, no ensino fundamental, é dada a incumbência de formar o leitor na escola pública?
- 6 Na sua opinião, a escola pública de ensino fundamental formar o leitor? Por quê?

III A mediação de leitura

- 7 Como se forma um leitor?
- 8 O que você entende por mediação de leitura?
- 9 O que é importante para se mediar a leitura na escola?
- 10 O que é um mediador de leitura?
- 11 Qual é o papel do mediador nas ações de leitura?
- 12 Quais seriam as características essenciais a um mediador de leitura?
- 13 Qual seria a formação indicada para um mediador de leitura?
- 14 A leitura é importante? Por quê?
- 15 Há mais alguma sobre o tema que você gostaria de fazer?
- 16 Você tem alguma referência bibliográfica sobre esse assunto, ou seja, mediação de leitura?

Levantamento de dados de identificação

APÊNDICE M

Roteiro para entrevista com Teresa Colomer

Roteiro para entrevista com Teresa Colomer

- 1 ¿Que libros deben leer los niños? Y los jóvenes?
- 2 ¿Hoy, en su opinión, los niños y jóvenes leen?
- 3 ¿Crees que la escuela esté preparada para mediar la lectura?
- 4 ¿La escuela primaria hace lectores?
- 5 ¿Cual es la atribución del profesor en la mediación de lectura en la escuela?
- 6 ¿Como debe ser la formación del lector en la escuela?
- 7 ¿Cual lectura es importante en la enseñanza primaria (para formarse lector)?
- 8 ¿Cual es la atribución de la biblioteca escolar en la formación de lector en la escuela?
- 9 ¿Cual es la formación adecuada para el profesor mediador de lectura?

APÊNDICE N
Roteiro para entrevista com Teresa Mañà

Roteiro para entrevista com Teresa Mañà

1. ¿Que piensa usted respecto de cómo funciona la biblioteca escolar, casi exclusivamente con profesores y no con bibliotecarios?
2. ¿La escuela de biblioteconomía, en general, ofrece formación adecuada para los estudiantes que deseen trabajar en la biblioteca escolar?
3. ¿En general, como es el período (tiempo) de funcionamiento de la biblioteca en las escuelas primarias?
4. ¿Cómo sería la biblioteca adecuada para la escuela primaria?
5. ¿Cuál sería el período ideal para el funcionamiento de la biblioteca escolar?
6. ¿Por que es tan difícil la integración entre biblioteca escolar y biblioteca pública?

ANEXOS

ANEXO A
Lei de Criação das BEs do Município de Londrina

1123/1988



Prefeitura do Município de Londrina
Estado do Paraná

LEI Nº 4.138, DE 03 DE OUTUBRO DE 1988

SÔMULA:- Autoriza a criação de três bibliotecas municipais sucursais, junto às Escolas Dalva Fahl Boaventura, José Garcia Villar e Maestro Andréa Nuzzi e dá outras providências.

PUBLICADO NA FOLHA DE LONDRINA
Em 06/10/88 Jornal nº 11012
Caderno 2º Fm 26
DIVISÃO DE COMUNICAÇÕES

A CÂMARA MUNICIPAL DE LONDRINA, ESTADO DO PARANÁ, DECRETOU E EU, PREFEITO DO MUNICÍPIO, SANCIONO A SEGUINTE

L E I :

Art. 1º - Fica o Executivo autorizado a criar as Bibliotecas Municipais sucursais, junto aos estabelecimentos de ensino abaixo mencionados:

- a) - Dalva Fahl Boaventura Ensino de 1º Grau, no Jardim Três Marcos;
- b) - José Garcia Villar Ensino de 1º Grau, no Jardim Panorama;
- c) - Maestro Andréa Nuzzi Ensino de 1º Grau, no Jardim Igapô.

Art. 2º - Fica, ainda, o Executivo autorizado a firmar convênio com o Instituto Nacional do Livro, visando obter doações de livros às novas bibliotecas a serem criadas de acordo com esta Lei.

Art. 3º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

EDIFÍCIO DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE Londrina, 03 de outubro de 1988.

Wilson Moreira Paulo Turci Estevão Lauriano Rodrigues
 PREFEITO DO MUNICÍPIO SECRETÁRIO GERAL SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Ref.:
Projeto de Lei nº 105/88
Autor: EXECUTIVO MUNICIPAL

Praça 1º de maio, antiga Casa da Criança, onde também se instalou a Secretaria de Educação e Cultura da qual era órgão integrante.

Em 1974 a biblioteca passou por uma expansão, ganhando mais um pavimento com 120 metros quadrados e com a mudança em 1982 da Secretaria Municipal de Educação e Cultura para o Centro Administrativo a biblioteca passou a ocupar todas as dependências do prédio, ficando com uma área superior a 700 metros quadrados.

Durante a gestão do prefeito Wilson Rodrigues Moreira o governador José Richa através da Lei 7822 de 29 de dezembro de 1983 doou ao município o antigo prédio do fórum da cidade, localizado na avenida Rio de Janeiro nº 413, para as novas instalações da biblioteca pública municipal. Após as obras de adaptação e reforma geral do prédio o mesmo foi inaugurado e entregue a comunidade no dia 10 de dezembro de 1984 como parte das comemorações do cinquentenário de Londrina. Neste mesmo dia também foi inaugurada a Biblioteca Pública Infantil localizada no anexo do prédio da biblioteca.

A escritura pública de doação do prédio assinado pelo governador, em ato solene realizado na biblioteca, no dia 02 de abril de 1984 encontra-se registrada sob o nº 1/23.160, no Cartório do 2º Ofício de Londrina.

Com o crescimento da demanda foi necessário descentralizar os serviços da Biblioteca Pública Municipal e a 1ª Sala de Leitura foi implantada em 1971 na Escola Carlos Kraemer.

Após esta data outras salas foram instaladas em várias escolas municipais de Londrina. Atualmente a biblioteca conta com 51 salas de leitura ou bibliotecas sucursais.

NOME	LEI/DEC.	FUND.	INSTALAÇÃO
1. Manoel R. Gavilan	761	19/10/73	24/02/74
2. Suely Ideriha	761	19/10/73	31/08/74
3. Mábio G. Palhano	761	19/10/73	31/08/74
4. Francisco P. A. Júnior	2455	02/09/74	19/12/74
5. Leônidas S. Porto	2928	18/09/78	15/09/77
6. Aristeu S. Ribas	3733	09/10/84	29/10/80
7. Eugênio Brugin	3733	09/10/84	04/09/81
8. Nina Gardemann	3733	09/10/84	23/10/84
9. Senador G. Velloso	3733	09/10/84	26/10/84
10. Haydee C. Monteiro	3733	09/10/84	15/10/84
11. Ruth Lemos	3733	09/10/84	26/10/84

12	Norman Prochet	3733	09/10/84	23/10/84
13	Ignéz C. Andrezza	3733	09/10/84	26/10/84
14	David Dequech	3733	09/10/84	11/10/84
15	Nair A. Cordeiro	3733	09/10/84	25/10/84
16	Corveta Camaquã	3733	09/10/84	23/10/84
17	Nara Manella	3733	09/10/84	26/10/84
18	Leonor M. Held	3868	01/07/86	25/10/86
19	Dalva F. Boaventura	4138	03/10/88	17/09/87
20	José G. Villar	4138	03/10/88	29/09/87
21	Maestro Andréa Nuzzi	4138	03/10/88	17/09/87
22	Neman Sayhun	3944	01/04/87	08/11/86
23	Salim Aboriham	3944	01/04/87	25/10/86
24	Armando R. C. Paiquerê	3944	01/04/87	27/08/73
25	Conina Okano (Maravilha)	3944	01/04/87	10/10/87
26	Bento R.M. N. (Lerrovile)	3944	01/04/87	13/10/87
27	Aracy S. Santos (Irerê)	3944	01/04/87	22/09/87
28	Padre Anchieta (Heimtal)	3944	01/04/87	23/03/87
29	John Kennedy (Guaravera)	3944	01/04/87	10/10/87
30	Luis M. C. (Esp. Santo)	3944	01/04/87	20/08/87
31	Profª. Manuel Machado	4098	04/07/88	29/09/87
32	Profª. Aurea A. Toffili	771	01/11/95	08/07/92
33	Irene V. Theodoro	771	01/11/95	04/09/93
34	Elias Kauan	771	01/11/95	06/03/94
35	Hikoma Udihara	771	01/11/95	03/04/94
36	José Joffyl - CAIC	771	01/11/95	01/03/94
37	Miguel Bepalhock	771	01/11/95	30/04/94
38	Juliano Stinghen	771	01/11/95	07/12/94
39	Santos Dumont	771	01/11/95	11/03/96
40	Melvin Jones	771	01/11/95	
41	Moacyr Camargo			
42	Moacyr Teixeira			
43	Dolly J. Torresin Caic			
44	Pedro V. Corrêa			
45	Farid Libos			
46	San Izidro			
47	Irene Ap. da Silva			
48	João XXIII			
49	Sônia Parreira Debei			
50	Noêmia A G. Malanga			

ANEXO B

Proposta de trabalho da biblioteca de Orlandai



PROPOSTA DE TREBALLS DE BIBLIOTECA

Libre M-10

Aquí hi ha una llista de propostes que hauries d'escollir d'acord amb el contingut de cada llibre. Estaria bé que, al llarg del curs, treballéssis quantes més propostes millor.

- Tria un fragment o paràgraf, copia'l i explica perquè l'has triat.
 - Copia dues frases que t'agradin i explica el perquè t'agraden.
 - Escribeu una carta a la bibliotecària comentant el llibre que has triat.
 - Escribeu una carta a un amic o amiga, recomanant-li o desaconsellant-li la lectura del llibre que has triat.
 - Escribeu una carta a l'autor o autora explicant-li la sensació que t'ha produït la lectura del llibre.
 - Descriviu el caràcter del/la protagonista
 - Descriviu un lloc o paisatge que surti al llibre.
 - Descriviu com imagines un objecte que aparegui al text i que t'hagi cridat l'atenció.
 - Descriviu una il·lustració del conte que t'hagi agradat.
 - Fes la descripció d'un dels llocs on passi l'acció.
 - Descriviu l'aspecte físic i la manera de vestir d'un personatge.
 - Inventa i escriu un diàleg amb el o la protagonista. - *No oblidis els signes de puntuació propis del diàleg (: - ? !)*
 - Escribeu un diàleg entre l'autor o autora i el o la protagonista. - *No oblidis els signes de puntuació propis del diàleg (: - ? !)*
 - Redacta un nou final per aquest conte.
 - Escribeu la teva opinió sobre les il·lustracions del llibre.
-

- Estàs d'acord amb la manera d'actuar del o la protagonista? Per què?

 - Continua l'escrit següent:
" M'agradaria regalar (nom del llibre) a (nom de la persona escollida) per ... "

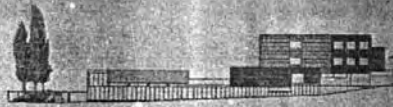
 - Completa aquest escrit:
" M'agradaria que em regalessin aquest llibre per ... "

 - Continua aquest text:
" El meu personatge preferit és en ... perquè ... "

 - Continua aquest escrit:
" Si jo fos l'autor del llibre hauria fet que ... "

 - Comenta l'edició del llibre:
 - Cobertes.
 - Lletra.
 - N de pàgines.
 - Il·lustracions.
 - Altres aspectes.
-

ANEXO C
Normas da biblioteca de Orlandai



NORMES DE BIBLIOTECA

Els llibres de préstec són de l'escola. Tu n'ets la persona responsable fins a tornar-los. Després de triar-lo, fulleja'l i, si trobes alguna guixada o full estripat, torna'l a la bibliotecària.

A fi d'aprofitar al màxim la lectura escollida, recorda distribuir-te-la al llarg de tota la setmana.

Cal tenir cura de la conservació del llibre de préstec. Recorda traslladar-lo sempre dins d'una carpeta.

El període de préstec, en principi, és d'una setmana. En cas d'oblit o no haver acabat la lectura, has d'acordar una nova data amb la bibliotecària.

Per fer el treball, cal escollir-ne un de la llista que sigui adequat al llibre que has triat. En cas de no trobar-ne cap, recorda de consultar-ho amb temps amb el mestre o la mestra.

Pots escollir entre dues modalitats de treball:

- Fitxa tècnica i escrit.
- Fitxa tècnica, escrit i dibuix.

Recorda't d'escollir el full adequat.

La feina de biblioteca cal fer-la a casa i amb temps.

És norma universal a les biblioteques:

- El silenci.
- No retornar els llibres als prestatges, si no t'ho indica la bibliotecària.

Ei meu dia i hora d'anar a la biblioteca és:

Dia:

Hora:

ANEXO D

Ficha de Trabalho da biblioteca de Orlandai (Desenho)

ANEXO E

Ficha de Trabalho da biblioteca de Orlandai (Escrito)

TREBALL DE BIBLIOTECA

Nom: Lector/ra n. N. de treball:

FITXA TÈCNICA

Autor / a: Editorial:

Títol: Col·lecció:

Il·lustrador/ra: Idioma:

Traductor/ra: N. de pàgines:

ESCRIT

Títol del treball:

