

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Gisele Aparecida Ribeiro Sanches

**Biblioteca escolar e mediação da leitura literária:
uma proposta de atividade de leitura com estudantes do ensino
fundamental em Paranaíba/MS**

Paranaíba-MS

2016

Gisele Aparecida Ribeiro Sanches

**Biblioteca escolar e mediação da leitura literária:
uma proposta de atividade de leitura com estudantes do ensino
fundamental em Paranaíba/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade

Linha de Pesquisa de Linguagem, Educação e Cultura

Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza

Paranaíba - MS

2016

Gisele Aparecida Ribeiro Sanches

**Biblioteca escolar e mediação da leitura literária:
uma proposta de atividade de leitura com estudantes do ensino
fundamental em Paranaíba/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Antonio de Souza (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^a Dr^a Estela Natalina Mantovani Bertolotti
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Oswaldo Francisco de Almeida Junior
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

A Sofia e Sinomar

AGRADECIMENTOS

Ao Prof Dr José Antonio de Souza pela dedicação, paciência e orientação durante todo o trabalho, bem como pela generosidade em ouvir minhas inquietações, pela confiança no meu trabalho e pela liberdade que me concedeu para o desenvolvimento da pesquisa no desafio de tratar a respeito de biblioteca escolar no Estado de Mato Grosso do Sul.

À Prof^a Dr^a Estela Natalina Mantovani Bertoletti por aceitar o convite de participar da banca examinadora de meu estudo, assim como pelas importantes contribuições realizadas tanto para o desenvolvimento da pesquisa quanto em minha trajetória como pesquisadora.

Ao Prof Dr Oswaldo Francisco de Almeida Junior por integrar a banca examinadora dessa pesquisa e por suas valiosas contribuições, assim como por ser uma referência na Biblioteconomia e Ciência da Informação no desenvolvimento de seus trabalhos como bibliotecário, pesquisador e docente.

A CAPES pelo financiamento de parte dessa pesquisa.

A Secretária Municipal de Educação de Paranaíba Senhora Maria Eugênia Alves de Assis, aos trabalhadores da Escola Maria Luiza Correa Machado, a Diretora Iria Tomaz Tosta Vieira, a Coordenadora Pedagógica Rose Maria Santos, a Prof^a Erika Cristiane Sartori, a Rakel, a Prof^a Valderly que me acolheram e fizeram esta pesquisa possível.

Ao 9º A e 9º B da Escola Maria Luiza Correa Machado pela generosidade em me ouvir e participar como sujeitos de meu estudo.

Às secretárias da Pós-Graduação em Educação da UEMS - Paranaíba, Daniela, Divaina e especialmente a Irany.

Aos amigos do trabalho, Leonardo, Keila, Ani Caroline, Dirceu, Angélica e Leandro, pelo apoio e paciência.

À Prof^a Andréia Cristina Ribeiro pelo apoio e incentivo para que eu pudesse concluir o mestrado.

Aos amigos Daniel Santos Braga, Alexandre Pito Gianoni, Bruno Peixoto Carvalho, Helen da Costa Toledo Piza, Mariana de Lima Rocha, Geraldino Carneiro de Araújo, Jaqueline Maria, Marcos Vinicuis Salles por aguentarem minhas lamentações e angústias e por fazerem parte da minha alegria.

Aos amigos que conquistei no mestrado Mayara, Gil, Celso, Susy, Jimmy e Livia, por fazerem parte dessa minha caminhada e torná-la mais agradável.

A Arthur dos Santos Nóbrega pela atenção ao enviar o material para mim, bem como Rosimar por emprestar alguns livros.

A Sinomar pelos momentos de reflexão e apoio incondicional.

A Sofia pela paciência, amor e compreensão.

Elogio do Aprendizado

Bertolt Brecht

**Aprenda o mais simples!
Para aqueles cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas aprenda!
Não desanime! Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!
Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando.
Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer!
Veja com seus próprios olhos!
O que não sabe por conta própria, não sabe.
Verifique a conta É você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
Pergunte: o que é isso?
Você tem que assumir o comando.**

**Bertold Brecht, "Elogio do Aprendizado",
in: Poemas 1913-1956, São Paulo, Brasiliense, 1986, p.121.**

RESUMO

A atividade de leitura é um processo social de produção de significados. O ambiente escolar é reconhecido como o espaço dinamizador desta prática e recai sobre ele a responsabilidade na formação de leitores. Aguçar o interesse do educando pela leitura em um momento histórico em que o fluxo de informação está cada vez mais rápido é um desafio para o processo educativo. Esse desafio, se não superado, gera uma limitação nos estudantes em efetivar uma vivência profunda com as diversas significações de mundo propiciada pelo acesso à leitura, acarretando uma lacuna cultural em sua vida. Tal situação torna-se a condição problematizadora deste estudo. Propomos como objetivo transformar a biblioteca escolar como um espaço de mediação da leitura literária por meio do desenvolvimento de um programa de leitura para estudantes do 9º do Ensino Fundamental II. Analisamos em um estudo longitudinal, por meio de uma pesquisa-intervenção, as contribuições que essas atividades de leitura oferecem para o enriquecimento intelectual e social dos estudantes. As atividades foram desenvolvidas no ambiente da biblioteca da Escola Municipal Maria Luiza Corrêa Machado, situada no município de Paranaíba/MS, com estudantes do 9º A e 9º B. As atividades foram estruturadas em oito encontros de 50 minutos cada, prevendo atividades com livros de Literatura e Literatura Infantil e Juvenil nacionais e internacionais adequados às idades e às necessidades dos participantes do estudo. A pesquisa iniciou-se com apreciação da fundamentação teórica a respeito da temática, bem como um diagnóstico da situação da biblioteca escolar da escola municipal escolhida. Após essa primeira etapa foi desenvolvido o *Projeto Brincar de Ler* com os estudantes. As observações feitas pela equipe executora nos encontros revelaram que o Projeto Brincar de Ler, em parte, alcançou seus propósitos na divulgação da literatura e na formação de leitores, e verificamos que há muito a ser feito na biblioteca da escola estudada, bem como em um âmbito das bibliotecas escolares municipais. Concluímos que todos os 16 encontros feitos com os estudantes do 9º A e 9º B foram muito produtivos, quando consideramos o desenvolvimento das atividades e a participação dos estudantes. De tal forma que o estudo conseguiu mostrar que um trabalho conjunto entre a biblioteca escolar, bibliotecário e escola pode trazer resultados para a formação do gosto pela leitura que vá além das atividades escolares, pois, no projeto, a leitura foi priorizada sem uma finalidade escolar utilitária e pensando em um objetivo educacional e humanizador.

Palavras-chave: Leitura. Formação do gosto pela leitura. Biblioteca Escolar.

ABSTRACT

The reading activity is a social process of meanings production. The school environment is recognized as the space that gives dynamism to this practice and befalls on it the responsibility in the formation of readers. When the interest of the student for the reading in a historical moment in which the flow of information is increasingly fast is a challenge to the educative process. This challenge, if not overcome, creates a limitation on students to put into effect a profound experience with the diverse meanings of the world provided by the reading access, resulting in a cultural gap in your life. This situation becomes the problematic condition of this study. We proposed as objective to transform the library school as a mediation space of literary reading through the development of a reading program for students of the 9th grade of Elementary School II. We analyzed in a longitudinal study through a research-intervention, the contributions that these reading activities provide for the intellectual and social enrichment of students. The activities were developed in the library environment of the Municipal School Maria Luiza Corrêa Machado situated in the municipality of Paranaíba / MS with students of 9th A e 9th B. The activities were structured in eight meetings of 50 minutes each with activities with books of literature and children's and youth's literature national and international suitable to the age and the needs of the study participants. The research began with appreciation of the theoretical basis about the theme, as well as a diagnosis of the situation of the school library of the chosen municipal school. After this first stage was developed the Program Brincar de Ler (Play of Read) with students the observations made by the execution team at the meetings revealed that the Program Brincar de Ler partly achieved its purpose in the dissemination of literature and in the formation of readers, and we noticed that there much to be done in the library of the studied school as well as in a ambit of the municipal school libraries. We conclude that all 16 meetings held with the students of 9th A and 9th B were very productive when we consider the development of the activities and participation of students. For us the study was able to show that a joint work between the school library , librarian and school can bring results to the formation of the reading pleasure that goes beyond school activities, because in the project, reading was done without a scholastic purpose and thinking in an educational and humanizing goal.

Keywords: Reading. Formation of the reading pleasure. School library.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL.....	18
1.1 Práticas de leitura	18
1.2 Leitor, Literatura Infantil e Juvenil e a Formação do Gosto Literário.....	25
2 LEITURA: ESPAÇOS E MEDIAÇÕES.....	34
2.1 Leituras e Espaços: os vários locais da leitura.....	34
2.2 A Escolarização da Leitura e da Leitura Literária	38
2.3 Biblioteca Escolar: princípios e contribuições para o ambiente escolar	47
3 PROJETO BRINCAR DE LER: ATIVIDADES DE LEITURA COM ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM PARANAÍBA/MS	55
3.1 O Projeto: uma proposta de intervenção	55
3.2 A Escola Municipal “Professora Maria Luiza Corrêa Machado” e suas Especificidades.....	59
3.3 Encontros De Leitura na Biblioteca Escolar.....	64
3.3.1 Relato do Primeiro Encontro com 9º A e 9º B	65
3.3.2 Relato do Segundo Encontro com 9º A e 9º B	79
3.3.3 Relato do Terceiro Encontro 9º A e 9º B.....	88
3.3.4 Relato do Quarto Encontro com 9ºA e 9º B	90
3.3.5 Relato do Quinto Encontro com 9º A e 9º B	93
3.3.6 Relato do Sexto Encontro com 9º A e 9º B	96
3.3.7 Relato do Sétimo Encontro com 9º A e 9º B.....	100
3.3.8 Relato do Oitavo Encontro com 9º A e 9º B	103
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A - Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares.....	122
APÊNDICE B - Projeto Brincar de Ler	131
APÊNDICE C - Fotos dos Encontros com 9º A e 9º B	137
ANEXO A - Desenhos produzidos pelos estudantes no 1º Encontro	143
ANEXO B - Avaliação do projeto feita pelos estudantes.....	152

INTRODUÇÃO

A leitura é um processo dinâmico de produção de significados, a partir da conversão de sinais gráficos em representações mentais. Em outras palavras, ler é transformar símbolos em conceitos considerando o cabedal informacional do leitor, criando novas unidades de pensamento. Essa interação entre texto, contexto e leitor configura o caráter social que a prática de leitura estabelece. Assim, é preciso considerar essas três variantes como partes interligadas fundamentais para que os objetivos da leitura sejam alcançados.

Em nossa estrutura social, o ambiente escolar é reconhecido como apropriado para que a prática de leitura seja aprendida e desenvolvida. A escola tem um papel fundamental, para não dizer obrigatório, uma vez que a educação institucionalizada tem como finalidade contribuir com o processo de socialização do conhecimento socialmente produzido de maneira sistematizada, ou seja, orientado por um currículo que defina os meios e os fins do processo de ensino/aprendizagem.

Como parte do processo de ensino/aprendizagem, temos a formação e o desenvolvimento de leitores. É lugar comum dizer que a leitura está em crise dentro do ambiente escolar e fora dele, e que as atividades de prática de leitura e formação do gosto pela leitura passam por dificuldades no que tange à formação de um leitor crítico e proficiente sejam professores ou estudantes. Essa tensão, transcendendo o âmbito escolar, pode ser observada entre os leitores em potencial, mesmo diante da ampla produção editorial de livros para o público infantil e juvenil. Esse problema parece estar centrado na mediação desses bens culturais, quando não ocorre a efetiva produção de um espaço de leitura que propicie ao educando acesso ao mundo sensível proporcionado pela leitura.

Para a superação dessa situação-problema, é importante reconsiderar a compreensão de que o gosto pela leitura não é atribuição única do processo educativo efetivado em sala de aula. Conforme nosso entendimento, para que o gosto e a percepção da importância da leitura sejam alcançados é necessária uma ação conjunta que englobe escola, família, bibliotecas, ou seja, todos os segmentos que compõem a sociedade, como um projeto social voltado para o crescimento intelectual de todos os sujeitos.

Nessa ação conjunta, a biblioteca escolar pode oferecer uma relevante contribuição dentro do contexto educacional. A biblioteca escolar tem como um de seus objetivos configurar-se como um centro informacional promotor e dinamizador de atividades que contribuam significativamente para a formação do gosto pela leitura, bem como dar suporte para a pesquisa escolar no oferecimento de serviços à comunidade que atende, constituindo,

assim, um espaço de criatividade e compartilhamento de informação, gerador de experiências escolares ricas de intercâmbio cultural.

Esse entendimento de biblioteca escolar se faz relevante para nossa discussão quando se tem presente que estimular o interesse do educando pela leitura em um momento histórico em que o fluxo de informação está cada vez mais rápido, constitui um desafio para o processo educativo. Esse desafio, se não superado, gera uma limitação nos estudantes em efetivar uma vivência profunda com as diversas significações de mundo propiciadas pelo acesso à leitura, especialmente de textos literários, o que acarreta uma lacuna cultural em sua vida cotidiana.

Sendo assim, a questão problematizadora deste estudo é a repercussão negativa no processo educacional gerada pela ausência de biblioteca escolar no ambiente da escola, ou seu mau funcionamento. A ausência ou mau funcionamento desse fator educacional, isto é, a não vivência ou vivência deficiente da mediação da leitura, no cotidiano escolar, contribui para a formação de pessoas que sabem decodificar e codificar símbolos, porém têm grandes dificuldades de acessar a informação contida na rede de signos e construída pelo sujeito ao decodificar e codificar mecanicamente.

Trazendo para nossa discussão as palavras da epígrafe, entendemos que a leitura, dentre outras possibilidades, provoca a desacomodação dos indivíduos de seus mundos confortáveis. Entendemos que a leitura de textos literários de forma não escolarizada, mesmo utilizando o espaço escolar, traz um elemento libertador - o princípio da dúvida - e nos remete ao tema da epígrafe ao assinalar que o processo de aprendizagem se faz pela dúvida e pelos questionamentos, por conseguinte, "assume o comando". Esse assumir o comando, ao que parece, em uma interpretação livre, é construído a partir do questionamento da realidade em que se vive como forma de quebrar a alienação e a ideologia vigente. No caso deste estudo, quando questionamos um sistema educacional que segue os desmandos do coronelismo no formato "manda quem pode, obedece quem tem juízo", um projeto de leitura em um cenário em que a biblioteca não existe no imaginário desses estudantes torna-se uma dúvida que foi plantada e cultivada por alguns meses e esperamos que traga frutos e novas sementes.

Firmados na perspectiva de que a biblioteca escolar é um dispositivo informacional que auxilia tanto na formação de leitores quanto na formação do gosto pela leitura, temos como objetivo geral, deste estudo, transformar a biblioteca escolar como um espaço de mediação da leitura literária por meio do desenvolvimento de um projeto de leitura para estudantes do 9º do Ensino Fundamental II. Como objetivos específicos, estabelecemos: a) Diagnosticar a situação da biblioteca da Escola Municipal Maria Luiza Corrêa Machado, da cidade de Paranaíba, por meio do instrumento *Biblioteca escolar como espaço de produção do*

conhecimento Parâmetros para bibliotecas escolares; b) Formular atividades de leitura para estudantes do 9º ano do ensino fundamental II, da Escola Municipal Maria Luiza Corrêa Machado, com o intuito de observar a recepção dessas atividades; c) Integrar a biblioteca da Escola Municipal Maria Luiza Corrêa Machado na formação de leitores.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento do projeto na escola foi a pesquisa social e tem como premissa estudar o fenômeno dentro de seu contexto. A escolha pela pesquisa-intervenção partiu do princípio de que, para se propor atividades de leitura para o grupo de estudantes, a escolha das atividades deve ser formulada de forma não hierarquizada. Isso significa que algo construído pelo grupo tem mais chance de perdurar e contribuir com a construção intelectual e social dos estudantes em questão. Escolhemos propor uma intervenção na biblioteca da Escola Municipal Maria Luiza Corrêa Machado, da cidade de Paranaíba/MS, por oito encontros de duração de, no mínimo, 50 minutos, todas as sextas-feiras, no período matutino. A escola em questão foi escolhida a partir de uma indicação da Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba devido ao espaço físico comportar um número maior de estudantes.

O projeto, em um primeiro momento, tinha como título *Projeto Experiência de Leitura*, por propor a experiência dos estudantes entre a biblioteca escolar e obras literárias, com o objetivo de sugerir a experiência estética do leitor. Entretanto, ao visitar a escola e perceber o ambiente escolar fechado, estruturalmente quadrado, com muitas grades e travas, sem muito espaço para a diversão, modificamos o nome para *Projeto Brincar de Ler*. Essa mudança de nome também trouxe uma mudança no modo de pensar as atividades que seriam desenvolvidas, deixando o projeto mais leve, sem perder o compromisso e a qualidade na escolha das obras e das atividades.

A proposta foi desenvolver atividades de leitura construídas a partir do acervo encontrado na biblioteca da escola, bem como materiais bibliográficos sugeridos pela equipe executora e pelos estudantes. As atividades tinham, como material principal, livros de Literatura ou Literatura Infantil nacionais e internacionais. O grupo escolhido para ser estudado na pesquisa foi um grupo de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Educação do Campo. Essa escolha foi definida de acordo com as séries oferecidas no ensino municipal e na suscetibilidade do grupo a novos conhecimentos, bem como pela disponibilidade e interesse da Docente de Língua Portuguesa em participar do Projeto. O grupo estudado constituiu-se pelas duas turmas de 9º ano da escola. Convém esclarecer que o número de participantes, por sala, bem como a idade deles não se pôde averiguar com

precisão devido à entrada e saída de estudantes todos os dias. Os encontros contaram com uma média de 17 estudantes (por sala) e a idade variou de 14 a 25 anos.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, outro ponto interessante para se ressaltar na pesquisa-intervenção, é a intenção de colocar em análise paradigmas antes adotados como forma de refletir a respeito da prática, ou seja, quando do processo de intervenção há um espelhamento da realidade vivida. Por se tratar de uma pesquisa-intervenção, as fases do desenvolvimento foram estruturas da seguinte maneira:

1ª Fase – Fase de Intervenção: Análise e fundamentação conceitual

Nessa fase, o objetivo consiste em diagnosticar a situação da biblioteca escolar, da Escola Maria Luiza Correa Machado, como universo da pesquisa, estando, ela, situada na cidade de Paranaíba/MS. Esse diagnóstico foi feito de acordo com o documento e instrumento de coleta proposto pelo grupo GEBE - UFMG¹, denominado: *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento Parâmetros para bibliotecas escolares*.

2ª Fase - Fase de Intervenção: Construção do Projeto de leitura

Após a análise do acervo, foi feita a construção da proposta do Projeto de leitura, com a estruturação das atividades, baseando-se em livros de literatura e literatura infantil e juvenil, nacionais e internacionais.

3ª Fase - Fase de Intervenção: Execução do Projeto de Leitura

Nesse momento da pesquisa, realizou-se o desenvolvimento das atividades do Projeto, sendo elas desenvolvidas semanalmente, na biblioteca da escola.

4ª Fase - Fase de Avaliação: Avaliação dos resultados

Avaliação dos dados coletados: desenhos, textos, fotos e entrevistas serão, posteriormente, apresentados aos sujeitos da pesquisa, como forma de analisar se os objetivos propostos foram alcançados.

A pesquisa-intervenção foi escolhida por ir ao encontro da perspectiva do processo de leitura e ser instrumento para a construção da autonomia intelectual e social do estudante. Também possibilita analisar como o grupo de estudantes escolhido para ser estudado se comporta ao ser convidado a participar de atividades de leitura utilizando a biblioteca como

¹ O Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, sediado na Escola de Ciência da Informação da UFMG integra pesquisadores e estudantes em torno de atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas especialmente a questões sobre a função educativa da biblioteca, procurando uma melhor compreensão do potencial dessa instituição como espaço de ação pedagógica. Com a finalidade de divulgar o resultado de seu trabalho e, principalmente, de promover o diálogo com aqueles que, no exercício profissional, constroem as bases da prática biblioteconômica no ambiente escolar, o Grupo promove cursos, palestras e encontros, tendo produzido também várias publicações sobre o tema. Maiores informações disponíveis em :< http://gebe.eci.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1>

espaço produtor de saberes, contrariando a imagem de uma sala para pesquisa fria e sem estímulo.

Nesse sentido, a nossa discussão buscou destacar a contribuição educacional da biblioteca escolar mediante uma proposta que ofereça aos estudantes meios de acesso à informação por meio do exercício da leitura, potencializando, assim, as condições de produção de autonomia intelectual, isto é, a capacidade de pensar por si as relações que os constituem como cidadãos, condição fundamental para ter consciência e comprometimento social.

Ainda no campo metodológico, como forma de oferecer suporte teórico às fases do desenvolvimento do projeto aplicado na escola, foi feito um levantamento do Estado do Conhecimento em Leitura e Biblioteca Escolar. Esse levantamento iniciou-se com o estabelecimento da estratégia de busca que determinou pesquisar nas bases de dados de teses e dissertações, bem como base de dados de artigos científicos.

Em um primeiro momento, iniciou-se a busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertação – (IBICT). Na primeira rodada de levantamento de informações, foi utilizada a palavra-chave “biblioteca escolar”, na busca avançada sobre o assunto. Foram recuperados 13 documentos, entre teses e dissertações, sendo, 10 dissertações e 3 teses. Em relação à área de concentração dos Programas de Pós-Graduação, 6 documentos pertencem à área de concentração Educação; 3 em Ciência da Informação; 2 em Letras; 1 em Linguística; 1 em Distúrbios da Comunicação. O outro dado ressaltado considerou os anos de depósito do documento compreende o espaço temporal de 2004 a 2013, destacando que a maioria com data de 2008 até 2013.

Após a leitura dos resumos dos 13 arquivos recuperados, foram separados 11 arquivos para uma leitura mais aprofundada, a fim de colaborar com nossa pesquisa, por fornecer exemplos de métodos aplicados no desenvolvimento da investigação proposta. É interessante ressaltar que o conceito de biblioteca escolar emerge em programas de pós-graduação de diversas áreas do conhecimento. Dentre as áreas encontradas, a de Educação foi a predominante, seguida por dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Letras e Distúrbios da Comunicação - área de estudo ligada à Fonoaudiologia. Esses Programas de Pós-Graduação, em sua maioria, são ligados a universidades públicas.

As duas dissertações que não foram utilizadas neste estudo faziam um paralelo entre biblioteca escolar e tecnologias da informação e comunicação, ou seja, sua temática não contribui como aporte teórico para este estudo. Nesses dois estudos, a biblioteca escolar é conceituada como aquisição de competências relacionadas à informática e não propriamente

relacionada com o desenvolvimento social e intelectual no fomento ao processo de leitura. Por não se enquadrarem no tema desta pesquisa, essas dissertações não foram separadas para utilização.

Podemos citar alguns exemplos de pesquisa com o tema Biblioteca Escolar e Leitura, desenvolvidas nos programas de pós-graduação do país. As formas de abordagem dessas pesquisas vão desde a formação de leitores, grupos de leitura, a biblioteca escolar como espaço de mediação da leitura e a biblioteca como um espaço de suporte da prática docente. Dentre os estudos, podemos destacar: Reanne (2009); Carvalho (2011); Pieruccini (2004); Alonso (2007); Enjie (2012); Lourenço (2010); Castro (2011); Ferraz (2008); Campello (2009); Kich (2011); Freitas (2013); Assis (2010); Feitosa (2008) e Monteiro (2007).

Após a apreciação das estruturas e temáticas de pesquisas realizadas em um âmbito acadêmico nacional, a organização da proposta, para esta dissertação, divide-se em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta um panorama de práticas da leitura na história, utilizando como referenciais teóricos para o embasamento da discussão os estudos de Roger Chartier (2011, 2007), por ser um autor que busca, nos gestos, nos espaços e nos hábitos envolvidos nas práticas de leitura, elementos que possam oferecer entendimento de como a leitura e a escrita ocorreram em determinado tempo e espaço. Outro autor utilizado foi Alberto Manguel. A escolha de seu texto, *Uma História da Leitura* (2010), se deu por sua relação estreita com a leitura; no livro, o autor utiliza de suas experiências para contar fatos que marcaram a História da Leitura, no Mundo Ocidental, como prática social. Dentre outros autores que utilizamos para expor a respeito do leitor, literatura infantil e juvenil e a formação do gosto literário, podemos citar: Márcia Abreu (2007), bem como Lobo (1992), Paulino e Cosson (2009), Magnani (2001), Arena (2003), entre outros.

O segundo capítulo, intitulado *Leitura: espaços e mediações*, apresentou considerações a respeito do conceito de leitura e os espaços, nos quais a leitura pode acontecer. Traz, também, o debate da temática da escolarização da leitura e da leitura literária no ambiente escolar. Para proporcionar embasamento teórico para a discussão da questão da escolarização, utilizamos os estudos de Soares (2013; 2011; 2008) e Mortatti (2004). Em outra subseção desse mesmo capítulo, trazemos os conceitos de biblioteca escolar, enfocando seus princípios e contribuições para o ambiente escolar, de acordo com conceitos apresentados por Silva, R. (2009). Fechando esse segundo capítulo, tratamos sobre a biblioteca escolar, em um primeiro momento, sob a ótica de Lourenço Filho (1945), quando abordamos suas considerações a respeito de ensino e biblioteca. Outro texto utilizado foi o

manifesto *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) de bibliotecas escolares, como forma de mostrar como seria uma biblioteca escolar nos termos administrativos e biblioteconômicos. Por fim, abordamos as contribuições de Michèle Petit a respeito da interligação entre leitura, leitor e biblioteca.

O terceiro e último capítulo, intitulado *Projeto Brincar de Ler: atividades de leitura com estudantes do 9º ano do ensino fundamental em Paranaíba/MS*, apresenta considerações a respeito do Projeto de leitura aplicado na escola Municipal Maria Luiza Correa Machado, desde sua concepção, elaboração e desenvolvimento. Nesse capítulo, apresentamos subseções sobre o conceito de escola do campo, baseando-nos em Fiod (2009) e suas especificidades, caracterizando a escola escolhida com informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da Escola. Por fim, apresentamos os relatos dos encontros de leitura na biblioteca escolar, bem como a análise dos encontros e das atividades desenvolvidas na escola. As análises dos encontros foram feitas a partir das considerações presentes nos estudos de Michele Petit (2013, 2009), Freire (1986) e Castrillon (2011), por contribuir com a perspectiva adotada neste estudo de uma mediação dos bens culturais como uma ferramenta de construção da cidadania.

1 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Neste primeiro capítulo pretende esboçar, de maneira breve, diferentes aspectos em relação à leitura como prática social e apontar para o fato de que, como tal, a leitura não pode ser tratada como um fenômeno isolado, ou seja, trata-se de um fenômeno histórico, social, ideológico, político, pedagógico/educacional e é essa a perspectiva adotada neste estudo: a leitura é um processo mediado, necessita, contudo, ser considerada como um processo complexo e multifacetado.

A discussão trazida para este capítulo gira em torno da figura do leitor em diversas circunstâncias, destacando seu relacionamento com o livro ou com qualquer tipo de texto escrito, ou seja, qualquer material que necessite da leitura para proporcionar o entendimento e suscitar compreensão.

1.1 Práticas de leitura

Ao apreciarmos os estudos sobre leitura literária como tema principal, percebemos que nem sempre a leitura está atrelada à educação formal e dentro de um ambiente escolar, porém a escola, na maioria das vezes, é a porta de entrada para o mundo da leitura e da escrita. Essa relação não imediata entre leitura e escola pode ser considerada por não ser a escola exclusivamente um espaço no qual a leitura acontece. A escola, contudo, precisa que o estudante domine a técnica de ler e escrever, ou seja, que o estudante seja alfabetizado.

A compreensão de que a atividade de leitura se dá como um processo de codificação e decodificação de sinais gráficos, cuja efetivação bem sucedida é a aquisição do código linguístico, que permite o acesso direto às fontes produtoras da cultura, nos leva a pensar essa atividade como uma função importante para a construção da autonomia.

Esse entendimento projeta suas contribuições para além do sujeito singular ao ser, a atividade da leitura, um processo cultural e, portanto, social. Nesse sentido, tendemos a conceber sua importância na construção da cidadania em uma organização social predominantemente grafocêntrica, uma vez que potencializa, em cada indivíduo, o desenvolvimento da criticidade necessária para entender a realidade conceitual na qual se orienta toda sociedade. Estamos tratando de um sujeito capaz de entender e decidir, por si mesmo, as questões que afetam sua própria vida.

Ao considerarmos dessa maneira a atividade de leitura, reforçamos sua relevância social ao termos presente a escrita como mecanismo de instituição de valores culturais por meio de leis e normas compiladas em códigos e normas. A compreensão desse processo mostra a relevância em apreciarmos a história da leitura, pois, na medida em que nos

aproximamos de como se deu a constituição da escrita, podemos relacionar os meios pelos quais os saberes do passado se efetivaram, como cultura, com os meios de efetivação de aspectos culturais e da vida social do presente.

Nos quadros educacionais atuais, a leitura é vista como fator positivo e imprescindível para o ensino/aprendizagem, razão que lhe dá destaque entre os teóricos. Essa perspectiva de que a leitura é vista como elemento na colaboração do processo de construção social e intelectual de um estudante é uma característica do final do século XX. Todavia, nem sempre esse prestígio social foi atribuído à leitura.

É interessante pontuar que leitura e escrita imbricam-se por estabelecerem uma relação de dependência que os dois atos possuem: quando surge a necessidade de se inscrever e registrar a cultura oral, temos o surgimento da escrita. Quando nos referimos à escrita desse momento, referimo-nos aos diversos símbolos que eram usados para registrar a informação, e não pensando somente na escrita como a conhecemos hoje, e isso apresenta o ato de ler enquanto algo necessário, como forma de interpretação da realidade.

A compreensão da complexidade que o processo de leitura exige cognitivamente para decodificar símbolos gráficos em elementos de significação, da captação desses símbolos em sua decodificação no cérebro em sua atribuição de sentido, bem como do processo de internalização e elaboração do que é lido, não é tarefa simples.

Entre as referências que tratam da prática de leitura, trazemos as contribuições dos estudos de Alberto Manguel. O autor, em seu livro *Uma História da Leitura* (2010), expõe considerando o ponto de vista do relacionamento do leitor com o livro e, conseqüentemente, com a prática de leitura, a temática de forma tão estreita que chega a citar situações pessoais que experienciou, com as práticas de leitura, em sua trajetória de leitor, revelando que a construção do processo de leitura relaciona-se com as condições sociais que atrelam pessoas a livros.

Manguel (2010, p. 49), para citar um exemplo da abordagem quando o autor busca entender a complexidade do processo de leitura, interroga, nos seguintes termos: "Mas como essa percepção se torna leitura? Como o ato de apreender letras relaciona-se com o processo que envolve não somente visão e percepção, mas inferência, julgamento, memória, reconhecimento, conhecimento, experiência, prática?" O mesmo autor esclarece:

Ainda estamos longe de uma resposta. Misteriosamente, continuamos a ler sem uma definição satisfatória do que estamos fazendo. Sabemos que a leitura não é um processo que possa ser explicado por um modelo mecânico; sabemos que ocorre em certas áreas definidas do cérebro, mas sabemos também que essas áreas não são as únicas a participar; sabemos que o processo de ler, tal como o de pensar, depende da

nossa capacidade de decifrar o uso da linguagem, do estofo de palavras que compõe o texto e pensamento. (MANGUEL, 2010, p. 54-55).

Dessa maneira, considerar que os estudos em história da leitura tratam somente de preocupações com o suporte físico de informação é tornar um campo científico tão rico em detalhes em uma área de estudo reduzida em suas possibilidades teóricas. Quando o autor argumenta que a leitura não pode ser entendida como um procedimento mecânico, que pode ser calculado e reproduzido com exatidão, ou seja, um processo que sofre influências de muitas condicionantes, a saber: físicas - ao pensarmos nos estudos a respeito da óptica de como se estabelece a relação entre luz e globo ocular para dar forma à imagem; condicionantes linguísticas - ao nos referirmos aos estudos a respeito do uso da linguagem em sua operação e apropriação; condicionantes sociais e culturais - ao nos remetermos a condicionantes do uso, acesso, compartilhamento e mediação da leitura; e muitas outras condicionantes que podem influenciar, o autor quer afirmar que a leitura é um encadeamento complexo de habilidades no qual o leitor é um ser ativo no processo.

Um dos elementos que nos interessa é esse leitor ativo, pois é nele que podemos centrar toda a complexidade da leitura existente e possibilitar o processo de mediação. É inegável a importância do autor, mas é o leitor que dá sentido ao que está sendo lido, de acordo com suas vivências e seu cabedal intelectual desenvolvido ao longo de sua existência. Isso significa que a figura do leitor personifica a leitura, pois essa, por si só, não existe. Encontramos, nos estudos de história da leitura, exemplos que confirmam essa perspectiva, quando Manguel (2010) cita um diálogo entre Sócrates e Fedro. Ou seja, quando o primeiro compara um texto escrito a uma pintura dizendo que o texto escrito sem o leitor sempre diz a mesma coisa, sendo o leitor o responsável em atribuir sentido ao texto.

Esse ponto de vista a respeito da participação do leitor no processo de significação está presente também nas duas teses principais do livro *História da Leitura no Mundo Ocidental volume 1*, uma vez que Roger Chartier e Guglielmo Cavallo definem o conceito de leitura que tratam ao longo do livro. Esse modo de pensar a leitura, utilizado pelos autores, nos é bastante útil para reforçar nosso entendimento a respeito das relações que cercam o processo de leitura, principalmente quando se trata da figura do leitor. Nesse sentido, Cavallo e Chartier (1998, p. 5) apontaram que:

[...] A primeira é a de que a leitura não está inscrita no texto, sem uma distância pensável entre o sentido atribuído a este último (por seu autor, seu editor, pela crítica, pela tradição, etc...) e o uso ou a interpretação que dele pode ser feita por seus leitores. A segunda reconhece que um texto apenas existe porque há um leitor para dar-lhe significação.

Pelas ponderações dos autores, podemos inferir que, na primeira perspectiva, a leitura extrapola os limites impostos pelo signo inscrito pelo autor, havendo um distanciamento entre o pensado e o escrito pelo autor e a materialidade do texto e a significação dada pelo leitor. Com a segunda perspectiva apresentada, os autores consideram que o processo de leitura engloba gestos, espaços e hábitos, o que significa que não há como estabelecer um relacionamento mecânico, causal, que assegure a hipótese, ao considerar as práticas de leitura, de que quando há um signo há um significado nele mesmo e de que a participação de outro elemento (o leitor) nada teria a acrescentar no processo de significação.

Essas informações apontam que o leitor foi, e continua sendo, um ponto importante para as modificações do modo de se relacionar com os bens culturais. Tais informações realçam a relevância do leitor no meio cultural, político e econômico.

Manguel (2010), ao elaborar o capítulo intitulado *O Livro da Memória*, apresentou formas em que a escrita foi utilizada na história para a preservação da memória. O autor começou o capítulo mencionando sua experiência de leitura com as *Confissões de Santo Agostinho*, em uma edição que ele mesmo utilizava em seus tempos de escola. Essa edição o fez lembrar todos os elementos conceituais no sentido de seu conteúdo propriamente dito, mas, sobretudo, ao conteúdo emocional atribuído pelo sentimento do autor ao rever o texto, a lembrança da adolescência distante à qual momento o texto pertencia, a recordação do professor que discutia o texto, enfim, o que o autor nos apresenta, utilizando a ideia de confissão trazida pelo texto de Santo Agostinho, ao confessar suas lembranças para nós, leitores, a concepção filosófica e metafísica e o conceito duplo de memória que o livro traz consigo, por abordar tanto a memória dos fatos inscritos no livro quanto a memória afetiva de quem o porta. Esse é mais um exemplo em que o leitor se relaciona ativamente com o texto escrito materializado em um livro por meio do processo de leitura.

Ao considerarmos o que a história da leitura inscreve no tempo, quando observamos aspectos sociais que a leitura possui, percebemos que ela nem sempre ocupou um *status* de prestígio atribuído socialmente à prática da leitura como nos tempos atuais. A interdição da leitura (CHARTIER, 2011), nesse caso, no século XVIII, era necessária para manter a ordem social estabelecida; essa perspectiva não só permeia o século XVIII, bem como quase toda a Idade Média.

Tal interdição indica que a leitura auxilia na mudança da ordem social vigente ao propiciar elementos de revisão conceitual estruturados da organização em voga, bem como por ser potência produtora de novos conceitos de existência organizacional. Assim, a história relata perseguição aos livros, aos autores, como forma de silenciar o desejo de transformação

social, nos momentos em que essas exigências estão postas objetivamente como exigências de mudanças no modelo social existente.

O repúdio (ou o estímulo) à leitura está atrelado ao que se lê, quando se lê e o porquê se lê. Isso porque a prática de leitura envolve questões políticas, morais, religiosas, econômicas, sociais, ou seja, ler, em sociedades grafocêntricas, é também poder. A esse respeito, Abreu (2007, p.14) acrescentou que "[...] A leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder."

Um exemplo de interdição de leitura como forma de manutenção do poder é o acontecimento relacionado a *El Figaro* - Fábrica de tabaco em Havana/Cuba - em 1866, descrito por Manguel (2010). Essa fábrica de tabaco foi precursora ao iniciar leituras públicas feitas por um operário, o ledor, para os demais operários, dentro da fábrica com materiais escolhidos previamente por eles enquanto produziam tabaco (RIVERA; ROIG; DELGADO, 2007). A interdição acontece quando a prática de leitura pública passa a ser adotada em outras fábricas, como na fábrica "*Partagás*", e ganham uma fama de "subversivas". O governador político, por sua vez, preocupado em manter o poder e a ordem, em 14 de maio de 1866, baixou um decreto que preconizava:

1. É proibido distrair os trabalhadores das fábricas de tabaco, oficinas e fábricas de todo tipo com a leitura de livros e jornais, ou com discussões estranhas ao trabalho em que estão empenhados. 2. A polícia deve exercer vigilância constante para fazer cumprir este decreto e colocar à disposição de minha autoridade os donos de fábricas, representantes ou gerentes que desobedeçam a esta ordem, de modo que possam ser julgados pela lei segundo a gravidade do caso. (FONER, 1963 citado por MANGUEL 2010, p. 133-134)

O exemplo anterior é apenas um dos muitos que mostram como a leitura pode ameaçar o instituído, por ser uma possibilidade de canal de informação aos operários dentro de seu local de trabalho. Essa circulação de ideias dentro da fábrica se tornou uma ameaça pelo clima de instabilidade política que Cuba passava naquele momento, já que, em 1868, inicia-se a Guerra dos Dez anos pela Independência do país, que se encontrava sob a ditadura espanhola.

Ampliando nossa reflexão sobre o tema leitura, Roger Chartier, em *Práticas de Leitura* (2011), empreende uma compilação de estudos de alguns autores como forma de confrontar os diferentes aspectos que cada autor valoriza a respeito das práticas de leitura, enfocando seus aspectos políticos, econômicos e sociais. Os temas presentes no livro discutem o aprendizado da leitura, tratando da dificuldade do aprender a ler, passando pela biografia de Valentin Jamerey-Duval e seu autodidatismo supervalorizado no aprendizado da leitura, sendo as figuras da leitura representações sociais retratadas em quadros. Nessa

ocasião, o autor apresentou, também, a relação entre os autores e os leitores, ao tratar da proximidade que o leitor acaba adquirindo com os autores de forma idealizada. Por fim, o autor apresenta um debate que teve com Pierre Bourdieu sobre a questão da leitura como uma prática cultural.

Em outro texto, Chartier (2007) apontou que a leitura passou por algumas revoluções no Ocidente. A primeira delas foi a revolução que se referia ao modo como o leitor passa a se relacionar com a leitura. Essa revolução é decorrente do processo de publicação, impressão e leitura que adveio da descoberta da imprensa por Gutenberg, na Alemanha, fato que colocou em destaque o Ocidente. Entretanto, para Chartier (2007), há registros de que no, Oriente (China e Japão), já havia o desenvolvimento da técnica de impressão com gravações em madeira. É importante observar certo eurocentrismo quando se atribui o desenvolvimento da imprensa somente a partir de Gutenberg. Não há como negar a importância do desenvolvimento da imprensa a partir de tipos móveis, pois potencializou a publicação em grande número de cópias em tempo e custo menores, mas é equivocado somente valorizar o que foi produzido pelo Ocidente, desconsiderando as demais tentativas de impressão.

A reprodução de texto, em grande escala, via imprensa, reduziu tanto o tempo de produção de um texto quanto o custo da impressão, o que caracterizou uma vantagem econômica, pois se produziu mais em menor tempo, de modo mais barato, e isso com a intenção de se formar um mercado editorial.

A revolução que Chartier (2007) apontou constitui a passagem da prática de leitura necessariamente oral para o entendimento do significado, para uma leitura visual e silenciosa. Essa habilidade, em um primeiro momento, foi desenvolvida somente pelos escribas monásticos, ampliando-se nos séculos XII e XIII, chegando à aristocracia laica. É importante ressaltar que a ampliação da capacidade da leitura silenciosa aos não cléricos demonstra uma mudança no paradigma social da época, revelando a quebra de hegemonia da Igreja e marcando o princípio da Idade Moderna.

Ainda nos remetendo aos estudos de Chartier (2007) a leitura silenciosa permite um relacionamento mais íntimo e reservado com o texto escrito por proporcionar uma aproximação com leituras mais complexas, bem como com leituras mais rápidas. Temos uma mudança de paradigma conceitual da leitura e, por conseguinte, a escrita passou do modo monástico, que dissociava a leitura da escrita, por não ser necessariamente, aquele que copiava, um leitor proficiente, para o modelo escolástico, no qual o livro era tanto um objeto quanto um instrumento de trabalho intelectual. Em decorrência das transformações sociais da Idade Moderna, temos estabelecida a figura do leitor. A esse respeito Lajolo e Zilberman

(1996, p. 9) acrescentaram à perspectiva de Chartier, ao considerarem que, "[...] o leitor é personagem da modernidade, produto da sociedade burguesa e capitalista, livre dos laços de dependência da aristocracia feudal e do estreitamento corporativista das ligas medievais".

Como consequência do desenvolvimento da imprensa e da mudança de relacionamento do leitor com o texto ocorreu outra revolução da leitura. De acordo com o que apontou Chartier (2007), os produtores de livros ao ampliar a produção de materiais escritos surgem também novas formas de expressão textual. Como era prática dos leitores fazerem anotações, citações do material lido permitiam o reaproveitamento dessas citações para a formulação de novos textos. É nesse contexto que o leitor se torna também um autor.

Ainda nos remetendo à contribuição da imprensa de acordo com Chartier (2007), a industrialização da produção de impressos, de acordo com o modo de produção capitalista, necessitava ampliar o nicho do mercado editorial, sendo assim, foi ampliado o público leitor. Se anteriormente somente homens e burgueses tinham acesso aos livros, no século XIX, mulheres, crianças e trabalhadores passaram a ter acesso aos materiais impressos, sejam livros de romance, lidos à maneira tradicional dos textos religiosos, no caso das mulheres, ou livretos vendidos por mascates. Outro dado importante nesse contexto do século XIX consistiu na alfabetização proporcionada por disciplinas educacionais, unificando em uma norma única de leitura legítima.

Para encerrar as revoluções que Chartier (2007) descreveu em seu texto, o autor faz uma passagem de tempo até chegar aos dias atuais, apontando uma nova mudança no modo do leitor se relacionar com a leitura. As mudanças vão do campo editorial às novas relações de produção, publicação e distribuição e mesmo novos relacionamentos administrativos: há uma mudança nas bibliotecas, ao ser exigido um novo posicionamento tanto no processamento técnico dos materiais bibliográficos - catalogação e classificação - como no modo administrativo, referente à custódia, depósito legal de um material que não necessariamente era impresso. Outra mudança trazida pela Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) refere-se ao modo como o autor se relaciona com o leitor e como os leitores se relacionam entre si. Antes, a forma rígida do livro não permitia que o leitor interferisse no processo de criação do autor, diferentemente do que acontece na atualidade.

Contudo, percebemos que o valor dos estudos de Roger Chartier, para entender a leitura como prática social, reforça-se quando ele propõe, por meio do exame e descrição dos gestos, espaços e hábitos relacionados às práticas de leitura, atribuindo tempo e espaço à leitura e explicitando seu relacionamento político, econômico e social por meio da análise desses três aspectos. O autor tem por busca científica determinar as influências que as práticas

de leitura recebem, ampliando qualitativamente a análise dos métodos historiográficos tradicionais. Também se valorizam as perspectivas encontradas no texto de Alberto Manguel, por se tratar de um ponto de vista de um autor latino-americano (o autor é argentino) contando a história da leitura a partir de sua rica experiência como leitor, mostrando uma versão não eurocêntrica da história da leitura.

1.2 Leitor, Literatura Infantil e Juvenil e a Formação do Gosto Literário

A relação do leitor com a leitura mudou devido às transformações estruturais do suporte sofridas pelo texto escrito. Essa mudança na relação provocou alterações no entendimento do conceito de leitor, como citam alguns estudos que apontam as novas formas de percepção e cognição da leitura por parte dos sujeitos. De acordo com os estudos de Santaella (2004), advindos da semiótica, há três tipos de leitores: *o leitor contemplativo*, que possui uma relação íntima e privada com o texto escrito; são os leitores descritos na história da leitura anteriores ao surgimento do desenvolvimento industrial do século XVIII. Outro tipo é *o leitor movente* que está inserido em um contexto pós-industrial, pertencente a uma conjuntura em que a informação é via televisão e cinema, bem como outras formas de se relacionar com a leitura de forma fragmentada. Esse tipo de leitor é bombardeado por propagandas, leituras informativas contidas nos jornais; eles possuem características de leitores de imagens rápidas e em movimento. O chamado *leitor imersivo* é aquele que desenvolveu habilidades de leitura para absorver a instantaneidade da informação disposta em vários tipos de suportes e em ambiente virtual. Podemos supor que o estudo da autora se refere, ao que nos parece, aos que seriam os leitores da atualidade, o que significa que são os leitores encontrados no ambiente escolar.

Pensando no ambiente escolar e o seu relacionamento com os leitores, não só de texto impressos como também de informações dispostas em meio digital e virtual, focando a formação e desenvolvimento de práticas de leitura, o leitor que está na escola com a proposta de nos permitir perceber sua relação com a circulação e mediação em ambiente escolar. O que adotamos, neste estudo, é a concepção de leitores que são ativos no processo de leitura, aqueles que são capazes de se reelaborar a partir da ampliação de seus horizontes de expectativas. Leitores que compreendam o conceito de ato de ler explicitado por Brandão e Micheletti (2002, p. 17): "O ato de ler é um processo abrangente e complexo: é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra".

Nesse caso, a concepção de leitor que adotamos neste estudo não se diferencia, ou antes, aproxima-se da concepção de língua e de sujeito propostas por Koch (2011, p. 15, grifos da autora).

[...] a concepção de língua como **lugar de interação** corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o **caráter ativo** dos sujeitos na produção mesmo do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

Do mesmo modo que a concepção de texto passa pela concepção de língua e de sujeito adotados, Koch (2011, p. 17, grifo da autora) nos aponta, a partir da citação acima, que "[...] o texto passa a ser considerado o próprio **lugar** da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e são construídos".

Se refletirmos a partir dessa concepção de texto como espaço de diálogo entre o autor, leitor e sociedade, e transportando esse entendimento conceitual para o texto literário, podemos afirmar que o texto literário possui peculiaridades por ter uma natureza artística em sua concepção com elementos do discurso estético.

Consideramos a escola um espaço que propicia, na trajetória do estudante, o contato com os materiais impressos, sejam livros de natureza ficcional ou informativa, sendo o texto literário um elemento que compõe o ambiente escolar. O texto literário possibilita um contato diferenciado aos leitores, e o adotamos, neste estudo, a partir das considerações de Brandão e Micheletti. Segundo as autoras, o discurso literário:

O discurso artístico implica, além da comunicação, um elevado grau de expressividade, um **eu** que se expõe e se dirige a um outro buscando uma resposta; assim sendo, a literatura **cria** a partir da realidade, da experiência de um **eu**, um objeto verbal, visando dialogar com o espírito e a emoção de um outro (2002, p. 23, grifos das autoras)

De modo geral, dentro e fora da escola, a literatura infantil e juvenil - como texto literário construído artisticamente - apresenta-se também como uma construção cultural capaz de contribuir para o desenvolvimento do imaginário da criança e auxiliá-la na descoberta de mundos possíveis. Tal produção pode também contribuir com a descoberta de novos olhares sobre a realidade circundante e potencializar a revisão das condições da vida cotidiana, mediante vivências imaginárias potencializadas pela literatura.

Com tal potencial embutido dentro da conceituação de Literatura Infantil e Juvenil, faz-se oportuna sua aproximação com propósitos educacionais de forma a aproximar os saberes escolares do universo infantil para fins de instrução formal.

Um início interessante para compreender a influência que a Literatura Infantil e Juvenil exerceu e ainda exerce na formação de leitores, dá-se a partir de uma definição que melhor se relaciona à nossa proposta, como a que está presente no texto, *O que é Literatura Infantil*, de Cadermatori (1986, p.8), quando a autora considera que:

A principal questão relativa à Literatura Infantil diz respeito ao adjetivo que determina o público a que se destina. A literatura enquanto só substantivo, não predetermina seu público. Supõe-se que este seja formado por quem quer que esteja interessado. A literatura com adjetivo, ao contrário, pressupõe que sua linguagem, seus temas e pontos de vista objetivam um tipo de destinatário em particular, o que significa que já se sabe a priori, o que interessa a esse público específico.

Essa citação traz, em seu interior, algumas questões que são próprias da Literatura Infantil e Juvenil. Pode-se perceber isso, quando a autora apresenta Literatura Infantil como um substantivo adjetivado trazendo a questão da busca por um estatuto teórico para sua definição enquanto *corpus* de pesquisa, caracterizando a busca de um *status* de ciência. Quando a autora trata de adjetivo, no caso infantil, traz para o debate a questão dos temas relacionados a esse tipo de literatura no qual, por se tratar de um público em formação, os materiais de leitura desenvolvem temas de conteúdos moralizantes.

Cadermatori(1986) evidencia o discurso próprio de uma época, no qual os estudos a respeito de Literatura Infantil e Juvenil tinham um tom mais contundente e provocador, presente nos anos de 1980. Contudo, mesmo sendo um pouco diferente dos estudos que se propõem na atualidade, não podemos deixar de considerá-los, por apontarem questões pertinentes, principalmente em relação às questões políticas e sociais que marcaram a trajetória da relação entre literatura e formação de leitores.

Quando revemos a história da leitura e do surgimento da Literatura Infantil e Juvenil, percebemos que seu aparecimento está atrelado ao que a sociedade começa a entender por conceito de criança (ARIÉS,1981). Essa forma de apreender o ser criança se configura como um marco histórico e conceitual, ao determinar que a criança é um ser diferenciado socialmente do adulto por possuir necessidades e características próprias. A partir dessa compreensão, a criança precisa receber uma educação que a prepare para a vida adulta e, isso, no que toca à dimensão literária, utilizando de materiais próprios, alternativos aos da literatura adulta. Não obstante, essa forma de conceber o conceito de criança está alinhada ao modelo familiar burguês, no século XVIII, que se diferencia de acordo com a classe social, isto é, se nobre ou de classes menos privilegiadas, a que a criança pertence, bem como em que local do globo a criança habita. Tal concepção de organização social burguesa transformou todo o

processo de leitura por determinar as condições sociais e econômicas que atrelam homens, mulheres e crianças a livros.

Esse modo de se ver o ser criança, conjuntamente com essa nova organização social, deixa clara a relação assimétrica entre o adulto/criança, na qual a criança está sempre em uma posição de dependência do adulto, seja ela afetiva, intelectual e/ou financeira Cadermatori (1986). Essa assimetria está presente na Literatura Infantil e Juvenil, por se tratar de um texto escrito, produzido, adquirido e lido por um adulto, configurando uma relação totalmente mediada, deixando o caminho aberto para que seja inserido qualquer tipo de projeto por essa via.

A apropriação da linguagem literária para atingir propósitos pedagógicos - com o intuito de inserir normas e padrões por meio de temas escolhidos, segundo os preceitos estabelecidos de acordo com os interesses de grupo social - indica que esses temas traziam valores ideológicos de determinado grupo e os propósitos desses grupos para a formação da criança.

A questão da formação conduz à reflexão da aproximação entre livros de Literatura Infantil e Juvenil e livros escolares no sentido que textos literários serviriam para alfabetização e o ensino de língua, e não para o desenvolvimento da formação do leitor pelo gosto da leitura. Essa questão pode se tornar problemática, na medida em que o texto literário sofreu alterações em sua estrutura gráfica e estética, bem como modificações em seu conteúdo ao adequá-lo à realidade escolar, bem como a produção de materiais direcionados às escolas.

Para entendermos o que seria a atribuição da escola em relação ao trabalho a ser desenvolvido com os estudantes, a respeito do tema Literatura e Literatura Infantil e Juvenil, temos que entender qual o conceito de letramento literário cabe melhor em nossa perspectiva de estudo. A esse respeito, vejamos as considerações de Paulino e Cosson (2009, p.67, grifos dos autores) ao definirem letramento literário.

[...] propomos definir **letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos**. [...] considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada do cinco.

Entendemos que o letramento literário pode ocorrer fora do ambiente escolar, porém, em nosso estudo, privilegiamos o ponto de vista de que a escola, na figura do professor de literatura e da biblioteca escolar, pode ser promotora da mediação do texto literário.

Sob esse prisma, convém considerar que o letramento literário precede de um aprendizado da leitura literária, ponto em que os professores contribuem por possuírem condições de apresentar e adentrar com proficiência ao texto literário que os estudantes ainda não possuem.

É interessante comentar que estamos acostumados a aprender algo com o objetivo de atribuir uma funcionalidade a esse conhecimento. No caso do aprendizado relacionado à literatura e à literatura infantil, não há uma funcionalidade, no sentido de serventia ou utilidade, pois seguimos o entendimento de que essa modalidade de aprendizado está voltada para o desenvolvimento da subjetividade e sensibilidade. Nas palavras de Perrone-Moisés (2000, p. 351), citando Candido, "a literatura deve ser ensinada porque atua como organizadora da mente e refinadora da sensibilidade, como oferta de valores num mundo onde eles se apresentam flutuantes".

Trazendo para nosso estudo a questão da formação do gosto ou formação estética do leitor, recorreremos às palavras de Magnani (2001, p.136), quando ela trata da questão da formação do gosto pela leitura. A autora considera que a participação do professor é parte integrante da formação do gosto, e, por esse motivo, tem que ser de forma crítica e desacomodada, "[...] cabe ao educador romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço, para além da dicotomia valorativa entre quantidade e qualidade. Para isso, é preciso problematizar o conhecido, transformando-o num desafio que propicie mobilidade".

A autora aponta, em seu estudo, que o trabalho docente, para a formação do gosto pela leitura, deve evitar o comum e o já esperado de sua atuação, o que significa atuar metodologicamente alicerçado em uma base teórica de acordo com a riqueza que a literatura oferece. Isso amplia a nossa concepção para as bases teóricas que os docentes utilizam para a formação do gosto pela leitura e para a formação de leitores, pois os pressupostos teóricos devem nortear a prática docente se tornando uma *práxis*.

[...] evitar a trivialização no trabalho com a literatura é procurar na **diversidade** (de enredos, procedimentos narrativos, gêneros, linguagens, autores e metodologias) romper com a limitação do totalmente conhecido e transportar o leitor, através da luta pela busca de significados, a ampliar seus horizontes. (MAGNANI, 2001, p.138, grifo da autora)

Nesse sentido, o professor operaria como um intelectual orgânico² dentro do ambiente escolar, como um profissional que direciona a prática a partir de um trabalho crítico e

² O conceito de intelectual orgânico foi cunhado por Antonio Gramsci e pode ser encontrado em toda sua obra e em particular em **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. É importante destacar que o conceito de intelectual orgânico não compreende unicamente um setor da vida social, mas compreende todo intelectual de que qualquer setor da sociedade. Intelectual orgânico é todo aquele

reflexivo pondo os estudantes em situação de análise dos textos literários e do contexto social que tais textos refletem, de modo a gerar um processo de objetivação - por distanciamento e comparação - do contexto social em que está inserido como sujeito, e que deverá desde então orientar suas ações de modo crítico. Essa busca por orientação não significa um pré-julgamento equivocado da condição de entendimento de que alguns estudantes de determinada classe social não tenham condições de entender um texto literário mais erudito por estar distante de sua vivência, mas, ao contrário, vislumbrar a ampliação dos horizontes literários desses estudantes. Para tanto, o docente deve se reconhecer como o mediador dessas leituras.

Encontramos, em outro autor, algumas diferenças a respeito da formação de leitores, mais propriamente com relação à formação do gosto. Dagoberto Buim Arena, em seu texto *Nem hábito, nem gosto, nem prazer*, defende o conceito de "necessidades" relacionado à leitura, e que essas necessidades são criadas pelos próprios leitores que são responsáveis em colocar em prática a constituição de sua autonomia intelectual, ou seja, o estudante traz para si a responsabilidade em motivar-se para leitura com o auxílio do professor.

Esse conceito de necessidade, proposto por Arena (2003), é proveniente dos estudos da educação funcional de Édouard Claparède. De acordo com estudiosos da obra do médico, psicólogo, educador e cientista suíço, Édouard Claparède (1873-1940), sua abordagem possui uma perspectiva interacionista, voltada para a psicologia funcionalista, em que o ser humano era entendido como *realidade viva*, baseado nos conceitos de *eficiência e eficácia* com embasamento proposto pela teoria darwiniana. De acordo com Hameline (2010, p. 32, grifo nosso):

Expoente da psicologia funcionalista, que compreende o humano, primordialmente, como uma realidade viva e que funciona, foi marcado pela biologia e pelo evolucionismo de Charles Darwin (1809-1882), que apregoava a necessidade de preservação da vida em interação e adaptação contínua com o ambiente, embasado pelos princípios de eficiência e utilidade. Claparède compreendia a educação funcional como um processo endógeno capaz de permitir à **pessoa instruir-se e exercitar-se, para se tornar um ser autônomo**. Para ele, o pensamento era mera atividade biológica a serviço do organismo que é ativado quando o comportamento reflexo é insuficiente à determinada situação.

que participa ativamente para afirmar uma concepção de mundo ou para instituir uma nova. Assim têm-se o intelectual orgânico tradicional, intelectual orgânico burguês e o intelectual orgânico das classes operárias. Cada intelectual orgânico trabalha para tornar ou manter sua concepção de mundo hegemônica. Quanto ao ponto específico que nos interessa temos de Gramsci que: "A escola é um instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a "area" escolar o quanto mais números forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado." (p. 9, aspas do autor)

Ao destacar as palavras do autor quando apresenta que a "pessoa precisa instruir-se e exercitar-se para se tornar um ser autônomo", gostaríamos de enfatizar que o professor assume o papel de um estimulador de interesses e não de mediador de leitura, por conseguinte, a biblioteca escolar também assume essa função. Ao delegar toda a responsabilidade do processo educacional ao estudante, ao que nos parece, estamos desconsiderando todo o contexto econômico, social e cultural em que esse estudante está inserido. Isso significa dizer que há uma igualdade de condições para que todos os estudantes desenvolvam a "necessidade de leitura". Essa afirmativa, ao nosso ver, parece preocupante quando nos voltamos para a realidade social de muitos lugares, no Brasil e no Mundo, sabemos que nem todos os estudantes têm acesso ao livro, também somente ter uma biblioteca na escola ou na cidade não garante o acesso aos bens culturais. Sendo assim, ao nos pautarmos nesse conceito de "necessidades", podemos afirmar que um sujeito não se torna leitor porque não criou suas próprias necessidades? De acordo com o que averiguamos no Projeto desenvolvido neste estudo a mediação fez toda a diferença para provocar nos estudantes interesse pela leitura. Mediar é uma ação conjunta e de posicionamento no mundo.

Nesse caso, ao pensar em formação de necessidades e não formação do gosto, de acordo com as bases epistemológicas do conceito apresentando por Arena (2003), embasado nos estudos de Claparède (1954), os questionamentos que nos inquietam concentram-se em como poderíamos trazer esses conceitos de eficiência e eficácia para o desenvolvimento de atividades de leitura utilizando textos de literatura infantil e juvenil? Não correríamos o risco de ser ludibriados por um texto em que o utilitarismo e reprodução de valores seriam os elementos principais, enquanto a arte da palavra ficaria em segundo plano?

Na tentativa de elucidar tais questões, propomo-nos a abordar alguns conceitos desenvolvidos pelo campo de estudo Estética da Recepção, principalmente o conceito de horizontes de expectativas. A Estética da Recepção está voltada para os estudos de História da Literatura. Ela não aborda especificamente a formação do gosto, mas discute a relação entre texto e leitor que, para nosso estudo, é uma maneira de entender a formação do gosto ao estabelecer a significação e ressignificação, por parte de leitor, de uma obra literária.

Considerados os fundadores da Estética da Recepção (1964), Hans Robert Jauss (1921-1997) e Wolfgang Iser (1926-2007) são os dois grandes nomes da escola crítica estética do pós-guerra alemão que desenvolveu uma noção dinâmica do leitor, ouvinte ou espectador como fator essencial à constituição da obra de arte. A Estética da Recepção contrapõe-se às correntes teóricas marxista e formalista, tais como a crítica sociológica, o new criticism, o formalismo russo e o estruturalismo; por se preocuparem apenas com as obras e seus autores, deixando à margem o terceiro elemento da trama literária, os leitores. (ROSSETO, s.d., p.2)

Esse ramo de estudo surgiu na Alemanha Ocidental como alternativa à Crítica Imanentista (LIMA, 2002), dos estudos literários da época, que defendiam uma abordagem imanentista do texto literário, como a manifestação do espírito absoluto. A Estética da Recepção contrapõe-se a teorias nas quais são valorizados os estudos sobre os textos e teorias que, por sua vez, valorizam os estudos a respeito dos autores.

Não por coincidência a conferência com que Jauss abriu o ano acadêmico de 1967 ocorreu na Universidade de Constança, principal fruto da reforma educacional na Alemanha durante a segunda metade da década, é conhecida como “Provocação” e começa pela recusa vigorosa dos métodos de ensino da história da literatura, considerados tradicionais e, por isso, desinteressantes. (ZILBERMAN, 1989, p. 9).

Nos estudos da Estética da Recepção, há uma diferenciação em se tratar a relação entre autor, obra e leitor, presente no seu objetivo. A ação de receber uma mensagem e a relação espaço/tempo em que essa mensagem foi recebida pelo leitor o coloca como co-produtor da obra, ou seja, dando uma nova interpretação de acordo com seu repertório de vivências e relações. O objetivo da Estética da Recepção, por meio de uma nova forma de abordar os estudos literários, é:

[...] de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. A aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção. (JAUSS, 2002, p. 70)

Essa nova forma de estudar a história da literatura veio para resolver anseios estudantis, para reforma curricular (LOBO, 1992), como uma revisão da abordagem literária, devido às novas formas de se relacionar com a literatura, como o cinema e a televisão.

Um dos conceitos principais dessa teoria é o conceito de Horizontes de Expectativas. De acordo Lobo (1992, p. 241), citando Iser (1981), ao explicar o conceito, apresenta:

Horizonte é tudo o que pode ser vislumbrado a partir de uma perspectiva, e é composto pelos segmentos das fases de leitura. Está condicionada pelo horizonte das leituras passadas com relação à ideia de herói, narrador, enredo, etc. o horizonte de leitura é uma estruturação do sistema do texto, e implica determinação das estratégias de leitura. As expectativas do leitor podem, finalmente, ser divididas em dois aspectos. 1) o repertório de normas sociais e referências literárias que servem de fundamento para o leitor, e sobre o qual este reconstrói sua leitura; 2) as expectativas relacionadas às convenções culturais de um certo público para o qual a obra é dirigida - como em obras didáticas e propagandísticas, da Idade Média à atualidade.

O que mais nos interessa, em relação aos postulados da Estética da Recepção, é sua proposta de inserir o leitor como elemento ativo no processo de leitura de uma obra. Essa

contribuição na construção de um leitor participante no processo de leitura, significando e ressignificando a obra, configura a leitura como um ato de construção na qual o leitor considera, em seu ato de ler suas relações sociais e culturais.

Dessa forma, ao que nos parece, não poderíamos trazer esses conceitos de eficiência e eficácia para o desenvolvimento de atividades de leitura, utilizando textos de literatura infantil, se a recepção dessas obras literárias está ligada às experiências vividas anteriormente pelo leitor. Sendo assim, os conceitos de eficiência e eficácia, que nos remetem a um processo e a um resultado, pressupõem medidas de averiguação que não se aplicariam no caso da experiência de cada leitor, pois não conseguiríamos medi-las.

Após essas breves considerações a respeito da formação do gosto, parece-nos mais apropriado, quando refletimos a partir dos conceitos da estética da recepção, uma vez que a formação do gosto é a formação da sensibilidade. A formação do senso estético, para a apreciação da arte da palavra, extrapola a formação de competências ou a demanda de sanar necessidades. Ela se configura como algo que vai além da funcionalidade que nos transmite a ideia de que algo tem que ser funcional para ter valor ou ser aprendido, ou seja, eficiência e eficácia. Nesse sentido, o mediador da leitura e a biblioteca como mediadora da leitura são pensados como processo propiciador de encontro de cada leitor com sua humanidade.

Talvez seja esse o grande entrave colocado entre a escola, o letramento literário e o ensino de leitura, quando a escola se atenta com a educação formal, a educação para instrução. Nesse contexto, textos que contemplem o utilitarismo e a reprodução de valores acabam por suplantar o elemento principal, que é a arte da palavra. Essa ficaria em segundo plano e, talvez, a literatura possa não se enquadrar na perspectiva utilitarista e reprodutora de valores por não ser utilitária, por ser arte.

2 LEITURA: ESPAÇOS E MEDIAÇÕES

Neste capítulo, buscaremos destacar conceitos que corroborem com a perspectiva de que a biblioteca escolar contribui com o processo educacional na formação do leitor e do gosto pela leitura. Essa contribuição pode acontecer mediante uma proposta de sistema de ensino que propicie aos estudantes meios de acesso à informação. Esse acesso pode ser dinamizado por meio do exercício da leitura, de modo a potencializar as condições de produção de autonomia intelectual. A efetivação da autonomia intelectual implica o desenvolvimento da capacidade de cada estudante pensar por si, as relações que lhes constituem enquanto cidadãos em uma sociedade grafocêntrica, condição fundamental para se ter consciência e comprometimento social.

Para o desenvolvimento da perspectiva apresentada, trazemos, na primeira subseção deste capítulo, a compreensão do que sejam os espaços de leitura, enfocando que a leitura pode acontecer em outros espaços que não somente a sala de aula. A compreensão do espaço de leitura que pretendemos enfatizar buscou estabelecer que tanto a biblioteca da escola, quanto as condições para o desenvolvimento da leitura estão diretamente ligadas ao contexto social em que o leitor está inserido.

Prosseguindo em nosso estudo, na subseção seguinte apresentamos a discussão a respeito da escolarização da leitura e da leitura literária, ao abordamos conceitos de leitura, leitura literária. Discutimos também a relação entre biblioteca escolar e escola, ao abordamos o que prevê o código brasileiro de ocupações, no que concerne ao bibliotecário. Fazemos essa discussão colocando em diálogo dois autores que têm concepções divergentes a respeito das contribuições da biblioteca escolar para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Por fim, na última subseção, apresentamos conceitos de biblioteca escolar, ao abordarmos seus princípios norteadores e suas contribuições para o ambiente escolar, quando sua participação é efetiva no desenvolvimento de projetos de leitura, destacando a perspectiva de que a mediação da leitura feita pela biblioteca escolar pode ser um instrumento de autonomia e emancipação.

2.1 Leituras e Espaços: os vários locais da leitura

Ao pensarmos nos vários espaços em que a leitura é possível de se desenvolver, vale a pena destacar a provocação de Daniel Pennac, presente em seu livro, *Como um romance*. Nesse livro, o autor recria o ambiente da sala de aula de forma irônica ao dar pistas dos motivos pelos quais jovens leitores se afastam da leitura; justamente no capítulo O direito de

ler em qualquer lugar, o autor aborda a questão da leitura por prazer e não por obrigação. Nesse capítulo, Pennac não utiliza elementos que se referem ao ambiente escolar e apresenta a leitura como prazer e não como obrigação, como se dá, geralmente, na leitura escolarizada. No curso do capítulo, o autor apresenta uma passagem que relata a história de um soldado que se oferece todas as manhãs para a tarefa de limpeza das latrinas e higienização dos banheiros, enquanto seus companheiros se ocupam de tarefas mais honrosas. O que seus colegas soldados não sabiam era que, por traz de seu oferecimento para tal tarefa, tinha a real intenção de ler. O soldado, como está no relato, levava consigo um segredo escondido em seu blusão; tratava-se de 1900 páginas das obras completas de Nicolai Gogol, autor de literatura russa. A escolha da tarefa lhe rendia uma manhã inteira de leitura e 15 minutos de pano no chão.

Outro fragmento que colabora com a questão da leitura fora do ambiente escolar é encontrado no texto de Michèle Petit *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Nesse texto, a autora cita exemplos de jovens que encontraram no livro e na leitura saída para problemas vivenciados em seus cotidianos; criaram, pela leitura, rotas de fuga da adversidade.

Ao escutar os leitores, disse a mim mesma, que no fundo, o essencial da experiência da leitura talvez seja isso: a partir de imagens ou fragmentos recolhidos nos livros, podemos desenhar uma paisagem, um lugar, um habitáculo próprio. Um espaço onde podemos desenhar nossos contornos, começar a traçar nosso próprio caminho e nos desprender um pouco do discurso dos outros ou das determinações familiares e sociais. (PETIT, 2013, p. 109)

O pequeno fragmento retirado do livro de Daniel Pennac, bem como o que relata Michèle Petit na citação, mostram que a leitura pode acontecer em diversos espaços que não somente a escola, e que ler é um importante fator para a construção subjetiva do leitor, especialmente quando a leitura não é imposta. Essa leitura não impositiva, vivida como uma experiência própria, constitui-se como uma importante ferramenta para se desligar das condicionantes sociais, tão fortemente impostas pela família e pela sociedade.

Quando pensamos as condicionantes sociais como forças econômicas e culturais que atuam na formação dos leitores e no gosto da leitura, percebemos as diferenças de acesso direto ao processo informacional e a importância dos espaços de leitura para suprir a carência desse acesso às esferas sociais menos favorecidas econômica e culturalmente. A não consideração dessas condicionantes produz um processo escolar em que a leitura acaba por ter um sentido predominante, prático e utilitário, gerando uma política de alfabetização, e o acesso à palavra escrita, voltados à instrumentalização para o mercado de trabalho. Vivendo nessa atmosfera, a formação de leitores, nas esferas sociais de poder econômico maior, também está inclinada para fins de instrução para o mercado de trabalho, mas acrescida do

prazer estético que a leitura pode proporcionar ao estudante em relação ao desenvolvimento de habilidades sociais. Isso em razão de estarem, as condicionantes sociais - melhores condições econômicas, maior acesso à cultura erudita -, a favor de sua formação como leitores, permitindo adquirir o gosto pela leitura ao ter mais condições de acesso espontâneo pelo gosto da leitura. Dessa maneira, o espaço no qual a leitura está presente e o modo que é mediada nesse espaço interferem na construção do mundo subjetivo do leitor, o que significa que o espaço externo interfere no espaço interno do leitor.

Considerando a casa e a família como um primeiro espaço possível de leitura, pode-se afirmar que a formação de leitores e do gosto pela leitura são potencializados pela existência de livros nesse espaço. Pensando o modo de compartilhamento de espaço físico entre a família ocupante de uma residência, percebemos que há diferenças significativas na constituição do espaço físico familiar atrelada às condições socioeconômicas. Essas diferenças se destacam quando se contrastam as organizações familiares de classe média, em que os espaços da casa são pensados de acordo com o número de indivíduos que compõem a família, em que se considera no planejamento quartos e salas de estudo, com as famílias pertencente a classes mais baixas. Nesse último caso, na maioria das vezes, os espaços ocupados são inadequados para o número de integrantes da organização familiar, ficando aquém das necessidades e, geralmente, não há um espaço em que se possa ler sem que haja interferência indevida.

Percebemos, nesse contexto, uma problemática porque a ausência de espaços de leitura para crianças e jovens dentro de seu ambiente familiar limita a construção do espaço íntimo e sua relação com a leitura. Da mesma maneira que um ambiente familiar, em que a leitura está presente, pode facilitar a formação de leitores. Não podemos ter uma visão fatalista de que, se a criança não teve contato com a leitura desde cedo, nunca se tornará um leitor. Entretanto, há de se considerar que as barreiras que esse indivíduo terá que transpor são muito maiores que aquelas de quem esteve em contato com livros desde a mais tenra idade.

É nesse ponto de ausência de espaços de leitura no cotidiano familiar que a escola se apresenta como tentativa de suprir a lacuna deixada pela família, ao fortalecer o espaço escolar e legitimar sua existência como fator de aprendizado e aquisição de saberes, no qual a leitura tem papel fundamental. Sabemos que o ambiente escolar é responsável pelo desenvolvimento do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, porém ela parece não ser a detentora absoluta dessa prática. Como forma de confirmar essa perspectiva, lembremos o que diz a história da leitura e da escrita a esse respeito. Conforme essa leitura histórica, a escrita e a leitura não foram inventadas com o objetivo escolar, sim com o de guardar a memória e

fazer registros como forma de organização do conhecimento e que, mais adiante no tempo, a escola passou a ser a responsabilizada em desenvolver a prática de leitura.

Convém frisar que a leitura não nasce dentro da escola. Ela habita o ambiente escolar para fins de organização do ensino. Assim, foi atribuído à escola o dever e a obrigatoriedade de ensinar as técnicas de codificação e decodificação de sinais gráficos em morfemas e fonemas, bem como desenvolver a mediação da leitura literária por meio de leis institucionais. Ao que nos parece, é exatamente por ser um dever e passar a ser obrigação o que mais afasta os jovens estudantes da leitura, principalmente quando pensamos na formação do gosto pela leitura em uma dimensão da formação estética em literatura.

Na escola, a leitura está ligada as atividades e práticas em sala de aula, ficando a responsabilidade do desenvolvimento da leitura, normalmente, a cargo do professor responsável pela disciplina de Língua Portuguesa. Essa inclinação parece afastar, de outras disciplinas escolares, o desenvolvimento e aprimoramento da leitura, de modo a não atribuir a devida importância a interpretação dos enunciados como parte do processo de aprendizagem de disciplinas em que os conteúdos não sejam os de Língua Portuguesa ou os de Literatura, deixando de lado a noção de que a prática de leitura é uma condição elementar no processo de aprendizagem de todas as disciplinas.

Nesse cenário de quase total exclusividade de responsabilidade em desenvolver a leitura atribuída ao professor de Língua Portuguesa ou Literatura que percebemos que a biblioteca escolar é um espaço mal utilizado, que não é visto como um espaço de promoção e desenvolvimento da leitura, bem como nega ao bibliotecário a condição de ser um profissional, em potencial, qualificado para atuar como mediador de leitura. Estamos tratando de um cenário vinculado à escola pública da qual a maioria da população depende para obter conhecimento e educação formal. No entanto, o mesmo cenário também pode, certamente, ser encontrado em outros contextos, em escolas particulares.

É nesse cenário que a maioria da população é dependente para a educação formal que a biblioteca escolar pode contribuir com serviços e promoção da leitura, dividindo a responsabilidade dos docentes e se constituindo em um espaço que não se encontra disponível, na maioria das casas dos estudantes, diminuindo, assim, as dificuldades sociais atreladas ao desenvolvimento da leitura em nosso país.

Outro ponto, em relação aos espaços de leitura, está na interligação que a leitura faz com os demais bens culturais. Podemos citar a título de exemplo as cenas reproduzidas em pinturas que retratam as práticas de leitura na Europa do século XIX.

Temos três obras em pintura a óleo, de Renoir, como em "Mulher lendo", datada do ano de 1876, que integra o acervo do *Musée d'Orsay*, em Paris; outro exemplo, também de Renoir, é a "Garota Lendo", de 1890, que está em exposição no *Museum of Fine Arts Houston*, localizado no Distrito de Houston, nos Estados Unidos; e até mesmo o retrato do pintor "Claude Monet lendo", datado de 1872, que compõe o acervo de uma coleção privada. Para destacar obras nacionais, o pintor Almeida Junior, com a obra "Saudade" de 1899, localizada na Pinacoteca do Estado de São Paulo, que retrata uma mulher lendo, bem como na obra, "Moça com livro", localizada no Acervo do MASP-Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand.

Em uma interpretação não especializada, as pessoas retratadas nas pinturas, que são representadas lendo, parecem estar em suas casas, em situação de conforto, o que não abre margem para interpretação que a leitura está sendo feita em uma escola, ou nas quais há exclusivamente propósitos escolares. Entendemos que, se a intenção de Renoir era retratar uma prática escolar, alguns elementos que remeteriam ao ambiente escolar estariam presentes na pintura, o que não foi observado, confirmando nossa perspectiva indicada, no início desta seção, de que a leitura integra muitos outros lugares que não somente o espaço escolar.

O que queremos ressaltar é que a concepção de que as práticas de leitura são atividades exclusivas da escola deve ser questionada. Essa atividade se dá no interior da vida social e é própria dessa organização, sendo a escola um espaço, entre outros, que dinamiza ou inibe essa disposição socialmente adquirida. É um espaço no qual pode ser considerado que a leitura foi sendo privilegiada ao longo do tempo. Queremos também ressaltar que esse espaço pode potencializar seu êxito quando a sua biblioteca escolar se efetiva como espaço de leitura e formação do gosto pela leitura, isto é, quando opera, não para cumprir demanda curricular, mas para capacitar leitores a ler com gosto, produtores de leituras significativas para si e para as relações sociais nas quais enredam sua existência.

Explicitando de forma sucinta nossas considerações a respeito do espaço em que a leitura pode acontecer e as condições sociais atreladas a esses espaços, passamos para a próxima seção, na qual trataremos a questão da escolarização da leitura e da leitura literária.

2.2 A escolarização da leitura e da leitura literária

Prosseguindo em nossa discussão, apresentamos a discussão a respeito da escolarização da leitura e da leitura literária, ao abordarmos o conceito de leitura, enfocando sua contribuição no processo de autonomia do estudante, leitura literária e suas relações com a escola. Damos enfoque também na relação entre biblioteca escolar e escola, ao trabalhar o que

prevê a ocupação de bibliotecário. Fazemos isso por meio do diálogo entre dois autores que concebem de modo divergente as contribuições da biblioteca escolar para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Iniciando com o conceito de leitura, Soares (2013, 58) corrobora com nossa perspectiva ao ponderar que “[...] não há, em sociedades grafocêntricas, possibilidade de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional – como instrumentos imprescindíveis à vida social, política e profissional – quer em seu uso cultural - como forma de lazer”.

Como forma de entender a leitura como recurso de participação política e social, parece-nos adequado apresentar, nesse momento da discussão, o conceito de ler, já que é um dos principais da nossa discussão. A esse respeito, Soares considera:

Ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos. Dessa forma, ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir os significados combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações. (SOARES, 2013, p. 31).

De acordo com a autora supracitada, podemos afirmar que a leitura é um processo complexo de produção de sentidos a partir da conversão de sinais gráficos, presentes no elemento textual, em representações mentais.

A autora, porém, amplia a perspectiva de que ler reúne uma quantidade variada de habilidades e conhecimentos que se complementam para que o processo de leitura aconteça de forma integral, ou seja, em um processo de análise e síntese contínuo.

Em outro texto, a mesma autora nos mostra sua contribuição ao apresentar o verbo ler de duas formas, como verbo intransitivo e como verbo transitivo. Neste estudo, utilizamos o que a autora considera a respeito do verbo ler como verbo transitivo. E ela considera:

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. (SOARES, 2008, p. 30)

Ao apreciarmos as palavras da autora, ela apontou que o ato de ler é um processo multifacetado, dependente de aspectos consonantes para acontecer. Fatores presentes naquilo

que se lê, como a natureza, o tipo, o gênero, ou seja, um conjunto de aspectos que determinam os objetivos e motivos para que aquele ato aconteça. Podemos dizer, portanto, que somente ter domínio do código escrito e decifrar sinais gráficos não contempla toda a completude que o processo de leitura exige para o leitor se tornar leitor proficiente.

Ao ressaltarmos que o processo de leitura colabora com a construção da autonomia intelectual e social dos estudantes, estamos compreendendo o processo como uma prática social, produzindo um processo equitativo de acesso ao conhecimento socialmente produzido. O que não significa uma visão ingênua e simplista de que a leitura por si só resolverá todos os problemas de ordem social e escolar. O que se pode dizer é que a leitura auxilia na construção da subjetividade de ser no mundo, por meio da prática social e política, materializadas na articulação popular em reivindicar e exercer seus direitos sociais, civis e políticos.

Outra questão a respeito da leitura como prática social é a interação e comunicação entre culturas por meio dos bens culturais produzidos. Entendemos como bens culturais toda a produção intelectual produzida socialmente como um livro, uma peça teatral, uma música, uma fotografia, um filme, uma escultura, uma pintura, uma obra arquitetônica, ou seja, tudo que possa promover a reflexão por meio do conhecimento. Em nosso caso de pesquisa, os bens culturais com os quais trabalhamos são os materiais bibliográficos – os livros.

É comum atrelarmos o acesso aos bens culturais ao ambiente escolar, mais ainda quando nos referimos aos bens culturais que necessariamente são utilizados na leitura, como é o caso dos livros, pois dentro desse ambiente que se aprende a participar do mundo letrado.

Com a responsabilidade de que a educação institucionalizada aconteça, a escola tem como finalidade contribuir com o processo de socialização do conhecimento de forma sistemática, sendo orientada por diretrizes curriculares e processos de ensino/aprendizagem. Reconhecido como o espaço dinamizador do processo de leitura, fica como sua a responsabilidade na formação de leitores.

É nesse contexto que a leitura literária integra o ambiente escolar quando a proposta é a formação de leitores. Consultando o Glossário Ceale, encontramos um verbete que designa o significado de leitura literária, a saber:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. (UFMG, 2014).

O verbete prioriza a experiência estética do leitor com o texto quando o leitor atribui a sua significação ao que foi lido. Nesse sentido, podemos dizer que se trata da formação do gosto pela leitura e não uma leitura para fins utilitários e instrucionais.

Alguns autores, como, Soares (2011), Lajolo (2009), Branco (2008), Paulino e Cosson (2009) relatam, em seus estudos, os equívocos cometidos pelos docentes no desenvolvimento de práticas escolares em relação à leitura, principalmente a literária, ao utilizar o texto literário para o ensino de língua, deixando, muitas vezes, de lado a abordagem estética que o texto possibilita. Esse tipo de questão envolvendo o ensino de leitura e leitura literária influencia diretamente a relação entre texto e leitor.

Nesse contexto de formação do gosto pela leitura, e trazendo para a nossa discussão a contribuição das práticas educativas que a biblioteca escolar pode desempenhar, podemos nos remeter ao termo bibliotecário pedagogo. Esse termo está presente nos estudos de Ezequiel Theodoro da Silva, professor e pesquisador da área de Educação, e tem como principal temática de suas pesquisas a importância da leitura na formação de sujeitos críticos. Escolhemos o termo cunhado pelo autor por comungar com a perspectiva desse estudo a respeito da relação entre a leitura e a formação de leitores. Ao desenvolver estudos por uma perspectiva da Educação, envolvendo a área de Biblioteconomia, assim como, ao fazer considerações a respeito do bibliotecário como educador, o autor apresenta a proposta do processo de leitura como um fator de desenvolvimento, de identidade, de inclusão social e qualidade de vida.

A perspectiva que Silva (2003) assume perante a leitura é também assumida por este estudo, uma vez que concordamos com a perspectiva de que o bibliotecário pode - e deve - exercer práticas educativas, principalmente práticas voltadas ao desenvolvimento da leitura e formação de leitores.

Antes de apresentar conceitos e discutir a respeito de como, por que, quando e onde o bibliotecário pode desenvolver essas práticas de formação do gosto pela leitura, precisamos entender do que se trata a ocupação de bibliotecário e salientar quais os alcances sociais que esta profissão exerce.

Para tanto, recorreremos ao que preconiza o Código Brasileiro de Ocupações- CBO, ao designar as atribuições do bibliotecário. Ao apresentar as atribuições do bibliotecário, o código considera que são profissionais que:

Disponibilizam informação em qualquer suporte; gerenciam unidades como bibliotecas, centros de documentação, centros de informação e correlatos, além de redes e sistemas de informação. Tratam tecnicamente e desenvolvem recursos informacionais; disseminam informação com o objetivo de facilitar o acesso e geração do conhecimento; desenvolvem estudos e pesquisas; realizam difusão

cultural; desenvolvem ações educativas. Podem prestar serviços de assessoria e consultoria.

De acordo com a citação apresentada, o bibliotecário pode trabalhar com tratamento de informação contida em qualquer tipo de suporte, de forma temática e descritiva (classificação e catalogação), desenvolver atividades administrativas de gerenciamento de aparelhos informacionais, bem como desenvolver atividades em centros de documentação, oferecendo condições técnicas para o tratamento de documentos. Outra atribuição que o bibliotecário pode desenvolver é o apoio a estudos e pesquisas em setores de alto desenvolvimento tecnológico. No entanto, o que mais nos interessa nas considerações do CBO é o fato de apresentar, como uma das atribuições do bibliotecário, a promoção cultural e o desenvolvimento de ações educativas.

Ao desenvolver ações educativas, assumindo uma postura de mediador da informação e da leitura, o bibliotecário, na medida em que propicia o acesso do usuário aos recursos informacionais disponíveis nos aparelhos informacionais vinculados a instituições de ensino, pode efetivamente atuar na formação do gosto pela leitura.

Vale destacar que a contribuição do bibliotecário vai muito além de educar e capacitar o estudante para autonomia no processo de busca pela informação. Sua atividade compreende uma atitude comprometida e ética com projetos que produzam espaços para a construção do conhecimento; contudo, para que sua atividade profissional possa transcender os fazeres técnicos, uma postura comprometida com a aprendizagem e com a formação de leitores precisa ser assumida.

Devido a muitas questões, que passam tanto pela formação profissional quanto pelas condições impostas pelo mercado de trabalho, o profissional bibliotecário não explora suas facetas como educador, muitas vezes, por não (re)conhecer o papel pedagógico que pode desempenhar dentro da unidade de informação.

Para retomar a perspectiva apresentada no início da seção, voltamos aos estudos de Silva, E. (2003, p. 69), quando o autor pondera que: “[...] sem o envolvimento e a participação dos profissionais bibliotecários, a paisagem da leitura no país jamais será modificada para melhor”.

Sabemos que existem muitas dificuldades quando se aborda o ensino de base, em nosso país, seja em esfera pública ou privada, o que se reflete no pouco desenvolvimento de ações eficazes de incentivo à leitura.

O bibliotecário, como um profissional que trabalha essencialmente com informação, tem mecanismos para assumir o compromisso com a formação, produção e propagação da

leitura. Isso pode acontecer ao promover a integração entre pais, professores e a própria biblioteca, visto que, ao firmar parceria entre os pares preocupados com o andamento educacional, as condições de fomentar projetos de incentivo à leitura podem ser melhoradas.

Quando consideramos a importância da leitura, tocamos na própria formação da realidade social, e de uma formação social que tende ao saudável. Isso porque a leitura, por sua natureza informativa, constitui-se como alimento intelectual revigorador da atividade criadora de espaços de diálogos sociais, de maneira a criar um ambiente democrático, em que as representações individuais se efetivem como manifestação da vontade social em uma atitude de revisão permanente do bem, do belo. Em outras palavras, a prática da leitura produz um efeito dialético em que a representação individual se percebe como produto e produtora da representação social, que é sua realidade imanente, de maneira a conduzir o individual a uma postura ativa no social, em busca de efetivar um bem-estar coletivo. Desse modo, uma sociedade que cultiva a leitura como função formativa de sua realidade produz-se como representação democrática de uma comunidade em que as individualidades se compreendem em seu universo social.

É nesse modelo de sociedade, ao desenvolver atividades de cunho pedagógico que incentivem o crescimento da intelectualidade, que o bibliotecário amplia sua integração e sua influência na sociedade e, por conseguinte, seu comprometimento político. No que se refere à temática, Silva, E. (2003, p. 71) considerou que, “[...] se o trabalho técnico do bibliotecário não estiver ancorado na consciência política, a sua ação será inócua em termos de transformação social”.

O ponto de partida para uma atuação profissional política e ética ocorre na medida em que o bibliotecário se percebe como cidadão atuante, o que significa a participação nos processos decisórios em nível da estrutura governamental, podendo, assim, contribuir com seu contexto social. Ao adquirir conhecimento de sua identidade profissional e de classe e, conjuntamente a isso, a consciência política, esse profissional potencializa transformações sociais, pois, dessa forma, pode atuar com empenho para mostrar a importância das bibliotecas públicas e escolares na organização social do Estado, de maneira a propiciar melhoria da qualidade de vida de seus cidadãos. Para efetivar esse propósito, o bibliotecário precisa ser um profissional que atua junto aos órgãos políticos competentes que gerenciam o setor educacional, especialmente porque as bibliotecas escolares são instituições de responsabilidade do poder público.

Ao firmar o compromisso de atuar como transformador do espaço social, o bibliotecário pode assumir-se como profissional que também está inserido no contexto

educacional. Isso porque, ao se utilizar de conceitos e práticas interdisciplinares inerentes à pedagogia, a atividade do bibliotecário, como profissional mediador da informação, pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e contribuir com a construção do conhecimento da comunidade que ele atende, de forma a produzir espaços que potencializam a atividade pedagógica junto ao corpo docente e, assim, contribuam com desenvolvimento cognitivo. A esse respeito, Barros (2003, p. 44) esclareceu que:

[...] bibliotecário consciente de seu papel peculiar e da devida postura no processo de ensino-aprendizagem, espera-se que ele use de discernimento e critérios para levar o usuário a pensar, tecendo as redes do conhecimento com as conexões entre informações, entre textos, integrando saberes, o que vale não só para o usuário, como para ele próprio, nesse trabalho.

Esses papéis não podem ser entendidos, nem confundidos, com polivalência; e, sim, com o compromisso e empenho no cumprimento de suas atribuições enquanto profissional mediador da informação, isto é, de bibliotecário comprometido com a democratização da informação. Para que isso ocorra, é necessário que o bibliotecário se reconheça como um agente no processo de mudança frente ao panorama da leitura no contexto escolar dos estudantes, apto a fornecer aos seus usuários informação, cultura e educação de forma ampla.

Para tanto, além da educação continuada e a aquisição de novos conhecimentos para atender às necessidades dos usuários, o bibliotecário pode estabelecer vínculos com outros profissionais e diversos grupos da sociedade, deixando clara a proposta de um profissional da informação, que tem uma formação multidisciplinar, que garante uma atuação integrada.

De forma bastante sucinta podemos considerar que o ensino de leitura na escola pode se configurar de duas formas distintas, porém complementares. Essas formas, ou melhor, tais processos, são: a aquisição da leitura e da escrita em um âmbito individual, iniciando-se pela alfabetização, e as práticas que necessitam de um âmbito social para acontecerem e se efetivarem, o letramento.

A partir do que a escola tem como responsabilidade no que diz respeito ao ensino de leitura e escrita, há algumas questões acerca de como é e como poderia ser o posicionamento da escola perante esses processos. Trata-se de reflexões, já que respostas prontas e imediatas não se aplicam ao contexto da educação, uma vez que envolve pessoas e, por esse motivo, é complexo e multifacetado. Há, entretanto, inquietações e podemos expressar algumas delas, como, por exemplo, quais as estratégias que a escola utiliza para que o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento efetivamente aconteçam? Quais os materiais utilizados para o desenvolvimento do ensino da leitura e para o exercício do letramento?

Um caminho possível para a reflexão pretendida é a respeito do texto literário utilizado como recurso pedagógico no ensino de leitura; tal questão está presente nos estudos de Soares (2011), quando essa autora aponta que o tema pode ser tratado como a apropriação do texto literário pela escola, ou pela perspectiva da produção de materiais para a escola. Para o desenvolvimento do estudo citado, a autora elege para analisar a escolarização do texto literário, mais propriamente o texto de literatura infantil.

Soares (2011) estabelece algumas instâncias em que a escolarização da literatura infantil acontece, dentro do ambiente escolar, e uma das instâncias mencionadas é a biblioteca escolar. A autora coloca em discussão a biblioteca como um espaço de relacionamento escolar com o livro; que a escolarização do texto literário, nas bibliotecas, muitas vezes, estabelece uma relação na forma de guarda e acesso à literatura, bem como as relações de formação do acervo, processos administrativos, como cadastro de usuário e registros de empréstimos e, por fim, uma mediação da leitura considerada não neutra, ou seja, direcionada.

Ao final do texto, Soares (2011) conclui que a escolarização da literatura infantil não pode ser evitada, mas a utilização de textos de literatura infantil na escola poderia ser feita de forma mais adequada, de tal modo que conduza a práticas de leitura para aproximar e formar leitores; e não afastar os estudantes da leitura, como vem acontecendo no cenário educacional.

Trazendo para nossa discussão outra perspectiva da contribuição da biblioteca para o contexto escolar, apresentamos o conceito de biblioteca escolar utilizado na área de Biblioteconomia e, assim, destacamos:

A biblioteca escolar deve dar suporte à formação de leitores, estimular a pesquisa e o compartilhar de ideias, pois este local é parte integral do processo educativo, portanto na escola, a criança e o adolescente não devem prescindir, em sua formação como leitor e escritor, dessa possibilidade de ampliar o conhecimento de si próprios e do mundo que os rodeia.[...] A biblioteca da escola deve estar organizada de modo que proporcione aos alunos e ao demais membro da comunidade escolar a busca pela leitura. Além disso, ela coopera com ações da escola, pois fornece aos estudantes espaço para pesquisa e estudos nos momentos da aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário estabelecer uma ação pedagógica integrada entre a biblioteca e a sala de aula, e entre a biblioteca e a comunidade escolar. (SILVA, R. 2009, p. 116).

De acordo com o conceito de biblioteca escolar apresentado por Silva, R. (2009), podemos considerar que se trata de uma biblioteca escolar ideal, pois, quando o autor se refere à biblioteca como um espaço dinâmico de compartilhamento de informação e conhecimento, sua estrutura física, administrativa e organizacional tem que ser impecável na qualidade dos serviços oferecidos. Essa é uma realidade ainda distante nos quadros de bibliotecas escolares no Brasil.

Outro aspecto enfatizado por Silva (2009) é a importância da biblioteca escolar como um espaço de aprendizagem e de compartilhamento de informação com a potencialidade de estimular conexões entre saberes e conhecimentos.

Percebemos, ao apresentar as duas formas de caracterização da biblioteca escolar, que os objetivos para este espaço são os mesmos e que as formas de operacionalização da formação de leitores é que estão divergentes. Para tanto, há a necessidade de um agente aglutinador das propostas, para auxiliar na operacionalização das atividades de forma a atingir os objetivos educacionais de ambas as propostas.

Ao trazer como tema de debate para essa subseção a contribuição, no ambiente escolar, da biblioteca escolar e do bibliotecário na formação do gosto pela leitura, apresentamos conceitos que evidenciam que essa contribuição é possível. Sabemos que ainda há uma distância entre as propostas conceituais a respeito da participação do bibliotecário na escola e a realidade enfrentada pelas bibliotecas escolares brasileiras. No entanto, existem pesquisas e realizações no âmbito laboral muito importantes sendo desenvolvidas por bibliotecários em todo país, bem como iniciativas governamentais para assegurar a presença da biblioteca na escola, haja vista a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, ao prever que, até o ano de 2020, todas as escolas devam possuir bibliotecas escolares em funcionamento, bem como o programa Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, que tem por objetivo auxiliar a formação de um acervo bibliográfico para a biblioteca da escola.

Essa legislação e esse programa, citados anteriormente, representam um passo importante para o cenário da leitura no país, pois asseguram o espaço e uma quantidade de materiais bibliográficos para o acesso à leitura. Entretanto, o que não se pode perder de vista é a mediação desses bens culturais, porque espaço destinado à biblioteca escolar e livros não asseguram, por si só, o acesso e a mediação da leitura.

Quando trazemos para a nossa discussão propostas de autores de áreas com enfoques distintos dentro do campo de estudo Educação percebemos uma cisão teórica que se expande para a prática, em dois contextos diferentes de biblioteca escolar. O que gostaríamos de apontar é que, mesmo partindo de pressupostos teóricos diferentes, os dois autores estão mostrando as mesmas inquietações a respeito da mediação da leitura na escola.

Uma partindo da biblioteca como um espaço de escolarização de modo pejorativo; e outro colocando a biblioteca escolar de forma positiva, desempenhando atividades que contribuem para a formação de leitores.

Nesse contexto, a figura do bibliotecário escolar pode ser o elemento de ligação entre essas duas propostas, pois além de ser um profissional que reúne a competência técnica para

organização, planejamento, tratamento temático e descritivo da informação, também é um profissional que pode trabalhar em consonância com a equipe pedagógica da escola para a formação de leitores, desenvolvendo atividades relacionadas ao ensino, auxiliando na pesquisa escolar, capacitando e orientando os estudantes, promovendo rodas de leitura, envolvendo-se na organização e execução de apresentações culturais, enfim, nas mais variadas atividades que o bibliotecário escolar pode desenvolver.

Contudo, para vislumbrar uma mediação de leitura dentro do ambiente escolar com o propósito de contribuir com a formação dos estudantes, é preciso que haja a valorização e dinamização do espaço destinado à biblioteca escolar nos ambientes educacionais, bem como uma participação colaborativa entre escola e biblioteca em que a mediação da leitura possa ser um projeto integrado entre esses setores, visando à formação do gosto pela leitura.

Dando continuidade ao nosso estudo, na próxima subseção apresentamos a discussão conceitual de biblioteca escolar no que se refere aos seus princípios e contribuições para o ambiente escolar, apresentando conceitos que afirmam a importância da biblioteca escolar para o desenvolvimento social e intelectual dos estudantes.

2.3 Biblioteca Escolar: princípios e contribuições para o ambiente escolar

Apresentamos, nesta seção, alguns conceitos de biblioteca escolar com o propósito de debater seus princípios e contribuições para o ambiente escolar. Para tanto, escolhemos algumas definições de biblioteca encontradas nos aportes teóricos que usamos para nosso estudo de acordo com sua época, tentando estabelecer ligações conceituais entre o passado e o presente para perceber de que maneira a biblioteca foi entendida e como é entendida nos tempos atuais e se a prática está espelhando a teoria.

Começamos com a perspectiva de Lourenço Filho, apresentada no texto *Ensino e biblioteca*, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1945. Escolhemos esse autor para iniciar por ele ter uma expressiva participação no cenário nacional em relação à educação, no Brasil, o que faz importante conhecer o que o autor propunha a respeito de biblioteca e verificar se sua perspectiva ainda pode ser encontrada nos dias atuais. Não estamos considerando as perspectivas de Lourenço Filho a respeito da relação biblioteca e ensino como teórico e defensor da Escola Nova, mas sim considerando seu olhar de educador que fez parte do processo educacional do país.

O autor apresenta o objeto livro como complemento ao ensino e um potencializador da cultura por conter o patrimônio cultural mundial, sendo a biblioteca um instrumento para o compartilhamento desse patrimônio e acesso a um número diversificado de conhecimento.

Nota-se que os livros são os detentores do saber e que o ensino está centralizado neles, uma visão de sua época, pois, de acordo com os estudos de Serviço de Referência (GROGAN, 2001), a mudança de paradigma do livro para o leitor acontece após a década de 1960, configurando que Lourenço Filho está de acordo com o pensamento de seu tempo, para o qual o principal seria a biblioteca focada nos livros e não no leitor.

A atribuição da escola era ensinar a ler, o que, segundo Lourenço Filho (1945, p. 5), consistia em "[...] Ensinar a ler, isto é, habilitar as crianças e os jovens a saber servir-se do patrimônio da experiência comum e milenária, que a tradição escrita pode oferecer."

Na perspectiva apresentada pelo autor, no trecho a seguir, Lourenço Filho afirmou que (1945, p. 6), "[...] Ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola, sem biblioteca, é aparelho imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto." No trecho retirado de seu texto, percebe-se que o autor acredita que a relação de ensino e biblioteca é benéfica e necessária para a formação cultural do estudante.

Um ponto importante, no texto é quando Lourenço Filho, enfatiza que as ideias em torno da importância de ensino e biblioteca começam a vigorar em seu meio, entendemos que se trata tanto do meio do professorado, quanto nas esferas governamentais, o que é um ponto positivo ao colocar o tema em discussão. Ao longo do texto, o autor cita o exemplo de bibliotecas que apresentam um grau de modernização, tanto em sua organização do acervo quanto no "ensaio" em formar leitores.

Parece-nos que o que afirma Lourenço Filho, em 1945, não está muito distante do que observamos no cenário atual, quando ele afirmou que:

As bibliotecas de nossas escolas, nem sempre providas de bom material, de pessoal capaz para dirigir e orientar, desconhecidas, às vezes, dos próprios professores do estabelecimento, não executam ainda a sua verdadeira tarefa. O compêndio, regra geral, é ainda mal utilizado; e a relação de seu conteúdo, com leituras complementares, na biblioteca do estabelecimento, prática quase nunca realizada. (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 23)

De acordo com esse autor, é inevitável a comparação com a realidade das bibliotecas escolares nos dias atuais, principalmente das localizadas no interior dos Estados brasileiros, nas quais a escassez de recursos financeiros e de profissionais é maior do que nas capitais. Podemos confirmar a pouca mudança no cenário das bibliotecas escolares, de acordo com o estudo de Campello; Caldeira; Alvarenga (2012), ao analisar diagnósticos de bibliotecas escolares publicados em diversos veículos científicos, como trabalhos em eventos, artigos de periódicos, teses e dissertações. A autora confirma a informação de que não há um cenário

favorável nas bibliotecas escolares no Brasil, ao afirmar que: "[...] No seu conjunto, esses trabalhos compõem um retrato parcial da biblioteca escolar no país, confirmando, na sua maioria, a situação precária dessas instituições e tornando mais visíveis os problemas existentes." (CAMPELLO, CALDEIRA, ALVARENGA, 2012, p. 26).

As autoras, em uma análise final dos diagnósticos, constatam que os autores analisados tinham como preocupação central das pesquisas as "misérias das bibliotecas". Ressalta a estudiosa, ao apresentar recomendações para futuros diagnósticos, que seu entendimento é que o tom de denúncia não deve ser abandonado, porém propõe a análise do que essas bibliotecas escolares, mesmo de forma precária, estão fazendo para contribuir com o cenário educacional nacional.

Retomando as ideias de Lourenço Filho, a respeito do ensino e da biblioteca, o autor ainda contribui com a perspectiva de como seria seu entendimento a respeito do que seria ensinar a ler atribuído ao ambiente escolar, o autor afirmou que

[...] fazer retirar da leitura o que dela possa ser retirado, como instrumento da ciência e da cultura. Ensinar a ler, para ilustração, para formação do espírito e para boa ocupação das horas de lazer. Ensinar a ler de modo que os símbolos verbais não tomem o lugar das ideias, dos conceitos e dos pensamentos reais; para isso, motivar, a leitura, de forma oportuna, adequá-la à própria experiência dos alunos, aos seus interesses, a sua idade própria. E apresentar-lhes com a devida oportunidade, adequado material. (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 21).

Além de não nos deixar esquecer o trabalho de Lourenço Filho, como editor de textos para crianças em idade escolar, clara é sua posição de que os textos devem ser adaptados para a leitura. Posição ressaltada pela afirmação de que “[...] torna-se necessário adequar os livros escolares, na sua feição didática e no próprio vocabulário que utilizam. [...]” (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 23). Essa ressalva é importante por transparecer na consideração do autor que deve sim se promover a leitura, desde que seja adequada aos valores e desígnios de uma sociedade que se quer formar naquele tempo e espaço.

Ainda retomando o trecho citado, o autor ressalta a importância da leitura em sua formação humana. Transportando a experiência de sua própria formação como leitor para explicar a importância da junção entre ensino e biblioteca, o autor acredita que a leitura é parte da formação do homem e, por isso, deve ser incentivada, fomentada e assegurada por meio do ensino. Nessa concepção, a biblioteca escolar e os livros são tidos como meio propagadores dos saberes construídos ao longo da história.

Nos quadros acadêmicos atuais da Educação e Pedagogia, o tema biblioteca escolar é discutido pela via da formação de leitores e análise dos programas de fortalecimento da biblioteca escolar, bem como de leis que exigem a presença da biblioteca dentro do ambiente

escolar em um âmbito nacional. Mesmo com tantos esforços e discussões a respeito, ainda temos um quadro de defasagem e ineficiência na atuação das bibliotecas escolares nos estabelecimentos de ensino.

Essa ineficiência pode ser constatada no acervo, nas condições das estruturas físicas, na inadequação dos profissionais alocados na biblioteca. Esse último quadro de ineficiência revela a pouca presença de bibliotecários atuando nas bibliotecas escolares, o que configura um distanciamento entre as discussões acadêmicas e a realidade das escolas. Justamente devido a esse distanciamento a - Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias³- IFLA em seu *Manifesto IFLA/UNESCO para a Biblioteca Escolar*, torna público um Manifesto no qual traz diretrizes para que a biblioteca escolar passe a funcionar dentro do ambiente escolar e, de fato, passe a contribuir com a formação dos estudantes. Passando para um entendimento de biblioteca escolar promovido pela IFLA.

A IFLA, como uma organização internacional bibliotecária e sua posição a respeito do entendimento de biblioteca escolar, tem a capacidade de unificar os propósitos bibliotecários e oferecer diretrizes de ação para o fortalecimento e desenvolvimento das bibliotecas escolares com os setores governamentais, convidando-os a participar e implantar políticas e estratégias para assegurar a efetivação do Manifesto.

O documento encontra-se organizado em capítulos e é bastante completo. Apresenta detalhes de como a biblioteca escolar pode atuar para contribuir com o ensino e a aprendizagem dos estudantes, bem como produzir diretrizes de orientação a comunidade bibliotecária, que, muitas vezes, atua em uma biblioteca escolar e não consegue visualizar o quanto sua profissão pode fazer pelo espaço educacional. Quando destaca a missão da biblioteca escolar o Manifesto apresenta que:

A biblioteca escolar propicia informação e idéias que são fundamentais para o sucesso de seu funcionamento na sociedade atual, cada vez mais baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar habilita os alunos para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve sua imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis. (MACEDO; OLIVEIRA, 2005, p. 4)

³ Fundada em 1927, a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (International Federation of Library Associations and Institutions), IFLA, foi uma das primeiras organizações não-governamentais, sem fins lucrativos, a promover a causa dos bibliotecários. Sua função básica é encorajar, patrocinar e promover a COOPERAÇÃO INTERNACIONAL, o DEBATE e a INVESTIGAÇÃO em todos os campos da atividade bibliotecária e a compartilhar suas descobertas com a comunidade bibliotecária como um todo, para o maior bem da Biblioteconomia. Considera dentro de seu domínio todos os aspectos do trabalho bibliotecário e procura contar com membros em todos os países. A IFLA aspira a falar com autoridade como voz global da profissão bibliotecária. Fonte: <http://iflalacro.tripod.com/hp/oqeaifla1.html>

É importante apontar que a missão de uma instituição tem o objetivo de mostrar a razão pela qual ela existe, e esse tipo de conceito é elaborado no ramo empresarial, direcionado por uma visão gerencial. A colocação desse conceito - missão- dentro do Manifesto da Biblioteca Escolar nos permite pensar que o enfoque gerencial e administrativo é o principal ponto a ser valorizado no documento. Não apontamos isso como um problema, apenas a demonstração que a organização administrativa da biblioteca é um dos pontos principais do documento que, em nosso entendimento, é um ponto importantíssimo dentro da estruturação de uma biblioteca. Ocorre que, por se tratar de uma biblioteca escolar, é importante que as questões administrativas estejam acrescidas de comprometimento e capacitação nas questões pedagógicas.

Em se tratando do que descreve a missão, ressalta-se que a biblioteca escolar tem um compromisso com a informação, bem como com a construção dos estudantes em cidadãos por meio do oferecimento de serviços de informação. Essas são considerações importantes na missão de uma biblioteca escolar, que é possibilitar o desenvolvimento da pesquisa escolar, como também dar suporte a mediação da leitura literária, e também otimizar a imaginação exercitada e oferecida na leitura de obras literárias. Esse conceito de imaginação, colocado na missão, abre espaço para a biblioteca atuar na formação de leitores e mediação literária, dividindo a tarefa que, costumeiramente, é exercida dentro de sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa ou Literatura.

Outro ponto interessante para se destacar do documento é quando se refere à equipe que desempenhará o trabalho na biblioteca escolar. Neste capítulo, o documento aborda a respeito dos deveres do bibliotecário escolar nos aspectos administrativos e no desenvolvimento de práticas educativas, em conjunto com a equipe pedagógica da escola. Os elaboradores do documento têm a preocupação de elencar algumas tarefas das quais o bibliotecário escolar deve se encarregar, a saber: estudo de usuário; desenvolvimento de serviços de informação; desenvolvimento de coleções; tratamento descritivo e temático da informação; educação e capacitação dos usuários para o uso de informação; serviço de referência e informação; desenvolver programas de leitura; participar do planejamento das atividades do programa escolar; avaliação do serviços da biblioteca; gerenciar os recursos financeiros destinado a biblioteca, por meio de orçamentos e do planejamento estratégico; promover atualização e capacitação da equipe de trabalho da biblioteca.

Notamos que essas tarefas abarcam de forma completa os afazeres do bibliotecário, mas gostaríamos de fazer uma ressalva quando o documento faz referência a padrões éticos que a equipe da biblioteca deve possuir no tratamento aos usuários de forma igualitária. Em nosso

entendimento, o melhor conceito que poderia ser utilizado para o âmbito do desenvolvimento educacional, seria o conceito de equidade, por possibilitar avaliar de forma imparcial as necessidades de cada estudante, para que as desigualdades e injustiças sejam superadas, pois, ao pensar em igualdade dá a entender que todos partem da mesma condição social e chegarão ao mesmo lugar e ao mesmo tempo.

Poderíamos nos ater a mais detalhes do documento, por se tratar de diretrizes importantes para a atividade do bibliotecário escolar, bem como para a equipe da biblioteca, ao apresentar temas norteadores para o trabalho. A fim de dar prosseguimento à abordagem de conceitos desta seção, passamos para as considerações feitas por Michele Petit a respeito da leitura, agora não enfocando o ambiente escolar, mas, sim, naquilo que nos serve para apresentar a leitura como uma forma de emancipação e enfrentamento da adversidade por meio de sua relação com a biblioteca.

De acordo com Petit (2013), a biblioteca é um local que viabiliza os materiais de leitura, um meio de ligação entre o livro e o leitor. Em seu texto “*Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*” (2013), a autora aborda a leitura na construção da subjetividade, da privação de bens materiais e condições de exercer sua cidadania. Esse texto destaca relatos de jovens e suas experiências com a leitura enfocando relações de pessoas que saíram de seus países de origem e estão morando em cidades da França.

Dentre as questões destacadas pelos jovens, está a organização social diferente do que viviam anteriormente. Em seus relatos, os jovens ressaltam a dificuldade com o círculo familiar, na figura de pais e mães, que tentam manter as tradições de seus países. Outro ponto que a autora aborda é a questão de gênero, em se tratando de leitoras. Destaca que essas relações de gênero cerceiam e colocam obstáculos para a formação de leitores que se desenvolvem no sentido da construção da emancipação e subjetividade, sendo a leitura uma ferramenta importante para a construção do sujeito e superação de obstáculos.

Em seu outro livro, *Os jovens e a leitura* (2009), a autora dedica algumas páginas para destacar a contribuição da leitura na abertura de um círculo fechado de relações que cercam os jovens, a saída do isolamento social, troca de experiência e conhecimentos promovidos pela leitura.

Outro ponto que consideramos muito importante destacar, nessa obra, é a presença da biblioteca e de bibliotecários nos relatos dos jovens entrevistados. Um dos pontos que mais agradou aos jovens foi a atenção personalizada dos bibliotecários no incentivo à leitura, por demonstrarem interesse pela sua história e condição, interesse que não encontravam na família ou na escola. Esse comportamento refletido na satisfação demonstra que a biblioteca

pode ser um espaço de encontro e acolhimento de angústias e dificuldades, ou seja, um encontro consigo mesmo, para a superação da adversidade imposta por sua condição social e econômica.

É importante frisar que a autora se refere, nesse texto, à participação da biblioteca pública na história desses jovens. Todavia, mesmo não se referindo à biblioteca escolar⁴, visto haver indícios nas considerações da autora que a biblioteca pública auxilia também no processo de ensino e aprendizagem na luta contra a exclusão de populações marginalizadas. Tais considerações se aproximam da realidade educacional brasileira, quando percebemos que a informação e o conhecimento constituem fontes de relações de poder e que a grande maioria da população está à margem, principalmente no contexto deste estudo, no qual a população estudada não tem acesso à biblioteca pública por estar fechada e inoperante na cidade; e a biblioteca da escola tem a potencialidade de oferecer as condições para que a leitura se configure uma ferramenta na constituição do sujeito cidadão.

Neste capítulo, abordamos as perspectivas em relação à biblioteca escolar do ponto de vista de um educador, de uma organização internacional de bibliotecários e de uma antropóloga. Essa perspectiva de abordagem se deve pelo entendimento, neste estudo, de que a biblioteca escolar deve participar de todo o processo complexo que envolve a cultura escolar, organização e diretrizes curriculares, administração escolar, bem como não deixar de lado o trabalho biblioteconômico no tratamento da informação e valorizar as relações humanas. O entendimento, neste estudo, a respeito da biblioteca escolar é que sua contribuição encontra-se no desenvolvimento de serviços de informação e no suporte à pesquisa escolar, assim como a formação de leitores, constituindo, assim, um espaço de criatividade e compartilhamento de informação, gerador de experiências escolares ricas de intercâmbio de conhecimento.

É interessante pontuar que a biblioteca escolar é um organismo essencial dentro do ambiente escolar e por este motivo pode ser a junção entre os conhecimentos pedagógicos, conhecimentos biblioteconômicos e conhecimentos das relações humanas, que se articulam no eixo comum de um projeto social voltado para o crescimento intelectual de todos os sujeitos.

A partir desse entendimento de biblioteca escolar e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual e social do estudante, assumido por este estudo, no próximo capítulo apresentamos uma das muitas facetas que a biblioteca escolar pode desempenhar

⁴ Acreditamos ser pertinente transportar as considerações abordadas nos estudos de Michèle Petit a respeito da biblioteca pública em cidades francesas para a realidade que esse nosso estudo foi desenvolvido, no qual a biblioteca pública da cidade está fechada há alguns anos e o único tipo de biblioteca que os estudantes tem acesso é a biblioteca da escola em que estudam.

dentro da escola. A faceta priorizada foi perceber se a biblioteca pode atuar na formação do gosto pela leitura por meio de um Projeto de leitura desenvolvido por uma pesquisa intervenção, com estudantes da Educação do Campo em uma escola municipal dentro da cidade de Paranaíba/MS.

3 PROJETO BRINCAR DE LER: ATIVIDADES DE LEITURA COM ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM PARANAÍBA/MS

A partir do referencial conceitual apresentado a respeito da leitura, leitura literária e biblioteca escolar, distribuído nos dois primeiros capítulos deste estudo, neste capítulo, apresentamos uma proposta de projeto de leitura que visa tratar do tema da leitura e da leitura literária de forma não escolarizada, ou seja, as atividades não são para o aprendizado de língua, em sala de aula, mas, sim, pensando de forma a contribuir com o desenvolvimento social e intelectual dos estudantes.

Na primeira seção, discorreremos sobre o Projeto propriamente dito, destacando suas motivações e objetivos, bem como a proposta metodológica que embasou o desenvolvimento da pesquisa. Na sequência, apresentamos a Escola Municipal Maria Luiza Corrêa Machado, na qual o projeto foi desenvolvido. Essa caracterização da escola foi feita de acordo com informações retiradas do projeto pedagógico da escola, assim como baseada em informações prestadas pelos integrantes da própria escola. Finalizando este capítulo, apresentamos um relato de cada um dos encontros realizados e a análise dos encontros, ressaltando os aspectos mais relevantes, de acordo com o ponto de vista assumido nesse estudo e da externalização das considerações dos participantes.

3.1 O Projeto: uma proposta de intervenção

A proposta de aplicar um projeto de leitura em uma escola da Rede Municipal da cidade de Paranaíba/MS surgiu a partir de uma inquietação advinda do trabalho em Biblioteca Universitária. De forma empírica, foi constatada a dificuldade dos estudantes dos cursos universitários em conseguir ler de forma satisfatória o grande volume de leitura exigido nos cursos de graduação, o que causa dificuldade no entendimento dos conceitos abordados nas disciplinas teóricas.

Essa constatação levantou a questão de como esses estudantes se relacionaram com a leitura, ao longo de sua trajetória como estudantes; e foi percebido que muitos dos estudantes de graduação não tinham o hábito de leitura e as leituras que eram feitas, por eles, em sua vida escolar, se restringia ao que era abordado pelo professor em sala de aula.

Outra questão que motivou a elaboração de um Projeto de leitura foi a constatação, por meio de informações cedidas pela Secretaria Municipal de Educação, de maneira informal, que não há bibliotecários atuando nas bibliotecas escolares da rede. Essa constatação

despertou o interesse em entender se a atuação de um bibliotecário dentro do contexto escolar pode ser benéfica para a formação do gosto pela leitura.

Unindo essas duas inquietações, de como o estudante de Paranaíba se relaciona com a leitura em sua trajetória educacional e se a biblioteca escolar pode contribuir com a formação do gosto pela leitura, por um viés que não seja a leitura escolarizada para fins de aprendizado de língua, optou-se pela metodologia da pesquisa social, para o desenvolvimento do estudo, que tem como premissa estudar o fenômeno dentro de seu contexto.

A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66).

A escolha pela pesquisa-intervenção partiu do princípio de que, para se propor atividades de leitura para o grupo de estudantes, a escolha das atividades, devem ser formuladas de forma não hierarquizada. O que significa que algo construído pelo grupo tem mais chance de perdurar e contribuir com a construção intelectual e social dos estudantes em questão.

A esse respeito, Castro e Besset (2008, p. 9) confirmam que o método escolhido contribui para a formação dos estudantes por possuir a característica da reorganização das atividades no decorrer do processo sem perder a linearidade teórica escolhida para o desenvolvimento do projeto. As autoras contribuem, ao enfatizarem que:

Verificamos que a pesquisa-intervenção, como método, articulava o modo de construir o próprio problema e a questão de pesquisa a serem investigados, de modo que o entrelaçamento entre o que estava sendo e o modo de investigar se colocasse como aspecto marcante, sinalizando momentos analiticamente distintos, porém inseparáveis no ato da pesquisa.

De acordo com a perspectiva apresentada pelas autoras, a respeito de a pesquisa-intervenção possibilitar a formulação tanto do problema quanto da questão de pesquisa, percebemos uma forte influência da Psicologia e, principalmente, da Psicanálise, no decorrer de seu texto. Essa influência é perceptível pelo fato de as autoras citarem como seu aporte teórico autores, como, Sigmund Freud e, assim, as premissas da Psicanálise são as norteadoras do modo em que as autoras seguem suas pesquisas com a infância e a juventude, pois o diálogo e a escuta estão sempre presentes, podendo modificar o direcionamento prático da pesquisa. O que não significa a mudança dos aportes teóricos da pesquisa, pois esses aportes constituem os fios condutores do estudo que norteiam e direcionam as práticas, ou seja, as atividades práticas de aplicação da pesquisa podem sofrer alterações sem alterar seu cunho teórico.

Outra consideração das autoras a respeito da pesquisa-intervenção com jovens e crianças é quando elas expõem o viés psicanalítico ao se referirem aos encadeamentos da pesquisa que possui, como sujeitos, indivíduos dotados de emoção e subjetividade. A esse respeito, consideram que:

[...] os desvios provocados pelas emoções, sentimentos e afetos de ambas as partes, muitas vezes dispersando as intenções retilíneas do pesquisador, convocam pesquisadores e pesquisados a refletir sobre os acontecimentos deslanchados pela própria pesquisa, avaliando-a e redirecionando-a (CASTRO; BESSET, 2008, p. 12).

Em nosso caso, não foi diferente: devido a algumas modificações que o Projeto sofreu em suas atividades ao longo dos encontros com os estudantes, pois se solicitavam sempre sugestões de leitura e de atividades aos estudantes, deixando claro que a perspectiva do estudo não era reproduzir práticas de leituras desenvolvidas pela professora em sala de aula, mas apresentar que a leitura pode ser feita para fins de reflexão e entretenimento.

Dessa forma, propusemos uma intervenção em uma biblioteca de uma escola municipal da cidade de Paranaíba por 8 encontros de duração de, no mínimo, 50 minutos, duração de uma aula, pelo período de 2 meses - todas as sextas-feiras, no período matutino.

O Projeto, em um primeiro momento, tinha como título *Projeto Experiência de Leitura*, por propor a experiência dos estudantes entre a biblioteca escolar e obras literárias, com o objetivo de sugerir a experiência estética do leitor. Entretanto, ao visitar a escola e perceber o ambiente escolar fechado, estruturalmente quadrado, com muitas grades e travas, sem muito espaço para a diversão, o nome foi alterado para *Projeto Brincar de Ler*. Essa mudança de nome também trouxe uma mudança no modo de pensar nas atividades que seriam desenvolvidas, deixando o projeto mais leve, sem perder o compromisso e qualidade na escolha das obras e das atividades.

A proposta foi desenvolver atividades de leitura construídas a partir do acervo encontrado na biblioteca da escola, bem como materiais bibliográficos sugeridos pela equipe executora e pelos estudantes. As atividades tinham, como material principal, livros de Literatura ou Literatura Infantil nacionais, ou internacionais. O grupo escolhido a ser estudado na pesquisa foi um grupo de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Educação do Campo. Essa escolha foi baseada de acordo com as séries oferecidas no ensino municipal e a suscetibilidade do grupo a novos conhecimentos, bem como pela disponibilidade e pelo interesse da Docente de Língua Portuguesa em participar do projeto. O grupo estudado foi constituído pelas duas turmas de 9º ano da escola. Os números de participantes, por sala, bem como a idade dos participantes, foram dados que não foram

possíveis averiguar com precisão devido a entrada e saída de estudantes todos os dias. Os encontros contaram com uma média de 17 estudantes por sala e a idade dos participantes variou de 14 a 25 anos.

O objetivo geral da pesquisa foi transformar a biblioteca escolar como um espaço de mediação da leitura literária por meio do desenvolvimento de um programa de leitura para estudantes do 9º do Ensino Fundamental II. Específicos: a) Diagnosticar a situação da biblioteca da Escola Municipal Maria Luiza Corrêa Machado, da cidade de Paranaíba, por meio do instrumento Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento Parâmetros para bibliotecas escolares; b) Formular um programa de atividades de leitura para estudantes do 9º ano do ensino fundamental II, da Escola Municipal Maria Luiza Corrêa Machado, com o intuito de observar a recepção dessas atividades; c) Integrar a biblioteca da Escola Municipal Maria Luiza Corrêa Machado na formação de leitores.

As escolhas das obras e das atividades foram feitas pela equipe executora, bem como discutidas com os estudantes. Algumas atividades já eram estruturadas e passadas para os estudantes e outras sugeridas por eles. Esse é um fator metodológico da pesquisa-intervenção, por apresentar uma construção em conjunto. O que diferencia a pesquisa-intervenção da pesquisa-ação é o tempo de duração da pesquisa. Na pesquisa-intervenção, o desenvolvimento da pesquisa é mais curto que na pesquisa-ação; a forma de estruturação da pesquisa-ação se dá por etapas e tem a proposta de mudança de cultura do local em que a pesquisa foi desenvolvida. Em contrapartida, a pesquisa-intervenção não propõe necessariamente uma mudança na cultura.

Como etapa preliminar ao desenvolvimento das atividades, foi feito um diagnóstico da situação da biblioteca escolar. O objetivo desse diagnóstico foi perceber as condições existentes para o desenvolvimento das atividades e conhecer a biblioteca da escola de forma mais minuciosa.

Para cotejar o conjunto de características encontradas nas supostas bibliotecas das escolas, utilizamos um instrumento de diagnóstico elaborado pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. O documento, intitulado *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento Parâmetros para bibliotecas escolares*, estabelece para bibliotecas escolares do país como referencial para a avaliação das condições em que se encontram as bibliotecas escolares.

Esse documento compõem-se por duas partes. A primeira parte do instrumento considerou a coleta e análise de aspectos em nível básico e exemplar como espaço físico,

acervo, computadores ligados à internet, organização do acervo, serviços e atividades e pessoal. A segunda parte apresentou um formulário sistematizado para recolher os dados obtidos das categorias anteriormente citadas.

Após a coleta dos dados e elaboração do Projeto de Leitura, partimos para o desenvolvimento das atividades de leitura com os estudantes.

O processo de desenvolvimento das atividades contou com uma auxiliar de pesquisa, pessoa que tomava nota de todos os acontecimentos durante a execução da atividade. É importante ressaltar que a auxiliar de pesquisa foi escolhida utilizando-se o critério de ela ser estudante de Psicologia e possuir condições teóricas de observação para que as anotações ficassem mais próximas possíveis da cena. Após as anotações feitas pela auxiliar da pesquisa, a complementação das informações, formando um relato, era feita pela equipe executora da atividade.

Na próxima seção, tratamos a respeito da caracterização da escola escolhida para o desenvolvimento do Projeto de acordo com informações retiradas do projeto pedagógico da escola, assim como baseada em informações prestadas pelos integrantes da própria escola.

3.2 A Escola Municipal “Professora Maria Luiza Corrêa Machado” e suas especificidades

Como a pesquisa partiu de um projeto de leitura aplicado em uma escola Municipal, necessitava da autorização da Secretaria de Educação de Paranaíba e fomos atendidos prontamente pela Secretária, que indicou a Escola Municipal Maria Luiza Correa Machado, por ter um espaço mais amplo destinado à biblioteca, em relação as demais Escolas da Rede Municipal, e por comportar um número maior de estudantes. Após a conversa com a Secretária de Educação e a escolha da escola, duas coordenadoras ligadas à Secretaria de Educação fizeram a intermediação com a coordenação da escola para a apresentação do projeto e para que fossem iniciadas as atividades na escola.

Em reunião com a coordenação da escola para apresentação do projeto, foi sugerido pela coordenação que o projeto fosse desenvolvido com as turmas do sexto ano. A proposta inicial era aplicar o projeto com os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, mas a sugestão da coordenação foi acatada, entregando-se aos professores do 6º ano uma cópia do projeto. Não houve nenhuma devolutiva, fato que exigiu a modificação da escolha da série mais uma vez e, finalmente, o projeto foi desenvolvido com os alunos do nono ano do Ensino

Fundamental II, devido ao interesse da professora de Língua Portuguesa em desenvolver o projeto relacionado a suas aulas.

A Escola Municipal “Professora Maria Luiza Corrêa Machado” localiza-se na cidade de Paranaíba/MS, região leste do Estado de Mato Grosso do Sul. A cidade possui, de acordo com dados do Censo 2010, feito pelo - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 40.192 habitantes e foi fundada no dia 4 de julho de 1838. A escola foi criada pela Lei nº 818, de 22 de junho de 1993, pelo Prefeito Moacir da Silveira Queiroz, e instalada no prédio cedido à Prefeitura Municipal de Paranaíba, mantida pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer.

A escola oferece Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e tem 509 estudantes matriculados. Em sua estrutura física, possui uma área total de 10.000 m² e dessa área total, 2.358,58 m² são de área construída dividida em: 28 salas de aula; 01 Secretaria; 01 sala para a Direção; 01 sala para Supervisão; 01 sala para Educadores; 01 Cozinha; 01 Despensa alimentar; 01 Gabinete dentário; 01 Cantina; 01 Laboratório de Informática; 01 sala para Biblioteca; 01 Sala de Recursos Multifuncionais; 01 Sala da Psicóloga; 01 Sala de estudos; 01 sala para Vídeo Projeção; 01 sala para Acervo e Gravação; Sanitários discentes - 02 masculinos e femininos; 03 Sanitários Administrativos e 01 Quadra esportiva descoberta.

De acordo com as informações descritas no Projeto Político-Pedagógico do ano de 2014, a biblioteca da escola possui uma sala própria com uma funcionária para o devido atendimento.

O atendimento aos usuários é feito de acordo com um cronograma semanal feito pelos docentes em conjunto com a funcionária da biblioteca, que é uma professora readaptada, acompanham os estudantes na busca pelos materiais bibliográficos, tanto para pesquisa escolar, quanto para leituras em geral. Não há um registro de quantos professores frequentam a biblioteca, bem como o número de empréstimos e consultas feitas na biblioteca da escola. A informação que obtivemos que esse agendamento é feito com professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e, para os estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), não há nenhum tipo de procedimento para visitas à biblioteca, o que significa que o grupo estudado não frequenta a biblioteca da escola.

O acervo é formado por doações e pelo acervo disponibilizado pelo Projeto Nacional Biblioteca da Escola. Não há nenhum tipo de tratamento temático ou descritivo das obras (catalogação e classificação), bem como nenhum tipo de tombamento ou identificação de que aquele livro pertence à biblioteca daquela escola.

O Projeto Político Pedagógico esclarece que a escola está gradativamente implementando a Biblioteca. O acervo, em números apresentados pelo PPP, é de: Dicionários: Inglês – indisponível; L. Portuguesa - 120, Literatura Infanto Juvenil - 420; Revistas: Educador – 22; Nova Escola – 50; Ciências hoje – 73; Crianças – 05; Globo Rural – 15; Veja (para recortes) - 40; Mapas: Atlas - Desatualizados; Globo - 01; Coleções - 13; Paradidáticos - 50. De acordo com o levantamento feito pelo diagnóstico (Anexo 1), aplicado por esta pesquisa, o número do acervo é divergente do que apresentado no Projeto Político Pedagógico da escola.

No que se refere ao público atendido pela escola, o Projeto Político Pedagógico (p. 15) da Escola explica que, no ano de 2003, a partir da Deliberação do Conselho Estadual de Educação, a escola passou a atender estudantes do meio rural, ao implantar o “Projeto Porteira do Saber”, que possuía o objetivo de: “[...] Oferecer o Ensino Fundamental aos educandos do meio rural, primando por uma especificidade curricular que considere as características próprias dessa clientela, tais como: seus interesses, suas condições de vida, de trabalho e suas experiências”.

Somente nestas poucas linhas, não conseguiremos abarcar toda a complexidade que o tema Educação do Campo exige e merece. Há um longo percurso histórico em nosso país dedicado à educação da população campesina, que somente com um estudo detalhado e aprofundado podemos conceber o encadeamento de conceitos e ações que envolvem a Educação do Campo.

Para que possamos entender um pouco do que se trata a Educação do Campo, consideremos que é uma escola pública na zona rural e tem como princípio educativo o trabalho coletivo (FIOD, 2009). Essencialmente, o que se ensina na educação do campo não difere dos conteúdos ministrados na educação urbana, porém são consideradas as especificidades e peculiaridades próprias do universo existencial dos campesinos, não configurando a simples transposição do currículo da educação pública oferecida na cidade para a zona rural.

Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação, a respeito da Educação do Campo, seu Artigo 28 preconiza que:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, a Educação do Campo tem por objetivo

A Educação Básica do Campo destina-se a atender a população rural de assentamentos, acampamentos, pesqueiros, ribeirinhos, pantaneiros, quilombolas e propriedades rurais em geral, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, sob a ótica do respeito à diferença e o direito à igualdade, primando pela qualidade da educação escolar na perspectiva do acesso e da inclusão. (MATO GROSSO DO SUL).

Notamos uma proximidade conceitual em ambas as citações; afinal, acreditamos que a segunda derive da primeira. O que nos intriga é verificar se esse direito à igualdade e respeito à diferença, apresentado na segunda citação, estão sendo considerados da maneira que estão postos, ou somente serão oferecidas ao estudante do campo as mesmas condições educacionais do estudante da cidade, ao fazer pequenas adaptações no sistema educativo. Em nosso entendimento, o conceito que melhor se aplicaria nesse caso, para substituir o conceito de igualdade, seria o de equidade, ou seja, avaliar de forma imparcial as necessidades de cada população rural, para que as desigualdades e injustiças sejam superadas, pois, ao pensar em igualdade, entende-se que todos partem da mesma condição social e chegarão ao mesmo lugar e ao mesmo tempo.

A escolarização em todos os níveis (fundamental, médio, superior e de pós-graduação), bem como a reforma agrária estão inseridas no plano de luta social dos movimentos camponeses. A luta da população do campo é para não serem percebidos como pertencentes a uma realidade social pejorativa, periférica, secundária e atrasada, mas com uma perspectiva de contraponto com modo de trabalho imposto pelo modo de produção capitalista, o trabalho excedente.

No ano de 2015, obtivemos informações não oficiais de que a escola passou a atender além dos estudantes camponeses também estudantes da área urbana.

Após abordar brevemente as questões da Educação do Campo⁵, gostaríamos de enfatizar algumas considerações a respeito do levantamento apresentado no Projeto Político Pedagógico (p. 33-34), em que são apontados os pontos fortes e pontos fracos da escola. Escolhemos sistematizar as informações no Quadro 1 para melhor visualização.

Quadro 1- Pontos Fortes e Pontos Fracos da Escola

⁵ No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/PARANAÍBA há uma dissertação que trata do tema da Educação do Campo com o título: EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARANAÍBA/MS: reflexões sobre leitura e letramento na Provinha Brasil de autoria de Lucinéia Silva de Freitas.

Pontos Fortes da Escola	Pontos Fracos da Escola
Direção participativa, constante e atuante caminhando para gestão democrática	Educador substituto
Disponibilidade de Espaço físico próprio para a biblioteca e videoteca;	Educandos fora de sala de aula.
Organização de entrada e saída dos educandos através de crachás.	Falta planejamento coletivo de educadores para sanar dificuldades de aprendizagem; (AEE)
Atendimento de primeiros socorros	Atividades desmotivadoras
Divisão de tarefas entre os funcionários: limpeza / inspeção / merenda / com cronograma	Falta de trabalho interdisciplinar integrado;
Qualidade na recepção de pais e educandos;	Troca de experiências entre educadores;
Assinaturas de revistas: Escola / Nova Escola / Nosso Amiguinho;	Empenho/organização dos educadores nas atividades extraclasse
Melhoria na infraestrutura / cerâmica mural / bancos / rampas / aquisição livros biblioteca / condicionador de ar / painel fotográfico / sonorização / casinha de boneca / atendimento à cantina / mimeografo / retroprojeter / Data Show / Parque Infantil;	Não cidadania aos hinos pátrios
Acervo da videoteca tanto no conhecimento científico como na prática pedagógica;	Reprovação e evasão - Taxa muito elevada
Trabalho em equipe e com projetos;	Reforma na infraestrutura escolar: (espaço coletivo: sanitário e bebedouros. Depósitos, quadra coberta, cobertura no portão de entrada dos alunos / horta);
Projetos extraclasse: danças, xadrez, visando autoestima;	Falta de funcionários (limpeza)
Presença da supervisão escolar, nas reuniões pedagógicas;	Adequação à acessibilidade
Festas confraternização;	

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2014

Ao destacarmos os pontos fortes e pontos fracos apresentados no Projeto Político Pedagógico da Escola, focalizamos que a biblioteca aparece como ponto forte por possuir

uma sala específica para aloca-la como, entende-se que, para ser uma biblioteca basta ter uma sala. Outro ponto forte destacado a respeito da biblioteca consiste na aquisição de livros, o que não quer dizer que a escola possua uma política de aquisição de materiais bibliográficos. Em contrapartida, gostaríamos de destacar que a ausência de bibliotecário não significa um ponto fraco da escola. Uma possível explicação para esse fato está presente na seção "**Objetivos de Ação de Cada Segmento dentro da Unidade Escolar**" (p. 42): o item descreve as atribuições de cada trabalhador pertencente aquele ambiente escolar. O bibliotecário não aparece como trabalhador no quadro de funcionários da escola e, dessa maneira, sua ausência não é considerada um ponto fraco, pois a ocupação de bibliotecário não existe naquele ambiente. Acreditamos que não considerar o bibliotecário como funcionário no Projeto Político Pedagógico não exige dos responsáveis pela manutenção e administração, no caso a Prefeitura de Paranaíba, que esse profissional integre o quadro funcional da escola.

Após uma breve apresentação da escola em que o projeto foi desenvolvido, passamos para a apresentação dos encontros de leitura feitos na biblioteca da escola, bem como aos relatos das atividades e suas possíveis análises.

3.3 Encontros de leitura na biblioteca escolar

Neste capítulo, descrevemos os encontros de leitura pertencentes ao *Projeto Brincar de Ler*, abordando o detalhamento das atividades por meio de relato descritivo. Em seguida, apresentamos as análises dos encontros embasadas na mediação da leitura e o processo de leitura como instrumento de autonomia e emancipação do estudante. Essa é a perspectiva que nos norteia tanto na formulação quanto no desenvolvimento das atividades na escola, por entendermos que a leitura é uma ferramenta na construção do estudante para o exercício da cidadania. Sendo assim, as atividades de leitura desenvolvidas na biblioteca da escola são analisadas de acordo com os aportes teórico encontrados nos estudos de Michèle Petit, por estarem de acordo com o entendimento desse estudo.

A autora foi escolhida por ter experiência com o tema leitura e jovens, ao apresentar estudos feitos em cidades da França. Sua abordagem antropológica aliada a uma leitura psicanalítica da realidade contribui por valorizar as relações humanas que cercam a leitura e os jovens. Como nos aponta Petit (2013, p. 79),

O livro permite recuperar o sentimento da própria continuidade e a capacidade de estabelecer laços com o mundo. Também é um depositário de energia e, como tal, pode nos dar força para passarmos a outra coisa, para irmos a outro lugar, para sairmos da imobilidade. Ele alimenta a vida, e sabemos como são frequentes as metáforas orais quando se fala da leitura. O livro se oferece como uma tela, permite

dizer emoções e angústias, colocadas à distância, atenuar um pouco os medos. Ele dá sentido ao que carece dele [...].

É por essa perspectiva anteriormente apresentada, na qual os livros podem auxiliar na elaboração de medos, angústias e dores, mas que, além disso, o livro também possibilita a abertura de espaço para a criação e imaginação tão pouco aproveitadas no ambiente escolar. No caso de nosso estudo, a relação entre leitura e os jovens foi considerada um dos pontos principais para a elaboração e desenvolvimento das atividades na biblioteca da escola, devido a ausência de uma biblioteca escolar que funcione de forma a proporcionar serviços de informação. E até mesmo ampliando esse papel da biblioteca de oferecimento de serviços, mas a biblioteca também como um espaço de fala, de expressão dos estudantes.

Para finalizar as contribuições que a autora apresenta, há que se considerar a importância da democratização da leitura para a construção de sujeitos e da cidadania, visão que é compartilhada nesse estudo; Petit complementa:

Escutando os leitores falarem, percebemos que por meio da leitura, ainda que episódica, é possível estar mais bem equipados para ter controle sobre esse destino, inclusive em contextos sociais muito restritivos. Mais bem equipados para resistir a alguns processos de marginalização ou a mecanismos de opressão. Para elaborar ou reconquistar uma posição de sujeito, e não ser apenas objeto dos discursos dos outros (PETIT, 2013, p. 102).

É importante salientar, para fins de esclarecimentos ao leitor, que algumas falas dos estudantes estão apresentadas em itálico e entre aspas. A organização dos encontros foi feita em cada turma, separadamente, para um melhor desenvolvimento das atividades. Os nomes dos estudantes não são mencionados, bem como não há nenhuma indicação que possa individualizá-los, por letras ou outro tipo de sinal, devido ao nosso interesse nas ações coletivas e não individuais. As análises dos desenhos são feitas de acordo com o apresentado, graficamente, sem que uma linha teórica específica tenha sido usada para uma análise mais aprofundada, somente são impressões passadas no cotidiano das atividades. A seguir, iniciamos a apresentação das atividades, bem como os relatos dos encontros

3.3.1 Relato do Primeiro Encontro com 9º A e 9º B

a) Relato do Primeiro Encontro com 9º A

O encontro foi iniciado após o intervalo, com 17 estudantes. Há uma diferença de tempo dessa aula, pois o tempo é menor devido ser a aula após o intervalo. Os estudantes entram na biblioteca conversando e gesticulando sem parar. Estão presentes, na biblioteca, a equipe executora do Projeto de leitura, a atendente da biblioteca, a professora e os 17 estudantes.

Nessa turma, temos uma estudante surda que está acompanhada de uma monitora. Perguntamos se há alguma necessidade para atender melhor a estudante, como falar mais devagar ou falar em frente a ela, mas a monitora disse que não. Elas se comunicam por meio de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Após todos acomodados, iniciamos apresentando e descrevendo o projeto e as atividades.

Como a dinâmica de apresentação envolvia um pacote de presentes, uma estudante verbaliza "*adoro presente!*"

Observamos que a monitora da estudante surda senta-se de frente para a equipe executora da atividade e um pouco fora do campo de visão da estudante, confirmamos isso ao perceber que, algumas vezes, ela tem que chamar a atenção da estudante por meio de um gesto físico, pois a aluna está olhando para outro lugar e, por isso, não presta atenção à monitora que está localizada ao seu lado.

Nesse instante, outra professora, que não tem aula com aquela sala naquele momento, aparece na porta da biblioteca perguntando por alguns estudantes que fariam uma prova e verbaliza: "*Ou cadê os meninos que vão fazer a prova?*" Os dois estudantes saem da biblioteca em direção a outra sala e uma outra estudante que não fará a prova diz: "*Eles é burro!*"

Começa a dinâmica de apresentação e um estudante apresenta os colegas pelos apelidos. Ao que parece, eles acreditam que isso seja algo valorativo e engraçado.

No momento da apresentação da estudante surda, a monitora ensina o sinal que a identifica. Um dado importante consiste em que todos os surdos possuem um sinal próprio que os identifica e, com o tempo, não fazem mais os sinais das letras de seus nomes, e sim esse sinal que os representa. Fica claro que os colegas dela não conheciam o sinal, pois quase todos tentam aprender.

Um estudante procura a professora e ela o acompanha para fora da biblioteca. Quando a professora retorna, diz que ele é assim mesmo, não participa muito e resolveu fazer a prova de astronomia, junto com os outros dois colegas. A professora relata rapidamente que ele não gosta muito de participar das atividades e de se integrar com a turma. É importante ressaltar que esse estudante mora na cidade e há um distanciamento com os demais colegas, principalmente em suas vestimentas.

Inicialmente, propusemos a atividade destinada para aquele dia, ou seja, um desenho de como seria a biblioteca que eles imaginam. Os estudantes foram orientados para construir um desenho⁶ baseado na pergunta: Como seria a biblioteca de vocês?

Os grupos começam a fazer os desenhos. O tempo para a atividade está mais curto e pedimos um pouco de rapidez no desempenho da atividade, com receio de não ser possível a execução total da tarefa.

Oferecemos auxílio à estudante surda porque percebemos que ela não participa. A monitora toma a iniciativa de começar a desenhar. Constatamos que a monitora distribui as funções sem estabelecer diálogo com seu grupo.

Há um estudante novo na turma. (De acordo com a coordenadora pedagógica há estudantes entrando nas turmas todos os dias, o que faz do número de estudantes variável).

Esse estudante não pega o giz de cera para desenhar, os dois outros meninos que integram o seu grupo desenham ao mesmo tempo, como se dividissem o papel por dois.

Outro grupo, composto por três estudantes do sexo masculino, trabalha da seguinte forma, entre os participantes: um membro do grupo pensa em algo para desenhar, desenha e passa o papel e o giz de cera para o outro integrante do grupo que dá continuidade à ação.

Em um dos grupos, formado por quatro estudantes do sexo feminino, uma senta-se mais afastada das outras, mas se encaixa quando oferece os lápis de cor que tem. Nesse grupo, há uma integrante que exerce um papel de liderança e pede sugestão aos demais colegas, porém é a única que desenha e que mais sugere. Faz interação com outros grupos por não saber alguns nomes de objetos que gostaria de desenhar.

O quinto grupo, composto por três estudantes do sexo feminino, dialoga bastante a respeito do desenho e uma fica responsável por executar o desenho.

Percebemos que os desenhos estão finalizando e, por esse motivo, passamos para a apresentação dos desenhos.

O primeiro grupo a se apresentar é o do estudante novo na turma. Os alunos têm dificuldade para iniciar a apresentação, a professora e eu incentivamos as falas. No desenho, tem as palavras "*Paz, alegria e silêncio*"⁷ e uma menção ao livro chamado *O Tosco*.⁸

⁶ Os desenhos dos estudantes feitos nessa atividade estão no Anexo A.

⁷ Reprodução da forma escrita pelo grupo.

⁸ O livro intitulado *O Tosco* descreve a história de um menino sem nome que é conhecido pelo apelido Tosco. Vive somente com a mãe, o pai o abandonou, sofre maus tratos, acaba se envolvendo com drogas e roubo. Tem o interesse em estudar, mas não se encaixa em nenhuma escola. Até que encontra uma escola e um professor chamado Jeferson que auxilia Tosco na mudança de perspectiva de vida. Com essa mudança conhece Laura e vive feliz ao lado dela.

A professora faz uma intervenção dizendo: "*Os que mais falam na sala espontaneamente são os que tem mais dificuldade de falar em público*". Perguntamos se o grupo tem algo a acrescentar, eles sinalizam que não e se sentam.

O segundo grupo começa a apresentação do seu desenho. Esse grupo prefere não desenhar e, sim, escrever um texto. Dizem que, na sua biblioteca, há computadores, *wifi*, livros de muitos gêneros, as paredes têm formas geométricas, um frigobar com muita comida e bebida. Nesse momento, outro estudante, que não faz parte do grupo, diz: "*É um hotel?*" O grupo que está apresentando continua dizendo que, na sua biblioteca, há teto com aqueles vidros coloridos. Explicamos que isso se chama vitral e finaliza que haverá uma criança para animar o ambiente.

O terceiro grupo, do qual faz parte a estudante surda e sua monitora, diz que em sua biblioteca há muitos livros coloridos, não há cadeiras que são substituídas por almofadas e tapetes para ser bem confortável, bastantes livros coloridos. A monitora diz que é "*A biblioteca dos folgados*". Quem fala, nesse grupo, é a monitora que também toma para si a responsabilidade de apresentar os demais estudantes do grupo, que acabam tendo pouca participação na apresentação.

O quarto grupo apresenta a ideia de uma biblioteca ao ar livre. No desenho, os livros aparecem debaixo de uma árvore. Questionamos a eles a respeito das intempéries do clima. Eles consideram a pergunta, mas dizem que querem algo mais livre para sair da rotina. É importante ressaltar que, no desenho desse grupo aparece a biblioteca e a escola, não em conjunto, no mesmo prédio, mas ocupando um espaço próximo uma da outra.

O quinto grupo apresentou a proposta de uma biblioteca da saúde e do cuidado, explicando que na escola tem muitas crianças pequenas que têm que crescer bem, seria uma espécie de farmácia biblioteca. A professora intervém dizendo que elas ilustraram um poema. "*Voltado para a profissão de médico*". Valorizamos a proposta tentando fazer um paralelo com um tipo de biblioteca especializada.

Nesse momento, o professor responsável pela próxima aula chegou à biblioteca, para chamar os estudantes para a próxima aula.

Agradecemos a participação de todos.

Temos que considerar os desenhos apresentados como uma forma de expressão do que realmente os estudantes entendem do conceito de biblioteca, ao responder a pergunta proposta pela equipe executora "como seria sua biblioteca?"

O desenho do primeiro grupo a se apresentar traz, como título, biblioteca inscrito entre uma nuvem e um sol. Logo abaixo, observa-se um desenho grande de um livro aberto, ficando

à mostra a capa e a contracapa. Na capa, está escrito "*Era uma vez...*" e, na contracapa, "*O Tosco*". Centralizado no desenho, lê-se a frase "*Paz, alegria e silêncio*", grafada em amarelo.

Localizada, na parte de baixo do desenho, está o desenho da biblioteca com uma prateleira com a palavra "*Gibiz*", escrita como sinalização que aquela prateleira contém Gibis. Há, próxima à prateleira, uma pessoa que representa um estudante. Esse grupo teve dificuldade na apresentação devido à timidez. A esse respeito da dificuldade da participação masculina, vejamos as considerações de Petit (2013, p. 52-53)

Não sei qual a situação no Brasil, mas, em muitos países, em particular nos meios populares, existe uma ideia de que ler é algo que feminiza o leitor. [...] A angústia de perder sua virilidade fica particularmente clara quando o livro pode despertar o mundo interior, evocar uma interioridade que ainda é estranha, inquietante, na medida em que está associada a mulheres.

A percepção que tivemos a esse respeito foi de como se a leitura não lhes fosse permitida, principalmente por estarem em um grupo em que também havia integrantes pertencentes ao sexo feminino. Essa percepção da evocação da interioridade, do despertar da sensibilidade, não foi sentida somente nos estudantes do sexo masculino, houve também, nessa turma, o caso de uma estudante que se portava com muita inquietação nos encontros como se relutasse em entrar em contato consigo mesma.

Em relação a uma possível análise do desenho, uma linha de pensamento, que nos parece adequada, o de pensar que a menção do livro *O Tosco*, livro trabalhado pelos professores em toda a rede de ensino Municipal e Estadual do Mato Grosso do Sul em aulas de literatura, com distribuição feita pelo governo Estadual, seja feita por ser a única leitura de uma obra, dita literária, por completo. E, por esse motivo, o livro foi representado aberto. Afinal, foi o único a que os estudantes tiveram acesso.

Ao fazer considerações a respeito das obras estudadas nas escolas francesas, que preferem o texto canônico aos textos contemporâneos, Petit (2013, p. 60, aspas da autora) questiona que a abertura do *corpus* das obras estudadas não pode ficar restrita ao tipo de obra oferecida de acordo com sua classe social. A autora afirma:

Isso, certamente, não significa substituir esse ou aquele texto clássico por uma literatura barata, como alguns ficam tentados a fazer, porque, nesse caso, se delinearía uma escola com duas "velocidades", onde, às crianças pobres, seriam dados romances menos importantes, supostamente próximos a suas "vivências", e apenas aqueles provenientes de meios com recursos poderiam ter acesso a obras que atravessaram os tempos e que, como os mitos antigos, podem estar muito próximas das preocupações das crianças ou adolescentes, porém, oferecendo-lhes a oportunidade de um certo distanciamento.

Ao retomar o trecho citado, percebemos uma semelhança, nesse caso, do livro *O Tosco*, com os questionamentos da autora, com a realidade do grupo estudado. O livro *O Tosco* é um

material que visa aproximar os jovens de temas "pertencentes à sua realidade", deixando de considerar, quase que completamente, o fator estético de uma obra literária. Ao que nos parece, o relatado por Michèle Petit aconteceu com os jovens da classe menos favorecida de Mato Grosso do Sul, que necessita da educação pública.

Deixando a ausência de projeto educacional um pouco de lado e respeitando a ordem de término do desenho, o segundo grupo a se apresentar, formado por quatro estudantes do sexo feminino, preferiu não desenhar, mas, sim, escrever um texto que descrevia: "*Uma biblioteca com computador, wifi, muitos livros de aventura, romance, drama e realidade; muitas folhas, lápis para criar novas histórias, uma parece toda colorida com desenhos geométricos, um frigobar cheia de comidas e bebidas, tetos com molduras antigas e uma criança para alegrar.*"

O texto foi grafado em vermelho, com muitos detalhes coloridos nas letras, e algumas flores também. Em relação ao conteúdo, o texto apresentou o que as estudantes gostariam que uma biblioteca oferecesse. Entretanto, a ausência do desenho prejudica entender como seria a estrutura física de uma biblioteca imaginada pelas estudantes. A única pista de elemento físico apresentado foi o teto, com molduras antigas, talvez, em referência à biblioteca como um prédio antigo. Um ponto que gostaríamos de ressaltar neste trabalho das estudantes é o fato de ser o único grupo a relatar a produção de conhecimento dentro da biblioteca, descrito no trecho "*muitas folhas, lápis para criar novas histórias*". Questionadas a respeito da presença da criança, o grupo explicou que gosta muito de criança e que, por esse motivo, a criança está presente no texto.

O terceiro grupo a apresentar o que seria a sua biblioteca se autointitulou "*A biblioteca dos folgados*". A impressão passada por esse grupo foi uma espécie de desmotivação com a tarefa, mas o grupo não tem ideia de que sua proposta se assemelha à proposta da *Ocioteca*. Isso se deve ao desenho do grupo retratar uma biblioteca com prateleiras com livros e não contendo mesas ou cadeiras para leitura ou estudo; em seu lugar estão dispostas almofadas. Há somente uma mesa com um vaso com flores e uma placa em uma das estantes com os dizeres: "*Biblioteca Volante*"; a esse respeito o grupo não fez nenhuma consideração em sua apresentação. Pareceu-nos que o grupo ficou constrangido em relatar esse tipo de proposta, como se a biblioteca tivesse que ter uma função instrucional e não de relaxamento; mesmo assim, expuseram sua proposta a todos, mesmo correndo o risco de não agradar.

Uma ressalva para esse desenho está no fato de ser o menos colorido, com traços muito finos e leves, quase não possibilitando a identificação dos objetos desenhados. O que nos chamou a atenção, por ser o grupo da estudante surda, de sua monitora e de mais um

estudante, foi que a relação da escrita, do traço, é um pouco diferente em comparação a dos demais estudantes.

O quarto grupo apresentou a ideia de uma biblioteca ao ar livre. No desenho, estão retratados o céu com nuvens azuis e pássaros, logo abaixo, a frase "*Biblioteca ao ar livre*", há uma árvore no centro do desenho e os livros aparecem debaixo da árvore. Os livros estão organizados em prateleiras e há uma seção descrita como "livro infantil". A escola aparece retratada em um prédio separado. Um dado importante nesse desenho, em especial, é que as pessoas pertencentes a ele seguram livros nas mãos e mostram uma expressão feliz. Esse foi o único grupo que desenhou pessoas segurando os livros. O grupo que, provavelmente, por ser uma biblioteca não convencional, os livros se apresentavam nas mãos e à mão. Questionamos a respeito das intempéries do clima, se existia a preocupação na preservação do material. Eles consideraram a pergunta, mas disseram que queriam algo mais livre para sair da rotina. É importante ressaltar que, no desenho desse grupo, aparece a biblioteca e a escola, não em conjunto no mesmo prédio, mas ocupando um espaço próximo uma da outra. Essa biblioteca teve espaço para imaginação conceituando a biblioteca como expressão da liberdade.

O quinto grupo apresentou um texto copiado de um livro, no qual as estudantes não fizeram a indicação da referência. Com a poesia "*lá na rua em que eu pensava/ tinha uma livraria/ bem do lado da farmácia/ todo mundo ia à farmácia/ comprar frascos de saúde. E depois ia do lado/ pra comprar a liberdade*⁹."

E um texto produzido por elas que diz: "*a farmácia da nossa escola cheia de crianças sabidas com saúde e educação ter uma leitura ótima e quem sabe ter uma profissão de médico. Então nossa biblioteca é sobre a saúde do nossos alunos o nossos professores. Comer bem para ter uma saúde melhor em nossa vida.*" Uma observação necessária é que a escola não possui farmácia.

Na tentativa de estabelecer uma relação da poesia com o texto produzido pelas estudantes e a proposta do encontro, podemos inferir que as estudantes encaram a biblioteca como um lugar de liberdade e de saúde, isso porque, de acordo com a condição socioeconômica e cultural dos estudantes, as chances de ingressar na carreira médica não é impossível, fica um pouco distante da realidade deles, se considerarmos o perfil dos estudantes que ingressam nas faculdades de medicina em nosso país. O texto também apresenta preocupação em relação aos cuidados com os alunos e professores, mas também a instrução a respeito da alimentação, como se percebe no trecho "*Comer bem para ter uma*

⁹ Poema "A farmácia e a livraria" de Pedro Bandeira.

saúde melhor em nossa vida.", porque quem tem uma boa alimentação é porque possui conhecimento a respeito das propriedades dos alimentos e tem preocupação com o autocuidado. Nesse sentido, a biblioteca seria um lugar de instrução profissional (no caso da profissão de médico), bem como para o bem-estar das pessoas. Não podemos afirmar que o grupo entendeu a proposta, ao colocar a poesia e fazer um paralelo entre biblioteca e saúde, mas, de acordo com Petit (2009, p. 28), podemos considerar que:

[...] o leitor encontra palavras, imagens, para quais dava outros significados, cujo sentido escapava, não somente ao autor do texto, mas ainda àqueles que se esforçavam em impor uma única leitura autorizada. O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos.

Ao que nos parece, foi o que houve em relação a esse quinto grupo, ao tomar sua autonomia como leitor, e partir para uma leitura não autorizada, para dar o seu significado muito particular à biblioteca, o que consideramos muito positivo, pois mesmo em um grupo em que a biblioteca não faz parte diretamente do seu cotidiano, a vontade de que esse espaço informacional passe a fazer parte é latente, pulsante. Isso nos faz reformar ainda mais nossa preposição da importância e a contribuição da biblioteca escolar na formação de estudantes e de sujeitos.

Também notamos alterações em relação ao conceito tradicional de biblioteca, no quarto grupo, com a proposta da biblioteca ao ar livre, bem como, no terceiro, com a biblioteca dos folgados. Como podemos perceber, a ressignificação do conceito de biblioteca trouxe para eles uma relação mais próxima do livro e da leitura.

Concluindo as análises desse encontro, podemos afirmar que os estudantes dessa turma foram receptivos com a proposta da atividade, participando sem muita dificuldade; acreditamos que levados pela curiosidade. Em relação à atividade proposta, percebemos que os estudantes sabem como é a estrutura física de uma biblioteca, mas, nos desenhos e apresentações, eles não mencionam serviços oferecidos. Com exceção do último grupo, que esboçou um pensamento de algum serviço voltado para a saúde, não podemos afirmar que eles tinham conhecimento de serviços oferecidos por uma biblioteca convencional.

Ainda em uma linha conclusiva do encontro, como são desenhos de estudantes da educação do campo, na qual a temática dos elementos do campo estão presentes em seus cotidianos, uma interpretação possível para os desenhos apresentarem muitas árvores, locais coloridos, flores. Especificamente nessa turma, eles externaram que necessitam de mais espaço, liberdade e cor. Essa necessidade exposta pelos estudantes dessa turma nos pareceu

estar diretamente ligada à estrutura física da escola, pois a impressão que nos passou foi que eles se sentem apertados naquele local, presos, confinados e esse local não é agradável por ser escuro e cheio de concreto e grades.

b) Relato do Primeiro Encontro com 9º B

Iniciamos com uma dinâmica de apresentação descrita a seguir:

A dinâmica se chama "Recebi um presente" e tem o objetivo de que os participantes se apresentem e gravem mutuamente os nomes. Consiste em:

Os participantes são dispostos de pé, em círculo. A pessoa que está na coordenação saúda a todos e inicia a dinâmica explicando que cada qual irá receber um presente [um embrulho previamente preparado] e que deverá passar adiante para o seu vizinho, dizendo o nome das últimas cinco pessoas que repassaram o presente. Para isso, deverá ser usada a seguinte frase: "Este presente, eu recebi do fulano, que recebeu do sicrano, que recebeu de..." (sucessivamente até as cinco últimas pessoas). E estou passando para..." Neste momento se deve passar o presente a adiante (para o vizinho) e este deve dizer em voz alta o seu nome. Ao receber o presente deve dar continuidade a dinâmica. (BERKENBROCK, 2011, p.22)

Após o término da dinâmica, a proposta foi tentar reconhecer a forma com que os estudantes percebem a biblioteca escolar; a proposta para esse primeiro encontro foi responder à questão: Como seria sua biblioteca? A resposta poderia ser expressa por desenho ou comentário escrito, feitos em pequenos grupos.

Após os desenhos prontos, pedimos para que os estudantes, que quisessem falar, expressassem-se verbalmente explicando o desenho.

O encontro começou às 9h15min. Estavam presentes, na biblioteca, além da pesquisadora, uma assistente de pesquisa, a atendente da biblioteca, a professora e os 17 estudantes.

Os estudantes chegaram conversando muito, gesticulando, agitados. Logo na entrada, percebi que havia uma estudante com deficiência física que necessitava do auxílio dos colegas para se locomover. Como as condições de infraestrutura da biblioteca não apresentam restrições para pessoas com deficiência física, como degraus ou escadas na entrada e nem em seu interior, não houve qualquer tipo de solicitação ou reclamação de que o local não seria apropriado para ela. Ela se acomodou tranquilamente. Como eu não sabia da existência de uma estudante com deficiência física, isso não fazia parte do meu rol de preocupações e, então, passou a ser. Ao final da atividade, a Professora me relatou que naquela sala há também um "deficiente intelectual"¹⁰, outra questão que passa a ser uma preocupação. Sinto preocupação em ambos os casos pela minha falta de conhecimento a respeito de como atender

¹⁰ O termo está entre aspas devido a ausência de um laudo de um profissional qualificado, atestando a deficiência do referido estudante, ou seja, não há efetivamente o diagnóstico de deficiência intelectual.

às necessidades especiais desses indivíduos, para que eles participem e aproveitem a atividade proposta.

Os demais estudantes sentaram-se aleatoriamente em seus grupos de preferência. A biblioteca estava organizada em mesas e cadeiras do jeito que fica no cotidiano. Nesse primeiro encontro, tentei não modificar muito o espaço para que não invadisse ainda mais o espaço psicológico da atendente da biblioteca, pois percebi que ela não ficou à vontade, não de uma forma pejorativa, mas houve um desconforto natural de uma situação nova.

Nesse momento, não quis apresentar a biblioteca para eles, pois ela não estava organizada como biblioteca em se tratando das questões administrativas, mas, para quem olha, é uma biblioteca escolar. Outro motivo que me fez não apresentar a biblioteca para eles foi eu não conhecer bem o acervo.

Essa apresentação é necessária para que os estudantes se tornem mais íntimos desse espaço escolar, mas observo que é preciso ver, na prefeitura, se existe a preocupação de se tornar uma biblioteca, de fato. Para isso, modificações administrativas precisam ser tomadas e operacionalizadas. Penso que não é uma tarefa difícil, mas, sim, trabalhosa e de vontade política.

Voltando para a atividade desenvolvida, após os estudantes se acomodarem, apresentei-me brevemente. A professora que nos acompanhava e que havia cedido suas aulas para que o projeto acontecesse recolheu os celulares de todos em uma caixa. Achei a atitude curiosa e confesso que nem havia pensado nisso, porém acredito que foi necessário para que eles não dividissem a atenção com o celular, desconsiderando a atividade que eu estava tentando fazer. Todos os estudantes colocaram o celular na caixa, o que demonstrou que a professora é uma autoridade para eles.

Para começar, expliquei a eles, de forma sucinta, do que se tratava o projeto, pois a intenção era explicar com mais detalhes ao final da atividade proposta para aquele encontro.

Como forma de iniciar o contato com os estudantes, propus uma atividade de apresentação. Os estudantes concordaram em participar e a dinâmica foi iniciada. Nas instruções da dinâmica, solicitava-se que os participantes ficassem em pé formando um círculo, mas, nesse caso, eles pediram para ficar sentados o que não prejudicou o desenvolvimento da dinâmica, que transcorreu tranquilamente como o esperado, sem incidentes. Percebi, durante a dinâmica de apresentação, que os estudantes se preocupavam em não cometer erros e quando acontecia de o colega errar, eles se divertiam com o erro dos colegas. Foi um clima de descontração, próprio da dinâmica. Em alguns momentos, houve distração de alguns estudantes e a professora interveio chamando a atenção deles de forma

leve, mas firme. Percebi a preocupação da professora para que a atividade ocorresse de forma tranquila. Por esse motivo fiz questão de que a professora participasse de todos os encontros, como forma de auxiliar na organização dos estudantes

Ao final da dinâmica, distribuí os chocolates que estavam dentro do presente e pedi que não os consumissem dentro da biblioteca. Fui atendida, fato que me chamou a atenção, pois eles nunca tinham tido contato comigo e, mesmo assim, acataram meu pedido. Transcorrida mais da metade do tempo destinado à atividade, a maioria dos alunos perguntou se podiam comer o chocolate e, diante da insistência deles, perguntei à atendente da biblioteca se eles podiam e ela permitiu. Pedi que não jogassem o papel do chocolate no chão e que tomassem cuidados para que não caíssem migalhas no local, ou nas mesas. Fui atendida e não percebi nenhum papel ou pedaço de chocolate no espaço da biblioteca.

Após a dinâmica de apresentação, os estudantes continuavam agitados e prossegui com a atividade. Nesse momento, expliquei o que aconteceria e todos me ouviram com atenção. Expliquei que a atividade seria para que eles produzirem um desenho respondendo à questão: Como seria a sua biblioteca? Uma estudante falou em voz alta que pensou que ainda continuariam brincando e me questionou: *"Se a gente desenhar a biblioteca da escola vai ter?"*. Expliquei a ela que eu não teria condições de providenciar o que estava descrito nos desenhos, mas que, ao ter um desenho do que os estudantes almejam, seria mais fácil de mostrar as necessidades aos gestores da biblioteca. A estudante completou *"Biblioteca tem que ser um lugar que você sonha!"*. Outro estudante falou de um livro como se fosse digital, expliquei-lhe que o que estava tentando falar se trata de um e-book. Percebo que, mesmo não frequentando a biblioteca da escola, eles têm conhecimento de outros formatos de livro, claro que esse conhecimento de outros suportes de informação não depende unicamente da biblioteca para acontecer. Percebi que o livro digital seria mais um suporte de informação que poderia ser trabalhado com eles e com possibilidades de sucesso, como em atividades como a construção de um texto coletivo na internet.

Como a atividade consistia em fazer um desenho em grupo, solicitei que se organizassem e retirassem o material para o desenho (papel e giz de cera). Apenas dois grupos se manifestam e a pessoa escolhida por eles pegou o papel e o giz; os outros dois grupos não se movimentaram para retirar o material e, por isso, levei até eles para que pudessem começar os desenhos. Os grupos começaram a desenhar.

Foi perceptível que cada grupo tinha uma dinâmica própria para conduzir o andamento da atividade solicitada. Na maioria dos grupos, não houve nenhum tipo de ocorrência. Em um dos grupos, houve desentendimento entre os integrantes não se conseguindo a organização

necessária para efetuar a atividade, o que acarretou no atraso e não finalização do desenho naquele encontro.

Fizemos o acompanhamento da atividade percorrendo entre os grupos para perceber como estava o andamento da atividade, bem como saber se havia alguma dúvida, ou dificuldade de execução. Encorajamos o grupo que se desentendeu a continuar a atividade e eles continuaram. Orientei para que todo o espaço do papel fosse utilizado, pois o papel era grande e havia muito espaço.

Quando a maioria dos grupos sinalizou o término do desenho, começamos as apresentações.

O primeiro grupo, composto por 5 estudantes do sexo feminino, fez uma biblioteca dividida em 5 ambientes. Começaram falando das estruturas físicas. A biblioteca desse grupo possuía 2 prateleiras, mesa de celular "*não pode roubar lógico*", área infantil e área adulta, uma mesa que é um imã "*não redonda, o formato de um livro*". Uma biblioteca ambulante, ar condicionado, cadeiras mais confortáveis, livros de gêneros diferentes. Após a apresentação, o grupo foi aplaudido e ocuparam novamente seus lugares.

O segundo grupo, o mais extrovertido de todos, estava formado por quatro estudantes do sexo masculino e duas estudantes do sexo feminino. A apresentação do grupo começou com uma brincadeira com o desenho, mostrando a parte do papel que estava em branco, dizendo: "*Deu um vento e levou tudo embora, estudante (citam o nome) não faz nada*". Logo, começaram a apresentação. Começaram explicando: "*Nossa biblioteca tem ar condicionado, teto colorido, tem cachoeira lá fora*." Esse grupo foi o único grupo que deu um nome à biblioteca, fato que valorizei por perceber que o nome dado era importante para eles. É importante ressaltar que, nesse grupo, a influência das relações com o campo foi maior, pois não podemos perder de vista que estamos falando de pessoas que vivem no campo e estudam na cidade. O nome dado à biblioteca foi "*Equipe Rozeta*", uma referência a uma equipe de rodeio. O grupo não fez maiores esclarecimentos a esse respeito durante a apresentação, pois percebi que, para a turma, era uma informação já conhecida. Continuando a apresentação das instalações, a biblioteca desse grupo possuía banheiro, bebedouro e jardim.

O terceiro e quarto grupos não apresentaram, ficando a apresentação para o próximo encontro.

Encerrei a atividade daquele dia com agradecimentos. Parte do quarto grupo decidiu continuar fazendo o desenho durante o intervalo.

Em relação aos desenhos produzidos nessa atividade algumas considerações são necessárias: o desenho do primeiro grupo estava muito colorido e organizado e, em relação

aos demais, foi o que apresentou a biblioteca mais organizada da forma que conhecemos. A forma de organização do desenho parece uma biblioteca vista de cima, separada em setores. Há setores destinados às estantes com livros, outro setor com mesas redondas e cadeiras para estudos em grupo, outro setor de leitura e pesquisa *online*, outro setor com uma sala de leitura e sala de imaginação, todos os setores possuem banheiros, lixos e *wifi* disponível para todos os usuários. Ao final do desenho, havia o seguinte texto: "*A minha biblioteca tem que ter: Cadeiras mas confortáveis; Livros em boas condições; ar-condicionado; computadores; Wi-fi liberado para fazermos trabalhos; mais livros de romance; um cantinho só para leituras.*" O desenho está de acordo com uma biblioteca escolar que possui espaço para pesquisa, para leitura, boa estrutura física, bem como um acervo em boas condições e com diversidade de títulos. É importante ressaltar que esse foi o único grupo a retratar pessoas dentro da biblioteca.

O que podemos perceber retratado no desenho do segundo grupo foi um espaço do papel totalmente preenchido, sendo esse o grupo mais expansivo da classe. No desenho, eles destacaram uma árvore frutífera e, ao lado, o prédio da biblioteca. É importante considerar que a árvore e a biblioteca possuem o mesmo tamanho e ao que nos parece estabelecem uma relação de equivalência. O desenho mostrou uma fachada de biblioteca ao mesmo tempo em que apresentou elementos de seu interior. No interior da biblioteca, observou-se a existência de prateleiras de livros e revistas, três mesas de estudo em grupo, sanitários femininos e masculinos, ar-condicionado. Nesse desenho, podemos notar que há uma árvore, flores, cachoeira, pássaros, sol e nuvens, ou seja, há muitos elementos da natureza e também está explicitado pela frase falada na apresentação do grupo: "*Nossa biblioteca tem ar condicionado, teto colorido, tem cachoeira lá fora.*". Uma possível interpretação é que como são estudantes que são provenientes do campo, o contato com a terra é algo bem presente no cotidiano deles, especialmente nesse grupo. É importante ressaltar que esse grupo foi o único que nomeou a biblioteca dando o nome de "*Equipe Rozeta*", menção a uma equipe de rodeio, trazendo ainda mais elementos de seu cotidiano e do que eles consideram importante. Acreditamos que, nesse grupo, a identidade do campo é a mais presente e, por esse motivo, dar o nome de uma equipe de rodeio mostra um pouco de qual lugar eles pertencem, qual sua cultura e costumes.

De modo geral, os estudantes dessa série foram receptivos e participaram sem muita dificuldade, acredito que tivessem sido levados até mesmo pela curiosidade. Em relação à atividade proposta, percebeu-se que os estudantes sabem como é a estrutura física de uma biblioteca, bem como os procedimentos necessários para seu funcionamento, mas, nos

desenhos e apresentações, somente o primeiro grupo mencionou serviços oferecidos (pesquisa *online*) e, os demais, não apontaram serviços e não mencionam se a biblioteca está vinculada à escola. Na verdade, a impressão passada pelos desenhos é que a biblioteca está em um local em separado, não tendo relação nenhuma com uma biblioteca da escola, muitas vezes, remetendo a uma biblioteca pública. Essa ressalva se deve ao fato de nenhum grupo ter feito a biblioteca em conjunto com o prédio da escola, sempre um prédio separado, ao que nos parece, que para eles a biblioteca não tem relação com a escola, devido ao fato de eles não frequentarem a biblioteca, ou, talvez, até mesmo pela não obrigatoriedade, como ocorre com as aulas.

Há que se destacar a fala de uma das estudantes, "*Biblioteca tem que ser um lugar que você sonha!*" A fala da estudante, considerando que a biblioteca é um lugar de sonho, ou seja, de imaginação e, em consequência, o livro e a leitura como um espaço no qual o sonho é possível, é reforçada pelo trecho retirado do livro em que Michèle Petit relata suas experiências com jovens franceses e a leitura, e a autora apresenta:

Para os jovens, [...] o livro desbanca o audiovisual na medida em que permite sonhar, elaborar um mundo próprio, dar forma à experiência. É um aspecto sobre o qual muitos insistem, principalmente nos meios socialmente desfavorecidos onde, frequentemente, se deseja que os jovens fiquem restritos às leituras mais "úteis" (PETIT, 2009, p. 20, aspas da autora).

A fala do estudante e a citação da autora mostram que, mesmo em espaços no qual a biblioteca não possui um funcionamento adequado, há a potencialidade e a vontade que o seja, pois, quando uma estudante que não frequenta a biblioteca diz que esse espaço é um lugar de sonho, ela externaliza sua compreensão de biblioteca, bem como a falta que esse espaço faz. A mesma estudante foi a que teve a preocupação de questionar se o que fosse feito como atividade na biblioteca da sua escola se tornaria realidade, segue a pergunta: "*Se a gente desenhar a biblioteca da escola vai ter?*". Ao que nos parece, nessa fala, há um desejo sendo posto, compartilhado.

O encontro teve um clima muito descontraído e alegre e proporcionou aos estudantes um momento de saída da rotina de sala de aula sem perder a qualidade e o compromisso. Ao que tudo indica, a figura da professora, como alguém que os estudantes respeitam e admiram, facilitou a adesão às atividades como se houvesse uma transmissão da empatia direcionada à professora para a equipe executora das atividades.

3.3.2 Relato do Segundo Encontro com 9ºA e 9º B

a) Relato do Segundo Encontro com 9ºA

O encontro iniciou às 10h15min, com 18 estudantes, dentre eles, uma estudante nova integram a sala.

Iniciamos, falando a respeito da poesia, e duas estudantes se manifestaram dizendo que preferem mais romance e ação. Fizemos esclarecimentos a respeito do autor, Fernando Pessoa, e seus heterônimos e iniciamos a leitura da poesia. Um estudante sentou-se fora da roda e não acompanhou o texto durante a leitura, estava com fone de ouvido (esse estudante, durante todas as atividades do projeto, se recusou a participar, não deixando claro o motivo).

Fizemos a leitura da poesia de Alberto Caieiro(1980, p. 108-109). A poesia foi escolhida por ser um gênero literário do qual os estudantes não possuíam contato. A poesia foi escolhida por tratar do tema que nos interessava discutir com os estudantes - a consciência. Outro ponto que reforçou nossa escolha foi a complexidade do autor.

Dizes-me: tu és mais alguma coisa
Que uma pedra ou uma planta.
Dizes-me: sentes, pensas e sabes
Que pensas e sentes,
Então as pedras escrevem versos?
Então as plantas têm idéias sobre o mundo?

Sim: há uma diferença.
Mas não é a diferença que encontras;
Porque o ter consciência não me obriga a ter teorias sobre as cousas;
Só me obriga a ser consciente.

Se sou mais que uma pedra ou uma planta? Não sei.
Sou diferente. Não sei o que é mais ou menos.

Ter consciência é mais que ter côr?
Pode ser e pode não ser.
Sei que é diferente apenas.
Ninguém pode provar que é mais que só diferente.

Sei que a pedra é a real, e que a planta existe.
Sei isto porque elas existem.
Sei isto porque os meus sentidos mo mostram.
Sei que sou real também.
Sei isto porque os meus sentidos mo mostram,
Embora com menos clareza que me mostram a pedra e a planta.
Não sei mais nada.

Sim, escrevo versos, e a pedra não escreve versos.
Sim, faço idéias sobre o mundo, e a planta nenhuma.
Mas é que as pedras não são poetas, são pedras;
E as plantas são plantas só, e não pensadores.

Tanto posso dizer que sou superior a elas por isto,
 Como que sou inferior.
 Mas não digo isso: digo da pedra, "é uma pedra",
 Digo da planta, "é uma planta",
 Digo de mim, "sou eu".
 E não digo mais nada. Que mais há a dizer?

A espantosa realidade das cousas
 É a minha descoberta de todos os dias.
 Cada cousa é o que é,
 E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra,
 E quanto isso me basta.

Basta existir para se ser completo.

Tenho escrito bastantes poemas.
 Hei de escrever muitos mais, naturalmente.
 Cada poema meu diz isto,
 E todos os meus poemas são diferentes,
 Porque cada cousa que há é uma maneira de dizer isto.

Às vezes ponho-me a olhar para uma pedra.
 Não me ponho a pensar se ela sente.
 Não me perco a chamar-lhe minha irmã.
 Mas gosto dela por ela ser uma pedra,
 Gosto dela porque ela não sente nada.
 Gosto dela porque ela não tem parentesco nenhum comigo.

Outras vezes oiço passar o vento,
 E acho que só para ouvir passar o vento vale a pena ter nascido.

Eu não sei o que é que os outros pensarão lendo isto;
 Mas acho que isto deve estar bem porque o penso sem estorvo,
 Nem idéia de outras pessoas a ouvir-me pensar;
 Porque o penso sem pensamentos
 Porque o digo como as minhas palavras o dizem.

Uma vez chamaram-me poeta materialista,
 E eu admirei-me, porque não julgava
 Que se me pudesse chamar qualquer cousa.
 Eu nem sequer sou poeta: vejo.
 Se o que escrevo tem valor, não sou eu que o tenho:
 O valor está ali, nos meus versos.
 Tudo isso é absolutamente independente da minha vontade.

Algumas estudantes iniciaram a discussão dizendo que o texto era muito confuso para elas e que o autor devia ter se enganado. Os estudantes do sexo masculino não concordaram com a comparação estabelecida no texto que tem como tema a consciência.

Todos os estudantes prestaram atenção enquanto explicamos a respeito das diferenças, inclusive o estudante que se recusou a participar. Solicitei a participação dos estudantes do sexo masculino e nenhum se manifestou; uma estudante comunicativa indagou sobre outro texto. Seis estudantes do sexo masculino conversavam de tempos em tempos com os colegas do lado e utilizaram a folha, na qual estava a poesia, para que eu não os visse durante uma conversa rápida.

Uma estudante disse: "*Eu não gostei, não achei nada a ver!*". A estudante nova na turma disse: "*Não tem sentido para mim!*". Começamos a falar do assunto das diferenças tratados no texto e eles apenas escutaram. Questionamos aos estudantes: Ter consciência é mais que ter cor? Uma estudante explicou ao pé da letra a frase. Tentamos aprofundar a discussão abordando os conceitos de cor, diferenças, mas ninguém se manifestou.

Como a poesia não fez emergir maiores questionamentos, resolvemos tratar de outro assunto e perguntamos aos estudantes o que eles costumam ler: Alguns informaram que não leem porque trabalham, outra estudante lê a bíblia, outra disse que lê mensagens do "*WhatsApp*", uma outra estudante lê um livro que trata do tema da adolescência. As respostas foram poucas e sucintas e, por essa razão, começamos a falar a respeito da proposta para o próximo encontro, aproveitando a fala de uma estudante que disse que gostaria de trazer no próximo encontro um livro.

Iniciamos a proposta falando a respeito das motivações para que a leitura possa acontecer. Explicamos que há vários motivos pelos quais ocorre a leitura. A leitura pode ser uma leitura informativa, uma leitura literária, que muitas são as motivações para que a leitura aconteça. Uma estudante perguntou quais livros a professora lê. Algumas estudantes citam o livro "*O Tosco*¹¹"; e duas querem ver o filme que está sendo feito baseado no livro e não querem ler o livro. A professora responde que pensa em ler o "*Caco*".

Na folha em que estava a poesia, que estava prevista para a atividade daquele encontro, havia também uma segunda poesia do mesmo autor. Uma estudante pediu para que fizéssemos a leitura dessa poesia também. Um aluno reclamou de uma nova leitura e outros três ficaram conversando a respeito de letras de músicas para trazer no próximo encontro. Ao terminar a leitura da poesia, outra aluna indagou à estudante que solicitou a leitura "*Agora explica, cê num pediu pra ler?*" Enquanto ocorria a discussão, outra estudante expressou que, após a leitura da segunda poesia, o primeiro texto se tornou mais compreensível.

¹¹ Caco e Tosco são obras de literatura juvenil que são trabalhados em sala de aula pela professora, pois são distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação vindo da Secretaria Estadual de Educação.

A estudante informou que, na opinião dela, a continuação da leitura do texto proporcionou base para compreensão do próximo.

Outra estudante pediu a opinião da jovem surda, sua monitora informou que ela compreendeu mais ou menos.

A estudante nova na turma disparou para o aluno que estava ao seu lado na saída *"Você só tava olhando meus peitos. Desde ontem você tava me secando"*. A maioria dos estudantes do sexo masculino olhavam para ela com frequência, a distribuição em roda permitiu esse olhar não comprometedor, o que a estrutura de carteiras na sala não permite; portanto, pode ser que os estudantes do sexo masculino tenham tido pouca participação na atividade para não se expor e ficaram constrangidos.

Terminamos o encontro agradecendo a participação de todos e reforçando a atividade para o próximo encontro.

Nesse encontro, a proposta foi apresentar uma literatura diferente àquela em que os estudantes estavam habituados. Em um primeiro momento, houve um descontentamento devido ao texto ser uma poesia. Os estudantes escutaram atentos, mas sem entender o significado da poesia, afirmação, essa, que pudemos verificar na fala de uma estudante quando ela disse: *"Eu não gostei, não achei nada a ver!"*. A estudante nova na turma comentou: *"Não tem sentido para mim!"*. Percebemos a dificuldade enfrentada pelos estudantes com leituras que diferentes das leituras apresentadas pela escola, causando desconforto e rejeição.

Quando os questionamos a respeito de quais são as leituras que eles fazem, em um grupo de 18 pessoas, três pessoas relataram ler, as demais responderam que não leem porque trabalham e outras não disseram nada. Esse é um quadro preocupante, pois os estudantes não relataram nem mesmo leituras exigidas pela escola, mostrando um quadro de distanciamento quase total com a leitura.

Abordando outra questão que acreditamos ser relevante considerar nesse encontro, foi o fato de uma estudante sugerir a continuação da leitura de outra poesia de Alberto Caieiro. A estudante explicou que, na opinião dela, a continuação da leitura do texto proporcionou base para compreensão do anterior. Essa estudante fez parte do grupo que apresentou, em seu desenho, a poesia "A Farmácia e a Livraria". Percebemos, nessa estudante, um interesse pela leitura e que ela se deixa transformar pelo que lê. A esse respeito Petit (2009, p. 29) considerou: "Mas ele [o leitor] é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo". Ao se deixar transpassar pelo texto, a estudante percebeu que é possível uma compreensão de algo até então desconhecido e esse processo feito em

grupo auxilia os demais estudantes a compreenderem também. A autora afirma: "[...] a leitura é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social." (PETIT, 2009, p. 61). E são alicerçados nessa compreensão de que a leitura pode modificar os contornos de uma trajetória de vida, influenciados pelas condições socioeconômicas e culturais que a biblioteca escolar pode atuar de forma a alargar esses contornos, bem como os horizontes e as expectativas.

b) Relato do Segundo Encontro com 9º B

O encontro iniciou-se às 9h15min, da manhã, com 17 estudantes. Os estudantes chegaram menos agitados do que no primeiro encontro. Percebemos que eles estavam mais receptivos, pois sorriam ao adentrar a biblioteca. Para esse encontro, a biblioteca estava organizada de forma diferente da organização do primeiro encontro. Enquanto, no primeiro encontro, não modificamos a organização da biblioteca feita de mesas e cadeiras, para esse segundo encontro dispensamos as mesas e somente as cadeiras foram usadas, formando um círculo para que todos nós pudéssemos nos ver e para que ficássemos todos sentados, tentando estabelecer uma relação de horizontalidade.

Os estudantes relembrou a dinâmica de apresentação e uma estudante questionou se eu me lembrava de seus nomes. Respondi que não me lembrava de todos os nomes e percebi um descontentamento com minha resposta, ao expressar "*Então não adiantou de nada*".

Como no último encontro dois grupos ficaram sem terminar o desenho e por esse motivo não apresentaram o trabalho, foram questionados se gostariam de continuar os cartazes, antes da apresentação. Os grupos responderam que queriam apenas apresentar e que terminariam em outro momento, se fosse possível.

Antes de começarem as apresentações, informamos qual a atividade projeto para aquele encontro. Explicamos que, para aquele dia, trouxemos um poema de Alberto Caieiro, mas deixamos para dar mais detalhes quando a atividade com o texto fosse iniciada. Antes disso, partimos para as apresentações, pois ficaram pendentes do outro encontro. O grupo se posicionou na frente de todos e começaram a se apresentar.

O primeiro grupo apresentou rapidamente sua proposta de biblioteca, sem nem ler a frase que foi escrita por eles no cartaz. Somente quando foi solicitado que o grupo explicasse a frase colocada no cartaz "*Minha biblioteca: não seria apenas um lugar para se lêr! E sim também pra si divertir!*". A apresentação do grupo se encerrou devido ao desenho não estar terminado.

O próximo grupo a se apresentar foi o grupo no qual houve conflito na elaboração do desenho. A apresentação deles envolveu ideias retiradas dos outros grupos, bem como as contribuições do próprio grupo. Após o término da apresentação, os integrantes do grupo retornaram para os lugares que estavam sentados.

Prosseguindo a atividade, perguntamos se eles costumam frequentar a biblioteca? Alguns estudantes relataram que já frequentaram a biblioteca pública quando estava aberta ao público, bem como a biblioteca do SESI. Algumas dessas visitas às bibliotecas citadas foram promovidas pela escola. Outros estudantes informaram que nunca foram a uma biblioteca.

Aproveitamos para explicar como está a situação da biblioteca pública do Município, fechada há alguns anos devido a problemas no alicerce do prédio. Os estudantes mostraram preocupação com os livros, já que o acervo está todo lá dentro. Pudemos constatar essa informação, de que o acervo está ainda dentro do prédio, somente olhando pelas janelas. Uma estudante verbaliza: "*Fala lá pra eles porque a gente tá precisando de livro*" - fala que remete à Prefeitura.

A funcionária da biblioteca (ela não participava da atividade diretamente, mas se sente à vontade em opinar quando quer) informou "*mas precisa de estantes também*", uma estudante perguntou: "*mas é livro de estudar?*". Observação: apenas três alunos moram na cidade; o restante, na zona rural. Por esse motivo, não conhecem a biblioteca pública que se localiza na cidade.

Para iniciar a atividade prevista para aquele encontro, distribuimos uma folha para cada estudante para acompanhar a leitura da poesia, já que o livro não pertence ao acervo da biblioteca e não há exemplares para todos. Começamos com algumas informações a respeito da poesia e do autor. Alguns estudantes adiantaram que gostam mais de livros de história. Explicamos o que seria heterônimo e apresentamos alguns heterônimos de Fernando Pessoa. Começamos a leitura do poema. Três estudantes do sexo masculino não acompanharam a leitura, um deles sequer segurou o texto. Quase no final da leitura, um dos três estudantes começou a acompanhar a leitura.

Havia um grupo de estudantes do sexo feminino mais comunicativo, disseram não ter entendido nada; duas repetiram uma frase da poesia. Iniciou-se uma discussão a respeito se há consciência das plantas. Um dos garotos, que não acompanhou a leitura do texto, fez um gesto de negação à colega de sala, a outra a defendeu "*ela disse que a gente podia falar o que quisesse*".

Uma estudante indagou: "*As plantas são como os animais então elas tem consciência?*". "*Quem sabe no futuro um macaco escreva?*" Devolvemos a pergunta,

questionando se o macaco é inteligente ou é treinado?". Uma estudante respondeu: "*Ele só repete*".

A atividade se tornou bem dinâmica e os estudantes mudaram de assunto com muita facilidade. Um estudante perguntou: *O que é que a gente pensa como cor?* Um estudante negro responde: "*Preconceito!*" Colocamos outros elementos, como, "Inteligência" e "identidade" na discussão, uma estudante completou "*é o Registro*". Citamos, como exemplo de identidade, o acessório boné, que a maioria dos estudantes da sala usa e que eles se identificam com o uso daquele acessório. A professora mencionou como seria um mundo sem cor. Chamei a atenção deles para as cores nos lugares.

Uma estudante fez as seguintes perguntas: "*Tia a planta fala?*". "*Os animais conversam entre si?*". As perguntas causaram alvoroço na sala e todos os estudantes riram muito. A professora respondeu que eles se comunicam. Respondemos a ela que a planta não tem os sistemas para fala, como nós seres humanos e, por isso, não falam, mas que elas podem interagir com o ambiente, como os animais. Outra estudante perguntou: "*E os peixes?*". Repetimos a mesma explicação.

Os estudantes, em sua maioria, estavam atentos, de tempos em tempos, conversavam entre duplas, com o (a) colega do lado. Uma estudante relacionou o mundo animal (instintos, relações) com a relação de namoro. Elas avisaram que já "deu" o sinal. Não conseguimos dar um desfecho para as questões da estudante como desejávamos, mas parece que ela ficou satisfeita em externar suas dúvidas.

Para o próximo encontro, ficou acertado com os estudantes que trouxessem livros que já leram. Eles dão ideias do que seria ex.: revistas, turma da Mônica. Todos os estudantes concordaram e ficou combinada a alteração do dia do próximo encontro devido a uma prova que eles teriam no horário reservado para a atividade.

No último encontro, ficaram pendentes a apresentação de dois grupos a respeito do tema proposto para a atividade do encontro anterior.

De acordo com o primeiro grupo a se apresentar naquele dia, seria um dos mais tímidos quase chegando à desmotivação. Desse grupo, faziam parte o estudante com "deficiência intelectual" e a estudante com deficiência física. Em relação ao desenho, apresentava duas nuvens azuis grandes com um sol entre elas. No centro do desenho, a frase: "*Minha biblioteca: não seria apenas um lugar para se lêr! E sim também pra si divertir!*". . Logo abaixo, havia um prédio com portas e janelas e algo que lembrava prateleiras, ao que parece o prédio fora visto de fora. A leitura da frase só foi feita pelo grupo após solicitação da equipe executora e a explicação para a frase é que queriam uma biblioteca mais divertida. O

grupo se limitou a dizer o que havia no desenho, sem explorar suas características, dessa maneira, pudemos perceber que os estudantes não tinham vivência em biblioteca e que ela seria apenas um prédio de portas fechadas, ou seja, o conhecimento não estava disponível para eles.

O quarto e último grupo a se apresentar foi aquele que teve dificuldade de relacionamento para a execução da tarefa e que acabou utilizando o tempo do intervalo para terminar o desenho. O desenho ocupava toda a folha e estava bem distribuído com clara identificação dos elementos. Apresentava uma diversidade de cores. O grupo se ateu a desenhar uma biblioteca vista de cima, dividida em um setor de prateleiras no qual se via uma planta, um bebedouro, um relógio de parede e a placa "*Wifi liberado*". Outro setor, com 16 computadores para consulta à internet e cinco vasos de plantas. Esse desenho de biblioteca foi o único a apresentar uma área de estacionamento. Questionados a respeito do estacionamento, os estudantes não souberam explicar o motivo.

De modo geral, as apresentações desses dois grupos não foram além do que estava descrito nos desenhos.

Ao dar prosseguimento à atividade, quando questionamos os estudantes se eles costumam frequentar a biblioteca, um dado importante apareceu, pois estávamos dentro da biblioteca da escola onde eles estudam e alguns relataram já terem frequentado a biblioteca pública, quando estava aberta ao público, bem como a biblioteca do SESI, mas não mencionaram a biblioteca da escola. O que essas falas revelam é que a biblioteca pública, mesmo fechada, e a biblioteca do SESI, possuem maior visibilidade e relevância do que a biblioteca da escola da qual fazem parte.

Essa visibilidade ficou clara quando a equipe executora explicou as condições de fechamento da biblioteca pública da cidade e a resposta foi imediata "*Fala lá pra eles porque a gente tá precisando de livro*", "*mas precisa de estantes também*", "*mas é livro de estudar?*".

Notamos, com essas falas, que o apreço pela biblioteca pública é maior do que pela biblioteca da escola, porque, em nenhum momento da execução das atividades, os estudantes questionaram se passariam a frequentar a biblioteca escolar. Até mesmo estudantes que não moram na cidade apresentaram preocupação com a biblioteca pública. A respeito da responsabilidade da escola, dos professores e da condução dos estudantes pelos livros literários, Petit (2013, p. 62) considera que escola e professores devem estar sensíveis às demandas dos estudantes, o que o texto literário provoca. A autora afirma: e estarem disponíveis também se os alunos quiserem discutir questões existenciais que o conteúdo das obras sugere, como o ciúme, o sentido da vida, a morte... e não apenas falar das formas

literárias. E devem, com mais frequência, transferir uma parte da tarefa às bibliotecas, que dão lugar ao secreto e às escolhas, e são propícias a descobertas singulares.

Aproveitando a colocação da autora, e retirando uma fala de uma estudante: "*ela disse que a gente podia falar o que quisesse*", essas questões nos mostram que, já no segundo encontro, alguns se sentiram à vontade para falar a respeito de qualquer coisa. Dessa maneira, no segundo encontro, a biblioteca da escola, que não era frequentada por eles, passou a ser um espaço em que o texto literário, que estávamos lendo, foi o facilitador das falas dos estudantes, ou seja, a biblioteca, por um instante, passou a ser um local que se tornou espaço de fala, de compartilhamento das dores e alegrias dos estudantes, e um local de acolhimento também.

Como forma de confirmar o que acabamos de enfatizar, nos utilizamos da fala da estudante, quando ela perguntou: "*Tia, a planta fala?*". "*Os animais conversam entre si?*". Percebemos, com essa fala, que a estudante é influenciada por filmes e desenhos infantis, nos quais animais e plantas falam. Outra questão em relação a essa fala: percebemos a ausência de compreensão científica a respeito das plantas e que, até o momento, a dúvida não havia sido sanada, talvez, por dificuldade e intimidação para a exposição ao professor responsável pela disciplina de Biologia. O que ficou de mais importante a respeito disso foi a confiança da estudante em fazer a pergunta para a equipe executora, mesmo expondo-se perante os colegas e, assim, foi possível reafirmar que a biblioteca tem potencial para ser um local onde se pode falar e também ouvir.

A atividade do primeiro encontro foi concluída com êxito. Em relação ao texto proposto para essa atividade, entendemos que serviu como provocador de dúvidas e de inquietações, mostrando que a biblioteca pode ser um espaço dentro do ambiente escolar propositor de conversas e reflexões a partir de um texto literário totalmente desconhecido para os estudantes, em um formato do qual eles não se identificam: a poesia.

3.3.3 Relato do Terceiro Encontro com 9ºA e 9º B

a) Relato do Terceiro Encontro com 9ºA

Livro utilizado nesse encontro: LESTRADE, Agnes. Docampo, Valéria. A grande fábrica de palavras. Belo Horizonte, Aletria, 2010.

Os estudantes chegaram na hora marcada. Participaram do encontro 17 estudantes. Estavam mais calmos em relação ao encontro anterior. Como para esse encontro ficou acertado que traríamos leituras que já havíamos feito, uma estudante trouxe um livro do irmão. Essa estudante foi questionada por outra: "*Você leu? Então porque você trouxe?*"

Os colegas começaram uma série de risos durante a fala dela, sendo necessária uma intervenção por parte da pesquisadora para assegurar a fala da estudante. O livro trazido foi o conto *O alienista*, de Machado de Assis. A estudante também trouxe o livro *Romeu e Julieta*. Os estudantes não demonstraram interesse na apresentação da colega.

Como somente essa estudante trouxe o que havia sido acertado no encontro anterior, a pesquisadora apresentou o livro que ela leu e quis compartilhar a leitura com os estudantes. Ao serem questionados sobre qual livro deveria ser lido, a escolha recaiu sobre o livro da pesquisadora, segundo eles, por falar de amor. Foram questionados se a temática de *Romeu e Julieta* de William Shakespeare também não era o amor. A estudante recém-chegada afirmou: "*Porque Romeu e Julieta a gente lê desde criança.*"

Iniciamos a leitura do livro, todos observaram de vez em quando. Um estudante que havia faltado no encontro anterior fez uma observação, "*Ela é pobre*", referindo-se a uma das personagens da história. Os estudantes ficaram dispersos durante a leitura.

Após o término da leitura, um estudante questionou: "Mas se ele tinha que comprar palavras, como ele sabia ler?" Explicamos que não fica claro no livro como se dava o processo de alfabetização, e que poderíamos tirar nossas próprias conclusões.

Nesse encontro, os estudantes mostravam não querer participar. Como eles não demonstraram interesse em participar das reflexões suscitadas pelo livro, passamos para uma próxima atividade. Como o livro utilizado falava da restrição a se ter palavras foi proposta a atividade, na qual os estudantes tinham que escrever quais seriam as três palavras que eles tinham guardadas. Em suma, as palavras mais representadas foram: Deus, Jesus, Amor, Família, Mãe, Pai, Paz.

Nessa turma, havia uma estudante surda, que estava acompanhada por uma intérprete de LIBRAS para se comunicar. Uma estudante solicitou que a intérprete repassasse as três palavras da estudante em questão, mas, a forma como foi solicitado criou uma situação embaraçosa para ambas parecendo uma atitude desrespeitosa da estudante que questionou.

Ao final do encontro, alguns estudantes retiraram livros da biblioteca para o próximo encontro.

Nesse encontro, ficou evidente que os estudantes têm dificuldade de concentração em atividades mais calmas que exigem atenção. Como era uma atividade de compartilhamento das leituras que já fizeram e não aconteceu ou por falta de interesse em compartilhar o que já haviam lido, simplesmente não houve o que compartilhar. Notamos que o livro *O Tosco* não foi trazido como uma leitura já feita, tampouco mencionado.

Ficou evidente a dificuldade dos estudantes em aceitar algo que venha dos colegas ao preferir o livro da pesquisadora e não o da colega. Eles apontaram que as escolhas das histórias são sempre repetitivas ao se referirem a Romeu e Julieta.

Outro ponto importante foi a falta de interesse pelo tema do livro apresentado, por envolver questões mais complexas. Ficaram na superficialidade da história, ou seja, no amor demonstrado pelas personagens.

Ao executarem a tarefa proposta, quase todos colocaram as mesmas palavras não extrapolando o senso comum, a maioria apontou as palavras Deus, Jesus, Amor, Família, Mãe, Pai, Paz.

A atividade tinha o propósito de fazê-los refletirem a respeito do que era significativo a ponto de expressarem somente em três palavras. Eles se envolveram com essa atividade prática, muito mais do que na escuta da leitura.

Em relação à estudante surda, ficou claro que ela é uma pessoa a parte da sala. Seu único contato é com sua intérprete. Percebemos também que a forma de aprendizado de um deficiente auditivo é diferente dos demais estudantes. Essa situação foi percebida devido à dificuldade da estudante em escrever no papel suas palavras significativas.

b) Relato do Terceiro Encontro com 9ºB

Os estudantes chegaram um pouco alvoroçados devido à aula ser após o intervalo e, por esse motivo, tivemos que aguardar três estudantes para iniciar o encontro. São 19 participantes nesse encontro.

Como a atividade prevista era a de compartilhar leituras, uma estudante trouxe o *ebook* (livro eletrônico) "A cidade de papel", de John Green, no celular e, enquanto ela se expressava, alguns estudantes ficaram brincando com a fala dela. A estudante falou da história e disse que gostava muito do autor.

Como não havia mais nenhum estudante que tivesse trazido algo do material de leitura, a pesquisadora apresentou o livro "*A grande fábrica de palavras*" de Agnes Lestrade que ela trouxe para compartilhar e perguntou se eles queriam ouvir a história. Os estudantes disseram que gostariam de ouvir e a pesquisadora iniciou a leitura.

Alguns estudantes continuaram a brincadeira, conversando entre si. Uma estudante interveio: "*Ela não vai entender nada*", referindo-se à personagem do livro em relação às palavras, cereja, poeira e cadeira. Os estudantes prestaram atenção na leitura. "*Vai falar que ela ficou apaixonada?*"

Após a leitura, os estudantes não se manifestaram. Foi explicada a tarefa das três palavras importantes, uma única estudante se negou a escrever. As palavras mais citadas foram: Mãe, irmão, pai, Jesus, família, felicidade, dinheiro, amizade, saúde, paz, harmonia, fé, solidariedade, amor, vida, união, confiança e perdão.

Um estudante questionou: *Como adquirimos as palavras? "Nós aprende a falar", "Estudando Professora?"* Conversamos a respeito das possíveis formas de aquisição de palavras.

Foi interessante notar que a maioria dos estudantes retirou livros da biblioteca para o próximo encontro. Percebemos que foi a primeira vez que eles retiravam algum livro da biblioteca da escola.

Nessa turma, houve questionamentos, poucos, a respeito do livro lido, diferente do ocorrido nos encontros anteriores.

O repertório de palavras foi um pouco maior que no grupo anterior.

3.3.4 Relato do Quarto Encontro com o 9º A e 9º B

a) Relato do Quarto Encontro com o 9º A

O encontro começou com 11 estudantes. Dois deles traziam livros nas mãos. A pesquisadora iniciou o encontro e comentou sobre os livros que os estudantes trouxeram e avisou que iria ouvir as falas de cada um deles.

Os estudantes falaram, um a um, sobre os livros lidos. Uma estudante relatou que o livro foi complicado, constatando-se que isso ocorreu pela ausência de conhecimento quanto a vocabulários, e também quanto a conhecimentos gerais. Uma forma de constar isso foi a estudante relatar não saber o que é girino. Como a estudante insistiu em entender o conteúdo do livro que ela retirou para empréstimo da biblioteca, a pesquisadora sugeriu que fosse feita a leitura do livro naquele momento para que todos pudessem entender. Os estudantes concordaram e foi feita a leitura de todo o livro. O livro em questão era ANTUNES, Arnaldo. **Cultura**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

Todos ficaram envolvidos na leitura dando opiniões para que o livro fosse compreendido pela turma.

Constatou-se, nesse encontro, que o empréstimo de um livro da biblioteca da escola, da qual os estudantes dessa série nunca fizeram, proporcionou o envolvimento deles e a compreensão de novos conceitos, bem como a interação entre eles, ao discutirem questões conceituais. De acordo com Castrillón (2011, p. 22), ao se referir à biblioteca como "[...]os meios para a democratização do acesso, desde que nelas se produzam, também importantes

transformações." Podemos afirmar que o descrito pela autora aconteceu nesse encontro na biblioteca da escola, pois a discussão entre os estudantes foi muito proveitosa e agradável, assegurando a ampliação de seus conhecimentos, bem como a democratização da informação e da leitura visando a inclusão desses estudantes na cultura letrada.

Petit (2009, p. 61) contribui ao apresentar que "[...] a leitura é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social".

Essas questões a respeito do acesso aos bens culturais só reforçam a compreensão de que a biblioteca escolar precisa adotar um posicionamento político para a gestão.

Paulo Freire, ao abordar o tema bibliotecas populares¹², em seu livro, *A importância do ato de ler*, traz essa questão do posicionamento político. O autor considera:

A forma como atua uma biblioteca popular, a constituição do seu acervo, as atividades que podem ser desenvolvidas no seu interior e a partir dela, tudo isso, indiscutivelmente, tem que ver com técnicas, métodos, processos, previsões orçamentárias, pessoal auxiliar, mas, sobretudo, tudo isso tem que ver com uma certa política cultural. Não há neutralidade aqui também (FREIRE, 1986, p. 41).

As palavras de Paulo Freire nos causam certa preocupação, pois, no caso de nosso estudo, essas questões de gestão estão muito longe de se concretizarem, haja vista o diagnóstico feito na biblioteca da escola que comprovou a ausência de muitos aspectos importantes para um funcionamento considerado básico para uma biblioteca que possa atender às demandas informacionais dos estudantes.

b) Relato do Quarto Encontro com 9º B

Os estudantes chegaram um pouco agitados e observando o ambiente. Ao todo, são 15 participantes. Eles desenvolviam um mural na atividade de sala que ficou incompleto, por isso, chegaram aos poucos.

Na biblioteca, há pinturas em tela de reproduções de quadros da artista brasileira Tarsila do Amaral. A pesquisadora deu algumas informações a respeito dos quadros e sugeriu, caso quisessem, como tema para um dos encontros.

A pesquisadora perguntou a respeito da leitura dos livros que levaram da biblioteca. Alguns se justificam dizendo que não pegaram livros.

Os estudantes estavam muito dispersos. Um deles que, de acordo com o relato da professora, possui deficiência intelectual, quis compartilhar o livro que leu por meio de um resumo escrito por ele. Todos escutam o estudante ler o resumo em voz alta.

¹² Nesse caso, o autor se refere a biblioteca popular, mas podemos transitar para a biblioteca escolar sem prejuízos conceituais.

Houve muita dificuldade para manter silêncio para o prosseguimento da atividade. Um estudante comentou sobre o livro que levou que se tratava de uma legislação. Outro estudante falou sobre o livro que retirou da biblioteca que se tratava de *"A volta ao mundo em 80 dias"* de Júlio Verne.

Alguns estudantes se esquivaram dos comentários sobre o que leram e outros nem se dispuseram a informar se tinham levado livros da biblioteca para casa.

Ao compartilhar a leitura feita, uma estudante disse que o livro que ela havia retirado da biblioteca para leitura estava com páginas faltando, o que dificultou a compreensão. A responsável pela biblioteca entregou a ela as páginas que estavam faltando e reclamou a todos pela falta de cuidado no manuseio dos livros retirados por empréstimo. Um estudante relatou que teve uma conversa com a mãe fazendo um resumo da leitura de dois livros.

Os estudantes estavam muito agitados e sensíveis a discutir sobre qualquer fala dos colegas.

Após o término das apresentações dos livros que eles emprestaram, a pesquisadora explicou a atividade projeto da para aquele encontro. A atividade consistia em ler contos clássicos contados de outra maneira e a tarefa dos estudantes seria adivinhar de qual clássico da literatura se tratava.

A pesquisadora iniciou a leitura e a maioria dos estudantes prestou atenção. É perceptível que eles não têm paciência para esperar a leitura completa das histórias, e falam o nome da história várias vezes durante a leitura. Na segunda história, começaram a tentar adivinhar o final das frases, ou seja, baseado nas histórias que conheciam iam falando o ato seguinte da cena que a pesquisadora começava a ler.

O encontro da semana seguinte foi antecipado para a segunda aula, às 8h20min, devido às provas que seriam aplicadas no segundo horário, após o intervalo.

O fato mais interessante desse encontro ficou com o estudante com deficiência intelectual. Desde o início do projeto, esse estudante se recusou a falar em voz alta. Nesse encontro, ele se sentiu à vontade e falou para todos. A monitora que o acompanha fez uma intervenção expressando sua felicidade com o acontecido, pois como ele nunca lê, e sendo a primeira vez, ela disse que esse momento revela um obstáculo ultrapassado. A esse respeito, Petit (2009, p. 36-37) contribui ao apresentar que "[...] mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por um mecanismo parecido, nos torna mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas. Petit (2009, p.56) completa "[...] Os livros oferecem a eles, e mais ainda a elas [jovens], quando tudo parece

estar fechado: suas feridas e suas esperanças secretas, outros souberam dizê-las, com palavras que os libertam, que revelam algo que eles ou elas, ainda não sabiam que eram."

De alguma forma, esse estudante se encontrou, nesse livro, na relação dialógica entre ele e o autor, alguém que lhe permitiu ter voz, de ser algo que ninguém acreditava que poderia ser.

Não estamos querendo dizer que a leitura é uma espécie da salvação para todos os problemas de ordem escolar e individual, mas apontar a importância da biblioteca escolar na mediação da leitura e o acesso a textos literários, contribuindo para a ampliação dos horizontes de expectativas dos estudantes.

Outro acontecimento importante a ressaltar nesse encontro foi o relato de um estudante dizendo que, ao levar o livro para casa, teve uma conversa com a mãe fazendo um resumo da leitura de dois livros. A importância do empréstimo desses livros permitiu o envolvimento familiar, embora o estudante não tenha relatado se havia conversado com sua mãe a respeito de leitura outras vezes, porém percebemos que não era algo comum para eles, porque o estudante não tinha acesso a livros.

3.3.5 Relato do Quinto Encontro com o 9º A e 9º B

a) Relato do Quinto Encontro com o 9º A

Os estudantes chegaram agitados devido à saída de uma atividade física. Lembrando que a atividade consistia em acertar o conto clássico de leitura que estava sendo contada no livro: SOUZA, Flávio de. **Que história é essa?** Novas histórias e adivinhações com personagens de contos antigos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014. Ao final da atividade, o grupo que acertasse mais histórias ganharia um brinde.

Os estudantes se dividiram em dois grupos, sendo um formado só por estudantes do sexo masculino e o outro grupo por estudantes do sexo feminino. Devido à dinâmica da disputa entre grupos, os estudantes estavam prestando atenção nas histórias, confabulando entre eles para tentar adivinhar as histórias.

O grupo dos meninos conversou mais em grupo; as meninas conversaram em seus subgrupos e, depois, socializaram as opiniões. Os meninos alternaram-se em tentar descobrir o que as meninas estavam falando e, sobretudo, nas conversas sobre qual é a possível história. O grupo dos meninos ganhou a disputa e recebeu o brinde.

Nesse encontro, a atividade de brincar com as histórias clássicas contadas de outra forma ocasionou uma distração para os estudantes. Percebemos que todos participaram e se divertiram com a proposta.

Podemos afirmar, então, que o objetivo desse encontro foi alcançado, pois a ideia central era fazer a contação de história de contos clássicos e proporcionar um momento de descontração ao grupo de estudantes. Julgamos essa descontração importante pelo fato de que, na escola, não há espaço para o lúdico, pois como os estudantes dessa série têm idade em torno de 14 a 25 anos não há espaços para brincadeiras. O objetivo da escola para esses estudantes está focado no conteúdo programático das disciplinas.

Ao se referir como a leitura literária é desenvolvida na escola pelos professores e demais profissionais, Bortolin (2006, p. 69) pondera que "[...] não aprenderam a desvincular a leitura literária das cobranças curriculares, as avaliações e das estruturas cerceadoras do ambiente escolar."

Ao desvincular a leitura literária na escola do conteúdo, abre-se espaço para outras formas de ler e se relacionar com a leitura. Acreditamos que a formação do gosto pela leitura inicia pelo contato mais próximo com o texto literário e, por meio de uma atividade mais descontraída, proporcionamos outra forma de se relacionar com o texto.

Outra questão que chamou a atenção nesse encontro foi que os estudantes das demais séries da escola que, por acaso passavam em frente da biblioteca, ficavam muito curiosos para entender o que estava acontecendo, por verem o envolvimento e a diversão que os estudantes demonstravam no desenrolar da atividade.

Percebemos também que os estudantes do sexo masculino conseguiram se organizar melhor para conseguir adivinhar mais e, dessa forma, conseguir o brinde. Eles se mantiveram mais calmos e atentos.

b) Relato do Quinto Encontro com 9º B

Os estudantes chegaram aos poucos e logo combinaram as regras da atividade, organizando os grupos. Os estudantes decidiram organizar uma disputa entre meninos e meninas. Ficou decidido que um integrante de cada grupo ficaria responsável em responder qual a história.

A maioria prestou atenção que a atividade consistia em acertar o conto clássico de leitura que estava sendo contado no livro SOUZA, Flávio de. **Que história é essa?** novas histórias e adivinhações com personagens de contos antigos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014. Ao final da atividade, o grupo que acertar mais histórias ganhou um brinde.

Terminada a leitura, somente o grupo dos meninos levantou a mão, o outro grupo decidiu trocar a pessoa que iria levantar a mão. A próxima história começou a ser lida para definir o grupo ganhador.

O grupo dos estudantes do sexo masculino ganhou a disputa. O líder do grupo ganhador dividiu um bombom para cada 2, e, o último, uma mordida para cada. Uma estudante disse: *"A gente tem que perder umas coisas pra valorizar o que a gente ganha"*.

Nesse encontro, a proposta foi criar um ambiente de descontração e de brincadeiras com os estudantes, utilizando-se de um texto literário. Percebemos que todos participaram e se divertiram com a proposta. Os estudantes se mostraram envolvidos e interessados na atividade. Perrotti (1986) afirmou que presença do lúdico na literatura infantil é como um elemento desafiador e instigante que serve como incentivo para que o leitor participe do jogo do livro.

A partir dessa percepção, a finalidade do encontro de fazer a contação de história de contos clássicos e proporcionar um momento de descontração ao grupo de estudantes foi alcançada com sucesso.

De acordo com o nosso entendimento, avaliamos que um momento de descontração dentro do ambiente da biblioteca da escola pôde trazer mais proximidade entre os estudantes, o espaço da biblioteca, que não era frequentado e, conseqüentemente, a proximidade do livro e da leitura. Essa preocupação é importante pelo fato de que, na escola, não há espaço para o lúdico, pois, como os estudantes dessa série possuem idades variadas, são julgados como sendo mais velhos, o que não abre espaço para brincadeiras. O principal propósito da escola, para esses estudantes, concentra-se no conteúdo para a educação formal.

Ao desmembrar a relação entre a leitura literária ao teor das disciplinas, utilizando a biblioteca da escola como espaço de descontração, estabelece outras formas de ler e se relacionar com a leitura. Acreditamos que a formação do gosto pela leitura começa pelo contato mais próximo com o texto literário e, por meio de uma atividade mais descontraída, proporcionarmos outra forma de se relacionar com o texto. Diante disso, a forma de mostrar aos demais estudantes da escola, que passavam em frente à biblioteca, que ela pode ser um lugar em que há espaço para diversão, e não somente um lugar para permanecer fora da sala de aula, de castigo.

O grupo dos estudantes do sexo masculino se mostrou mais atento e hábil em se organizar para esse tipo de atividade, confirmado pelo ganho do brinde por ter acertado mais histórias.

Para encerrar a respeito da biblioteca como um espaço de descontração, além de um espaço de leitura e pesquisa, apresentamos as considerações de Petit (2009, p. 179), ao tratar a respeito do papel que o mediador de leitura pode exercer dentro do ambiente da biblioteca com o propósito de acolher e formar leitores. A autora apresentou que: "O imaginário não é

algo com que se nasce. É algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece, se trabalha, ao longo dos encontros. Quando se viveu sempre no mesmo universo de horizontes estreitos, é difícil imaginar que exista outra coisa”.

Essa foi a proposta para esse encontro, ou seja, ampliar os horizontes do que é a biblioteca da escola e como ela pode ser ao ser entendida como um espaço que a leitura vive e alimenta os sonhos e os ânimos de todos que a frequentam.

3.3.6 Relato do Sexto Encontro com o 9º A e 9º B

a) Relato do Sexto Encontro com o 9º A

Todos os estudantes estavam calmos e organizados em semicírculo. Ao todo, são 14 participantes.

A pesquisadora trouxe sugestões de livros para discutir naquele encontro - Fábulas de Esopo; Direitos das Crianças; e perguntou aos estudantes o que eles sugeriam: há livros de fábulas, contos, direito das crianças e um conto de terror. A escolha dos estudantes foi pelas **Fábulas de Esopo**.

A pesquisadora perguntou, o que é uma fábula? Alguns estudantes respondem: *"uma história, que não é verdade."* *"Sempre animais que falam fragmentos da vida cotidiana que sempre tem uma moral na história."*

Iniciou-se a leitura de **A cigarra e a formiga**, feita pela pesquisadora. Uma das estudantes repetiu a última frase sem acrescentar nenhuma interpretação, já um estudante respondeu à frase: *"Quem não canta não come!"* Um deles faz um ponto com a vida escolar. *"Que uns vem para estudar e outros não querem nada."* Uma das colegas diz: *"Olha quem fala!"*

A fábula lida nesse momento foi **A raposa e as uvas**. Os estudantes do sexo masculino, aparentemente, compreendem mais que as meninas. Uma disse: *"Então pra que ele quer as uvas?"* Um estudante respondeu: *"Pra comer né!"* Ela diz: *"Então pra que ele diz que não quer mais?"* A pesquisadora complementou perguntando o motivo. Um dos estudantes respondeu: *"Porque tá verde!"* E outro completou: *"Porque ela (a raposa) não pode pegar."*

Outra fábula lida foi **O galo e a raposa**. Um dos estudantes falou: *"Querendo enganar o galo e não deu certo"* Notamos que a intérprete de libras parecia não estar acompanhando as histórias, conversa sobre outras coisas ao mostrar fotos no celular para a estudante surda.

Iniciada a leitura de **O rato do mato e o rato da cidade**. *"Ah, eles pensou que eles ia se sentir bem né, na casa da cidade"* a pesquisadora lê novamente. *"O gato comeu o rato?"*

Uma estudante respondeu: *"Não comeu! Ele (o rato) prefere ficar no mato do que na cidade com as comidas"* Nesse momento, eles passaram a falar que a cidade é melhor que o campo. *"É que no campo cê faz quase nada" A minha é no rio, a sua é lá em cima cheio de pernilongo."* *"A minha casa tem manga, gueirova."* Eles começaram a disputar qual casa e local é melhor. Uma estudante comentou: *"Na fazenda não falta emprego e alimento"* outra estudante diz: *"Na cidade é bom pq na fazenda não tem quase nada pra fazer, não tem exposição (se referindo a festa anual da cidade), mas nós não paga água."* Iniciou-se uma discussão sobre os momentos em que a fazenda ou a cidade são mais importantes. Os estudantes falaram sobre vários aspectos entre o campo e a cidade. Falaram do ar poluído, alimentação, sujeira, ar livre, ambientes, comportamento, vantagens e desvantagens da cidade e do campo, principalmente da emergência médica quando se mora no campo.

Nesse momento, iniciou-se uma discussão da distância onde todos moram inclusive o professor se manifestou dizendo que mora em Aparecida do Taboado (Outra cidade).

A pesquisadora voltou para a leitura das fábulas. Agora, a fábula O galo e a pérola. Nenhum estudante se manifestou. A pesquisadora perguntou: A pérola é importante para o galo? Uma estudante respondeu que sim e os amigos riram, ela completou, *"se ele tivesse cérebro, seria."*

Foi feita a leitura da fábula **O ladrão e o cão de guarda**. Uma estudante falou: "O cão quis dizer que o dono dele dava pão pra ele todo dia, se ele deixasse o ladrão entrar ele não ia ter." Um estudante completou: *" ia morrer depois."* Um estudante comentou: "É melhor um pássaro na mão do que dois voando!"

Não houve tempo hábil para programar em conjunto a atividade para o próximo encontro.

As fábulas apresentam, em sua maioria, um teor moralizante. No caso desse encontro, dentre os textos oferecidos aos estudantes, a escolha deles foi pelas fábulas. A respeito de temas utilitários na literatura infantil, Perrotti (1986, p. 79) enfatizou: "A maioria dos livros de ficção destinados à criança tem a intenção de passar modelos de toda espécie a seus pequenos leitores, como se nossa situação atual, nossos modelos, fossem exemplares e deversem ser reproduzidos tais como estão."

A leitura das fábulas possibilitou discussões que ampliaram seus sentidos ao percebermos que os estudantes se comportaram como leitores ativos no processo de leitura, discordando, concordando e atribuindo o seu significado à leitura, a partir de sua concepção de mundo e das experiências que nele viveu. A esse respeito, Freire (1986, p. 22, aspas do autor) considerou que: "De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a

leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas, de certa forma, de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Essa condição de escrever ou reescrever o mundo para dar significados às palavras, fica evidente quando, após a leitura da fábula rato do mato e rato da cidade foi a que mais suscitou discussões e debates entre os estudantes e a equipe executora, pois essa fábula se aproxima do cotidiano e vivências deles.

A leitura dessa fábula possibilitou um momento de parada e reflexão por parte dos estudantes a respeito das especificidades de morar na cidade e no campo. Essa questão se mostrou muito importante para eles, devido a serem estudantes que moram no campo e estudam na cidade, conhecem as duas realidades e, muitas vezes, não tiveram a oportunidade de refletir a respeito, principalmente a supervalorização da cidade em relação ao campo, feita por questões ideológicas.

b) Relato do Sexto Encontro com o 9º B

Os estudantes chegaram mais calmos e pareciam um pouco desanimados.

A pesquisadora propôs para o próximo encontro uma atividade com textos de cordel. Os estudantes imediatamente discordaram dizendo que não possuem interesse, pois já fizeram um trabalho escolar com cordel e não gostaram. A pesquisadora pediu uma sugestão para o próximo encontro. Um estudante disse: “*A gente quer saber o que tem a ver folclore com Monteiro Lobato?*” A pesquisadora pediu mais detalhes. O estudante explicou que vão ter que fazer uma dança para o dia do folclore vestidos com personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo. A pesquisadora concordou com a proposta.

Decidida a atividade para o próximo encontro, voltamos para a atividade programada para esse dia. Para esse encontro, a pesquisadora apresentou alguns livros de literatura infantil e juvenil e todos prestaram atenção na explicação dos temas e autores. Os estudantes escolheram o livro “**As coisas que a gente fala**”. A pesquisadora explicou um pouco sobre o livro e a autora Ruth Rocha, acrescentando que, na leitura desse livro, é preciso valorizar a rima. Alguns estudantes demonstraram interesse em ler o livro em voz alta para todos os colegas. Após alguns se negarem fazer a leitura, um estudante se prontificou a isso. Devido à forma com que o estudante leu, os colegas começaram a corrigi-lo e, por fim, um estudante tomou o livro da mão dele e disse, “*tá bom, chega de ler*”.

Após conversarem um pouco a respeito do livro, definiram o próximo livro para leitura, os estudantes escolheram **As Fábula de Esopo**. O estudante que leu anteriormente

pediu para ler novamente e os colegas não quiseram aceitar devido à sua leitura um pouco deficitária. A pesquisadora explicou a importância para o ouvinte de uma leitura bem feita para que a compreensão semântica do que está sendo lido seja realizada. O estudante que leu escutou com atenção a explicação da pesquisadora. Os estudantes pediram que a pesquisadora lesse a próxima história.

Começamos pela história do **O ladrão e o cão de guarda** e uma estudante falou: "*ele não vai trocar a vida toda dele por um pedaço de pão*". A próxima fábula a ser lida seria **A cigarra e a formiga**, e logo em seguida, **A raposa e as uvas**. "*Ela falou isso só porque ela não conseguiu pegar*", referindo-se à fábula da **Raposa e as uvas**. Foi lida a fábula **O burro e o leão**. Os estudantes ficaram questionando quem venceria nos aspectos força e inteligência. Não foi possível destacar uma fala, pois todos falavam ao mesmo tempo. Passamos para **O galo e as raposas**, uma estudante disse: "*Mentindo! Queria comer o galo*". **O rato da cidade e o rato do campo** "*é massa*", falou um deles. Nessa fábula, os estudantes conversaram um pouco mais no sentido do embate cidade contra campo em relação aos ratos e bichos do mato.

Os estudantes estavam atentos às leituras, porém, não queriam dialogar e, embora transparecesse que eles entendiam, não quiseram fazer participações.

A última fábula a ser lida foi **O galo e a pérola** e o que chamou mais a atenção dos estudantes foi a ilustração.

O ponto que nos chamou a atenção nesse encontro foi a presença do relato dos estudantes a respeito do efeito que a leitura escolarizada gerou. De acordo com os estudantes, a atividade desenvolvida por outro professor com literatura de cordel provocou uma sensação desagradável nos estudantes que nem quiseram ouvir a proposta para trabalhar com os textos de cordel. Notamos o quanto foi negativo para eles essa leitura escolarizada, ao que nos pareceu, a experiência foi penosa, notando-se devido à fisionomia deles quando a pesquisadora tocou no assunto.

Não conseguimos apurar a forma como o cordel foi trabalhado, tampouco os resultados dessa atividade. O que ficou foi a constatação de como uma atividade que escolarizou a literatura provocou nos estudantes. Soares (2011) traz considerações a respeito do quanto essa escolarização distorce o texto literário, seja em relação ao seu modo de ler e se relacionar com o texto, bem como com as deturpações ocorridas com os projetos gráficos "e talvez o mais importante, a questão das intenções e dos objetivos da leitura e estudo do texto."

Como a proposta de trabalhar com cordel no próximo encontro gerou desconforto deu vazão a outra questão bastante pertinente que delineou o 7º encontro. Foi a partir da pergunta de um estudante: "*A gente quer saber o que tem a ver folclore com Monteiro Lobato?*"

Percebemos, com essa questão, que os estudantes não estavam compreendendo o porquê de, ao celebrar o dia do folclore, eles tinham que se fantasiar das personagens do Sítio de Pica-pau Amarelo. Ficou evidente a lacuna entre a proposta da escola e os estudantes. Lacuna essa que poderia ser diminuída se a biblioteca da escola atuasse como um centro informacional oferecendo serviços para a pesquisa escolar a fim de sanar as dúvidas dos estudantes.

Ao abordar a questão da busca por informação em dispositivos informacionais, Pieruccini (2004, p. 30, itálico da autora) descreveu, de acordo com seu referencial teórico, o que seria o processo de busca:

Poder apropriar-se implica competência de *busca dos e nos dispositivos* e formação de atitudes que levem o sujeito a lançar-se de modo ativo sobre o conhecimento. Dentre essas competências identificamos: domínio de ferramentas técnicas e tecnológicas; capacidades cognitivas compatíveis com a natureza das relações materiais e simbólicas em articulação nos *dispositivos*; domínio de linguagem; comportamentos e atitudes de recepção interessada e ativa, iniciativa e capacidade de julgar e tomar decisões apropriadas com o fim desejado.

A mesma autora pondera, mais adiante (2004, p. 33, itálico da autora), "[...] a *educação para a informação* enfatiza sobremaneira a importância do domínio e desenvolvimento de operações para o uso da informação e de seus *dispositivos*, tendo em vista a otimização do uso dos recursos informacionais disponíveis."

Ao avaliar a contribuição das considerações da autora, o que nos resta concluir é que, no caso dos estudantes participantes do programa de leitura, que o ambiente escolar e da própria biblioteca da escola não oportuniza a formação necessária para a busca de informação, as competências necessárias, o domínio de ferramentas para o uso de informação, demonstrando que a atividade proposta não atingiu nenhum objetivo de reflexão para os estudantes e somente como forma de preencher o tempo escolar.

3.3.7 Relato do Sétimo Encontro com 9º A e 9º B

a) Relato do Sétimo Encontro com 9º A

Os estudantes chegaram conversando. Há três novos estudantes nessa turma. Eles se sentiam um pouco acanhados e a pesquisadora explicou o motivo pelo qual eles estavam ali. Desse encontro, participaram 16 estudantes.

Como a proposta desse encontro partiu dos estudantes da outra turma, antes de começar, a pesquisadora decidiu consultá-los se preferiam o tema do folclore ou do cordel para esse encontro. Os estudantes responderam que preferiam o tema Folclore.

Sendo assim, a pesquisadora iniciou o encontro explicando a relação entre a literatura infantil, o escrito de Monteiro Lobato e o folclore. A pesquisadora usou como referência, para esse encontro, o livro de PIAI, Arlete; Paccini, Julia. **Viajando pelo folclore de norte ao sul**. São Paulo: Cortez, 2004. Mesmo não sendo um livro de literatura infantil, serviu como suporte de informações. Foi apresentada aos estudantes a biografia de Monteiro Lobato, criador do Sítio e também a relação entre esse autor e o folclore.

Os estudantes participaram, mas disseram que não conhecem muitas lendas. Dessa forma, foi utilizado o livro já mencionado para incitar questões, porém os estudantes estavam mais interessados em ouvir as informações do que em discuti-las.

O encontro terminou com a pesquisadora avisando que o próximo encontro seria o último.

A proposta para esse encontro consistiu em discutir a literatura infantil e sua relação com o folclore. Podemos afirmar que o objetivo da proposta não se concretizou, isso porque os estudantes estavam interessados em aprender a respeito do folclore desencadeado por uma tarefa escolar que lhes fora dada, ao que nos parece, sem o devido tratamento do tema. Dessa forma, um encontro de leitura literária se transformou em um encontro em que a biblioteca escolar se transformou em um espaço de busca de informação.

Recorreremos novamente às considerações de Pieruccini (2004, p. 33, *itálico da autora*), ao tratar da busca de informação no ambiente educacional.

A análise da literatura sobre os Projetos que tratam da *educação para a informação* enfatizam, de um lado, a necessidade do aprendizado ativo e autônomo, com ênfase sobre o pensamento crítico, o aprender a aprender e o aprendizado permanente e, de outro, a importância do processo de pesquisa/busca/investigação, cruzando orientações de cunho prático, sobre procedimentos e técnicas de trabalho pedagógico com a informação. Tais estudos consideram que se trata de um processo, a ser ensinado no contexto geral de todo processo educativo, devendo a formação das competências ser integrada ao currículo, porém reforçada dentro e fora da formação escolar/educacional.

Ao analisar os apontamentos da autora, podemos inferir que os estudantes participantes do Projeto de leitura não possuem um aprendizado ativo que privilegia o pensamento crítico, muito menos desenvolvido o processo de pesquisa, busca e investigação, e não é tratado o como um processo a ser aprendido. O que podemos afirmar é que os estudantes são meros receptáculos de informação, para não dizer ordens, sem serem considerados no processo e muito menos com a capacidade de reflexão a respeito das demandas que são colocadas para eles. Trata-se de um quadro triste no qual o sistema educacional oferece pouco e os estudantes absorvem menos ainda.

Contudo, o que podemos afirmar é que os estudantes saíram um pouco mais instruídos a respeito do tema folclore e suas abordagens culturais. Nesse caso, a figura da pesquisadora, que fez a vez de bibliotecária mediadora da informação da instituição escolar, e pôde oferecer mais do que com a formação do gosto pela leitura contribuiu com a formação de conhecimento desses estudantes.

b) Relato do Sétimo Encontro com 9 ° B

Os estudantes chegaram animados e falantes, ao todo são 14 participantes nesse encontro. As cadeiras da biblioteca estão dispostas em círculo. Todos se acomodaram sem problemas.

Como no encontro anterior, os estudantes decidiram em grupo que não queriam uma atividade que tratasse a respeito do cordel e a sugestão deles foi saber a ligação entre o folclore, a literatura infantil e o Sítio do Pica-pau Amarelo. A pesquisadora trouxe um livro que possibilitava conversar a respeito de vários aspectos do folclore.

O livro em questão foi: PIAI, Arlete; Paccini, Julia. **Viajando pelo folclore de norte ao sul**. São Paulo: Cortez, 2004. Esse livro não é uma obra de literatura infantil, porém resolvemos utilizá-lo como suporte de informações. Foi apresentada aos estudantes a biografia de Monteiro Lobato, criador do Sítio e também a relação entre esse autor e o folclore.

Após essas explicações preliminares, os estudantes começaram a falar das lendas do Estado de Mato Grosso do Sul e dos demais estados brasileiros. Uma estudante relatou a respeito da lenda da mãe do Ouro. Ela explicou: "*é uma luz que aparece de noite no céu e cai, e onde ela cai tem ouro.*" Comentou, também, que conheceu pessoas que viram, mas que não encontraram o ouro. Quase todos os estudantes participaram ativamente da conversa, dando espaço para a história oral, pois eles relataram histórias, lendas, superstições que conheciam. Todos falaram ao mesmo tempo.

Havia um estudante mais interessado em saber da equipe executora do projeto porque, nesse dia, a auxiliar da pesquisadora não pôde comparecer por estar doente. Um estudante questionou: "*Cadê sua amiga: Ela não vem?*" A pesquisadora explicou que sua auxiliar estava doente e não pôde estar presente naquele encontro. Os estudantes relataram que viram a pesquisadora andando na cidade e que sabiam o endereço dela.

O encontro terminou e a pesquisadora avisou que o próximo encontro seria o último.

O tema desse encontro foi sugerido pelos estudantes dessa turma. Foram eles quem escolheram o que seria tratado e definiram o objetivo.

Julgamos de muita importância a iniciativa dos estudantes de relatarem o desconforto provocado pela atividade com a literatura de cordel e também lamentamos o ocorrido. Contudo, esse desconforto abriu espaço de fala para estudantes, bem como o nascimento de uma nova proposta. A proposta sugerida por eles, com o objetivo de entender a relação entre Monteiro Lobato, literatura infantil e folclore, proporcionou-lhes a oportunidade de ouvir e falar a respeito de questões da cultura popular na qual eles estão envolvidos.

Ao tratar a respeito do tema a oralidade e a mediação pedagógica da leitura na escola, Silva, R. (2015, p. 90) afirma que:

Todas as evoluções e conquistas humanas, predominantemente, valeram-se inicialmente da palavra oral e, posteriormente, também da escrita. No princípio, basicamente, armazenada na memória coletiva, individual e repassada de geração em geração, de família em família, as narrativas eram históricas, científicas, informacionais e literárias. Por séculos, as histórias sobreviveram na biblioteca coletiva oral da humanidade até que fossem transportadas para a escrita.

Trazer para dentro do espaço escolar, no qual a escrita é supervalorizada, as possibilidades de compartilhamento da tradição, oral fez com que os estudantes se sentissem mais integrados e entenderem que tinham algo para contribuir, para expor, sendo que, no ambiente escolar, o estudante é o que sempre recebe informações e, muitas vezes, não tem espaço para compartilhar suas vivências. Freire (1986, p. 11) acrescentou que: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele."

A importância de trazer um pouco das histórias que são contadas e recontadas por muitas gerações de suas famílias proporcionou o compartilhamento de experiências culturais de muita importância para os estudantes que são moradores do campo. Trouxe um pouco da leitura de mundo que esses estudantes possuem.

3.3.8 Relato do Oitavo Encontro com 9º A

a) Relato do Oitavo Encontro com 9º A

Os estudantes chegaram conversando porque vêm do intervalo, mas, assim que a pesquisadora iniciou o encontro, todos se calaram e escutaram com atenção. Ao todo, são 17 participantes. As mesas e cadeiras formaram pequenos círculos. Todos ocuparam as mesas posicionadas com papéis e canetas. Nesse momento, a pesquisadora explicou qual a atividade programada para aquele encontro. A pesquisadora solicitou que os estudantes respondessem à pergunta: O que você gostou e o que você não gostou no projeto de leitura?

Nessa turma, todos escreveram em parágrafos, poucas palavras, e terminaram rápido. Após o término da resposta, foi solicitado a eles que lessem e fizessem as considerações para todos.

A pesquisadora terminou com agradecimentos.

Esse foi o último encontro e acreditamos que o mais marcante deles. Nesse encontro, pudemos ouvir as avaliações e considerações dos estudantes.

Destacamos alguns relatos de acordo com o material escrito pelos estudantes:

"Bom com o projeto eu aprendi que a leitura faz bem, ajuda agente melhorar com a leitura! E acada encontro eu tive o prazer de conhecer e aprender coisas novas. Aprendi muito com você. Eu não gostei porque porque o projeto acabou rápido tivemos só oito encontro! Tinha que ser mais longo...Peço desculpa pelas brincadeiras fora de hora!"

"Eu gostei das brincadeiras das conversas, de ler conta histórias gostei de participar desse encontro que foi muito bão muito legal me diverti de mais, eu gostaria que tivesse mais, não gostei da brincadeira que os meninos ganharam o chocolate, eu queria que as meninas ganhasse, mas foi muito legal até porque nós também ganhamos chocolate"

"Eu gostei porque ela falou muito sobre o flocore e escuto os meus conselho e as minhas falas e tambem porque ela esplico tudo direitinho e ...eu tive só uma aula eu vo senti saudade"

"Eu gostei muito, pelas as aulas que tivemos pelos livros que lemos, pelas perguntas. Eu gostei que ela sabe dar boas aulas. Apenas 8 encontros foram o bastante pra nos conhecer melhor, ler mais, conversar mais. Eu não gostei muito porque queria mais aulas e agora você vai embora{e eu não vou ganhar mais bombom}"

"Eu gostei pois é uma aula diversificada em que lemos convesamos, nos entendemos mais uns com os outros. Uma aula muito boa que fala sobre diversas culturas."

"Gostei de tudo das conversas os premios que nois ganhou tinha também que adivinhar as historia foi muito legal também que todo mundo se unio os livros que a professora leu foi muito bom a professora Gisele e muito educada e legal e brinca com nois pena que ta acabando as aulas poderia continuar mais tudo que e bom acaba..."

"Eu gostei de tudo só não gostei que acabou! Eu amei todas nossas conversas que tivemos nesses tempo que você estava aqui. Pena que você vai embora. Gostei muit também das brincadeiras do seu bom humor, não tenho o que reclamar de você. Amei todas as experiências que passei com você. Espero que nos se encontro dinovo."

"Foi muito bom esse projeto eu gostei de participar o conto classico de adivinhar foi uma brincadeira boa legal estrovertida. Adorei a Gisele uma otima professora nesse projeto quando ela lia os livros contava historias do flocori o que chamo mais atenção quando você falava das historias lia com atenção paresia até real. Não gostei de algumas brincadeiras. No comesso do projeto a gente feis uns cartais que o meu (cita duas estudantes integrantes do grupo) foi a escola foi a farmacia e eu achei dos outros colegas interessante. Tambem gostei dos bombons que ganhamos e de tudo que teve no projeto adorei muito. Não queria que terminase o projeto mais tudo bem espero ver sua disertação. Obriga por esse projeto legal. Beijos."

"Eu gostei porque eu comecei a gostar de ler!!!Eu não gostei porque acabo, e eu não queria que acabasse. Eu agora sou diferente. Antigamente não tinha paciência de pegar um livro pra ler e hoje eu já gosto muito de ler. Eu gostei porque descobri muitas histórias e isso faz a gente imaginar. Eu agradeço minha professora, a professora (cita o nome da professora que disponibilizou as aulas). Ela que abriu as portas para esse projeto maravilhoso. Você fez uma coisa que eu nunca imainava que eu poderia fazer. E agora eu sei que nada é impossivel. Pena que acabo."

Após destacar algumas falas dos estudantes, há algumas questões que gostaríamos de ressaltar a respeito desse encontro que canaliza em uma avaliação o espírito e sentimento de todos os encontros. Ao fazerem a avaliação, os estudantes expuseram suas opiniões, claro que parciais, a respeito da participação no projeto. Parciais porque, de acordo com as falas, só houve elogios e nenhuma crítica mais severa foi feita e, como sabemos, não é possível acreditar que não houve nenhum desagrado.

Passando para uma breve análise das falas, destacamos algumas questões apontadas por eles a respeito de aprender a gostar de ler.

Outro ponto a ser destacado é o aumento da autoestima e acreditar em suas potencialidades, quando o estudante diz: *"e agora sei que nada é impossível"*. O projeto ofereceu condições para que os jovens entrassem em contato com o espaço íntimo, por meio de uma atividade em um espaço público Petit (2013).

O projeto proporcionou o desenvolvimento da imaginação e o desenvolvimento de conversas entre os estudantes. A esse respeito, Petit (2009, p. 139) acrescentou que " [...]E entre o eu e os outros. É por meio de intersubjetividades gratificantes que surge o desejo de ler, e o ato de dividir é inerente à leitura como a todas as atividades sublimação."

Para complementar nosso entendimento a respeito, recorreremos às palavras de Castrillón (2011, p. 9): "[...] Ler é somar-se ao outro, é confrontar-se com as experiências que o outro nos certifica. Por ser assim, a leitura — pelo que existe de individual e ao mesmo tempo de social — nos remete ao encontro das diferenças enquanto nos abre em liberdade para vivê-las em plenitude".

Em relação ao tempo em que os estudantes passaram na biblioteca, segundo eles, foi um tipo de aula diferente da que eles estavam acostumados e, por esse motivo, eles gostaram. Ao que nos parece, as aulas são sempre expositivas e dentro da sala de aula com exceção das aulas de Educação Física que são feitas na quadra.

Outro ponto ressaltado nas avaliações dos estudantes foi atividade relacionada ao Folclore. Essa atividade configurou a biblioteca como um espaço de aprendizado, e eles relataram que "aprenderam coisas novas", referindo-se a novos conhecimentos no campo literário, bem como uma atividade que trouxe a história oral tão importante para a Literatura Infantil e Juvenil. Petit (2009, p.190) contribuiu ao dizer que "[...] A leitura de mitos e contos é amplamente praticada com crianças, adolescentes e adultos. Tomados de empréstimo ao patrimônio próprio de cada lugar, eles permitem um veículo com a tradição oral, com as histórias ouvidas na infância.

Gostaram também dos bombons que fizeram parte de duas dinâmicas da de apresentação e da disputa dos contos clássicos. Relataram, ainda, a empatia com a equipe executora ao fazerem elogios a pesquisadora e sua assistente.

Houve apenas dois apontamentos que alguns estudantes relataram que não agradou, que foram poucos encontros e a bagunça e o desinteresse de alguns estudantes. Somente esses dois aspectos foram relatados por alguns deles. Os encontros foram desenvolvidos por, aproximadamente, quatro meses com atividades semanais às sextas-feiras. Como se tratava de uma pesquisa de Mestrado não poderia ser desenvolvida por mais tempo, bem como fazer parte do calendário permanente da escola. O desinteresse por parte de alguns estudantes nos pareceu algo aceitável, pois foi uma atividade que teve como ponto central a leitura e discussão de textos literários o que nem sempre faz parte do cotidiano dos estudantes. Contudo, podemos afirmar, baseando-nos nas avaliações, que conseguimos alcançar os objetivos propostos para as atividades.

b) Relato do Oitavo Encontro com 9 ° B

Os estudantes chegaram conversando, gesticulando. Ao todo, são 19 estudantes. As carteiras estavam disponíveis conforme o funcionamento da biblioteca e não em roda como nas atividades anteriores, somente um estudante não quis sentar-se junto com os demais. As conversas paralelas persistiram a todo momento. Conforme foi feito com a turma anterior, havia papéis e canetas sobre a mesa. Nesse momento, a pesquisadora explicou qual a atividade programada para aquele encontro. A pesquisadora solicitou que os estudantes respondessem à pergunta: O que você gostou e o que você não gostou no projeto de leitura? Uma parcela dos estudantes fez piadas durante a produção; percebemos, ainda, que uma metade da turma não conversava muito durante a produção, sabendo bem o que iria escrever e sem verificar como os demais da mesa escreveram. Alguns estudantes, possivelmente devido à dificuldade na produção, perguntaram à pesquisadora se poderiam desenhar, outros fizeram tópicos. Havia uma separação clara entre a produção das estudantes do sexo feminino em relação aos dos estudantes do sexo masculino. As meninas costumam fazer suas produções geralmente em parágrafos; os meninos, em tópicos e/ou desenhos. A produção foi rápida. Após a elaboração das respostas, foi solicitada a apresentação do que foi escrito.

A pesquisadora encerrou com agradecimentos.

Esse foi o último encontro também com essa turma e também o mais marcante deles. Nesse encontro, podemos ouvir as avaliações e considerações dos estudantes a respeito da participação no projeto.

Destacamos alguns relatos de acordo com o material escrito pelos estudantes:

“Sobre o projeto, eu gostei de tudo, das brincadeiras, dos chocolates, das leituras e das aulas. Sobre a professora Gisele, eu gostei muito. Simpática, humilde e gente fina. Volte sempre!”

“Muito bom pois aprendi mais coisas boas, as brincadeiras, leituras, e também dei risadas e dos bombom né, mais que pena que acabou pois poderia ter este projeto até no fim do ano. Gostei muito quero bis. Não tenho o que reclamar!!! Volte sempre.

“Foi muito bom esse tempo todo por que aprendemos mais um pouco sobre leitura e aprendemos novas histórias e também ficamos com um pouco de querer mais ler. Demos risadas, comemos deliciosos bombom não tenho nada que reclamar podia continuar até o fim do ano... Sentiremos sua falta. Volte sempre pra nos visitar!!!

“Eu gostei de tudo, das aulas de leitura, da aula que nos teve que desenhar nossas biblioteca, da educação que você teve com nós e das aulas todas, mais que pena que acabou tinha que ter mais. Sentirei sua falta.”

“Eu gostei de tudo achei muito legal. Gisele é muito legal ela não é nervosa com os alunos. Nois fez brincadeiras nois comeu bombom. Eu não gostei que acabou.”

“O projeto de leitura muito bom aprendi que, escutar as pessoas é mais importante do que fala, se falar e não escutar nada. A professora leu vários livros despertou meu interece na leitura. Aprendi também que ler num é só abri um livro e ver as palavras. Ler é imaginar e sentir que você está na história. Fizemos varias brincadeiras, nos conhecemos melhor, ouvimos varias histórias i eu gostei muito.”

'Foi otimo todos os encontros falamos de varios assuntos debatemos aprendemos algumas coisas que vai servir pra todos nos algum dia; você foi muito educada simpatica tratano nos bem dei do começo foi uma coisa gostosa de nos dedicar. Nos emteresamos mais na letura algumas pessoas tinha uma certa dificuldade de falar ler em voz alta hoje acredito que todos nos superamos isso. Seria bom si o projeto continuace porque ja estamos acostumados com você com as historias e não podemos esquecer dos chocolates kkk deixou nois muito mal acostumados kk vamos sentir falta ma em fim estamos levando uma coisa que ninguem pode tirar de nois sabedoria estudo... Estamos lendo um livro que a Professora (cita nome da professora que cedeu as aulas)nos deu é uma delicia de ler si o projeto continuace nos poderia dividir isso com você comentar sobre o assunto emtão adorei tudo deis do começo até o fim obrigado por ter nos dado essa oportunidade de estar aprendendo mais e fazendo que nos apegasse mas nas leituras. De ruim nada só quando ficamos sem bombom kkk brincadeirinha."

"Eu adorei muito esse projeto as historias os (chocolates) e conhcer pessoas nova como você Gisele e a outra moça que não sei dizer o nome e animo nossas sexta fez agente sair da rotina e escutar histórias novas que podemos passar para outro e apesar e tudo fez a gente se inturmar e perder a vergonha de falar pra todos o que achamos e insentivando agente a ler e te ajudando com seus estudo as vez é bom conhecer pessoas boas e gentil como vocês e eu acho na minha opinião não teve tempo ruim e nã aconteceu nada que eu não gostase porque

foi um experiencia nova fez com que nossa imaginação fosse além de tudo e respondia tudo que agente teve a curiosidade de saber espero que você tenha gostado porque eu particularmente adorei e como todos dizem é vivo e aprendo e agente te agradece por tudo mesmo obrigado! E não se esqueça de nós! Beijos"

"Gostei do projeto teve brincadeiras, fotos, bomboms, temos um garoto propaganda, (cita o nome do estudante), temos uma professora muito boa Gisele ela fez nós termos prazer para ler e descobrimos que leitura faz muito bom para a mente não tem o que reclamar enchemos o lado bom da leitura, é bom saber mais aprender coisas novas. É a minha mensagem para Gisele vamos sentir saudade que os nossos rostos fique guardado na sua mente porque o seu ficou nos nossos. Que Deus te abençoe. Amém.

"Não teve nada que eu não gostei! Uma delicia as aulas, curti muito. Foi bom! Foi por exemplo uma aula diferente, das que estávamos acostumados! Serviu para ensinar agente a ler mais... a se interessar pelo próprio projeto da "gisele" bem legal! Tinha coisas, que eu não conhecia, e com as aulas eu aprendi a gostar e conheci também!! A Gisele ensinou também, agente a ouvir mais e falar menos. Como os professores ja fazem todos os dias. Seria bem melhor se as aulas fossem em um lugar de paisagem lugar aberto. Mas mesmo assim foi muito divertido, bom! É mas divertido quando estamos com as nossas amigas: cita o nome de três estudantes. Gostei muito das histórias que a professora leu algumas eu já conhecia, outras não! Ela falou também de culturas legais e antigas! Bjkas!Bjkas!

"Eu gostei muito das histórias, também do tempo fora da sala porque a Prof passa exageradamente! A Gisele é muito educada e simpática encantadora! Gostei de absolutamente tudo...ler é ótimo, mas muita gente ainda não sentiu esse prazer, e o projeto incentiva isso. O mundo giram em torno da tecnologia, ficamos muito presos a esse mundo que na verdade nem existe de verdade. Precisamos de mais pessoas assim, que sem duvidas trocam um celular por um livro, bem abençoados os que vivem no mundo que ninguém precisa ser perfeito e ter likes para ser alguém!"

Após destacarmos algumas falas dos estudantes no processo de avaliação do projeto, apontamos alguns aspectos que, de acordo com as falas, foram positivos para eles.

Uma das primeiras questões apontadas como positivas pelos estudantes foi que o projeto proporcionou uma atividade extra-classe e, com isso, sair da rotina das aulas ofereceu outro relacionamento com bens culturais como o livro.

Os estudantes relataram a empatia com a equipe executora ao fazerem elogios à forma como foram tratados pela pesquisadora e sua assistente.

De acordo com os estudantes, o projeto contribuiu para o incentivo à leitura e à formação do gosto. Nesse sentido, destacamos as considerações de Castrillón (2011, p. 38), a respeito do papel da biblioteca:

[...] precisamos de bibliotecas que fomentem o interesse e o gosto pela leitura, que permitam a descoberta do valor que ela tem como meio de busca de sentido, como referência de si mesmo no mundo e para o reconhecimento do outro. Bibliotecas onde a leitura não seja concebida como uma forma de passar o tempo, de se divertir, mas como elo imprescindível para um projeto de vida que pretenda superar uma sobrevivência cotidiana.

Outro aspecto enfatizado pelos estudantes, na avaliação, foi o aprendizado de novos conhecimentos. De acordo com eles, o projeto proporcionou a ampliação de seus conhecimentos, bem como aguçou a imaginação devido aos livros que foram lidos e discutidos.

Relataram, também, que as brincadeiras feitas durante o projeto ajudaram a descontrair, aprender a escutar e conhecer os colegas de sala, do mesmo modo que fizeram perceber que não é preciso ter vergonha de falar na frente dos colegas.

Os estudantes relataram que, com a participação no projeto, conseguiram ver o lado bom da leitura, o que significa que mesmo no ambiente escolar; na biblioteca, porém, a leitura não escolarizada foi encarada de forma prazerosa pelos estudantes. A autora aponta a biblioteca como o local qualificado para a mediação da leitura, até mesmo propondo o conceito de mediateca.

A biblioteca é particularmente qualificada para dar lugar às várias facetas da leitura, a seu caráter complexo, múltiplo, facilitando ao mesmo tempo as passagens a outras práticas, quando se trata de uma mediateca. E ela oferece maior possibilidade de escolha e de empréstimo de obras do que o permitido em uma associação. (PETIT, 2009, p. 273)

Outro ponto realçado pelos estudantes recaiu sobre os bombons ofertados a eles na dinâmica de apresentação e na brincadeira dos contos clássicos.

Dentre os apontamentos negativos, os estudantes relataram que não gostaram do término do projeto e que gostariam que fosse prolongado até o final do ano.

Para encerrar esta breve análise, apresentamos a avaliação da professora que cedeu as aulas e, em seguida, da atendente da biblioteca.

"Positivo. O projeto foi válido e valoroso em todos os sentidos. Inovação de atividades extra classe; Conceituação de alguém que não faz parte da comunidade escolar efetiva, falando sobre a importância do ato de ler; Alavancou o início do projeto que seria desenvolvido na disciplina; Trouxe histórias novas e um olhar novo sobre o texto; Demonstrou que ler é um ato de valor imensurável que só traz ganhos e que a biblioteca pode ser um espaço cada vez mais agradável. Gisele demonstrou ter preparado carinhosamente cada encontro, presenteando-nos sempre com histórias incríveis, com conversas e ensinamentos valorosos e presentes adoráveis. Além disso, sua gentileza e prontidão estavam sempre aptos a atender as curiosidades dos alunos e suas sugestões de leitura. Obrigada por nos escolher... Um abraço. Professora

"Para a educação de hoje em si, achei de muita importância o projeto da bibliotecária Gisele. Foram aos poucos desinibindo os alunos, criando um vínculo entre colegas e com ela. Uma maneira diferente, onde eles começaram a ter interesse pela leitura, colocando também o pensamento, o entendimento em discussão. Parabéns, que possa ter pessoas como você! Ideias novas e que ajudam esses jovens... a gostar mais de leitura. Obs: as dinâmicas também foram fundamentais."

Convém destacar que o projeto foi a causa geradora de trocas simbólicas e afetivas (PETIT, 2009) entre a equipe executora e o grupo estudado, promovendo um encontro consigo mesmo e com o outro, por meio do texto literário. Ficou claro que a literatura é uma necessidade fundamental e substancial do ser humano para a "percepção da complexidade do mundo e dos seres" (CANDIDO, 2004, p.180). De acordo com Freire (2002), a educação é um ato coletivo feito por sujeitos engajados em sua realidade para serem capazes de criticar, compreender e transformar a si e ao mundo que os cercam.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos referenciais teóricos citados neste estudo, entendemos que o acesso à leitura é um elemento importante no processo de formação humana, bem como a literatura é entendida como um direito que não deve ser negado, por proporcionar a experiência estética ao ampliar as possibilidades de experiências humanizadoras.

Nesse sentido é que o objetivo geral da pesquisa de transformar a biblioteca escolar como um espaço de mediação da leitura literária, por meio do desenvolvimento de um Projeto de leitura para estudantes do 9º do Ensino Fundamental II, foi pensada a biblioteca escolar como um espaço em que a mediação da leitura literária pode acontecer e provocar a experiência estética, ou seja, a formação do gosto.

A partir das observações feitas e dos relatos dos estudantes, podemos considerar que as atividades de leitura encadeadas por um Projeto de leitura podem oferecer enriquecimento intelectual e social aos estudantes, bem como, o não desempenho adequado desse processo de leitura pode acarretar em um baixo desenvolvimento intelectual e social dos estudantes.

Tendo como sujeitos da pesquisa o 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Maria Luiza Corrêa Machado de Paranaíba/MS, percebemos que a ausência de uma biblioteca escolar que ofereça suporte às atividades desenvolvidas pelos docentes, no âmbito da pesquisa escolar e da formação de leitores, acarreta um distanciamento entre os estudantes e os bens culturais. Notamos que esse distanciamento é causado devido ao pouco acesso dos estudantes aos livros e quando a mediação da leitura é feita, está com o direcionamento das leituras de acordo com o repertório literário do professor, com suas preferências, restringindo o acesso e compartilhamento amplo de informação e leitura dos estudantes.

Outro ponto que podemos considerar a esse respeito, é a presença da leitura escolarizada. Constatamos, mediante os relatos dos estudantes, que as leituras feitas por eles, em sua maioria, são sugeridas ou exigidas pela escola, e também que a participação da família em seus processos de formação é quase nula, o que diminui ainda mais o acesso à leitura diversificada e ao desenvolvimento da prática de leitura.

De acordo com o objetivo específico que se propõe a diagnosticar a situação da biblioteca da Escola Municipal Maria Luiza Corrêa Machado, da cidade de Paranaíba, por meio do instrumento *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento Parâmetros para bibliotecas escolares*. Ao analisar o diagnóstico da situação da biblioteca escolar da Escola Municipal Maria Luiza Correa Machado, no que se refere ao espaço físico, acervo, computadores com acesso à Internet, organização do acervo, serviços e atividades e

peçoal foi constatado que a biblioteca necessita de mais atenção por parte de seus responsáveis, seja a escola, ou a Secretaria Municipal de Educação. Nos quesitos analisados no diagnóstico, percebemos que o serviço de informação para seus usuários não está sendo feito de forma adequada, pois o único serviço de informação oferecido é o empréstimo domiciliar, restrito aos horários de visitas dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

Aplicar o diagnóstico foi importante no sentido de traçar um panorama de uma biblioteca escolar do interior de Mato Grosso do Sul, por meio de um instrumento elaborado por pesquisadores competentes na área de estudo de biblioteca escolar. Outro ponto relevante do diagnóstico foi constatar que a ausência de um bibliotecário para o gerenciamento e desenvolvimento de atividades informacionais causa uma deficiência no processo de ensino/aprendizagem e dificulta o acesso aos bens culturais.

Com o objetivo específico deste estudo, que é a formulação de um Projeto de atividades de leitura para estudantes do Ensino Fundamental II do 9º ano da Escola Municipal Maria Luiza Correa Machado da cidade de Paranaíba/MS, com o intuito de observar a recepção dessas atividades, podemos afirmar que, mesmo com uma dificuldade inicial leve da proposta em ler na biblioteca, tivemos êxito na execução do Projeto de leitura ao constatarmos que os estudantes demonstram interesse em ler diversos tipos de materiais bibliográficos, pois são curiosos e gostam de sair da rotina das aulas expositivas.

Ao objetivar a análise das contribuições das atividades de leitura, desenvolvidas no ambiente da biblioteca da escola, podemos afirmar que, mesmo com um aporte teórico pequeno, a pesquisa, de natureza pesquisa - intervenção, mostrou-se eficiente para perceber que houve contribuições intelectuais e sociais da leitura para os estudantes. Podemos afirmar, também, que houve contribuições, devido ao fato que esse procedimento metodológico visa investigar os acontecimentos coletivos, considerando suas peculiaridades e diversidade qualitativa. Ou seja, esse tipo de pesquisa oportunizou espaços de fala para os estudantes, constituindo um canal de subjetivação desses estudantes no ambiente escolar, o que parece não ser oportunizado pelo cotidiano da escola, devido à quantidade de conteúdo a ser passado e o tempo disponível para a execução de todo o conteúdo programático escolar.

Com esse tipo de aparato metodológico, os estudantes não se sentiram intimidados, ou pressionados a responder “o certo”, ou seja, as leituras autorizadas, mas vislumbraram uma abertura para expressar suas ideias e seus sentimentos, sem censuras. Houve uma espécie de confiança mútua entre os estudantes e a equipe executora, o que ocasionou encontros ricos em discussões e trocas de experiências e saberes.

Em relação ao objetivo específico que propôs integrar a biblioteca da Escola Municipal Maria Luiza Corrêa Machado na formação de leitores, as atividades desenvolvidas pelo projeto possibilitou que a biblioteca da escola ganhasse mais visibilidade. Uma amostra disso foi que a biblioteca passou a ser mais frequentada por estudantes de outras séries. A presença da equipe executora do projeto, junto com a movimentação dos estudantes dentro da escola - quando se direcionavam de sua sala para a biblioteca -, aguçou a curiosidade dos demais estudantes, pois eles passavam em frente à biblioteca e sempre paravam para observar o que estava acontecendo e se deparavam com um grupo de estudantes conversando, lendo e se divertindo.

Outra questão é que nossa pesquisa voltou o foco dentro da escola para a biblioteca. Esse fato chamou a atenção dos gestores da escola, por não haver o entendimento que uma biblioteca escolar pode ser tema de pesquisa e que haja interesse da comunidade acadêmica universitária em verificar a atuação da biblioteca na escola. Esperamos, com os resultados mostrados na pesquisa, sensibilizar ainda mais, tanto os gestores responsáveis pela escola, bem como a administração pública municipal em oferecer condições de funcionamento adequado para a biblioteca da escola.

De acordo com as análises das atividades, a biblioteca da escola Maria Luiza Correa Machado exerce um grande potencial para o desenvolvimento de serviços de informação, como, empréstimos domiciliares, divulgação de novas aquisições, pesquisa escolar. O grande entrave está na ausência de profissionais com qualificação profissional adequada para o desempenho de atividade laboral na biblioteca.

Ao analisar de uma forma ampla os encontros com o 9º A, podemos afirmar que nesses encontros o silêncio foi mais frequente, refletindo mais profundidade às experiências desses encontros. Os estudantes eram mais calados e mais resistentes à proposta da leitura, ao mexer e remexer em sentimentos e sensações, o que possibilitou o contato com o espaço íntimo de muitos alunos. O resultado que extraímos como reflexão foi que, nesse caso, se há barreiras para a mediação da leitura, ela não está focada no leitor em potencial e sim no mediador.

Uma ressalva importante a fazer, que podemos constatar com este estudo, é que a afirmação que costumeiramente habita o senso comum, a de que os jovens não gostam de ler, é um engano. Em nosso caso, os estudantes não faziam outras leituras do que as exigidas pela escola, não por não gostarem de ler, mas porque não tinham a possibilidade de acesso e mediação da leitura. A afirmação que jovens não gostam de ler não passa, portanto, de uma ideologia construída para fins de segregação social na qual os estudantes provenientes de

classes menos favorecidas devem se contentar com o que lhes é oferecido, haja vista as recorrentes citações ao livro *O Tosco*, que tenta aproximar a história de um garoto de classe popular, ao mostrar a canalização de sua energia para a contenção social e não para sua expansão como um sujeito consciente de sua situação de marginalização, com a intenção de transpor os limites impostos pelas suas condições sociais e econômicas.

As análises dos encontros com o 9º B seguem uma direção diferente da tomada com o 9º A. Esses encontros foram mais alegres e leves, muito descontraídos, sempre com muitas questões e diálogos. Raras vezes, o encontro não tinha uma energia vibrante e cheio de vida. Ao que nos pareceu, nessa turma, estavam os estudantes com muitos sonhos e uma imaginação muito produtiva.

De acordo com o que observamos no decorrer dos encontros, em ambos os grupos, há uma maior proximidade das estudantes do sexo feminino com a leitura em relação aos estudantes do sexo masculino. Podemos dizer que isso é um reflexo da forma como a leitura é colocada no meio escolar, isto é, como algo essencialmente feminino ao proporcionar o contato com o sensível, que é encarado pelos estudantes do sexo masculino como algo que ameaçaria sua virilidade. Essa questão também é descrita na história da leitura no Mundo Ocidental e, no Brasil, é reforçada pelas pesquisas de Michèle Petit, na França contemporânea.

Concluimos que todos os 16 encontros feitos com os estudantes do 9º A e 9º B foram muito produtivos, quando consideramos o desenvolvimento das atividades e a participação dos estudantes. Para nós o estudo conseguiu mostrar que um trabalho conjunto entre a biblioteca escolar, bibliotecário e escola podem trazer resultados para a formação do gosto pela leitura que vá além das atividades escolares, pois, no projeto, a leitura foi feita sem uma finalidade escolar e pensando em um objetivo educacional e humanizador.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. (Coleção Histórias de Leitura).

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Atuação de professores**: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 53-62.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2.ed. LTC: Rio de Janeiro, 1981.

BARROS, Maria Helena T. C. de. **Disseminação da informação**: entre a teoria e a prática. Marília: s.n., 2003.

BERKENBROCK, Volney J. **Dinâmicas para encontros de grupo**: para apresentação, intervalo, autoconhecimento e conhecimento mútuo, amigo oculto, despertar, avaliação e encerramento. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BORTOLIN, Sueli. A leitura e o prazer de estar na biblioteca escolar. In: SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli. **Fazer cotidiano na biblioteca escolar**. São Paulo: Polis, 2006. (Coleção Palavra-chave, v.17)

BRANCO, Antonio. Da "leitura literária escolar" à "leitura escolar de/da literatura": poder e participação. In: PAIVA, Aparecida et al. **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRANDÃO, Helena H. N. ; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da literatura. In: BRANDÃO, Helena H. NÇ ; MICHELETTI, Guaraciaba. (Coord.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 14 de abr. 2015.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Código Brasileiro de Ocupações. **2612 Profissionais da informação. 2612-05 Bibliotecário**. Brasília: MTE. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>. Acesso em: 12 de out. de 2015.

CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAMPELLO, Bernadete Santos; CALDEIRA, Paulo da Terra; ALVARENGA, Maura. Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos? **Bibl. Esc. em R.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 1-29, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do gato, 2011.

CASTRO, Lucia Rabello de.; BESSET, Vera Lopes. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e na juventude**. Rio de Janeiro: NAU, 2008.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Orgs.) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. Volume 1.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. 5.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

_____. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. **Estudos Avançados**. v. 8, n. 21, 1994.

CLAPARÈDE, Édouard. **A educação funcional**. 4. ed. São Paulo: Nacional. 1954.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Educação do campo e transição social. In: AUED, Bernadete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina. (Org.) **Educação do campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 15. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Polêmicas do nosso tempo, 4).

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GROGAN, Denis. **Prática do serviço de referência**. Brasília: Briquet de Lemos, 2001.

HAMELINE, Daniel. **Édouard Claparède**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Disponível em:<
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4666.pdf>>. Acesso em 28 de abr. de 2016.

JAUSS, Robert. **O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis**. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor**: Textos de estética da recepção. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 68-84.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1996. (Série Temas, v. 58 - Literatura brasileira)

LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor**: Textos de estética da recepção. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LOBO, Luiza. Leitor. In: JOBIM, José Luís. **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro. Imago, 1992.

LOURENÇO FILHO, M. B. Ensino e biblioteca. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.6, n.16, p.5-24, out. 1945. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/3516/2129>>. Acesso em: 12 de out. de 2015.

MACEDO, Neusa Dias de; OLIVEIRA, Helena Gomes de. (Trad.) **DIRETRIZES DA IFLA / UNESCO PARA A BIBLIOTECA ESCOLAR**. São Paulo, 2010. Disponível em <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt_br.pdf>. Acesso em: 12 de out. de 2015.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Texto e linguagem).

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. **Educação do Campo em MS**. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=493>> Acesso em: 14 de abr. 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. (Coleção Paradidáticos).

PAULINO, Graça ; COSSON, Rildo. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.) **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. 4. ed. Rio de Janeiro, 1998.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Icone, 1986.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIAI, Arlette; PACCINI, Maria Júlia. **Viajando pelo folclore de Norte a Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIERUCCINI, I. A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação. 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação - Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: USP, 2004. 194f.

PROJETO político pedagógico da Escola Municipal Maria Luiza Corrêa Machado. 2014.

RIVERA, Zoia; ROIG ALBET, Ivett y KIM MEN FONG DELGADO, Osmay. La lectura en las tabaquerías en Cuba. **ACIMED** [online]. 2007, vol.15, n.6, ISSN 1024-9435. Disponível em: < http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1024-94352007000600004>. Acesso em: 15 de abr. de 2016.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, n.4, p. 64-73, dez. 2003.

ROSSETO, Robson. **A estética da recepção**: o horizonte de expectativas para a formação do aluno espectador. Disponível em: < <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/1-EncontroGrupoPesquisaArteEducacaoFormacaoContinuada/10RobsonRosseto.pdf>>. Acesso em: 17 de abr. de 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Paullus, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

SILVA, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras. 2009.

_____. Oralidade e mediação pedagógica de leitura na escola. In: BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo; SILVA, Rovilson José. **Mediação Oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015.

SOARES, Magda. Ler verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al. **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização,

leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em:
<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/apresentacao>>. Acesso em: 14 de dez.
de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Escola de Ciência da
Informação. Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar. **Biblioteca escolar como espaço de
produção do conhecimento**. Parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: GEBE:
Sistema CFB/CRBs, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática,
1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares

Parte 2 - Instrumento de avaliação e planejamento

Esta avaliação foi aplicada no dia 30 de maio de 2015 na biblioteca da Escola Municipal Maria Luiza Correa Machado de Paranaíba-MS com informações coletadas pela equipe executora utilizando o instrumento elaborado pelo GEBE - Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais.

Foram avaliados todos os indicadores - Espaço Físico, Acervo, Computadores com acesso à internet, Organização do acervo, Serviços e atividades, Pessoal - de acordo com as considerações do instrumento de coleta. Foi constatado no momento da avaliação que a biblioteca não possui um nome próprio que poderia diferenciá-la do nome da escola.

Os dados coletados estão apresentados em quadros de acordo com a separação dos indicadores presentes no instrumento. A seguir iniciaremos a apresentação dos dados.

a) Espaço Físico

O aspecto espaço físico abrange o horário de funcionamento, localização da biblioteca dentro da escola, condições do espaço físico destinada à biblioteca e a distribuição do espaço em relação aos usuários e os trabalhadores.

Quadro 1: Funcionamento

Todos os turnos		
Alguns turnos		
Apenas um turno	✓	
Meta: Não há previsão de ampliação do turno de atendimento		

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Quadro 2: Horário de Funcionamento

Regular/ durante todo o tempo em que a escola está aberta, inclusive durante o horário de recreio	
Regular/ durante todo o tempo em que a escola está aberta, menos durante o horário de recreio	
Irregular/ dependendo da disponibilidade de pessoal	✓
Meta: Não há meta para este aspecto	

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Neste caso do aspecto horário de funcionamento da biblioteca analisado nos Quadros 1 e 2 podemos dizer que a o horário de funcionamento é irregular devido ao fechamento da biblioteca no horário do recreio, bem como um funcionamento em somente um turno (7:30 às 11:00). Como há somente um atendente na biblioteca quando esta pessoa por alguma razão ao trabalho a biblioteca permanece fechada.

Quadro 3: Localização dentro do espaço da escola

Adequada	✓	
Inadequada		
Meta: Não há previsão de ampliação do turno de atendimento		

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

A localização da biblioteca dentro da escola é adequado por se localizar perto da maioria das salas de aula, constatamos que a biblioteca não possui uma localização central na escola o que dificulta a visibilidade dos estudantes que tem suas salas de aula um pouco distante da biblioteca. Possui um espaço físico exclusivo que comporta um número, que podemos considerar bom, de usuários. Apesar de não possuímos a metragem da sala podemos afirmar que esta em um nível básico, descrito no instrumento, por acomodar uma classe de estudantes inteira.

Quadro 4: Condições do espaço físico da biblioteca

Análise do espaço físico:		Boas	Médias	Ruins
Condições de:	Iluminação	✓		
	Ventilação	✓		
	Limpeza	✓		
	Estética	✓		
	Acessibilidade para todas as pessoas	✓		
	Segurança	✓		

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Quadro 5: Espaços existentes para usuários

	Atende bem às necessidades	Atende razoavelmente às necessidades	Não atende às necessidades	Não tem
Espaço para atendimento ao público		✓		
Espaço para leitura e pesquisa	✓			
Espaço específico para leitura infantil				✓
Cabines/salas individuais para estudo				✓
Espaço para atividades audiovisuais (que exijam equipamento)				✓
Espaços existentes para usuários				✓
Espaço para computadores				✓
Espaço para acervo		✓		
Espaços existentes para funcionários				✓

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

b) Mobiliário e equipamentos

Ao abordar aspectos referentes ao mobiliário, o diagnóstico procura abordar a quantidade mesas, assentos e estantes pertencentes à biblioteca. Aborda também as condições para o atendimento como presença de balcão, o modo em que o mobiliários está disposto no espaço da biblioteca, bem como a presença de aparelhos no ambiente da biblioteca.

Quadro 6: Espaço físico considerando o mobiliário e equipamentos da biblioteca

Mobiliário e equipamentos:	Quantitativo
Assentos para acomodar usuários	36 cadeiras
Mesas para acomodar usuários	6 mesas
Estantes	12 estantes

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Quadro 7: Balcão de atendimento

	Funcional	Pouco funcional	Nada funcional	Não tem
Balcão de atendimento				✓

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Quadro 8: Estantes

	Atende bem as necessidades	Atende medianamente as necessidades	Atende mal as necessidades	Não tem
Estantes			✓	

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Quadro 9: Equipamentos

	Tem	Não tem
Estantes expositoras		✓
Arquivos		✓
Televisão		✓
Mapoteca		✓
Quadro mural		✓
Impressora		✓
Tocador de DVD		✓
Scanner		✓
Máquina fotográfica		✓
Filmadora		✓
Telefone		✓
Quadro negro	✓	

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

As condições de espaço físico da biblioteca foram apresentados no quadro 4 ao 8. Os aspectos como iluminação, ventilação e umidade são satisfatórias para a permanência na biblioteca. Em relação ao número de assentos comparado ao número total de estudantes parece insuficientes se pensarmos em uma utilização da biblioteca por mais de uma turma de

estudantes. No entanto, para a necessidade atual da escola o número de assentos se mostrou satisfatório.

A biblioteca não possui balcão de atendimento em seu lugar é usada uma mesa de escritório que acomoda a atendente da biblioteca. Com relação às estantes são em número insuficiente para acomodar o acervo e já não comporta novas aquisições. Também podemos constatar que a biblioteca não possui outros equipamentos descritos no Quadro 9 e não há a previsão de aquisição desses equipamentos.

Uma outra situação que podemos constatar é a ausência de divisões na biblioteca para as atividades em grupo e individuais o que prejudica o atendimento e a utilização do espaço para estudo.

Quadro 10: Layout

	Funcional	Pouco Funcional	Nada Funcional
Layout (Distribuição de espaços, mobiliário e equipamentos)		✓	

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

A disposição do mobiliário para leitura e estudo, do acervo, das estantes, do local destinado a funcionária da biblioteca se mostram pouco funcionais por integrarem o mesmo espaço sem nenhum tipo de divisão que caracterize espaços distintos. Este tipo de layout dificulta a leitura silenciosa e não permite leitura em grupo acarretando prejuízos no desenvolvimento da pesquisa escolar, bem como as práticas de leitura.

c) Acervo

Neste aspecto acerca o diagnóstico visa apontar o panorama geral do acervo pertencente à biblioteca da escola. São observados aspectos como o número total de títulos e exemplares, assim como as condições do acervo.

Quadro 11: O acervo em números

	Quantidade
Número total de itens do acervo	2.316
Número de títulos	Não foi possível determinar
Número de itens do acervo destinados a professores	707
Número de itens do acervo destinados a estudantes	1609
Número de revistas informativas (títulos)	0
Número de jornais (assinaturas correntes)	0
Número de enciclopédias (títulos)	160 exemplares
Número de dicionários	325
Número de almanaques	0
Outros materiais (gibis, atlas, mapas, DVDs, CDs, fotografias, materiais para contação de histórias, etc.)	376

Número de livros por aluno	4,55
Número total de computadores com acesso à internet	0
Relação computador x alunos	0
Condições de uso dos computadores	-

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Quadro 12: Condições do acervo

	Bom	Razoável	Ruim
Equilíbrio entre assuntos		✓	
Equilíbrio entre séries ou faixa etária dos alunos		✓	

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Os quadros 10 e 11 são destinados a apresentar o acervo da biblioteca da escola em números e suas condições. O acervo não possui nenhum tratamento descritivo e temático de acordo com códigos de classificação e catalogação. O número total de livros do acervo foi fornecido pela atendente da biblioteca. A divisão de assuntos foi determinada pela escola e não foi descrito o critério estabelecido para a separação dos assuntos. O fato de não possuir nenhum tipo de tratamento dificultou a identificação das condições do acervo em relação ao equilíbrio do assunto e se o acervo está de acordo com a faixa etária dos estudantes.

d) Frequência de utilização

Neste aspecto Frequência de utilização o diagnóstico aponta a utilização do acervo pelos usuários da biblioteca, bem como o estado de conservação, os empréstimos mensais e o descarte.

Quadro 13: Utilização do acervo

	Muito usado	Razoavelmente usado	Pouco usado
Pelos alunos		✓	
Pelos professores		✓	

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

O acervo é utilizado pelos estudantes do Ensino Fundamental I de acordo com um cronograma de visitas elaborados pelos professores. Quando ocorrem essas visitas os estudantes efetuam empréstimos domiciliares. Os estudantes do Ensino Fundamental II não possuem um horário específico de visitas a biblioteca e ao que tudo indica não frequentam em outros horários

Os professores visitam a biblioteca em conjunto com o estudantes nos horários pré-estabelecidos por eles e também para verificar novas aquisições. É importante ressaltar que a

biblioteca recebe livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola e não há um registro desse acervo recebido.

O acervo é composto por obras de literatura nacional e internacional infantil e adulta. As enciclopédias estão defasadas, bem como os mapas desatualizados.

Quadro 14: Estado de conservação do acervo

	Bom	Razoável	Ruim
Estado de conservação	✓		

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Quadro 15: Empréstimos mensais

	Quantidade
Números de empréstimos por mês (média)	100

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

O acervo está em boas condições físicas são pouco os que estão deteriorados devido ao constate uso. O número de empréstimos mensais descrito pela atendente da biblioteca é somente uma estimativa, pois os empréstimos são, em sua maioria, anotados em um caderno não possibilitando uma conferencia mais precisa do número de empréstimos mensais.

Quadro 16: Descarte

	Realizado sistematicamente	Realizado de vez em quando	Não realizado
Descarte de materiais		✓	
Presença de livros didáticos no acervo da biblioteca	A biblioteca mantém alguns exemplares apenas para consulta	A biblioteca mantém todos os exemplares que não foram entregues aos alunos	Não possui livros didáticos no acervo
	✓	✓	
Comissão de seleção do acervo	Existe e se reúne regularmente	Existe e se reúne raramente	Não existe
			✓

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

A biblioteca não possui uma política de descarte, bem como uma política formalizada de seleção e aquisição de materiais bibliográficos. Não ficou esclarecido como é feita a aquisição dos materiais da biblioteca, somente tivemos acesso que a biblioteca entrega o Programa Nacional Biblioteca da Escola.

Há muito livros didáticos na biblioteca que sobram da distribuição feita aos estudantes como alguns para consulta dos estudantes quando se esquecem de levar os livros didáticos para a utilização dentro de sala de aula.

e) Organização do acervo

Nesse aspecto Organização do acervo foram observadas as questões de tombamento, tratamento descritivo e temático do acervo pertencente a biblioteca. São observadas as questões se o acervo é informatizado e se está disponível remotamente. A seguir os quadros elaborados de acordo com as informações prestadas.

Quadro 17: tombamento, tratamento descritivo, temático do acervo

	Todo o acervo é tombado/registrado	Parte do acervo é tombado/registrado	O acervo não é tombado/registrado
Tombamento/registro			✓
	Todo o acervo é classificado	Parte do acervo é classificado	O acervo não é classificado
Classificação			✓
	Todo o acervo é catalogado	Parte do acervo é catalogado	O acervo não é catalogado
Catologação			✓
	Todo o acervo está inserido em catálogo informatizado	Parte do acervo está inserido em catálogo informatizado	Não há catálogo informatizado
Informatização do catálogo			✓
	O catálogo de todo o acervo pode ser acessado remotamente	O catálogo de parte do acervo pode ser acessado remotamente	O catálogo não pode ser acessado remotamente
Acesso remoto ao catálogo			✓

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

O acervo da biblioteca não é tombado, ou seja, não recebe nenhum número de registro ou patrimônio. Não há nenhum tipo de carimbo ou qualquer outra inscrição nos livros que o identifique como pertencente aquela instituição. O que acreditamos acarretar muitos extravios de livros.

O acervo não é classificado nem catalogado de acordo com nenhum código de classificação ou catalogação. A divisão dos livros em assuntos é feita de acordo com o

entendimento do atendente sem nenhum embasamento teórico para isto. Como não há nenhum tipo de registro o acervo também não é informatizado.

f) Serviços e atividades oferecidas

Os serviços e atividades desenvolvidas são aspectos essenciais para que uma biblioteca se diferencie de uma sala de leitura ou simplesmente de uma sala cheia de livros. Neste aspecto abordado pelo diagnóstico foram observados os serviços e atividades oferecidos pela biblioteca.

Quadro 18: Serviços

		Sim	Não
Consulta no local:		✓	
		Sim	Não
Empréstimo Domiciliar	Automatizado		
	Manual	✓	

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Quadro 19: Serviços e atividades oferecidos pela biblioteca

Serviços e atividades oferecidas	Possui	Não Possui
Orientação individual à pesquisa	✓	
Orientação coletiva à pesquisa		✓
Orientação à pesquisa na internet		✓
Visitas orientadas	✓	
Folheto/guia da biblioteca		✓
Contação de histórias		✓
Divulgação de novas aquisições	✓	
Boletim informativo		✓
Mural		✓
Exposições		✓
Clube de leitura		✓
Feira de livros		✓
Encontro com escritores		✓
Palestras		✓
Apresentações artísticas		✓
Concursos/premiações		✓
Oficinas		✓
Blog/site da biblioteca		✓

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

A biblioteca somente oferece o serviço de empréstimo domiciliar e consulta local do acervo. Não foram constatadas outras atividades desenvolvidas na biblioteca ou com a participação da biblioteca nem mesmo alguma atividade promovida pela biblioteca.

g) Pessoal

Neste aspecto do diagnóstico abrange as questões dos trabalhadores pertencentes ao quadro da biblioteca foi analisado se há bibliotecários atuando nesta biblioteca, bem como a atuação de auxiliares de biblioteca.

Quadro 20: Funcionários

Responsável pela biblioteca	Horas de trabalho que o responsável dedica à biblioteca	8 a 6 horas diárias	5 a 4 horas diárias	Menos de 4 horas diárias
		Não possui um responsável		
Nível de formação do responsável		Adequado	Pouco adequado	Inadequado
		-	-	-
Funcionários/auxiliares	Número de funcionários/auxiliares total	1		
Nível de formação dos funcionários/auxiliares		Adequado	Pouco adequado	Inadequado
			✓	

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

A biblioteca conta com apenas uma pessoa que trabalha desempenhando a função de atendente da biblioteca. A formação dessa atendente é em Pedagogia e possui especialização em ensino fundamental. Anteriormente a sua atuação na biblioteca era professora e foi designada à biblioteca devido não poder mais atuar como professora por problemas de saúde. O horário de trabalho dedicado à biblioteca é de quatro horas diárias.

Não há no quadro de funcionários da biblioteca bibliotecários e não existe a previsão de que passe a contar com um bibliotecário.

APÊNDICE B - Programa Brincar de Ler

UEMS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

1 CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA

1.1 Identificação da proposta

Coordenador: Gisele Aparecida Ribeiro Sanches

Instituição Vinculada: Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Unidade de Paranaíba

Início previsto: Abril de 2015

Termino previsto: Agosto de 2015

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Analisar as contribuições que as atividades de leitura encadeadas por um programa de leitura oferecem para o enriquecimento intelectual e social dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Paranaíba.

2.2 Objetivos Específicos

- Desenvolver atividades de contação de história na biblioteca da escola;
- Analisar as contribuições intelectuais e sociais que as atividades de leitura desenvolvidas para os estudantes em questão;
- Destacar positivamente a biblioteca da Escola Municipal Maria Luiza Correa Machado situada na cidade de Paranaíba.

3 Descrição das Atividades

a) Primeiro Encontro

Descrição da Atividade: Apresentação do projeto aos participantes: estudantes e docente responsável pela sala.

Iniciaremos com uma dinâmica de apresentação descrita abaixo:

A dinâmica se chama "Recebi um presente" e tem por objetivo que os participantes se apresentem e gravem mutuamente os nomes. Consiste em:

Os participantes são dispostos de pé, em círculo. A pessoa que está na coordenação saúda a todos e inicia a dinâmica explicando que cada qual irá receber este presente [um embrulho previamente preparado] e que deverá passar adiante para o seu vizinho, dizendo o nome das últimas cinco pessoas que repassaram o presente. Para isto deverá ser usada a seguinte frase: "Este presente, eu recebi do fulano, que recebeu do sicrano, que recebeu de...(sucessivamente até as cinco últimas pessoas). E estou passando para..." Neste momento se deve passar o presente a adiante (para o vizinho) e este deve dizer em voz alta o seu nome. Ao receber o presente deve dar continuidade a dinâmica. (BERKENBROCK, 2011, p.22)

Após o término da dinâmica a proposta é tentar reconhecer a forma com que os estudantes percebem a biblioteca escolar a proposta para este primeiro encontro é ao responder a questão: Como seria sua biblioteca? A resposta pode ser expressa por desenho ou comentário escrito feito em pequenos grupos.

Após os desenhos prontos pediremos para que os estudantes, que queriam falar, expressem verbalmente explicando o desenho. Terminadas as falas faremos um paralelo entre os desenhos e falas com a proposta de trabalho.

Objetivo: Sensibilização e adesão dos participantes.

Duração do encontro: 50 minutos

Responsável: Gisele Aparecida Ribeiro Sanches

Membros vinculados: Estudantes e Docente responsável pela sala.

Materiais de consumo: Folhas sulfite, papel pardo, cola colorida, gliter, lápis de cor, giz de cera, todo o material será fornecido pela coordenadora e executora das atividades.

b) Segundo Encontro

Descrição da Atividade: Leitura e discussão do poema sem título de autoria de Alberto Caieiro. PESSOA, Fernando. **Ficções do interlúdio, 1:** poemas completos de Alberto Caieiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Para este encontro a atividade escolhida foi de apresentar o poema. Esta atividade ajuda as estudantes a explorarem os significados do conteúdo do poema e relacioná-los com suas próprias experiências.

No final do encontro será solicitado aos estudantes que tragam para o próximo encontro livros que eles já leram ou será escolhido um livro para o encontro seguinte.

Objetivo: Refletir conceitos presentes no poema junto com os estudantes.

Duração do encontro: 50 minutos

Responsável: Gisele Aparecida Ribeiro Sanches

Membros vinculados: Estudantes e Docente responsável pela sala.

c) Terceiro Encontro

Descrição da Atividade: A atividade escolhida para este encontro se chama "*Compartilhando leituras*" (Kuhlthau, 2009, p. 70). Como foi proposto no encontro anterior que os estudantes trouxessem livros que já haviam lido. Esta atividade tem o objetivo de melhorar a habilidade dos estudantes para escolher livros interessantes por meio do contato com obras que seus colegas conheçam. A intenção é escolher um e fazer a contação de história.

Livro utilizado neste encontro: LESTRADE, Agnes. Docampo, Valéria. **A grande fábrica de palavras**. Belo Horizonte, Aletria, 2010.

Objetivo: Fortalecer os vínculos dos estudantes com a leitura ao desenvolver uma atividade da qual eles contribuíssem diretamente na elaboração da proposta.

Duração do encontro: 50 minutos

Responsável: Gisele Aparecida Ribeiro Sanches

Membros vinculados: Estudantes e Docente responsável pela sala.

Material de consumo: Para esta atividade não será utilizado material de consumo.

d) Quarto Encontro

Observação: neste encontro repetimos a proposta do encontro anterior, com livros retirados da biblioteca da escola.

Descrição da Atividade: A atividade escolhida para este encontro se chama "*Compartilhando leituras*" (Kuhlthau, 2009, p. 70). Como foi proposto no

encontro anterior que os estudantes trouxessem livros que já haviam lido. Esta atividade tem o objetivo de melhorar a habilidade dos estudantes para escolher livros interessantes por meio do contato com obras que seus colegas conheçam. A intenção é escolher um e fazer a contação de história.

Objetivo: Fortalecer os vínculos dos estudantes com a leitura ao desenvolver uma atividade da qual eles contribuíram diretamente na elaboração da proposta.

Duração do encontro: 50 minutos

Responsável: Gisele Aparecida Ribeiro Sanches

Membros vinculados: Estudantes e Docente responsável pela sala.

e) Quinto Encontro

Descrição da Atividade: Contação de história do livro: Que história é essa? De autoria de Flávio de Souza.

Livro utilizado neste encontro: SOUZA, Flávio de. **Que história é essa?:** novas histórias e adivinhações com personagens de contos antigos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014.

A atividade consiste na leitura de cada história contida no livro com o objetivo dos estudantes adivinharem de qual história se trata. Ao final o estudante que adivinhar um número maior de histórias ganhará um brinde.

Objetivo: Ampliar os conhecimentos dos estudantes a respeito de clássicos infantis, bem como promover um momento de interação e brincadeira entre os estudantes

Duração do encontro: 50 minutos

Responsável: Gisele Aparecida Ribeiro Sanches

Membros vinculados: Estudantes e Docente responsável pela sala.

f) Sexto Encontro

Descrição da Atividade: Contação de história do livro: Fábulas de Esopo; As coisas que a gente fala de autoria de Ruth Rocha.

Livros utilizados neste encontro: ROCHA, Ruth. **Fábulas de Esopo.** São Paulo: Moderna, 2010.

ROCHA, Ruth. **As coisas que a gente fala.** São Paulo: Moderna, 2012.

Objetivo: conversar a respeito do gênero fábula e outros gêneros literários

Duração do encontro: 50 minutos

Responsável: Gisele Aparecida Ribeiro Sanches

Membros vinculados: Estudantes e Docente responsável pela sala.

g) Sétimo Encontro

Descrição da Atividade: A atividade selecionada para este encontro foi conversarmos a respeito da relação entre o folclore brasileiro e a Literatura Infantil

Objetivo: Fortalecer os vínculos dos estudantes com a leitura ao desenvolver uma atividade da qual eles contribuíram diretamente na sugestão da proposta devido a uma atividade da escola que estava acontecendo em comemoração ao Dia do Folclore.

Livro utilizado neste encontro: PIAI, Arlette; PACCINI, Maria Júlia.

Viajando pelo folclore de Norte a Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

Duração do encontro: 50 minutos

Responsável: Gisele Aparecida Ribeiro Sanches

Membros vinculados: Estudantes e Docente responsável pela sala.

h) Oitavo Encontro

Descrição da Atividade: Finalização do projeto.

Objetivo: Reconhecer como os estudantes se relacionaram com o programa de leitura por meio de suas opiniões e considerações. Avaliação do Projeto pelos participantes respondendo as perguntas: O que vocês mais gostaram no projeto? O que vocês não gostaram no projeto?

Duração do encontro: 50 minutos

Responsável: Gisele Aparecida Ribeiro Sanches

Membros vinculados: Estudantes e Docente responsável pela sala.

Materiais de consumo: Folhas sulfite, papel pardo, cola colorida, glitter, lápis de cor, giz de cera, todo o material será fornecido pela coordenadora e executora das atividades.

REFERÊNCIAS

BERKENBROCK, Volney J. **Dinâmicas para encontros de grupo:** para apresentação, intervalo, autoconhecimento e conhecimento mútuo, amigo oculto, despertar, avaliação e encerramento. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola:** um programa de atividades para o ensino fundamental. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LESTRADE, Agnes. Docampo, Valéria. **A grande fábrica de palavras.** Belo Horizonte, Aletria, 2010.

PESSOA, Fernando. **Ficções do interlúdio, 1:** poemas completos de Alberto Caieiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PIAI, Arlette; PACCINI, Maria Júlia. **Viajando pelo folclore de Norte a Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Ruth. **Fábulas de Esopo.** São Paulo: Moderna, 2010.

_____. **As coisas que a gente fala.** São Paulo: Moderna, 2012.

SOUZA, Flávio de. **Que história é essa?:** novas histórias e adivinhações com personagens de contos antigos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014.

APÊNDICE C - Fotos dos Encontros com 9º A e 9º B

Fotos do 1º Encontro 9º B



Fonte: Arquivo pessoal da autora



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Fotos do 1º Encontro 9º A



Fonte: Arquivo pessoal da autora



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Fotos do 2º Encontro com 9º B



Fonte: Arquivo pessoal da autora

2º Encontro com 9º B



Fonte: Arquivo pessoal da autora

2º Encontro com 9º A



Fonte:

Arquivo pessoal da autora

2º Encontro com 9º A



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Foto de Encerramento do Projeto 9º A e 9º B



Arquivo pessoal da autora

ANEXO

ANEXO A - Desenhos produzidos pelos estudantes no 1º Encontro



AR COND

LIVROS
Revisão

EQUIPE ROZETA...

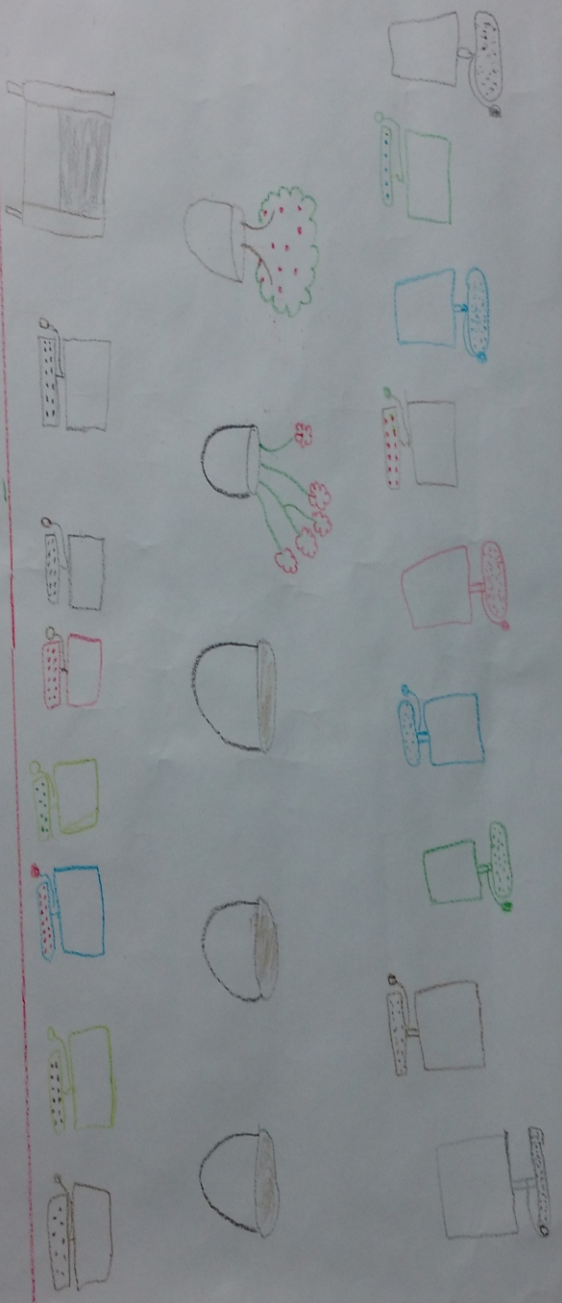
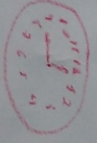
BLA

SANITÁRIA

BLB

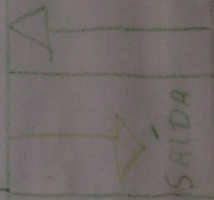
ÁGUA

WIFI
LIBERADO

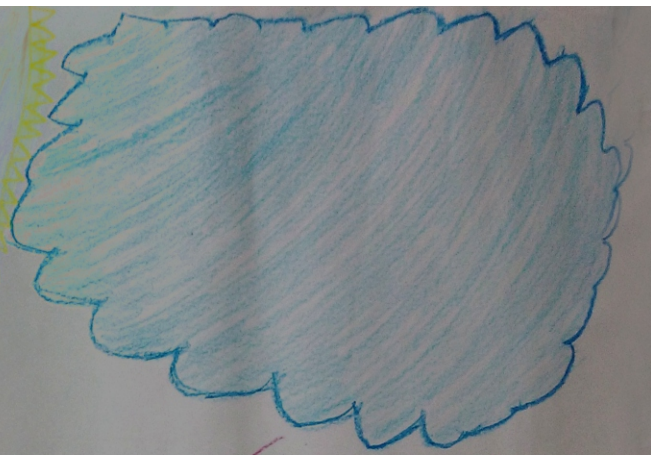
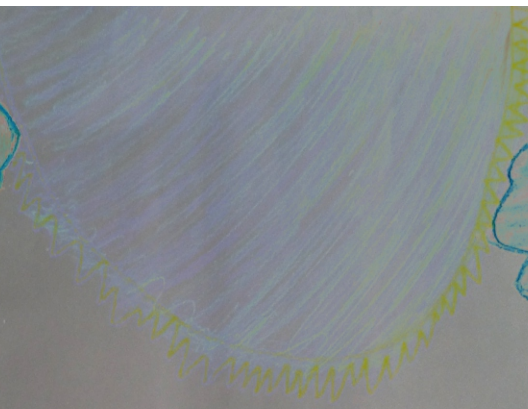
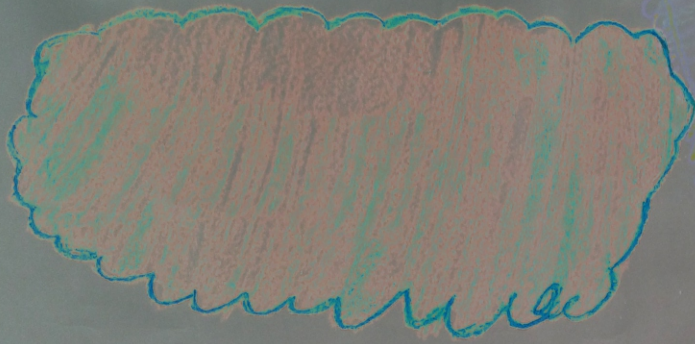


ENTRADA

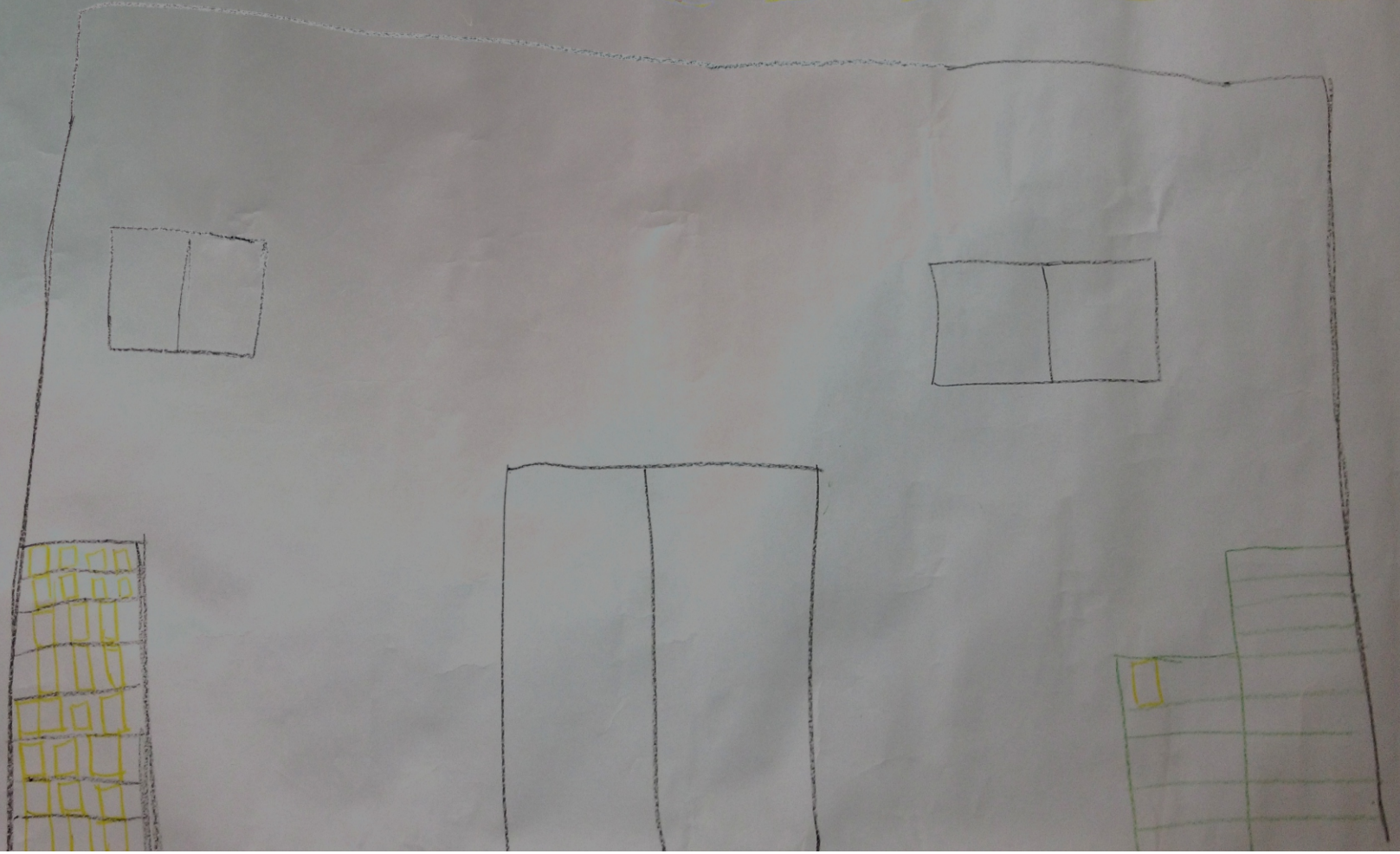
36	34	33	32	31	30	9	4
<hr/>							
1	2	3	4	5	6	7	8
							SAIDA



(Minha)



Minha Biblioteca Não É apenas um lugar para se ler! E sim também para se divertir!



UM Bibliotecário

COMPOL DORÉ

WIFI? MUITOS

livros



ROMANCE, DRAMA, REALIDADE

MUITOS FOLHENS, LAPIS

PARA CRIAR NOVAS

HISTÓRIAS, UM PAR DE

TODA CORRIDA COM

DESSENHOS

geométricos

TRICOS

UM FRIGOBAR

COMIDAS E BEBIDAS

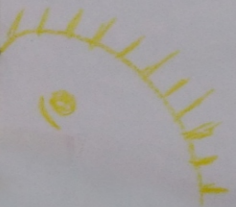
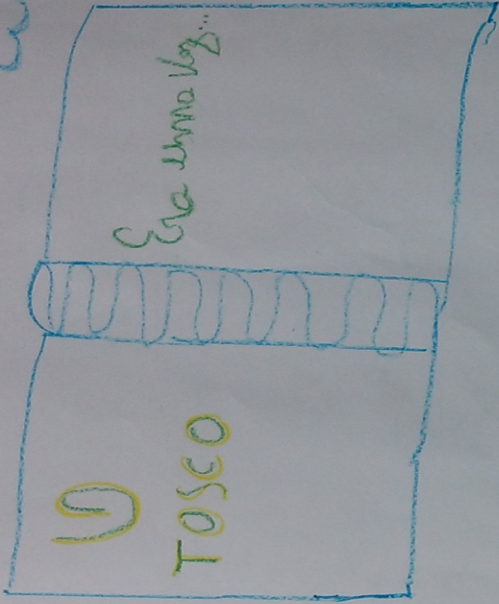
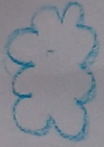
TESTOS COM M

AMTIGAS E UNAS

PARA ALÉM E GRATA

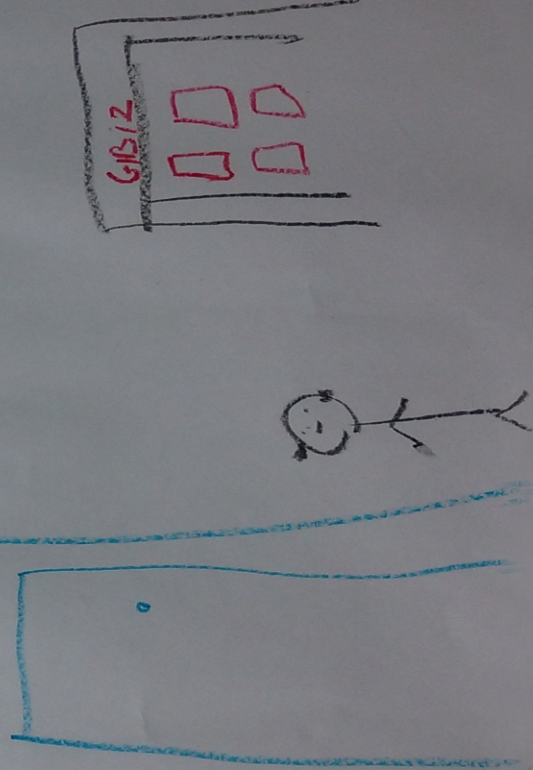
CRIANÇAS

BIBLIOTECA



PAZ, ALEGRÍA, CILENCO

BIBLIOTECA



BIBLIOTECA COMO AR LIVRE



BIBLIOTECA
VOLANTE



Dirto de Poesia.

A Farmácia e a Livraria

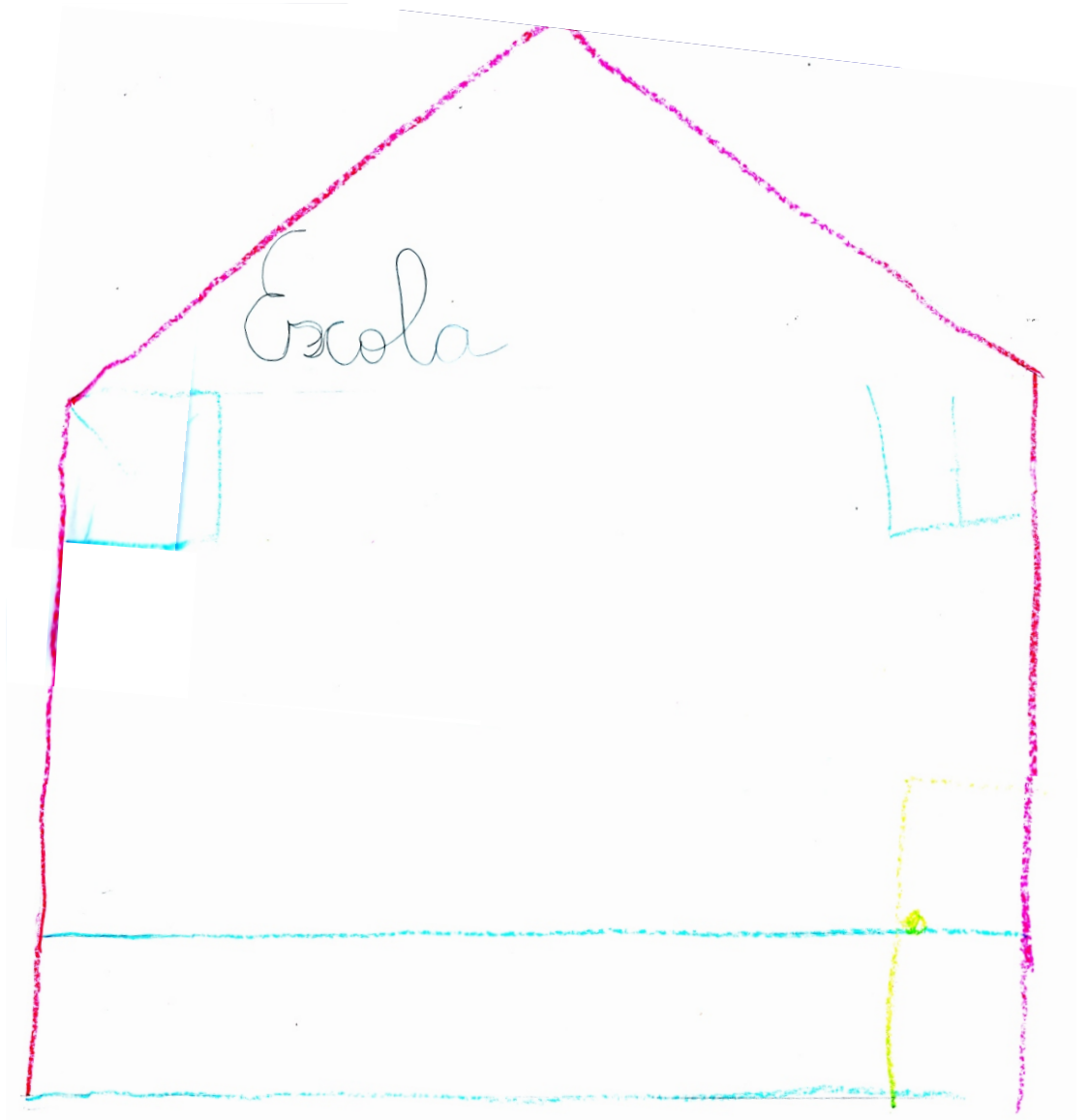
Dá na vida em que eu passava
Linha uma livraria

Um do lado da farmácia
Seis mundo ia a farmácia
Sempre fresco de saúde.
E depois ia do lado,
Pra comprar a liberdade.

A Farmácia da nossa
Escola cheia de crianças
Sabidas sem saúde e
Educação ter uma história
Oficina e quem pode ter
Uma profissão de ser médico.

Então nossa biblioteca e sobre
A saúde do nosso alunos
E também o nosso professores.

Trabalhar bem para ter
Uma saúde melhor em
Nossa vida.



ANEXO B - Avaliação do Projeto feita pelos estudantes

Eu gostei muito, pelos assuntos que tivemos
pelos livros que lemos, pelos perguntar. Eu gostei
que ela sabe dar bons aulas.

Cipenos 8 encontros fazem o bastante pra nos conhecer
melhor, ler mais, conversar mais.

Eu não gostei muito dos ~~assuntos~~ porque eu quero
mais aulas e agora você vai embora { e eu não vou gostar }
{ mais bombon }

Eu gostei pois é uma aula diversificada em que lemos, conhecemos, nos entendemos mais uns com os outros.

Uma aula muito boa que fala sobre diversas culturas

Gostei de tudo das conversas os premios que

mais ganhou tinha tambem que adiveinhar as

historia foi muito legal foi legal tambem que

tudo mundo se ~~foi~~ uniu os livros que a

professora leu foi muito bom a professora

gostei e muito educada e legal e Brinca com

mais pena que ta acabando as ~~de~~ aulas poderia

continuar mais tudo que e bom acabar...

Positivo

O projeto foi válido e valioso em todos os

sentidos:

- Inovação de atividades extra classe;

- Conciliação de alguém que não faz parte da comunidade escolar efetiva, falando sobre a importância do ato de ler;

- Alavanca o início do projeto que seria desenvolvido na disciplina;

- Trouxe histórias novas e ~~novas~~ um olhar novo sobre o texto;

- Demonstra que ler é um ato de valor inmensurável que só traz ganhos e que a biblioteca pode ser um espaço cada vez mais agradável.

Giselle demonstrou ter preparado carinho e em cada encontro, presenteados - nos sempre com histórias incríveis, com conversas e ensinamentos valiosos e presentes adoráveis.

Além disso, sua gentileza e prontidão estão sempre aptos a atender as curiosidades dos alunos e suas sugestões de leitura.

Brigada por nos escolher...

Um abraço
Professora Valderli

Para a educação hoje em si,
achei de muito importância
o projeto da Bibliotecaria Gisele,
foram aos poucos, desenhando o
alunos, criando um vínculo
entre colegas e com ela, ~~em~~

Uma maneira diferente, onde
eles começaram ^(a ter) ~~(com)~~ interesse pela
leitura, colocando também o
pensamento, o entendimento em discussões

Parabéns, que possa ter pessoas
como você! Idéias novas e que ajudam
esses jovens... a gostar mais de
leituras.

Obs: As dinâmicas também foram funda-
mentais...

ANA PAULA CORTEZ § 4-10 §

EU GOSTEI MUITO DAS HISTÓRIAS, TAMBÉM DO TEMPO FORA DA SALA PORQUE A PROF PASSA EXAGERADAMENTE!

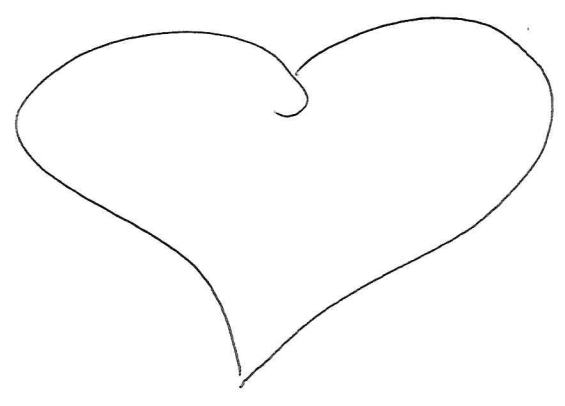
A GISELE É MUITO EDUCADA E SIMPÁTICA ENCAMTADORA! =D

GOSTEI DE ABSOLUTAMENTE TUDO... 😊

Ler é ótimo, MAS MUITA GENTE AINDA NÃO SENTIU ESSE PRAZER, E O PROJETO INCENTIVA ISSO.

O MUNDO GIRA EM TORNO DA TECNOLOGIA, FICAMOS MUITO PRESOS A ESSE MUNDO QUE NA VERDADE NEM EXISTE DE VERDADE.

PRECISAMOS DE MAIS PESSOAS ASSIM, QUE SEM DÚVIDAS TROCAM UM CELULAR POR UM LIVRO, BEM ABENÇURADOS OS QUE VIVEM NO MUNDO QUE NINGUÉM PRECISA SER PERFEITO B TER LIKES PARA SER (ATO) ALGUÉM! =*



Foi ótimo todos os momentos falamos de várias
 assuntos debatemos aprendemos algumas coisas que não seria
 pra todos nos algum dia; você foi muito educada simpática
 tratamos nos bem dei do começo foi uma coisa gostosa
 de nos dedicar.

nos interessamos mais na leitura algumas pessoas
 tinha uma certa dificuldade de falar ler em voz alta
 hoje acredito que todos nos superamos isso.

Seria bom se o projeto continuasse porque já estamos acostumados
 com você com os históricos e não podemos esquecer dos
 chocolates kkk deixou nos muito mal acostumados kkk
 vamos sentir ~~uma~~ falta nos em fim estamos lendo uma
 coisa que ninguém pode tirar de nos Salveira Estudos...

Estamos lendo um livro que a professora Valderly nos deu
 e é uma delícia de ler se o projeto continuasse nos ~~seria~~ poderia
 dividir isso com você comentar sobre o assunto então abri tudo
 desde começo até o fim obrigado por ter nos dado essa oportuni-
 dade de estar aprendendo mais e fazendo que ~~nos~~ nos ajudasse nos
 nas leituras.

De ruim

hoda só quando ficamos sem namorado

kkk

Primeira...

(~~seu~~) 9^o B Érica maria Luiza

Tu adori muito esse projeto as histórias os (chocolate) e
conhecer pessoas nova como você gisela e a outra meca que não
sei dizer o nome e animo novas sexta fez agente sair da
rotina e contar histórias novas que podemos passar para outras
e apesar de tudo fez agente se inturmar e perder a
vergonha de falar pra todos que achamos e incentivando
agente a ler e te ajudando com seus estudos as vez é bom

Conhecer pessoas boas e gentil como vocês e eu acho na minha
opinio não teve tempo ruim e não aconteceu nada que
eu não gostasse porque foi uma experiência nova fez com que
nova imaginação fosse além de tudo e respondia tudo
que agente teve a curiosidade de saber espero que você tenha
gostado porque eu particularmente adori e como todos dizem

é viver e aprendendo e agente te agradece por tudo
mesmo obrigado! e não se esqueça de nós!

Beijos

U que eu gostei no projeto

Flucos Fluonardo

gostei do projeto porque teve brincadeiras, fotos, bom-
bons, temos um garoto propaganda, João Vitor, temos
uma professora muito boa gisele ela fez nós termos
razão para ler e descobrimos que leitura faz muito
bem para a mente não tem o que reclamar e chegamos
o lado bom da leitura, é bom saber mais aprender
coisas novas. É a minha mensagem para gisele
como sentir saudade que os nossos rostos fique
guardado na sua mente porque o seu ficou nos
nossos.

Que Deus te abençoe

Amém

BIBLIOTECA

Eu gostei do projeto
de gizli e aprendi
a ler e a gostar de ler
e escrever as estórias
doutros e da própria
sua e fazerle ler um
livro muito bem

gostei de tudo !!!

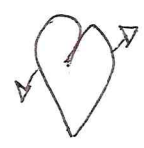
Os livros são muito interessante as histórias
são muito legais aprendi muito com o projeto
não tenho nada que reclamar.

O projeto me fez entender que não precisa ter
vergonha me soltei muito,
foi por pouco tempo mas valeu cada momento.

Sentirei sua falta Ji,
nunca esqueça de mim pois, nunca esquecerei as

Sei que
sempre
verei
na
amiga

Volte sempre que quiser
adorei vc...



so ã gostei porque acabou.

Juliana Abrantes Silva 9.º B.

Idelando

Gostei

Bom Bom

Alegria

disciplina

unidade

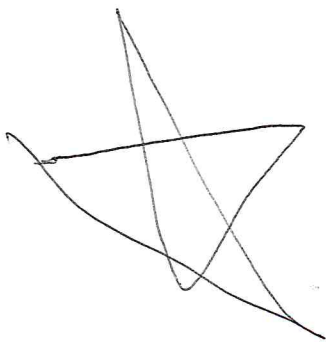


Não gostei

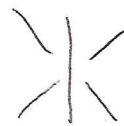
Acabou



~~GRUPE!~~

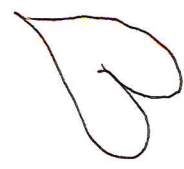
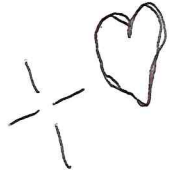


~~VULGAREZ!~~



para

eu gostei de tudo dos bondes
dos brincadeiras dos histérios
gostei de tudo mesmo
valem a pena suas aulas



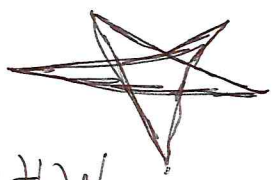
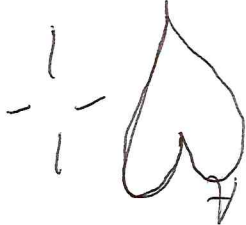
2015

OUTRA

8, 3



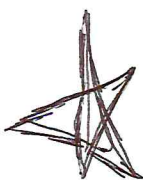
LVANA



MARIA RA

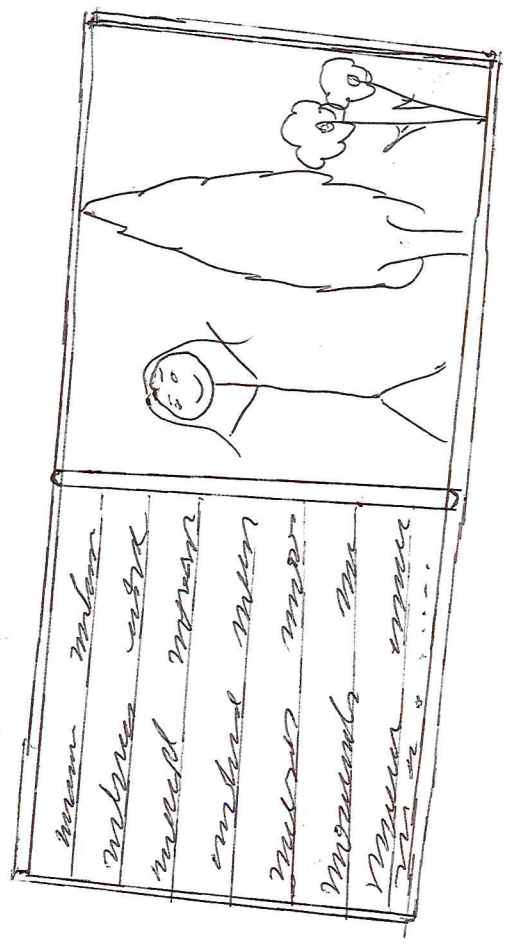
Não gostei

uma coisa que não ~~gostei~~
gostei e que era a
a mais última aula
que pena



VoLTE

SEMPRE



nome: maria suza lúcia

William Kapel

gostei:

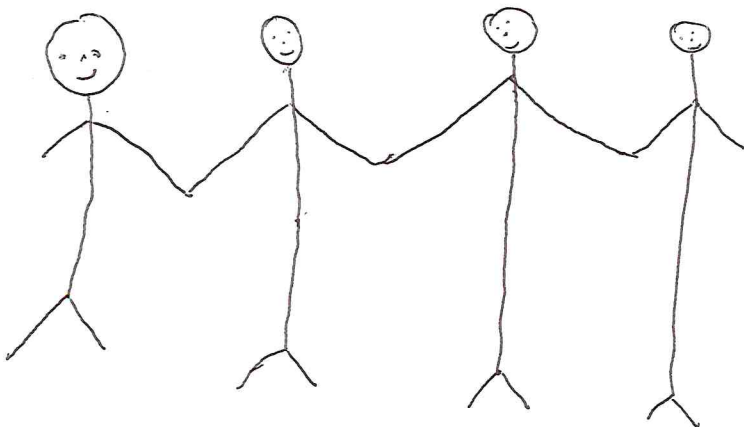
gostei muito da parte
pois eu aprendia a gostar de ler,
e a contar histórias, e a de divertir com os
colegas.

mas é que eu gostei mais por estar bebando.

Eu gostei de estar junto com a igrejinha e com
todas as pessoas que estão com mais.

mãe gostei:

mãe que acabou...

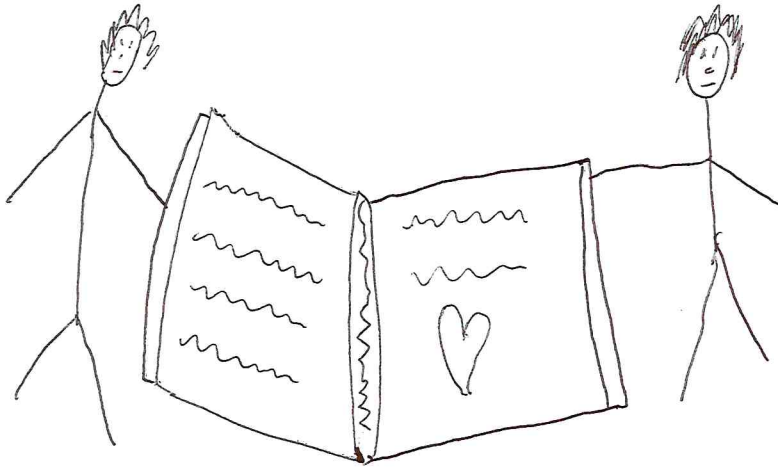


gastei

não gastei

das leituras
das canções
das datas
das histórias

de terminar
o projeto



João Victor Alves

Sobre o projeto, eu gostei de tudo, das brincadeiras, das
chocolates, das leituras e das aulas.

Sobre a professora Lyrel, eu gostei muito. Simpatosa,
humilde e gente fina.



Muito com pais aprendi meus coisas boas, as brincadeiras, leituras, e
também das risadas e das lanchonetes, meus que pena que acabou pois
queria ter este projeto até no fim do ano.
jostei muito quero mais.

não tenho o que reclamar!!!

#VOLTESEMPRE



-|-



Nome: Ana Julia Barbosa de Paula

é muito bom esse tempo todo pra que aprendemos mais um pouco sobre história e aprendemos nossas histórias e também fica mais com um pouco de querer mais ler. além revistas, comens e delícias também não tem moda que euhamas pedir continuas até o fim do ano...

SINTIREMOS
SUA

FALTA

Volte sempre

pra nos

visitar!!!

ie yes be de tudo, das aulas de leitura, do aula que
es tem que desenvolver nossas habilidades de educar.
que você tem com nós e das aulas todas, mais que
pena. que acabou tinha que ter mais. ✦ ✦ ✦ ✦
♡ ♡ ♡ ♡ ♡ ♡
✦ ✦ ✦

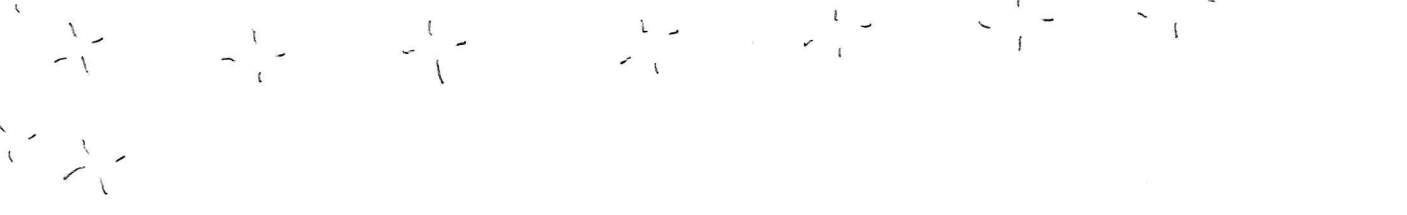
nome: Rafaela. 9^o B.

Sentirei
sua
falta.

eu gostei de tudo aqui muito legal, girli é muito legal ela não é merruca com as alunas. mais fiz brincadeiras mais comu também. 😊

1 alita

eu não gostei que acabou. 😞 😞 😞



Rena Ray

Eu gostei de tudo porque ~~gostamos~~ ~~ganharam~~ ~~ganharam~~ Chocolate

eu gostei

Eu gostei do livro que era lido para nós

Não gostei



10. Samuel de morais

O projeto de leitura foi muito bom aprendi que, escutar os outros e mais importante do que falar, se falar e não escuta nada.

A professora deu varios livros despertou meu interesse na leitura.

Aprendi tambem que ler não é abrir um livro e ler as palavras, ler e imaginar e sentir que voce está lá na historia.

fizemos varios brincadeiras, nos conduzimos melhor currimos varias historias e eu gostei muito.

Prof^a GISELE

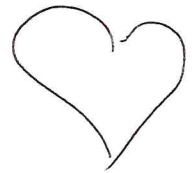
Bom, Com o Projeto Eu Aprendi que a leitura faz
muito bem, ajuda a gente melhorar com a leitura! e cada
encontro eu tive o Prazer de Conhecer e aprender
coisas novas. Aprendi muito com voce.

eu não gostei porque porque o Projeto acabou rápido
tivemos de este encontro! tinha que ser mais
longo... Peço desculpa pelas brincadeiras fora de
hora!

Nome: Gabriela Ramos de Souza 90A

Eu gostei das Brincadeiras dos conversas, de ler Conto histórias
gostei de participar desse encontro que foi muito Bão muito legal
me diverti de mais, eu gostaria que tivesse mais,

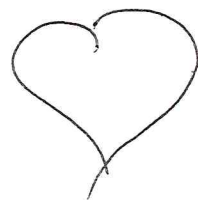
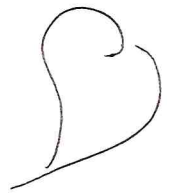
Mais gostei da brincadeira que os meninos ganharam o
chocolate, eu queria que as meninas ganhasse, mas foi muito
agor até porque nós também ganhamos chocolate.



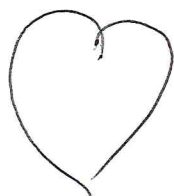
SALDADES



DAS



HISTÓRIAS



Eu gostei porque ele ^{falou} ~~trabalha~~ muito sobre o
felicidade e escuto as meus conselhos e as minhas falas
; tambem porque ele explicou tudo direitinho e ~~bem~~
bem falou e eu tive só ~~uma~~ uma oulo eu me
senti saudade.

Eu gostei porque
eu comeci a gostar
ler!!!

Eu não gostei porque
acabo, e eu não queria
que acabasse.

Eu gostei porque
descobri muitas histórias,
e isso faz a gente
imaginar.

Você fez uma
coisa que eu nunca
imaginaria que eu poderia
fazer.
E agora eu
sei que nada
é

Eu agora sou
diferente.
Antigamente não
tinha paciência
de ler um livro
pra e pra e não eu já
gosto muito de
ler.

Eu agradeço
minha professora,
a professora Valderli.
Ela que abriu os
portos para este
Prefeito Manoel
Vilho.

impossível. Pena que
Acabo.

Foi muito bom esse projeto eu gostei de participar
O ponto classico de adivinhar foi uma brincadeira boa
Legal estrovertida. ♡ #

Adorei a Fizele uma ótima professora nesse
projeto quando ela lia os livros contava histórias
do Ilceuri e que chama mais atenção quando você
falava das histórias lia com atenção parecia até
real. ♡ # #

Não gostei de algumas brincadeiras ♡ #
~ = # ~ = ~ = ~ = ~ =

No começo do projeto a gente fez uns sorteios
que o meu da ~~Adriane~~ Eliane e da Gabriela foi a escola
foi a farmacia e eu achei dos outros colegas interessantes ♡

~ = ~ = ~ = ~ = ~ = ~ = ~ =
Também gostei dos bombons que ganhamos e de tudo
que teve no projeto adorei muito. #

Não queria que terminasse o projeto mais tudo bem
espero ver sua Dissertação. ♡

Obrigada por esse projeto Legal. # beijos.

♥ Gostei das conversas que tivemos
as brincadeiras as leituras legais que
tivemos as ~~se~~ experiências que tive

♥ Prossimos fazer e pensar ~~o~~ ^o que ^{mais} queremos ~~o~~ ~~o~~ ~~o~~ ♥

♥ Gostei ter uma experiência diferente
com os colegas as risada os comentários

♥ mais o que eu mais gostei foi as
Historias que tivemos aqui a biblioteca

♥ Não gostei das brincadeiras ~~o~~ do
barulho quanto a gisseli chamou a

♥ atenção da sala Não gostei das
brincadeiras chatas ~~o~~ o ~~dissenteria~~

♥ de alguns aqui

♥ Espero que um dia VC
Vorte... ♥

* Eu, gostei ~~de~~ de todos os livros e também de suas histórias de acadêmicos
e histórias clássicas que nos fez, e também das coisas que nos fez sobre
a biblioteca ~~de~~

Eu, gostei de todas as aulas menos na última porque era a última e ia acabar.

A melhor aula foi no dia da ginástica que logico nós ganhamos e as meninas perderam.

Eu não gostei das aulas porque eram uma aula por semana e era muito pouco para nós.

Hoje é o último dia e será o mais triste e o mais legal; o mais triste porque será o último encontro, e o mais legal porque certeza vai se legal.

Eu gostei bastante das letras as brincadeiras
O tempo que a gente passava na
biblioteca

É uma única coisa que eu não gostei
era porque tinha poucos encontros

yeskei, achei legal contamos muitas histórias, brincamos, achei legal
também de adicionar as as histórias que foi contadas. Achei legal quando
~~ela pediu para~~ a Gisele pediu para nós ler uma história e depo
contar o resumo.

Eu gostei do projeto porque ensinou muitas coisas e habilidades,
foi muito instrutivo e ensinou muita coisa para mim e me insen-
tive a ler mais e ~~esquecer de tudo que não deveria ser~~ ~~em~~ ~~mais~~
~~trabalho~~. Eu gostei de tudo que o projeto trouxe para o mundo
lido.

Eu gostei por causa a em-reclivou a nós a der e a expressão
os livros que nos lia os binocleira fez muitas
legal os estudo que tinha nas aulas. Eu omni-

Sim, Com o Projeto eu aprendi que a leitura faz
Sim, ajuda a gente melhorar Com a leitura! e acada
encontro eu tive o Prazer de conhecer e aprender
Coisas novas. Aprendi muito Com voce.

eu não gostei porque porque o Projeto acabou rápido
tivemos de este encontro! tinha que ser mais
longo... Peço desculpa pelas brincadeiras fora de
hora!

Nome: Gabriela Ramos de Souza 90A