

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - ICHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



CLEIDE DE ARAÚJO CAMPOS

**LETRAMENTO LITERÁRIO E BIBLIOTECAS ESCOLARES:
uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto**

Mariana/Ouro Preto – MG

2018

CLEIDE DE ARAÚJO CAMPOS

**LETRAMENTO LITERÁRIO E BIBLIOTECAS ESCOLARES:
uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação (PEMETE).

Orientador: Dr. Hércules Tolêdo Corrêa

Mariana/Ouro Preto - MG

2018

C1981 Campos, Cleide de Araujo.
Letramento literário e bibliotecas escolares [manuscrito]: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto / Cleide de Araujo Campos. - 2018. 178f.: il.: color; graf; tabs; mapas.

Orientador: Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Letramento. 2. Biblioteca Escolar. 3. Leitura. I. Corrêa, Hércules Tolêdo . II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.016:028

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Cleide de Araújo Campos

"LETRAMENTO LITERÁRIO E BIBLIOTECAS ESCOLARES: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto."

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Dr. Hércules Toledo Corrêa (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza (Membro)
Universidade Estadual Paulista

Dedico este trabalho à minha querida mãe,
Maria do Rozário de Araújo (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Às professoras, às crianças, aos funcionários e à coordenação das escolas nas quais realizei a pesquisa, meus agradecimentos sinceros, pois sem a participação deles este trabalho não seria possível.

Ao professor Hércules Tolêdo Corrêa, pela orientação sempre precisa, atenciosa e competente. Agradeço-lhe não só pela orientação, mas, especialmente, pelo contato sempre acolhedor, pelas lições de respeito, pela atenção e cuidado paciente comigo e com meu trabalho e pelos ensinamentos que extrapolam o ambiente acadêmico.

Ao Luciano, pela presença, carinho, incentivo, por acreditar em mim e compartilhar comigo a sua sabedoria.

À Sofia, a minha querida “Sol”, pelo carinho e compreensão.

Às professoras Renata Junqueira e Gláucia Jorge, por me presentarem com a participação na banca examinadora desta dissertação. Agradeço, ainda, pelas valiosas contribuições durante a qualificação.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, por todas as contribuições advindas das disciplinas cursadas.

À amiga Rosângela Magalhães, pessoa especial que conheci no trajeto deste mestrado, pelas conversas, pelo apoio e pelo incentivo.

Às minhas amigas, Ana Mendes, Joana Ribeiro, Maria Cecília, Rosilane Kátia, Valdete Fernandes e Daiane Mendes, Bruna Monalisa, por compartilharem e vivenciarem comigo experiências únicas durante o mestrado.

Ao professor Dr. Marco Franco e à professora Dra. Marta Passos, por aceitarem participar como suplentes desta banca.

A todos de minha família que, de diferentes formas, sempre me apoiaram e serviram de estímulo à realização deste trabalho.

Às minhas amigas do Tripuí, Vilma, Inaiara, Cynthia, Ezilda e Michele, pelo carinho durante o meu processo no mestrado.

Agradeço, sobretudo, a Deus.

[...] de todas as bibliotecas infantis que tenho visto, a que me pareceu mais encantadora foi a da cidade de Viseu, em Portugal. [...]. É pequenina, conta com pequenos armários de alvenaria – mas está num recanto de jardim, jardim público onde se encontram, todas as tardes, as crianças, as borboletas, os pássaros e as flores [...], coberta pelo céu, banhada pelo sol, deixou-me uma impressão inesquecível. Toda a poesia do mundo se debruçava em cada linha de cada livro.

Cecília Meireles

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o uso das bibliotecas escolares para o letramento literário de alunos de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ouro Preto. Para isso, realizamos um estudo em duas escolas de Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa oito professoras, sendo seis professoras regentes e duas em readaptação funcional, responsáveis pelas bibliotecas dessas escolas. Os dados coletados foram obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com as docentes, documentos e observações pontuais do ambiente escolar. O embasamento teórico-metodológico da pesquisa está alicerçado em trabalhos como os de Soares (1998), Paulino (2001), Cosson (2006), Souza (2009) e Corrêa (2016). Dentre os principais resultados encontrados destacam-se: 1) Constatação de que apenas 37% das escolas da Rede Municipal de Ouro Preto que atendem ao Ensino Fundamental possuem bibliotecas e de que inexistente uma política de bibliotecas ou de leitura no município. 2) Existência de uma nova concepção de biblioteca entre as professoras investigadas, pensada como um lugar de interação, movimento, divulgação de informações, cultura, lazer, entretenimento, invenção e circulação da informação. 3) Identificação de três tipos gerais de práticas de letramento literário empregadas pelas professoras em sala de aula: a) práticas de letramento literário com intuito de alfabetizar (fins utilitaristas e pedagógicos); b) práticas de letramento literário abordando questões ligadas a temas transversais (fins morais); c) práticas de letramento literário com a intenção do deleite e da fruição. 4) Nas duas escolas investigadas as bibliotecas, mesmo com as devidas limitações, têm funcionado como espaços destinados à realização de atividades de letramento literário e de estímulo à leitura. Ficou evidenciado que as bibliotecas são locais valorizados pelos docentes e nos quais as crianças gostam de estar. Os principais usos da biblioteca para o letramento literário foram: a) horários específicos para o desenvolvimento de atividades para garantir que as crianças frequentem a biblioteca e para que as professoras desenvolvam práticas de letramento literário. b) Realização de eventos culturais envolvendo a leitura e leitura literária com forte participação das famílias. Por fim, espera-se que os resultados deste estudo tenham contribuído para evidenciar que é preciso e urgente inserir a biblioteca escolar na pauta das discussões sobre a melhoria do ensino e a formação de leitores em Ouro Preto e no Brasil.

Palavras-chave: Letramento Literário. Biblioteca Escolar. Formação de Leitores.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the usage of school libraries to the literary literacy of students at Ouro Preto Municipal Primary School. Thus, a study was conducted at two primary schools. Eight teachers, six regents and two in functional realignment, in charge of the libraries of these schools, participated of this research. The data collected was obtained from semi-structured interviews with the docents, documents and punctual observation of the school environment. The theoretical and methodological framework for this study was built from works such as those of Soares (1998), Paulino (2001), Cosson (2016), Souza (2009) and Corrêa (2017). Among the main results found, there can be highlighted: 1) The confirmation that only 37% of Ouro Preto Municipal Schools of Primary Education have libraries and that there is not a library or reading policy in the city. 2) The existence of a new conception of library between the investigated teachers, thought as a place of interaction, dynamics, and information sharing, culture, leisure, invention and information flow. 3) Identification of three kinds of literary literacy practice applied by the teachers in class: a) literary literacy practices in order to alphabetize (utilitarian and pedagogical purposes); b) literary literacy practices regarding questions about transversal themes (moral purposes); c) literary literacy practices to achieve enjoyment and fruition. 4) Both of the investigated schools libraries, even with their limitations, have functioned as a space where literary literacy activities and encouragement of reading take place. It was evidenced that the libraries are places which are valued by the teachers and in where children like to be. The main usages of the library for the literary literacy were: a) specific schedules for the development of activities to guarantee that children would frequent the library and for the teachers to conduct practices of literary literacy. b) Accomplishment of cultural events regarding reading and literary reading with a strong participation of the families. Lastly, it is expected that the results of this study help to contribute to evidence that it is required and urgent to insert the school library in the discussions about education improvement and readers formation in Ouro Preto and in Brazil.

Key-words: Literary Literacy. School Library. Training of Readers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Professoras participantes da pesquisa	76
Quadro 2 -Perfil das professoras participantes da pesquisa	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produção acadêmica sobre o “letramento literário e biblioteca escolar” (2007 – 2017)	50
Tabela 2 - Distribuição de escolas no município de Ouro Preto	71
Tabela 3 - Existência de bibliotecas escolares na rede municipal de Ouro Preto – Escolas do Ensino Fundamental	80
Tabela 4 - Como as professoras se autoconsideram como leitoras de literatura.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Produção acadêmica sobre o “letramento literário e biblioteca escolar” por ano (2007 – 2017)	51
Gráfico 2 - Escolas do Ensino Fundamental de Ouro Preto - bibliotecas escolares	72
Gráfico 3 - Cursos de capacitação realizados pelas professoras.....	96
Gráfico 4- Experiência profissional das professoras.....	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Município de Ouro Preto – MG	70
Figura 2 - Fotografias da Biblioteca da escola <i>A</i>	82
Figura 3 - Fotografias da Biblioteca da escola <i>B</i>	83
Figura 4 - Quadro ilustrativo Horário de Literatura na Biblioteca - Escola <i>B</i>	88
Figura 5 - Fotografias dos cartazes de motivação do projeto “Semana na biblioteca” dos anos de 2016 e 2017 e o registro na Ata	132
Figura 6 - Fotografias do Projeto “Leitura e Escrita – Escola <i>B</i> ”	134
Figura 7 Fotografias do Projeto “Leitura e Escrita - Escola <i>B</i> ”	135

LISTA DE SIGLAS

- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAD** – Centro de Educação Aberta e a Distância
- CEALE** – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- CFB** - Conselho Federal de Biblioteconomia
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** - Lei De Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação
- MULTDICS** - Multiletramentos e usos de tecnologias digitais de informação e comunicação na Educação
- NEL** - Novos Estudos do Letramento
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNBE** – Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PNE** – Plano Nacional da Educação
- PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático
- PNLL** - Plano Nacional do Livro e Leitura
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFOP** – Universidade Federal de Ouro Preto
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - LETRAMENTO(S), LETRAMENTO LITERÁRIO E MEDIAÇÃO DE LEITURA NAS BIBLIOTECAS ESCOLARES	22
1.1 Letramento(s): terminologias, conceitos e implicações	22
1.2 Letramento literário: conceitos e problematizações.....	33
1.3 Bibliotecas e bibliotecas escolares: uma breve discussão	37
1.4 Mediação de leitura e biblioteca escolar	45
1.5 Letramento literário e bibliotecas escolares: uma análise da produção acadêmica a partir do portal de teses e dissertações da CAPES e BDTD	48
1.5.1 Os procedimentos e organização do levantamento dos dados.....	49
1.5.2 “O que dizem as pesquisas: <i>Letramento literário e/na biblioteca escolar (2007-2017)</i> ”	52
1.5.3 Resultados e discussão da produção acadêmica: “O que dizem as pesquisas referentes ao Letramento literário e/na biblioteca escolar”	60
CAPÍTULO 2 - ABORDAGEM METODOLÓGICA: PERCURSOS E ESCOLHAS .	62
2.1 Os instrumentos da pesquisa.....	64
2.2 O contexto da pesquisa: uma apresentação geral.....	69
2.2.1 As escolas pesquisadas: as duas escolas A e B.....	74
2.2. 2 Perfil das escolas	76
2.4 Os procedimentos para a análise dos dados coletados	77
CAPÍTULO 3 - LETRAMENTO LITERÁRIO E BIBLIOTECAS ESCOLARES: DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA.....	79
3.1 As bibliotecas nas escolas investigadas.....	80
3.2 Práticas de letramento literário e os diferentes usos das bibliotecas.....	91
3.2.1 O perfil das professoras	91

3.2.2 Práticas de letramento literário no ambiente de sala de aula	105
3.2.3 Práticas de letramento literário nas bibliotecas escolares.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	159
ANEXOS.....	166

INTRODUÇÃO

Não há dúvida de que um dos maiores desafios colocados atualmente à escola pública brasileira é garantir aos estudantes o domínio da leitura e da escrita, importantes competências e habilidades discutidas na contemporaneidade.

Conforme indicam os resultados de diferentes avaliações em larga escala, a proficiência média em leitura dos estudantes brasileiros encontra-se em um estágio crítico. De acordo com o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) de 2012, por exemplo, o Brasil ocupa a 55ª posição do ranking de leitura, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Em 2012 o país somou 410 pontos em leitura, estando 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). O estudo revela que aproximadamente a metade (49,2%) dos alunos brasileiros não chegam a alcançar o nível 2 de desempenho na avaliação em leitura, que varia de 0 a 6. Nesse nível, os alunos ainda não são capazes, por exemplo, de deduzir informações do texto ou de estabelecer relações entre diferentes partes do texto. No PISA de 2015¹, (50,99%) dos estudantes brasileiros ficaram abaixo do nível 2 de proficiência e a média de desempenho foi de 407 pontos. É a segunda queda consecutiva na área de leitura desde 2009.

Certamente são diversas as formas de enfrentamento desse desafio: maior investimento em educação, valorização docente, investimento na formação inicial e continuada dos professores, etc. Contudo, como afirma Isabel Solé (1998) é especialmente o ensino das estratégias de leitura que podem ajudar “o estudante a aplicar seu conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto e a identificar e esclarecer o que não entende”. Dessa maneira, compreendemos que são sobretudo as estratégias e o bom hábito de leitura que possibilitarão ao leitor, habilidades, capacidades de aprender cada vez mais, contribuindo para a melhoria de sua proficiência em leitura. Ademais, melhorando a capacidade de leitura, o aluno amplia as suas interações com os textos, compreendendo melhor os seus significados. Assim, formar o leitor, desde a tenra idade, não se resume a “codificar e

¹ A prova é coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi aplicada no ano de 2015 em 70 países e economias, entre 35 membros da OCDE e 35 parceiros, incluindo o Brasil. Ela acontece a cada três anos e oferece um perfil básico de conhecimentos e habilidades dos estudantes, reúne informações sobre variáveis demográficas e sociais de cada país e oferece indicadores de monitoramento dos sistemas de ensino ao longo dos anos.

decodificar símbolos”, mas envolve a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais.

É nesse sentido que tem sido frequentemente evocado o conceito de letramento. Magda Soares (2006, p. 47) conceitua letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura”. Dentre essas práticas de leitura e escrita merecem destaque aquelas que se referem aos textos literários. Daí a possibilidade de nos referirmos a um tipo de letramento específico: o letramento literário. O letramento literário tem sido definido como sendo o estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler um texto, mas dele se apodera deixando a condição de simples expectador para a condição de leitor literário ou mais precisamente “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO & COSSON, 2009, p. 67). Nessa definição, é importante destacar que o letramento literário não é apenas uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, visto que exige uma atualização constante do leitor em relação ao mundo literário. É nessa questão que pontuamos os problemas nas instituições de ensino, uma vez que em sua maioria elas parecem não conseguir utilizar a capacidade que a literatura tem de incentivar o aluno a ser um leitor assíduo. A leitura literária quando empregada corretamente poderá se transformar no início de uma longa e prazerosa caminhada em outras leituras. É na escola que essa caminhada poderia tomar um rumo que reforce o letramento para que os alunos possam, entre outras coisas, se tornarem aptos a apreender o conteúdo de ensino e transformá-lo em competência linguística.

Diversos autores têm indicado que o Letramento Literário deve ser feito a partir da construção do gosto do aluno pela literatura (COSSON, 2009; PAULINO, 2010; SOARES, 2006). O aluno deve se sentir próximo da literatura para que essa faça parte dele e o ajude a desenvolver suas capacidades de escrita. Só é possível a partir do incentivo à cultura da leitura literária e isso certamente pode ser feito de diversas maneiras.

Dentre as diversas possibilidades de se trabalhar com o letramento literário e desenvolver o gosto e o prazer pela leitura, situam-se as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das bibliotecas escolares. Para Motta (1999, p.21), a biblioteca escolar é um local da instituição “que deve estar bem definida quanto à sua organização e funcionamento para que venha facilitar o ensino” e, é imprescindível, ser um lugar bem gerenciado, organizado e prazeroso. A biblioteca escolar é um local diferente dos

outros espaços educativos da escola, pois promovem práticas de leituras, interação entre o aluno, professor e bibliotecário, vinculada a uma variada gama de informações e aprendizagens. Nesta pesquisa, partimos da hipótese de que a presença da biblioteca na instituição escolar configurara mais um ambiente potencialmente favorável à formação do leitor e particularmente do leitor literário.

A escolha do tema da pesquisa está relacionada a motivações pessoais ligadas à minha trajetória acadêmica e profissional. Destaco o meu forte envolvimento e interesse pelas temáticas da política de leitura, práticas de letramento literário e formação do leitor. Durante minha formação no curso de graduação em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, fiz vários estágios de observação em bibliotecas escolares, o que me proporcionou um grande entusiasmo pelos trabalhos desenvolvidos nesses locais. Outra experiência significativa foi um projeto de “Leitura e Escrita” que desenvolvi numa escola particular na qual lecionei. Esse projeto envolveu toda a comunidade escolar, desde a Educação Infantil às series iniciais do Ensino fundamental. Posteriormente, fiz uma disciplina isolada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na qual foi discutido o tema das trajetórias de formação de leitores e de professores, o que fez aumentar ainda mais o meu interesse pela questão da leitura e da leitura literária.

Durante o curso de Mestrado, tive a oportunidade de me integrar ao grupo de pesquisa Multiletramentos e Usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação - Multidics - da UFOP. Participar desse grupo fez com que eu me aproximasse das discussões sobre leitura e letramento sob a perspectiva dos multiletramentos. As discussões, as pesquisas e estudos fomentados pelo grupo me aproximaram ainda mais da temática e, ao mesmo tempo, subsidiaram muitas das reflexões presentes neste trabalho.

De um modo geral, todas essas experiências me proporcionaram um contato mais intenso com a realidade das práticas de letramentos e letramento literário nas escolas e do uso de bibliotecas escolares, consolidando o meu interesse pelo tema.

Nesse sentido, a pesquisa que propomos visa contribuir para o alargamento dos estudos sobre o letramento literário e usos de bibliotecas escolares em prol da formação do leitor literário no município de Ouro Preto-MG. A investigação parte de algumas questões mais gerais como: qual importância das bibliotecas nas escolas de Ouro Preto? Como essas bibliotecas funcionam e são organizadas? Qual papel elas desempenham na promoção da leitura e na formação de leitores? Que tipos de práticas de letramento

literário ou culturais são realizadas nesse espaço? Essas são algumas entre várias indagações que ainda existem em torno dessa instituição, que é a biblioteca escolar.

Esta investigação tem como objetivo geral identificar o uso das bibliotecas escolares para o letramento literário dos alunos de Ensino Fundamental da rede municipal de Ouro Preto. Temos como objetivos específicos desta pesquisa: identificar e analisar práticas de letramento literário desenvolvidas em bibliotecas de escolas públicas municipais do ensino fundamental de Ouro Preto – MG; compreender como as professoras têm cumprido seus papéis de mediadoras de leitura literária na promoção do letramento literário; identificar e analisar práticas de letramento literário e outras práticas culturais acontecidas na biblioteca escolar; avaliar em que medida as bibliotecas escolares municipais de Ouro Preto têm sido organizadas como espaço de leitura literária e de promoção do letramento literário.

Participaram da pesquisa oito professoras de duas escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ouro Preto.

Esta dissertação está organizada em três capítulos.

No capítulo 1, intitulado, “Letramento(s), letramento literário e mediação de leitura nas bibliotecas escolares” abordamos as bases teóricas que orientam o desenvolvimento desta pesquisa. O embasamento teórico está organizado nos temas: letramento(s), letramento literário, bibliotecas e bibliotecas escolares e mediação de leitura em bibliotecas escolares. Apresentamos, também, os resultados de um levantamento de trabalhos sobre essas temáticas, que teve como objetivo mapear e analisar a produção acadêmica do período de 2007-2017, disponibilizada no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No capítulo 2, intitulado “Abordagem metodológica: percursos e escolhas” apresentamos o percurso metodológico em que essa pesquisa foi alicerçada, as escolhas que foram feitas para a construção do objeto de pesquisa e a forma de coleta e organização dos dados.

No capítulo 3, intitulado “Letramento literário e bibliotecas escolar: dialogando com os dados da pesquisa” são apresentadas as análises dos dados coletados pela pesquisa por meio da realização das entrevistas com as professoras investigadas, da leitura de documentos das escolas e das observações pontuais realizadas no cotidiano das duas instituições selecionadas para a realização do estudo.

Por fim, são apresentadas as conclusões, quase sempre provisórias e passíveis de reconsiderações, a que chegamos com este trabalho.

CAPÍTULO 1 - LETRAMENTO(S), LETRAMENTO LITERÁRIO E MEDIAÇÃO DE LEITURA NAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Neste capítulo, apresentamos as bases teóricas que orientam o desenvolvimento desta pesquisa. O embasamento teórico está organizado nos temas: letramento(s); letramento literário; bibliotecas e bibliotecas escolares; mediação de leitura e biblioteca escolar. Dedicamos uma seção para cada um dos temas, por uma questão didática e científica, e compreensão dos temas abordados.

Apresentamos, também, os resultados de um levantamento bibliográfico sobre a produção acadêmica relacionada à temática do “letramento literário e biblioteca escolar”, a partir do banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

1.1 Letramento(s): terminologias, conceitos e implicações

Nessa seção, apontamos conceitos, implicações e as ressignificações do letramento de acordo com pesquisadores renomados da área. Desde meados a década de 1980, o conceito de alfabetização passou a ser vinculado a outro fenômeno: o letramento. Segundo Soares (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*², que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Esse mesmo termo é definido no Dicionário Houaiss (2001) “como um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. De acordo com Magda Soares (2008), a tradução da palavra inglesa *literacy*, assumiu no Brasil o seguinte significado:

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz

² Segundo Soares (1998, p. 17), a palavra *literacy* vem do latim *littera*, que quer dizer letra; por sua vez, o sufixo *cy* denota qualidade, condição. Assim, *literacy* é o "estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever" (SOARES, 1998, p. 17). Laugksch (2000), à semelhança de Soares, também aponta a origem latina do termo e, adicionalmente, assinala que o significado deste mudou ao longo dos séculos. O termo *literacy* passou a ser usado em relação à competência de ler, de modo a distinguir os que tinham a competência para decodificar o que estava escrito dos que não a tinham. Os vocábulos inglês *literacy* e *illiteracy*, em francês, *alphabétisme* e *analphabétisme*, e, em português, *alfabetizado* e *analfabeto*, nomeiam, respectivamente, a distinção entre os que têm a competência para ler e os que não a têm.

consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2008, p. 17).

Os estudos sobre o tema se intensificaram no discurso de especialistas brasileiros das áreas de educação e das ciências linguísticas. A palavra letramento, em português, buscou ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio do ato de ler e de escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são indispensáveis. Vivemos numa sociedade centrada no uso da escrita e exigem de seus indivíduos diversas formas de exercer as práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a noção de letramento foi sendo incorporada como uma forma de explicar e acompanhar o desenvolvimento social, econômico e cultural do país e do mundo.

No Brasil, conforme constata Kleiman (1995) o uso do termo letramento parece ter sido utilizado pela primeira vez, pela professora Mary Aizawa Kato, na apresentação de sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986. O livro tem o objetivo de destacar as diversas formas e usos da linguagem oral e escrita, e, levantar aspectos de ordem psicolinguística que estão envolvidos na aprendizagem da linguagem escolar em crianças no processo de escrita. Nesse sentido, Kato (1986) salienta que o termo letramento está relacionado à formação de cidadãos “funcionalmente letrados”, capazes de empregar a linguagem escrita para sua necessidade individual do ponto de vista cognitivo e atendendo à demanda social da sociedade que prestigia a língua padrão:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p.7).

O termo letramento é ainda associado por Kato (1986) ao domínio individual do uso da linguagem escrita. Essa acepção está intimamente ligada à habilidade de usar a língua na sua variedade culta, pois a norma padrão seria “consequência do letramento”. Podendo inferir no contexto apresentado pela autora que “letrado é aquele que domina a variedade linguística”.

Dois anos mais tarde, no ano de 1988, Leda Verdiani Tfouni, traz grandes contribuições e distinção conceitual entre os termos alfabetização e letramento. No livro *Adulto não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988)³, a autora apresenta o letramento centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças geradas por essas práticas em uma sociedade, quando esta se torna letrada. Ao estudar a linguagem de adultos não alfabetizados, segundo uma abordagem de caráter psicolinguística, Tfouni situa o letramento no âmbito do social, distinguindo-o da alfabetização, que se situaria no âmbito individual. Na concepção da autora,

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, p.9)

No livro *Letramento e alfabetização*, Tfouni (2005) retoma algumas discussões relacionando letramento e alfabetização. Para a autora, “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito em uma sociedade” (2005, p.20). Tfouni (2005) reafirma a diferença existente entre alfabetização e letramento, destacando, o caráter individual de um e o social do outro. Adiante, a autora aponta questionamentos complexos indagando quais “mudanças sociais e discursivas ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada”. Em 1995, foi organizada uma coletânea, por Angela Kleiman, intitulada: *Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*⁴. O objetivo dessa coletânea foi de “informar àqueles que se encarregam do ensino da escrita, bem como àqueles que participam de situações de comunicação escolarizado/não escolarizado através de programas de difusão de tecnologias (como técnicos agrícolas, de saúde

³Esta obra, resultado de uma investigação da autora baseada em uma abordagem de caráter psicolinguística, estuda as relações entre escrita, alfabetização e letramento através da explicitação de alguns aspectos do desenvolvimento cognitivo de um grupo de adultos brasileiros não alfabetizados. Tfouni evidencia que, além de o tema ser uma questão complexa em sociedades letradas, não há total identificação entre analfabeto e iletrado no âmbito das relações entre pensamento e linguagem.

⁴Esta obra, organizada por Angela Kleiman, é uma coletânea de dez artigos que apresentam resultados de pesquisas que analisam, sob diferentes perspectivas, variadas concepções de letramento. Ver KLEIMAN (1995) a respeito.

pública, de habitação), sobre os fatos e os mitos do letramento” (1995, p. 08). A autora define o letramento com um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita em contextos específicos para objetivos específicos. Segundo Kleiman (1995) o ambiente escolar, por sua vez, seria apenas um dos meios de letramento dentre vários outros existentes, e realizaria apenas algumas práticas de letramento. Nesse sentido, a autora define o letramento:

[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19)

Kleiman ainda define o letramento “[...] como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (1998, p.181). De acordo com essa concepção, o letramento são as práticas sociais da escrita e leitura. São os eventos em que essas práticas são colocadas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade em geral. O conceito do qual a autora se refere aponta letramento como um conjunto de práticas sociais, ou seja, uma ação que seja realizada em sociedade, em grupo, mas não qualquer ação, apenas as que envolvem a escrita, como por exemplo; ler um livro, escrever uma carta, assistir a um filme legendado, navegar na internet e tantas outras atividades que hoje fazem da escrita essencial para a interação com o outro. Ainda na referida coletânea, Angela Kleiman apresenta duas concepções de letramento: modelo autônomo e modelo ideológico⁵, e discute as repercussões desses modelos para o ensino, focando o processo de interação entre professor e jovens e adultos nas aulas de alfabetização (1995, p. 09).

O termo letramento torna se cada vez mais frequentes nos discursos dos estudiosos e especialistas, de tal forma que, no livro de Magda Soares⁶ *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), o conceito/termo letramento toma uma maior notoriedade

⁵ Ver Street (1984; 1993; 1995), a respeito.

⁶ Magda Becker Soares é professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale – da Faculdade de Educação da UFMG. Graduada em Letras, doutora e livre-docente em Educação. É autora de diversos livros, e especialmente conhecida por seus livros didáticos de Língua portuguesa usados dos anos 1970 a 1990. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Magda_Soares : acesso em 21 março de 2017].

com a obra da autora. Magda mantém o foco nas práticas sociais de leitura e de escrita e em algo que vai além da alfabetização. O livro mostra as diversas formas que se podem considerar os conceitos de alfabetização e letramento, em vários contextos e ângulos. Para Magda Soares (1998), o letramento pode ser entendido como consequência da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou seja, o *estado* ou a *condição* que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Nesse sentido, implica que o letramento, confere ao indivíduo, circunstâncias de inserção ao mundo letrado que ultrapassam da simples práticas de leitura e escrita.

Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada. (SOARES, 2008, p.146)

De acordo com Soares (2005), o educador Paulo Freire, foi um dos precursores do conceito de letramento, mesmo sem usar a denominação, ele compreendia a alfabetização numa concepção mais ampla. Em seu livro *A importância do ato de ler*, Freire, discute as questões relativas à leitura e define-a como um processo que vai além da significação das letras. Nas palavras do autor “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo. (FREIRE, 2011, p.15)

Maria do Rosário Longo Mortatti (2004) retrata o letramento como parte da educação e não algo pontual da alfabetização. Para Mortatti (2004), o conceito de letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas. Isso quer dizer que, em sociedades grafocêntricas, a escrita possui uma importância muito grande, uma vez que tudo se organiza em torno dela.

No livro, da professora e pesquisadora Roxane Rojo, intitulado *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, aponta questionamentos interessantes acerca da importância da educação linguística (leitura e escrita) alicerçada em princípios éticos, críticos e democráticos. De acordo com a autora, o letramento busca retomar os usos e

práticas sociais de linguagem que envolve a escrita em vários aspectos, valorizada ou não socialmente, “locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.” (p.98). Ainda no referido livro, Rojo (2009) analisa o conceito “multiletramentos ou letramentos múltiplos”, considerando, na visão de Paulo Freire, que não se deve ignorar o “mundo” do aluno, devendo ensiná-los por meio dele: “[...] muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm dupla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais” (p. 106).

De acordo com o levantamento realizado sobre os estudos de letramento, percebemos o quanto o conceito é bastante abrangente e complexo. Podemos afirmar que, devido às mudanças sociais ocorridas em nossa sociedade e as novas exigências sobre os conhecimentos da leitura e da escrita, esse termo vem sofrendo ressignificações. Isso se deve ao fato de que, as definições de letramento encontram-se duas dimensões essenciais às quais são nomeadas por Magda Soares (2005) como: dimensão individual e dimensão social. A *dimensão individual* do letramento, segundo a autora, é um atributo pessoal, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e escrita. Ainda de acordo com Soares (2005) tomando por base, o aspecto individual, torna-se ainda difícil definir o letramento, pois tal conceito envolve dois processos fundamentalmente diferentes e complementares: a leitura e a escrita. Contudo, nessa dimensão, ambos os processos são vistos como uma única habilidade, isto é, a de codificar, decodificar e compreender a palavra escrita. Não se desconsideram as particularidades dos aspectos linguísticos, discursivos e psicológicos de cada processo, porque eles são vistos como extremamente complementares, chegando a tornarem-se indissociáveis no seu uso. Apesar da dificuldade de definição e considerando apenas a dimensão individual do letramento, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em 1958, com vistas à padronização internacional das estatísticas em educação, definiu a pessoa letrada e iletrada da seguinte maneira:

É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana (SOARES, 2005, p. 4).

As primeiras concepções desta organização compreendiam o letramento como um conjunto de habilidades técnicas para leitura, escrita e cálculo. Fica implícito que às

primeiras perspectivas da UNESCO que o letramento seria um conjunto de habilidades neutras e universais, cujo domínio proporcionaria uma série de consequências positivas tais como um maior desenvolvimento econômico, progresso social, maior participação política e desenvolvimento cognitivo. Para Soares (2005), essa definição pode ser considerada arbitrária à medida que não fundamenta a seleção de ambas as habilidades de ler e escrever, “o que vem a ser o uso de tais habilidades com compreensão e porque tais habilidades se destinam à interação apenas com uma frase simples do cotidiano”.

Já na *dimensão social*, o letramento é visto como fenômeno cultural, referindo-se ao conjunto de demandas e atividades sociais que envolvem e utilizam a língua escrita. Soares (2005, p.72) considera que o letramento na perspectiva social pode ser definido como “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Sob o ponto de vista da dimensão social do letramento, a leitura e a escrita são vistas não como aquisição de uma tecnologia, ou seja, apenas para registrar a fala em língua escrita e decodificar a escrita em fala, mas para uma melhor compreensão sobre a inserção do sujeito no meio social e cultural. Magda Soares chama a atenção para essas dimensões, principalmente para o papel político que o letramento carrega consigo. Ressalta que quando se fala em práticas sociais, é impossível ser neutro. Isso também não é diferente quando se trata em letramento. Dessa forma, há diferentes conceitos de letramento, que vão variar de acordo com a “concepção de sociedade que se tem ou se quer privilegiar”.

Outra observação interessante é feita por Soares (2005), quando fala de uma *versão fraca* e de uma *versão forte* do conceito de letramento. Para ela, a *versão fraca* de letramento estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e da escrita, para funcionar dentro de uma sociedade. É uma visão que está ligada no conceito de alfabetismo funcional, ou seja, pessoas que não sabem fazer o uso correto da leitura e da escrita para funcionar dentro de uma sociedade de maneira adequada. Já a *versão forte* de letramento, estaria mais próxima ao enfoque ideológico e da visão de Paulo Freire de alfabetização, esta versão forte seria revolucionária e crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão, às exigências sociais, mas sim para o resgate da autoestima na construção de uma identidade forte e para a valorização de sua cultura.

Resumindo, os conceitos de letramento enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade (a versão “fraca”), ou

em seu poder “revolucionário”, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a versão “forte”). Apesar dessa diferença essencial, tanto a versão “fraca” quanto a versão “forte” evidenciam a relatividade do conceito de letramento: porque as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço. (SOARES, 2003, p.78)

Ao longo dos tempos o letramento vem sofrendo ressignificações e expansão do conceito. A expansão estaria relacionada ao contexto contemporâneo, principalmente, por grandes desenvolvimentos tecnológicos e pelo fenômeno da globalização, o qual tem como uma de suas consequências à aproximação entre a imensa diversidade cultural e social. Nesse sentido, surge a necessidade de pensar novas formas de letramento. Em 1994, na cidade estadunidense de Nova Londres⁷, um grupo de estudiosos se reuniu para discutirem a questão sobre o letramento escolar adequado, num contexto de fatores cada vez mais críticos de “diversidade local e conectividade global”. Uma das discussões iniciais sobre a expansão do conceito de letramento apontou o termo “*multiletramentos*”, [*multi* - multiplicidade de linguagens] para definir uma nova abordagem, a qual oferece argumentos para repensar os letramentos e suas implicações para a participação social na vida pública, econômica e comunitária.

A partir de uma nova corrente de pensamento denominada *New Literacies Studies - NLS* ou (Novos Estudos do Letramento – NEL, em português), influenciada pela antropologia e etnografia, pesquisadores começaram a se interessar em estudar as condições de uso da escrita produzidas *in loco* pelas práticas de letramento em grupos sociais específicos (STREET, 2012). Brian Street (1984) define o conceito de letramento em termos de práticas sociais de leitura e escrita, as quais envolvem valores, usos e os significados atribuídos a essas práticas por determinados grupos culturais, levando-se em consideração o contexto, tempo, espaço e as relações de identidade e poder. Para abordar questões de caráter etnográfico, pesquisadores construíram um aparato conceitual que cunha alguns novos significados para o letramento. Esses significados referem-se: *eventos de letramento e práticas de letramento*.

⁷ Especificamente em 1994, na cidade estadunidense de Nova Londres, New Hampshire, renomados teóricos, sobretudo da Linguística e Educação, oriundos de três países - Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália - reuniram-se a fim de debater os sérios problemas pelos quais o sistema de ensino anglo-saxão estava passando (COPE; KALANTZIS, 2000). Deste encontro, resultou um documento denominado de “manifesto programático” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 164), foram pontuadas as seguintes questões: a crescente diversidade linguística e cultural presente nesses países (fruto de uma economia globalizada) e a multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação (resultado das novas tecnologias). Essas duas questões foram responsáveis pelo prefixo multi, da denominação Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009).

Os eventos de letramento dizem respeito, a situações concretas em que a escrita assume um papel nas interações humanas (HEATH, 1982). Podemos elucidar como ações cotidianas, que são consideradas episódios observáveis, que emergem de práticas e são por elas moldadas. Podemos exemplificar os eventos de letramentos do cotidiano que são atividades regulares repetidas, ligadas a sequências rotineiras próprias do lar, de locais de trabalho, de escolas, de bibliotecas escolares e de outras agências sociais. Shirley Brice Heath caracteriza um “evento de letramento” como “qualquer ocasião em que uma parte escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (1982, p. 93).

Já o conceito de práticas de letramento, proposto por Brian Street (1995, p.02) redimensiona o conceito de eventos, referindo-se tanto aos comportamentos exercidos pelos participantes quanto às concepções sociais e culturais que dão sentido aos usos da leitura e da escrita em determinada situação. Barton (2007) defende uma abordagem ecológica, que entende as práticas de letramento como um sistema complexo que influencia e é influenciado pelo ambiente. Essa abordagem “tem como objetivo entender como o letramento está inserido em outras atividades humanas, seu vínculo na vida social e no pensamento, e sua posição na história, na língua e na aprendizagem” (BARTON, 2007, p. 32).

Mais recentemente, Castanheira e Street (2014) lançam no Glossário Ceale⁸ - *Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*⁹, as definições de eventos e de práticas de letramento. Conforme os estudiosos pontuam, esses conceitos se mostram interligados, mas não correspondentes.

Os conceitos de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento* estão estreitamente relacionados e, por isso, serão abordados conjuntamente. A expressão *eventos de letramento* refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de *práticas de letramento* distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os

⁸ O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), lançou o *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Organizado pelas pesquisadoras Isabel Frade, Maria da Graça Costa Val e Maria das Graças de Castro Bregunci, o glossário foi criado para subsidiar os educadores que se dedicam à alfabetização e ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita, especialmente os professores da Educação Infantil e do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/658/ceale-ufmg-lanca-glossario-de-alfabetizacao-leitura-e-escrita.html> . Acesso em 28 de março de 2017.

⁹ Acesso em: 06 de março 2017.

conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes.¹⁰

Os Novos Estudos do Letramento (NEL) compreendem o termo letramento com um foco mais social, perpassando os usos e práticas de linguagem que envolve a escrita de formas variadas e em contextos também distintos (família, escola, biblioteca, igreja etc.). Os NEL (STREET, 1984, 1993, 1995, 2012) voltados para uma perspectiva etnográfica e antropológica, propõem duas perspectivas de letramento: o letramento autônomo e o letramento ideológico.

Street (1984; 1993; 1995) traz contribuições importantes para a discussão sobre letramento ao tratar das distinções do letramento. No modelo autônomo, o fenômeno do letramento é abordado como realização individual, com ênfase na aquisição e no uso da escrita como habilidades ou tecnologias independentes do contexto social. Segundo Street, o modelo autônomo aborda o conceito de letramento em termos técnicos, trata o como “se pudesse ser independente do contexto social, como se fosse uma variável autônoma cuja cognição e consequências para a sociedade pudessem ser derivadas de seu caráter intrínseco” (1993, p. 5). Em contrapartida, o autor argumenta que o modelo ideológico busca entender letramento em termos de práticas sociais concretas associando-o às ideologias que o perpassam. Assim, esse modelo defende uma visão culturalmente sensível de práticas de letramento por entender que estas variam de um contexto para outro. Desse modo, Street acrescenta que a tecnologia da escrita “é um produto social que surgiu como resultado de processos e instituições políticos e ideológicos e suas formas particulares tem que ser explicadas com relação a esses processos” (1984, p. 65).

Assim, conforme Moita Lopes (1998), o modelo autônomo anula a vida social do sujeito. Isso significa dizer que “o indivíduo não existe socialmente além dos limites cognitivos necessários para a leitura de um texto”. Não se leva em conta tudo o que é relacionado à sua existência como ser social, como se isso não influenciasse e/ou não fosse relevante para os processos que envolvem seu letramento. Em outras palavras, Kleiman diz que o letramento visto como autônomo considera a leitura “um processo

¹⁰ <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento> Acesso em 06 de março de 2017.

neutro, independente de considerações contextuais e sociais” (2003, p. 44). No entanto, o modelo autônomo não considera que as interpretações dos textos variam de acordo com quem são as pessoas envolvidas nos eventos de leitura e onde estão localizadas, isto é, variam de acordo com a vida social.

Em oposição ao modelo autônomo, o modelo ideológico de letramento na perspectiva de Brian Street (1995) considera a escrita e a leitura como “práticas ligadas à cultura e a estruturas de poder de uma sociedade” (cf. Kleiman, 2003). O modelo ideológico possui, então, uma dimensão social, conforme Soares (2012) aponta que pode ser caracterizado como um conjunto de práticas sociais, culturalmente determinadas. Esse modelo social e plural é um construto elaborado por Street (1984), que destacou que o letramento é marcado socialmente e historicamente. Situadas em contextos sociais e culturais específicos, as práticas ideológicas de letramento são políticas e propiciam mudanças na vida dos indivíduos, pois permitem que eles entendam e des/construam ideologias. De acordo com Barton (1994, p.27), “o letramento envolve, inevitavelmente, mudança”. Diante do exposto, o desenvolvimento de práticas de letramento torna o indivíduo capaz de “questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2002, p.74). Desse modo, o letramento oferece uma consciência sobre os processos ideológicos e sobre as estruturas de poder de uma sociedade, fazendo com que a pessoa se torne um indivíduo diferente na sua condição de ser social.

Discutimos o conceito de letramento a partir de diferentes estudos nacionais e internacionais, considerando que a definição do termo é constantemente repensada, dados os usos e sentidos que diferentes profissionais e acadêmicos atribuem à temática.

Como nossa investigação tem como um dos objetivos conhecer/analisar eventuais práticas de letramento literário desenvolvidas em bibliotecas escolares acreditamos que foi relevante ter feito um levantamento sobre a temática em vários aspectos. Analisar o letramento em várias vertentes é de extrema importância na sociedade contemporânea, pois percebe-se que é preciso ir além da simples aquisição do código escrito e de sua leitura, é necessário apropriar-se das diferentes funções sociais da escrita e da leitura, ou seja, utilizar de fato destas competências participando de eventos e relações sociais organizados nas diversas esferas.

Esta investigação perpassa o âmbito da biblioteca escolar e é preciso pensar a relação entre a biblioteca escolar e o letramento, no sentido de incentivar o diálogo para que a biblioteca assuma o papel de agência na promoção do letramento. Esta relação

será abordada com mais detalhes na seção dedicada à biblioteca escolar. A compreensão e o uso do termo letramento têm sido utilizados também em associação com outros termos, como é o caso da expressão *letramento literário*, como veremos na seção seguinte.

1.2 Letramento literário: conceitos e problematizações

A expressão letramento literário foi usado pela primeira vez no Brasil em 1999, por Graça Paulino¹¹, durante um encontro da Associação Nacional de Pesquisa (ANPEd). De acordo com a professora Zélia Versiani Machado, uma das pesquisadoras do grupo do Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação-FaE da UFMG, o uso do termo letramento literário é justificado e contextualizado a seguir:

O termo “letramento literário” foi usado pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino, num trabalho encomendado para a ANPEd, na sequência do trabalho de Magda Soares. Na época, o nosso grupo de pesquisa tinha o nome Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil. Em seguida passamos a adotar o nome Grupo de Pesquisas do Letramento Literário – GPELL – pelo fato de, assim, integrarmos mais a literatura no contexto da cultura escrita às nossas discussões. Desta forma, a mudança de nome buscou destacar a importância da leitura literária, do leitor, da formação de leitores – professores e alunos –, da leitura literária na escola e em bibliotecas, etc.¹²

Diferentemente de outras modalidades de letramento e do emprego mais abrangente para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário é distinto dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa uma posição única em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17).

¹¹ Graça Paulino é uma intelectual mineira dedicada à formação de professores e à reflexão sobre leitura literária em sua dimensão social. Graduada em Letras (1971), Mestre em Literatura Brasileira pela FALE/UFMG (1979), doutorou-se em Teoria Literária pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1990. Um de seus estudos de pós-doutorado foi no Rio Grande do Sul, sob orientação de Regina Zilberman.

¹² Entrevista cedida pela professora Zélia Versiani Machado.
<http://escritabrasil.blogspot.com.br/2008/07/letramento.html>. Acesso em 25 de março de 2017.

Sendo assim, para Paulino (2010) o letramento literário é configurado “a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico”. Nessa acepção, é importante destacar que o letramento literário não é apenas uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, visto que exige uma atualização constante do leitor em relação ao mundo literário. É definido também, como sendo o *estado* ou *condição* de quem não apenas é capaz de ler um texto, mas dele se apodera deixando a condição de simples expectador para a condição de leitor literário ou mais precisamente “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO & COSSON, 2009, p. 67). Diante do exposto, os autores estão se referindo ao leitor literário como um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem literária.

No *Glossário Ceale*, a expressão letramento literário é definida pelo professor Rildo Cosson da seguinte maneira:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o *processo*, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o *letramento literário* começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de *apropriação*, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.¹³

Letramento literário engloba vários sentidos, podendo ser definido como um conjunto de práticas e eventos sociais que envolvem a interação leitor e escritor, produzido e socializado na escola por meio da leitura de textos literários, que estejam de acordo com as normas estabelecidas ou convencionadas. Assim a finalidade principal é a (re) construção dos significados em relação ao texto literário lido dentro ou fora da sala de aula. Nesse sentido, o letramento literário refere-se ao processo de escolarização da literatura que não deve ser observada simplesmente como uma estrutura textual (simbólica), pois sinaliza para a construção de novos caminhos acerca da interpretação de mundo vivenciado por ambos - escritor e leitor - os protagonistas envolvidos no processo de aprendizagem.

¹³ <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 15 de fevereiro de 2017.

Para Cosson (2006, p. 40-41), o processo de letramento literário deve envolver aspectos que conciliem os diversos textos literários circundantes nas esferas sociais, e ainda “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Ele precisa da escola (ou outra agência de letramento bastante eficiente) para se concretizar, isto é, demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue efetivar sozinha. Para Paulino, assim como para Soares (2005), da mesma forma que existe diversidade de textos, existe, em função desses textos, diversidade de leituras, de modos de ler. Não basta defendermos a presença de diversos tipos e gêneros textuais na escola, se não levarmos em conta os diferentes modos de leitura, de acordo com determinadas especificidades do texto. Paulino ressalta que “as diferenças se localizariam nos objetos lidos e se definiriam a partir deles, mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura” (2005, p.56).

Rildo Cosson ressalta que na prática pedagógica, o letramento literário pode ser realizado de vários modos, e que existem quatro características que lhe são fundamentais: 1) não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra; 2) o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores; 3) ampliação do repertório literário; 4) oferecer atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária. Isso fica claro no excerto abaixo:

[...] Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário (COSSON, 2014, s/p)¹⁴

¹⁴Trecho extraído do Glossário Ceale <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario> acesso em 10 de março de 2017.

Dessa maneira, é preciso pensar a prática pedagógica na/para a sala de aula de forma contextualizada e significativa. Os estudiosos sobre o tema sugere que o primeiro passo é selecionar o material a ser trabalhado (livro) e discuti-lo previamente com os envolvidos. Já nesse momento, a (o) professora (o) precisa ficar atenta (o) ao processo de escolarização da literatura. Não podemos negar que essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como “fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.” (COSSON, 2009, p. 23).

O letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. É por entender essa singularidade que reforçamos que o letramento literário é um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” essa acepção é baseada nas visões de estudiosos com Paulino e Cosson. Graça Paulino (2005) ressalta que “o texto literário, além de acumular esteticamente muitos outros textos, revela e questiona também convenções, normas e valores sociais” (p. 60). Sendo assim, o leitor desse tipo de texto tem o papel de participar da arte do texto e compreendê-lo como um processo estético de interlocução, como um sistema textual destinado à interatividade. É a partir dessas características específicas, tanto da leitura quanto do leitor literário, que surge o conceito de letramento literário, caracterizado por Paulino (2001) da seguinte forma:

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO,2001, p. 117).

Nessa definição, é importante compreender que esse letramento é bem mais do que uma habilidade de ler textos literários, requer uma atualização constante do leitor em relação ao seu universo. Sobretudo não é apenas um saber que se adquire sobre a

literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. Na próxima seção apresentamos uma breve discussão sobre a biblioteca escolar, julgamos de extrema importância uma vez analisaremos as práticas de letramento literário acontecida nesse ambiente.

1.3 Bibliotecas e bibliotecas escolares: uma breve discussão

Compreender o surgimento das bibliotecas se torna importante para esta pesquisa, na medida em que se considera este espaço como um local privilegiado para a formação de leitores. O objetivo é expor os principais acontecimentos que marcaram a construção e a concepção da biblioteca, possibilitando, dessa forma, levantar indícios que permitam caracterizá-las ao longo de sua história, perpassando pela especificidade da biblioteca escolar como instância de escolarização da literatura.

A história das bibliotecas está relacionada à própria história da humanidade. À medida que o homem sentiu a necessidade de eternizar os acontecimentos buscou um suporte concreto para registrar as informações e documentar. Com o aumento do volume de documentos, foi preciso criar mecanismos de registro e pensar em formas de armazenamento e organização. Diante dessa necessidade, apareceram os profissionais especializados no controle da informação, que buscaram instrumentos e técnicas para acessar com mais facilidade os dados.

De acordo com Aguiar (1994), as primeiras bibliotecas eram consideradas como um local de preservação da memória e do conhecimento. Sua importância se dava por armazenar objetos caros e valiosos, os livros. A biblioteca era considerada um local restrito no qual só tinham acesso os membros das classes privilegiadas da sociedade, as elites.

As bibliotecas da Antiguidade não se diferenciavam muito das bibliotecas do período medieval. Elas se constituíam em locais de armazenamento de documentos, com sistemas precários de recuperação e acesso. Ocupavam-se em armazenar a maior quantidade de rolos de papiro e, posteriormente, pergaminho, atribuindo *status* e poder aos seus imperadores nas regiões onde se encontravam. Estas bibliotecas reuniam escritos de intelectuais gregos, romanos e egípcios. As grandes bibliotecas que se têm

notícias deste período eram a biblioteca de Alexandria e a biblioteca de Pérgamo¹⁵ que reuniram uma quantidade significativa de volumes de livros e documentos importantes para a época (MARTINS, 2002). Clarice M. Souza (2005) ressalva que, apesar da importância e grandiosidade desses estabelecimentos, as Bibliotecas da Antiguidade não conseguiram sobreviver. Esses espaços foram vítimas de sucessivos desastres naturais, saques cometidos por fanáticos religiosos e incêndios.

Na Idade Média, o centro da vida social e econômica da população era a Igreja. Isso não era diferente em relação ao acesso às bibliotecas que se encontravam quase que exclusivamente no interior de conventos e mosteiros. Martins (2002) afirma que as bibliotecas eram destituídas de caráter público. Que elas tinham como principal função guardar os livros, ou melhor, escondê-los. Nessa época, não se tinha a menor intenção de difundir-los.

A biblioteca foi assim, desde os seus primeiros dias até aos fins da Idade Média, o que o seu nome indica etimologicamente, isto é, um depósito de livros, é mais o lugar onde se esconde o livro do que o lugar de onde se procura fazê-lo circular ou perpetuá-lo. A própria disposição arquitetônica dos edifícios demonstra o melhor do que qualquer outro índice: na grande biblioteca de Nínive, o depósito de livros não tem saída para o exterior – a sua única porta parece dar, ao contrário, para o interior do edifício, para o lugar onde viviam ou onde permaneciam os grandes sacerdotes. Da mesma forma, as bibliotecas medievais se situam no interior dos conventos, lugares dificilmente acessíveis ao profano, ao leitor comum (MARTINS, 2002, p.72).

Ainda nesse período, a biblioteca não tinha como função disseminar a informação nem o conhecimento. No entanto, segundo Martins (1996), essa realidade foi modificada como o grande acontecimento medieval que decidiu os destinos dos livros e, conseqüentemente, das bibliotecas, com a fundação das universidades. As primeiras universidades foram um prolongamento das ordens eclesiásticas: franciscanos e dominicanos. Porém, elas ganharam o seu grande desenvolvimento no decorrer do século XV, quando as riquezas materiais das universidades, em geral, aumentaram (MARTINS, 1996, p. 89-92). Devido ao aumento de estudantes universitários, e a necessidade ao acesso à informação e textos escritos, começou a existir uma enorme demanda por livros, acarretando na abertura ao público das bibliotecas existentes. Esse fato ocasionou um crescimento também da produção intelectual.

¹⁵ A biblioteca de Alexandria foi fundada no início do século III a.C e a biblioteca de Pérgamo, entre 197-160 a.C. (PAIVA, 2010).

De acordo com Roger Chartier (1998), ao longo dos séculos e em conformidade com os estágios e transformações pelos quais passaram as instituições e as técnicas de reprodução, a leitura experimentou diversas concepções, práticas, funções, modos e tipos de suporte. Segundo o autor, a democratização da leitura ganhou força após Johann Gesfleish Gutenberg (1400-1468) ter inventado a imprensa. A invenção da imprensa possibilitou a expansão da leitura através de materiais impressos, não mais manuscritos. Diante desse fato, Milanesi (2002) salienta que “essa nova situação de acessibilidade dos livros - de papel e impresso - acabou sendo um estímulo ao conhecimento das letras e à absorção de conhecimento.” (MILANESI, 2002, p. 25).

No século XIX, com a Revolução Industrial, a presença da biblioteca se tornou ainda mais forte devido à crescente urbanização. Surgiram as coleções especializadas e, posteriormente, as diversas espécies de biblioteca: a religiosa, a universitária, as pertencentes a corporações ou sociedades particulares, as públicas e as escolares. De acordo com Morais (2009), “a biblioteca acompanhou a evolução social e passou a gozar do estatuto de instituição leiga e civil, pública e aberta (...)” (p. 29), deixando, dessa forma, de ser um espaço particular destinado a resguardar o “conhecimento”, para se transformar em um espaço de socialização e transmissão do conhecimento. A biblioteca ganha um novo caráter - aberta ao público - não é vista apenas para consultas individuais, se torna um ambiente nos quais alunos, professores e demais pessoas se dirijam para estudar, ler e escrever. Fabrício José N. Silveira (2007) ressalta esse caráter público-democrático da biblioteca que a torna uma instituição leiga e civil, a serviço da laicização que disponibiliza seus acervos e caracteriza-a como instância socializadora que buscava se adaptar à sociedade na qual estava inserida.

A origem da palavra biblioteca vem dos termos gregos *biblíon* (livro) e *theka* (caixa), significando o móvel ou lugar onde se guardam livros. No entanto, o conceito e as explicações para a palavra biblioteca vêm se transformando e se ajustando por meio da própria história das bibliotecas. Para Fonseca (1992, p. 60), um novo conceito “é o de biblioteca menos como coleção de livros e outros documentos, devidamente classificados e catalogados do que como assembleia de usuários da informação”. Isso quer dizer que as bibliotecas não devem ser vistas como simples depósitos de livros. Elas devem ter seu foco voltado para as pessoas no uso que essas fazem da informação, oferecendo meios para que esta circule da forma mais dinâmica possível.

A definição dada pelo *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* para biblioteca é “edifício ou recinto onde ficam depositadas, ordenadas e catalogadas diversas

coleções de livros, periódicos e outros documentos, que o público, sob certas condições, pode consultar no local ou levar de empréstimo para devolução posterior.”

Mas, em se tratando de uma biblioteca escolar, quais são suas especificidades? Que lugar esse local ocupa na escola? Qual o seu papel na promoção da leitura e na formação de leitores? Que tipos de práticas são e podem ser realizadas nesse espaço?

Essas são algumas entre várias indagações que ainda existem em torno dessa instituição, que é a biblioteca escolar. Muito se tem discutido a respeito de propostas para que esse espaço cumpra o seu papel, o de formar leitores, o de fomentar práticas de leitura e o de se tornar um organismo vivo, ativo e participativo dentro da escola. Mais ainda, discutir a relevância e características da biblioteca na perspectiva do uso em promoção do leitor literário.

O caráter social da biblioteca, segundo Aguiar (1994), é um aspecto importante, pois é preciso ter “condições de acesso à leitura, ofertadas às diferentes camadas da população” (AGUIAR, 1994, p. 99). Para o autor, é preciso que a biblioteca esteja aliada a uma mudança social para que todos tenham acesso à informação e saibam utilizá-la. É preciso que a biblioteca assuma uma postura de uma agência de letramento, possibilitando que as pessoas se apropriem do conhecimento, façam usos efetivos da leitura e escrita em suas vidas.

Sendo assim, a biblioteca escolar tem a função de propiciar práticas que fomentem o gosto pela leitura, além de interagir com as propostas pedagógicas desenvolvidas na escola, oferecendo-lhes recursos, materiais, dinâmicas de forma cadenciada e ao encontro dos anseios dos alunos, professores e da proposta curricular.

No livro *Miséria da biblioteca escolar*, de Waldeck Carneiro da Silva, o autor expõe a realidade das escolas brasileiras:

[...] quando existe biblioteca, esses espaços geralmente não passam de depósitos de livros e de outros objetos, com horários de funcionamento breves e irregulares, ou ainda são convertidos em espaços de punição (onde os alunos ficam de castigo para copiar trechos de enciclopédias porque se comportaram de modo inadequado em outros espaços escolares), cujos atendentes são professores aposentados ou readaptados, enfiados da sala de aula e de alunos. (SILVA, 1995, p. 24-25).

Para o autor, essa situação torna-se agravante quando se pensa que a biblioteca escolar é para a maior parte das crianças brasileiras o primeiro (ou único) contato com o livro. Como Lembra Waldeck da Silva, as bibliotecas escolares sofrem com problemas de ordem “extra bibliotecas” (como desvalorização social da leitura, escassez de políticas públicas) e “intra bibliotecas” (inadequações no espaço, acervo sem

diversidade nem qualidade, sistema de classificação ininteligível, regulamentos muito rígidos, horários inflexíveis, preocupação excessiva com silêncio, arrumação e disciplina, bibliotecários mal preparados, entre outros).

Se pensarmos em todos esses aspectos apontados no contexto escolar brasileiro, chegaremos à conclusão de que muito ainda necessita ser feito, pois, como afirma Silva (1991), a biblioteca escolar é desprezada e esquecida, sendo, em poucos casos, objeto de preocupação e investimento. Ao refletir sobre a biblioteca, Edmir Perrotti (1990) diz que ela precisa ter outra finalidade que não seja simplesmente a de um “depósito de livros”, é preciso uma articulação para não se tratar de unidade isolada. Perrotti (1990) reforça a ideia de formar redes, um conjunto de espaços, as quais o pesquisador denomina de “estações de conhecimento”, cujo objetivo é a apropriação do saber dos sujeitos envolvidos. Nessa mesma vertente, a biblioteca escolar tem função educativa, ao mostrar para o aluno a diversidade de saberes e de pontos de vista, além dos múltiplos esforços em compreender o mundo.

Dessa forma, para Motta (1999, p.21), a biblioteca escolar é um local da instituição “que deve estar bem definida quanto à sua organização e funcionamento para que venha facilitar o ensino”, e é imprescindível ser um lugar bem gerenciado, organizado e prazeroso. A biblioteca escolar é um local diferente dos outros espaços educativos da escola, pois promovem práticas de leituras, interação entre os alunos, professores, bibliotecários e auxiliares, vinculados a uma variada gama de informações e aprendizagens. Para Amato e Garcia (1989 p. 9-23). “a biblioteca, inserida no processo educativo, deverá servir de suporte a programas educacionais, integrando-se à escola como parte dinamizadora de toda ação educacional”.

Por estar inserida em uma instituição escolar, é desejável que a biblioteca se integre às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, porém, nessa perspectiva, a biblioteca esbarra em outro desafio: como promover a integração com os conteúdos escolares sem negar a identidade da biblioteca, sem descaracterizá-la?

Magda Soares (1999, p. 23) salienta que a biblioteca escolariza a literatura por meio de diferentes fatores: ao local, a organização do espaço e do tempo de acesso aos livros, à seleção dos livros, e também a socialização da leitura, quem orienta e/ou indica um livro para a leitura precisa ser uma pessoa que desempenhe o papel de mediador. A autora cita os diversos fatores que são frequentemente utilizados nesses espaços que confirmam o seu caráter escolarizado. Devido a essa escolarização inadequada da

literatura, o aluno passa a ter uma concepção distorcida da leitura de livros de literatura e passa a relacioná-la com os conteúdos didáticos.

Por esse motivo, é necessário promover uma organização espacial da biblioteca, que seja pautada em cuidados pedagógicos capazes de inibir essa visão errônea. Por mais que a biblioteca escolar tenha funções a cumprir, é preciso que ela seja um local antes de tudo livre, que seja o centro sociocultural da rotina escolar, que seja o local de encontro para leitura, leitura literária, leitura de literatura, em síntese, que seja um local de fruição da leitura e de convivência.

Jonathas Luiz C. Silva (2011) aponta que nas décadas de 1990 e 2000, com as reformas educacionais, a biblioteca escolar ganhou destaque e passou a ser um espaço para a intensificação do gosto pela leitura. Silva (2011) aponta que nesse período foi criado o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE¹⁶ e foi promulgada a Lei Federal nº 12.244 de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino de todo país, salientando também a necessidade de investir em acervos e profissionais para esse espaço.

Essa lei federal pode ser vista como grande avanço. E deve ser destacado que: trata-se de uma lei que versa a respeito da universalização das bibliotecas escolares, sendo o ano de 2020 o prazo limite para que essa proposta seja cumprida no país. Esse projeto de lei foi elaborado pelo Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), juntamente com os Conselhos Regionais de Biblioteconomia, que têm como principal objetivo a melhoria do ensino público através da criação de uma rede de informação eficiente. A lei também explicita a necessidade de que todas as bibliotecas possuam um bibliotecário responsável, sendo esse com formação superior específica para exercer a função. Publicado no Diário Oficial em 25 de maio de 2010, foram sancionados, através da Lei nº 12.244, os seguintes artigos:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

¹⁶ Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, implantado em 1997, pela Portaria 652 de 16/09/1997. O PNBE tem como objetivo principal democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenis, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras.
<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em 23 de abril de 2017.

Art. 2º Para os fins desta Lei considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962 de 25 de junho de 1998.

Art.4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Já estamos no ano de 2018, faltando dois anos para que a proposta seja cumprida no país. O que dessa lei já foi cumprido? Essa questão será explanada nos capítulos 2 e 3.

A biblioteca escolar, sob a perspectiva dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), tem como objetivo oferecer ao professor um referencial "respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira". No documento, o texto é considerado como a primeira fonte da aprendizagem, sua presença na sala de aula, na escola e na sociedade é indispensável. A orientação é que o trabalho com textos não se restrinja somente aos oferecidos nos livros didáticos. Deve-se incentivar as crianças ao aprendizado da escrita e da leitura através da oferta de muitos textos diversificados e autênticos. Esse objetivo pode ser alcançado com maior facilidade se houver uma biblioteca na escola, pois este, *a priori*, é um espaço privilegiado onde a oferta de textos é mais variada que em uma sala de aula. Esse objetivo fica claro nos *PCNs*:

“...a leitura na escola tem sido fundamentalmente um objeto de ensino. Para que possa construir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, os objetivos de realizações imediatas. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos”. (BRASIL. MEC, 1997).

Diante do exposto, entende-se a necessidade de uma “biblioteca escolar equipada de um acervo que dê oportunidade ao leitor de estar em contato com os mais variados tipos de leitura”, pois como vemos, os *PCN* apontam a necessidade de diversidade de textos para a formação de leitores.

De acordo com o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), as bibliotecas não podem ser mais concebidas como depósitos de livros, mas como difusoras de “informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento, estimulando a criação e a fruição dos mais diversificados bens artístico-culturais” (MARQUES NETO, 2010, p 46). São espaços dotados de funções de grande responsabilidade e que se bem aproveitadas podem mudar a realidade da comunidade escolar.

Recentemente, foi realizada a quarta edição da pesquisa intitulada *Retratos da leitura no Brasil*, promovida pelo Instituto Pró-Livro, em 2016. A investigação aponta que houve um aumento significativo de leitores e esse fato é mais perceptível à medida que cresce a escolaridade dos brasileiros. Estima-se que 104,7 milhões de brasileiros (ou 56% da população acima dos 5 anos de idade) leram pelo menos partes de um livro nos últimos meses investigado pela pesquisa. Em 2011, quando foi realizada a penúltima edição da pesquisa, esse índice era de 50%. A pesquisa revela ainda que houve aumento nos índices de leitura *per capita*. Se, em 2011, um brasileiro lia 4 livros por ano, em 2016, o índice chegou a 4,96. O estudo foi aprimorado e trouxe algumas novidades em relação ao ano de 2011. Entre as novidades, foram introduzidas perguntas com o objetivo de intensificar a avaliação acerca de bibliotecas (incluindo as escolares), do uso de internet e de leituras e livros digitais. Ainda de acordo com o estudo, em geral, o brasileiro vê a biblioteca como um espaço de estudo e pesquisa. Cerca de 29% dos entrevistados disseram que ela é um local para empréstimo de livro, e que o empréstimo é uma das principais formas de acesso ao livro. Outro ponto destacado é que as bibliotecas escolares são as mais frequentadas no país. Nesse sentido, os estudos apontam evidências de que a biblioteca escolar constitui um espaço privilegiado em que os estudantes poderão ter acesso e conviver com a leitura e os livros. Motivos que explicam a relação de nossos estudantes com a leitura, principalmente a de textos literários, não faltam. Podemos citar vários fatores, dentre eles socioeconômicos, o alto preço dos livros, dificuldades de aquisição devido à escassa circulação de livros em algumas regiões restringem os materiais de leitura. (CAFIERO; CORRÊA, 2008, p. 278). Nesse sentido, a biblioteca escolar pode se constituir em um local de acesso a esse suporte - o livro - tendo em vista os fatores citados acima.

Apontados alguns aspectos relacionados à biblioteca escolar, questionamos: Como a biblioteca escolar poderia ser utilizada em prol do letramento literário dos

alunos? Como tornar a biblioteca escolar um ambiente privilegiado para a construção de práticas pedagógicas/educativas relevantes para mediação de leitura literária?

1.4 Mediação de leitura e biblioteca escolar

A leitura é uma importante ferramenta no processo de aprendizagem do aluno e por sua formação social. Entendemos que a "leitura gera conhecimento", cabendo à escola oferecer objetos culturais além daqueles do cotidiano, da cultura de massa, a fim de não se submeter à lógica da literatura como entretenimento descomprometido. Nessa seção abordamos os conceitos e diferenças entre "leitura de literatura" e "leitura literária". É de extrema importância fazer a distinção terminológica de cada uma dessas expressões. De acordo com Corrêa (2017) há uma distinção entre os conceitos e nos chama atenção que a diferença não é apenas terminológica, mas de concepções, crenças e na forma de como se trabalha com a literatura na escola.

Segundo Corrêa (2017), a *leitura de literatura* seria "uma leitura que tem como objetivo a identificação de elementos presentes na narrativa". Ela é utilizada, por exemplo, para fazer um levantamento na narrativa, dos modos de vida, vestuário, hábitos alimentares, formas de transporte, costumes etc. É uma prática voltada para instrumentalização da leitura, bastante usada na escola, para ensinar também conteúdos gramaticais, atividades de conhecimentos linguísticos, da ortografia à sintaxe, entre outros.

Já a *leitura literária*, segundo Corrêa (2017), é uma forma de se trabalhar a literatura "por meio do envolvimento emocional e cognitivo do aluno com a história", agindo assim o professor proporciona a chamada "experiência estética". De acordo com o autor a experiência estética consiste nas "atividades que promovem um contato e um envolvimento do sujeito-leitor com a obra artística, de maneira que ele a aprecie como objeto artístico em sua plenitude" (p. 58). Essa experiência contribui para formar o gosto, as preferências do leitor e sua capacidade de apurar sua forma de perceber e fruir novas experiências estéticas no campo da literatura. Em linhas gerais, a "leitura literária é aquela que se faz quando o leitor estabelece com o texto literário o chamado pacto ficcional".

Na concepção de Graça Paulino (2006), 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.”¹⁷

Discute-se muito do papel da leitura nas escolas, porém as atividades e objetivos nem sempre estão definidos no ambiente escolar. Rovilson José da Silva (2009, p. 168) explica que “é preciso que a escola saiba qual o objetivo da leitura em seu âmbito; que planeje as ações a serem desenvolvidas durante o ano letivo e que, ano a ano, incorpore as experiências bem-sucedidas em detrimento daquelas que não obtiveram o sucesso desejado”.

Pode-se deduzir que o trabalho com a literatura em instituições está muito conectado às práticas pedagógicas literárias que o educador propõe. Por um lado, se contarmos com a aprendizagem da literatura pelo simples fato de se ter a presença dos livros, é bem provável que a formação do futuro leitor não aconteça. Por outro, as formas de didatizá-la, quando acontecem, em grande parte ocorrem de maneira equivocada, e pouco contribuem no processo de aquisição da leitura. Por isso, “para que a literatura cumpra o seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização” (COSSON, 2011, p. 17). Como afirma Soares (2001), a escolarização da literatura é inevitável, mesmo porque é impossível não fazê-la na escola, que “se constitui pela didatização e pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (p.47). Como salienta Magda Soares (2003) o impasse gira em torno de como fazer, quando fazer e onde fazer a escolarização da leitura de modo a não “desconfigurá-la, descaracterizá-la, deturpá-la,” afastando, assim, o leitor do livro. As práticas significativas seriam aquelas que conduziriam de maneira satisfatória, ou seja, “as práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e as atitudes e os valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2003, p. 47).

Rovilson José da Silva, afirma que “[...] exigirá um professor mediador que conheça os meandros para se formar leitor e, ao mesmo tempo, não ignore de modo geral o conceito de texto artístico, a especificidade do texto literário, a função da

¹⁷ <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em 18 de agosto de 2017.

literatura.” (2009, p. 172). De acordo com Giroto e Souza (2009), mediadores de leitura são "sujeitos que leem, discutem, promovem e facilitam o diálogo entre texto e leitor" (p. 19).

O mediador é alguém que avalia e seleciona estratégias, que organiza, interpreta e elabora as experiências. Dentro dessa perspectiva, Yolanda Reyes (2014) ressalta que a principal tarefa de um mediador de leitura é que ele saiba ler de muitas maneiras, sendo, em primeiro lugar, um leitor para si mesmo, porque “um mediador de leitura é um leitor sensível e atento, que se deixa tocar pelos livros e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas” (2014, p. 35). Em segundo lugar, um mediador de leitura saberá criar momentos oportunos e atmosfera propícia para facilitar o encontro entre livros e leitores. Nesse sentido, pode-se afirmar que um mediador de leitura não lê apenas livros, “ele também lê os seus leitores”, o que eles desejam o que sonham e, por meio disso, tentam descobrir quais serão os livros que conseguirão ir ao encontro dos seus anseios e perguntas dos seus leitores.

Num ambiente de troca/interação, o mediador provoca curiosidade, mostra envolvimento e interesse, estimula a significação, a abstração e a reflexão, promove o compartilhamento e o respeito aos diversos pontos de vista, incentiva a mudança e a participação ativa. Precisamos entender que a leitura e sua mediação é um processo cultural, portanto, “não pode ignorar a importância de uma biblioteca aberta, interativa, espaço livre para a expressão genuína da criança e do jovem.” (CARVALHO, 2002, p. 23).

Segundo Silva e Scorsi (2009), a “biblioteca deve ser um espaço de diálogo, liberdade, descoberta, e não um lugar de acumulação e ordenação de livros”. As pesquisadoras apontam também que o mediador precisa de um bom repertório de leituras para ter condições de fazer uma seleção adequada de textos. É preciso reforçar o envolvimento da comunidade escolar (direção, supervisão, professores, alunos, pais, bibliotecários e auxiliares), pois todos são responsáveis para a formação de leitores.

Em relação à mediação literária é perceptível que cabe à escola oferecer os textos de literatura, porque ela “[...] se apresenta como potencial polo disseminador de uma cultura literária, rompendo seus limites e contribuindo em parte para o alargamento social da leitura” (MARTINS, 2008, p. 17). Diante dessas concepções destaca-se também o caráter sociológico que a literatura possui. Para Carvalho (2001, p. 56) ela “é tomada enquanto manifestação cultural de diferentes estratos sociais, particularizando-se pelos seus valores e ideologias, o que por sua vez determina o modo de produção e

circulação de seus produtos culturais”. Para acontecer de fato uma mediação que contribua com a formação do leitor literário na escola, Soares (2010, p.12) defende que:

Se a formação do leitor literário requer, para além do contato espontâneo com os textos, mediação segura, capaz de fazer intervenções que favoreçam a articulação dos horizontes envolvidos nas experiências de leituras literárias, temos que indagar, necessariamente, pelas concepções acerca de literatura e ensino dos docentes a quem foram endereçadas essas sugestões de práticas, sem o que elas podem resvalar para uma mera imposição metodológica, em detrimentos dos saberes e fazeres docentes.(SOARES, 2010, p. 12)

Assim, é possível afirmar que a leitura literária exige uma ação conjunta de todos agentes envolvidos: família, escola, leitores e profissionais, para chamar a atenção dos educandos quanto a sua importância.

É a partir dessas informações e por acreditarmos que formar leitores literários deveria ser uma função de toda a escola é que propomos, nesta dissertação, identificar, com a comunidade escolar, usos das bibliotecas escolares em promoção do letramento literário dos alunos do ensino fundamental da rede municipal de Ouro Preto.

1.5 Letramento literário e bibliotecas escolares: uma análise da produção acadêmica a partir do portal de teses e dissertações da CAPES e BDTD¹⁸

Nesta seção apresentamos os resultados de uma pesquisa do tipo "estado da arte" ou "estado do conhecimento", referente à busca pelas produções relacionadas ao letramento literário e usos de bibliotecas escolares em prol da formação do leitor literário do período de 2007-2017 no Brasil.

Esse levantamento tem como objetivo mapear e analisar a produção acadêmica da última década, disponibilizada no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O estudo constitui-se em uma análise das pesquisas sobre letramento literário e bibliotecas escolares. O método utilizado nas buscas caracterizou-se no “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, que tem caráter descritivo e analítico da produção

¹⁸ Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

acadêmica e científica sobre uma determinada área do conhecimento. Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens (2006, p.39) ressaltam que:

Os estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39)

As informações bibliográficas das teses e das dissertações publicadas são fornecidas diretamente a CAPES e BDTD pelos programas de pós-graduação de todo o país, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. A ferramenta permite a pesquisa nos campos agência financiadora, área de conhecimento, autor, biblioteca onde está depositada a publicação, data de defesa, instituição de ensino, linha de pesquisa, nível, palavras-chave, programa, resumo, título e, caso deseje, a possibilidade de pesquisar em todos os campos. Na busca para este estudo, foram desenvolvidas algumas estratégias: 1) utilizou-se a busca avançada para atingir um resultado mais preciso; 2) inserção da expressão “letramento literário” para a busca em todos os campos, adicionado a expressão “biblioteca escolar” no campo das palavras-chave; 3) inserção da expressão “letramento literário” para a busca em todos os campos, adicionando a expressão “biblioteca” no campo do resumo; 4) por fim, utilizou-se a expressão “leitura literária” para a busca em todos os campos, adicionado da expressão “biblioteca escolar” no campo do resumo.

1.5.1 Os procedimentos e organização do levantamento dos dados

A partir dos descritores "letramento literário e biblioteca escolar", "leitura literária e/na biblioteca escolar" foram localizados na totalidade de 65 trabalhos em dois bancos de dados - CAPES e BDTD, no período dos últimos 10 anos, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 - Produção acadêmica sobre o “letramento literário e biblioteca escolar”
(2007 – 2017)

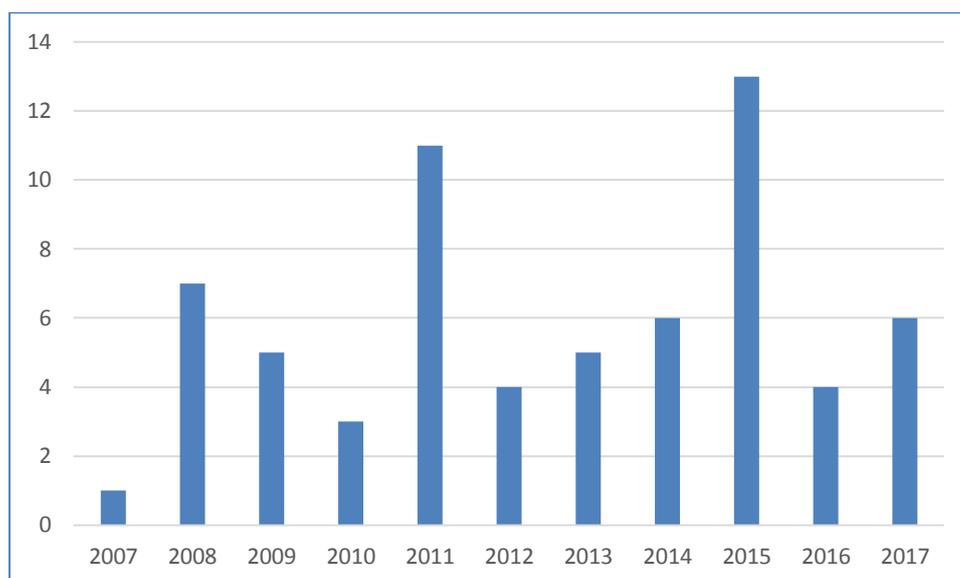
Buscas (2007-2016)	Quantidade de trabalhos encontrados
Banco de Teses e Dissertações - CAPES	21
Banco de Teses e Dissertações-BDTD	44
Total	65

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, segundo dados da CAPES e BDTD.

As instituições que apresentaram as produções das dissertações e teses foram: Universidade Federal de Minas Gerais (12 estudos), Universidade Federal de Ouro Preto (1 estudo), Universidade de Caxias do Sul (9 estudos), Universidade de São Paulo (10 estudos), Universidade Federal de Goiás (1 estudo), Universidade Federal do Paraná (3 estudos), Universidade Federal de Uberlândia (4 estudos), Universidade Estadual Paulista (4 estudos), Universidade do Oeste Paulista (2 estudos), Universidade Federal de Viçosa (1 estudo), Universidade Mackenzie (1 estudo) , Universidade Católica de Goiás (1 estudo), Universidade Católica de São Paulo (1 estudo), Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2 estudos), Universidade Federal do Ceará (2 estudo), Universidade Federal do Espírito Santo (1 estudo), Universidade Estadual de Londrina (1 estudo), Universidade Federal do Amazonas (1 estudo), Universidade Federal da Grande Dourados (2 estudos), Universidade de Brasília(1 estudo), Universidade de Federal do Mato Grosso (4 estudos), Universidade de Montes Claros (2 estudos), Universidade Estadual de Maringá (1 estudo), Universidade de Federal do Mato Grosso do Sul (1 estudo) e Universidade Estadual de Londrina (1 estudo); Universidade Federal de Santa Catarina (1estudo).

De acordo com o levantamento as produções se concentraram nos anos de 2011, com 8 estudos e no ano 2015, com 11 estudos, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1- Produção acadêmica sobre o “letramento literário e biblioteca escolar” por ano (2007 – 2017)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, segundo dados da CAPES e BDTD.

No que tange às áreas de conhecimento verificamos que existe uma concentração na produção em Educação, Letras, Linguística e Ciência da Informação. Acreditamos que isso ocorra por tratar de áreas que discutem sobre temas relacionados à Leitura, letramento(s), letramento literário, literatura, políticas públicas de fomento à leitura e biblioteca escolar.

Importante relatar que nas buscas constatamos que existem vários trabalhos sobre letramento literário e biblioteca escolar. Porém, ao analisar os resumos dos trabalhos, verificamos que se tratava de assuntos de leitura (geral) e escrita ou das práticas de leitura, não focadas na leitura literária ou de literatura. Em muitos dos trabalhos encontrados a palavra "literatura" está presente como substitutiva para mencionar questões ligadas aos aportes teóricos e por isso essas produções não foram selecionadas.

Observamos que as palavras-chave mais recorrentes nos trabalhos analisados são: Leitura; Letramento; Textos literários; Práticas de leitura; Letramento literário; Literatura; Formação do/de Leitor; Mediação Literária; Literatura Infantil e Juvenil; Leitura literária; Biblioteca escolar e PNBE. As palavras-chave se aproximam das principais temáticas identificadas na descrição do objeto de estudo nos resumos.

Após o mapeamento das produções acadêmicas, analisamos o material e criamos categorias. A leitura dos estudos a partir dos resumos permitiu caracterizar em três assuntos, dentro do tema geral que é *Letramento literário e biblioteca escolar*. A definição dessas categorias levou em consideração a necessidade de agrupar todos os estudos a serem analisados para melhor compreensão. As três categorias ficaram assim definidas:

- (1) Letramento literário e PNBE (18 estudos encontrados)
- (2) Biblioteca escolar como espaço cultural de leitura (7 estudos encontrados)
- (3) Formação de leitor literário e/na biblioteca escolar (40 estudos encontrados)

Nas duas primeiras categorias (1 e 2) apresentamos as discussões trazidas pelas pesquisas de forma descritiva, ou seja, mostrando uma abordagem geral. Já na terceira categoria “Letramento literário e/na biblioteca escolar”, além de apontarmos as discussões de uma forma geral faremos análises mais aprofundada de alguns trabalhos. Ressaltamos a importância desse terceiro eixo por mais se aproximar do estudo proposto por essa dissertação. Ainda cabe ressaltar que dentro dessa categoria elegemos três estudos que julgamos de grande importância para serem analisados, mostrando as abordagens, perspectivas, desafios e resultados. O interesse na análise deste três estudos se dá à margem do objeto central dessa dissertação. Pois entendemos como importante dialogarmos com pesquisas que estudam sobre: letramento literário para a formação do leitor; práticas com leitura literária; formação do leitor literário; biblioteca escolar como instância de letramento.

A seguir apresentamos as análises a partir de cada uma das categorias.

1.5.2 “O que dizem as pesquisas: *Letramento literário e/na biblioteca escolar (2007-2017)*”

1) Letramento literário e o PNBE

A categoria *letramento literário e PNBE* consiste em uma produção considerável em relação ao Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE.

Os estudos abordam temas de diferentes perspectivas: o papel da biblioteca na educação, relação biblioteca e escola (com a leitura e leitura literária), o conhecimento

dos profissionais/professores da biblioteca sobre o PNBE; as experiências de escolha do acervo; a eficácia e as dificuldades na distribuição dos livros para as bibliotecas escolares; a disponibilização das obras, as atividades de leituras literárias desenvolvidas no espaço da sala de aula e da biblioteca escolar, estratégias, valorização e usos das obras literárias nas escolas.

As pesquisas descrevem e investigam possíveis impactos da política pública de distribuição de livros de literatura do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, na formação de leitores literários. Um programa de incentivo à leitura que visa a atuar na formação de leitores literários por meio da distribuição de livros de literatura feita para as escolas públicas do país.

No que se refere à definição do objeto, a maior parte dos estudos vai se ater à realidade de uma escola específica, realizando estudos de casos, enquanto outros tentam alcançar o problema da promoção da leitura numa determinada rede oficial de escolas.

Os principais objetivos trazidos pelos estudos são: investigar como ocorre a chegada dos acervos selecionados pelo PNBE nas escolas; verificar o conhecimento que os professores tem sobre o material; identificar os seus possíveis usos em sala de aula e biblioteca escolar; analisar o trajeto das obras nas escolas; analisar e fomentar a discussão a respeito do processo do leitor literário e outros.

De acordo com as leituras, os estudos apontam que existe por meio da comunidade escolar um “conhecimento rasteiro” sobre o PNBE, tem conhecimento sobre a chegada dos livros na escola, mas não se conhecem de fato os objetivos e a política de formação de leitores que rege o programa. Nos estudos, verificou-se que a distribuição dos livros acontece de maneira eficaz em grande parte das escolas, o que tem permitido o acesso das obras literárias aos alunos das camadas populares. No que refere as atividades de leitura literária promovidas nas bibliotecas escolares ainda se limitam, em sua grande maioria, à tentativa de chegada dos livros às mãos de alunos e professores através de diversas estratégias de disponibilização do acervo. Na maior parte dos trabalhos analisados ressaltam que o acervo do PNBE não é divulgado de forma correta e não a uma política ou programa de formação de mediadores de leituras para trabalhar com o material fornecido. As pesquisas apontam algumas fragilidades e entraves para que sejam promovidos projetos e práticas que visem à formação de leitores literários no espaço da biblioteca escolar: a dificuldade de tempo dos profissionais que atuam, devido ao acúmulo de serviços técnicos como catalogação, empréstimos e organização do acervo; o desestímulo gerado pela falta de valorização do

cargo “de trabalhar na biblioteca”, como se a função fosse menor que outra e a falta de projetos integrados entre profissionais que trabalham nas bibliotecas e docentes.

2) Biblioteca escolar como espaço cultural de leitura

Nesta categoria *Biblioteca escolar como espaço cultural de leitura*, foram encontrados sete estudos. Esses trabalhos abordaram temas na perspectiva de a biblioteca se constituir como espaço cultural para contribuir com o processo do letramento. Os estudos descrevem e investigam as práticas e a mediação cultural em bibliotecas escolares. Além disso, discutem o papel da biblioteca, analisando as práticas educativas desenvolvidas em bibliotecas de escolas públicas. Nesses estudos encontrados foram realizados estudos de casos e observação.

O maior vínculo com a questão educacional presente nesses estudos se dá com a constatação da precariedade da biblioteca, e a aproximação dessa realidade com a realidade do setor de educação como um todo no país. Em alguns trabalhos, há uma discussão sobre métodos tradicionais de ensino e novas propostas pedagógicas, a partir da ideia de que o aluno deve ser sujeito do processo de aprendizagem. Em outros, aparecem propostas na linha de animação cultural, contação de histórias e a biblioteca como lugar de despertar o gosto pela leitura. Nos estudos também é discutida a questão da cidadania, a ligação da biblioteca escolar com a comunidade e seu papel como lugar de encontro.

Os estudos evidenciam que a biblioteca escolar é um tema de investigação pouco explorado, seja pela pesquisa nas universidades, seja pela sua ausência como tema de discussão nos eventos acadêmicos e entre outros indicadores. Os estudos apontam que embora a biblioteca escolar seja marginalizada no sistema educacional ela pode empenhar um forte papel na ação educativa e cultural. Os trabalhos denunciam a falta de política de gestão voltada para as necessidades de atrair e a permanência dos alunos para seu ambiente. Apontam também que há uma preocupação por parte dos professores na formação do aluno-leitor, mas as pesquisas evidenciam que os professores leem pouco ou leem apenas temas que refletem o imediatismo da situação de sala de aula e, isso reflete no desempenho dos alunos enquanto leitor.

Sendo assim, a biblioteca se constituindo como espaço privilegiado de formação de sujeitos-leitores, impõe-se a necessidade de repensar o compromisso da educação e da escola com a instauração da leitura como ato político e democrático. A biblioteca

deve ser coerente com a importância que essa instância verdadeiramente tem como *locus* de construção e partilha de saberes entre o leitor em formação e o livro.

3) Formação de leitor literário e/na biblioteca escolar

A categoria *Formação do leitor literário e /na biblioteca escolar* apresenta uma produção substancial que vem atraindo a atenção dos pesquisadores acadêmicos, isso se confirma devido à quantidade de estudos encontrados.

Os estudos analisados nessa categoria abordam os temas de diferentes perspectivas: letramento literário e formação do leitor; escolarização da literatura; leitura literária como direito da cidadania e dentre outros.

De acordo com o levantamento realizado observamos que a promoção da leitura entre crianças e jovens vem sendo proposta e realizada no ambiente escolar e, é uma preocupação que orienta as reflexões de vários campos de conhecimentos.

Constatamos que a maioria dos estudos analisados concentra-se no ensino fundamental. Observamos que nas pesquisas existem outros segmentos como objetos de estudos, mas se têm privilegiado como alvo de investigação o ensino fundamental. Seria interessante verificar, de forma mais aprofundada, se essa escolha dos pesquisadores corresponde algo específico e pontual ou se seria “queixa de professores” referente à queda do interesse pela leitura/leitura literária quando a criança começa a entrar na adolescência. Questionamo-nos, se os adolescentes, de fato, leem menos do que as crianças? Será que essa ideia preconcebida interfere nas escolhas metodológicas das pesquisas acadêmicas sobre leitura e leitura literária?

Os objetivos dos estudos encontrados nesta categoria estão se atendo a investigar as práticas de leitura e leituras literárias, formação do leitor literário, letramento literário e aquisição de conhecimento, a relação do leitor literário na biblioteca escolar. Os sujeitos envolvidos e investigados geralmente são os alunos, professores, coordenadores pedagógicos e funcionários/professores que atuam na biblioteca. Muitos dos estudos procuram entender o impacto que a leitura literária tem sobre a formação do leitor e as inter-relações entre a ação dos agentes de leitura literária - professores e bibliotecários - e o efeito dessa ação sobre os alunos - em relação à formação do leitor e do ensino aprendizagem.

Após essa descrição apresentada de forma geral por essa categoria “letramento literário e biblioteca escolar”, traremos a seguir três estudos selecionados que melhor

elucidam esse eixo temático e traz um diálogo mais próximo do objetivo proposto por essa dissertação.

Na dissertação intitulada *Alfabetizar letrando: mudanças (im)previsíveis no ensino fundamental de nove anos*, defendida pela pesquisadora Rosângela Márcia Magalhães no ano 2014, na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a autora investigou sobre os processos de alfabetização e letramento no intuito de analisar sobre as mudanças efetiva na prática pedagógica e na sala de aula quando se passa a falar em *alfabetizar letrando*. Este estudo se aproxima bastante da minha pesquisa, uma vez que a nossa investigação ocorreu em uma das escolas selecionadas pelo nosso estudo e analisamos os mesmos projetos de leitura literária. Mas o foco da nossa investigação é identificar por meio de entrevistas com comunidade escolar o uso das bibliotecas escolares para o letramento literário dos alunos, conforme já mencionado anteriormente. É preciso frisar que as reflexões que permearam o processo de seu trabalho estarão presentes em minha pesquisa em alguns momentos, que adquire, portanto, um caráter de “continuidade”, objetivando, agora, ampliar os estudos sobre usos de bibliotecas escolares e letramento literário.

A pesquisa de Magalhães (2014) teve uma abordagem qualitativa, utilizou-se o estudo de caso como procedimento e foi realizada numa escola municipal do ensino fundamental da cidade de Ouro Preto - MG. A pesquisadora desenvolveu seu estudo por meio da observação da sala de aula com uma turma de alunos de seis anos de idade, realizou entrevistas semiestruturadas com a professora participante, com pais e com alunos da turma investigada. As entrevistas contemplaram questões relacionadas à prática pedagógica de alfabetização e letramento e a recepção dos pais em relação aos projetos literários desenvolvidos na escola em foco. Os referenciais teóricos utilizados basearam-se nos estudos sobre alfabetização e letramento(s), fundamentados e desenvolvidos por pesquisadores da área, tais como Brian Street e Magda Soares. Este estudo também contou com as diferentes formas de letramento(s), em especial o letramento literário, que vem sendo estudado por diferentes pesquisadores brasileiros e tem se fortalecido bastante com o trabalho do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL, no âmbito do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale da Faculdade de Educação da UFMG.

A autora relata que observou várias atividades desenvolvidas na escola, mas para análise foram escolhidos alguns projetos são eles: *Semana na biblioteca*, *Sacola literária* e *Contação histórias na biblioteca*. De acordo com Magalhães (2014) esses

projetos possuem o objetivo principal de “incentivar a leitura literária e oportunizar as crianças a vivência de situações de letramentos por meio da abordagem de diferentes manifestações literárias”. No entendimento da autora, essas ações proporcionaram prazer e entretenimento às crianças, na medida em que atendem às suas necessidades de ludicidade, de aquisição de conhecimento e de formação leitora.

A autora salienta que a investigação realizada foi uma experiência de êxito relacionando à alfabetização, ao letramento e a formação do leitor literário na escola e na biblioteca escolar. Magalhães (2014) chama atenção para o ambiente da biblioteca escolar e, que este requer um olhar atento. Na escola pesquisada não há um funcionário especializado para trabalhar na biblioteca. Nesse sentido, Magalhães (2014) sugere que (...) “em todas as bibliotecas escolares é preciso ter uma pessoa para cuidar desse local, para que esse espaço esteja de portas abertas para receber as crianças” (p.120). Embora grande parte das atividades de leitura literária tenha sido realizada nesse ambiente em horário específico em outros momentos ela fica fechada. O que dificulta o acesso dos alunos nesse espaço que é considerado um local privilegiado de acesso à cultura e de formação do leitor.

O estudo denominado *Experiências Literárias: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha*, de Rachel C. M. Moreira, foi defendido no ano de 2010 e investigou as práticas com leituras literárias. Em seu trabalho, Moreira (2010) analisou práticas com leituras literárias na perspectiva do modelo marcado pela racionalidade técnica que é voltado para “reflexão da ação”. Levanta questões acerca das potencialidades e dificuldades da leitura literária na escola e problematiza os diversos tipos de práticas de leitura literária realizados na sala de aula e na biblioteca escolar

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em um trabalho crítico-reflexivo-colaborativo onde se adotou como metodologia a pesquisa-ação na perspectiva crítico-colaborativa, na tentativa de promover reflexões que permitissem pensar, discutir e a ressignificar prática por meio da teoria. A investigação ocorreu em três espaços: 1) em uma escola básica pública da periferia do município de Vila Velha, região metropolitana de Vitória – ES; 2) na biblioteca escolar, anexa à referida escola; 3) no entorno do Convento da Penha (ladeira, pátio e pracinha). Investigou dimensões teóricas e práticas do processo, apontando as experiências estéticas com textos literários na biblioteca escolar e em outros espaços-tempos. Analisou também o tratamento dado à prática de leitura pelos professores que atuam em escolas públicas. Além de verificar as possíveis

relações entre formação acadêmica e dificuldades encontradas por educadores no trabalho com textos literários.

Segundo Moreira (2010) a sua investigação permitiu afirmar que a parceria colaborativa constitui-se uma alternativa de formação continuada de professores em que discussões e debates sobre as experiências com leitura literária geram momentos de reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas. Fortalece também a premissa de que a literatura possui dimensão humanizadora, libertária, que é revelada a partir do encontro dialógico entre leitor e texto literário. Encontro esse que conduz o leitor ao conhecimento de diversas culturas em seus aspectos sociais e históricos, à liberação do imaginário, ao diálogo com diferentes textos e linguagens, bem como a momentos de experiência estética.

Na dissertação *Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma Umei de Belo Horizonte*, de Fernanda Rohlf's Pereira (2014), analisou as prática de leitura literária realizadas em turmas de crianças de 4 e 5 anos, em uma unidade municipal de Educação Infantil (UMEI), na cidade Belo Horizonte, Minas Gerais. A autora analisou a rotina de oito turmas da UMEI e investigou a forma como as professoras mediavam às práticas de leitura literária e utilização da biblioteca. Além disso, analisou e as concepções das professoras acerca das questões relacionadas à formação docente, a literatura e a Educação Infantil. Sua pesquisa contemplou um breve estudo da perspectiva histórica da Educação Infantil e os direitos da criança pequena.

Apresentou também as principais leis que reconhece a Educação Infantil como etapa da educação básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996. Os principais autores que deram sustentação teórica e conceitual para sua pesquisa foram: Hunt (2010), Colomer (2003; 2007), Coelho (1991; 2000), Reyes (2010), Patte (2012), Cademartori (2009) e Cosson (2011). O estudo contou também como foco de análise as bibliotecas das Umeis e apontou aspectos relativos à sua concepção.

Para analisar as práticas de leitura literária na Educação Infantil, foi realizado um estudo qualitativo com abordagem etnográfica. Utilizou-se também a entrevistas semiestruturada no intuito de conhecer melhor as professoras pesquisadas e suas concepções sobre literatura infantil. Além disso, investigou questões relacionadas às brincadeiras que acontece comumente na Educação Infantil, já que é uma das atividades que mais “tomam” tempo das aulas e por fazerem parte dessa etapa da escolarização.

Pereira (2014) chama atenção para alguns aspectos observados na sua pesquisa de campo. Algumas professoras declaram em entrevista que realizava atividades de leituras literárias diariamente com seus alunos, mas nas observações feita em sala de aula, constatou que esses momentos foram poucos contemplados pelas docentes. No entendimento da autora existe um descompasso entre o “que se diz sobre a prática e a prática de fato observada”. Segundo Pereira (2014), esse fato aponta para um discurso retórico, pois as docentes sabem o que é valorizado socialmente, mas na elaboração das atividades não contemplam, ou contemplam de forma parcial/superficial as práticas envolvendo a leitura literária (p.213). Além dos poucos momentos envolvendo a leitura literária com as turmas, quando acontecia era de forma descontextualizada e não muito significativa do ponto de vista da experiência literária que essa leitura favorece. Pereira diz o que justifica “os poucos momentos” envolvendo a leitura literária poderia estar relacionado com a questão da quantidade de tempo disponível para as crianças brincarem. As brincadeiras nas Umeis investigadas consomem 50% do tempo das aulas e somente 18% é destinado à literatura. A autora percebeu nenhum tipo de mediação por parte das professoras na hora das brincadeiras, as crianças eram deixadas livres, só acontecia a mediação quando alguma crianças entrava em conflito uma com a outra.

A respeito às bibliotecas observou-se que continua sendo um lugar subutilizado e pouco explorado pelas crianças para terem contado com os livros.

Pereira (2014) diz que a Educação Infantil continua sendo um grande desafio para pesquisadores, professores, gestores e políticos. Ressalta que é necessário investir para que as crianças obtenham, nos espaços escolares, além de cuidado, o desenvolvimento de suas capacidades relativas à comunicação, expressão e interação.

Finaliza o seu estudo ressaltando a importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança pequena. E propõem uma reflexão a acerca das práticas de leitura literária, da formação inicial de leitores e dos processos mediadores de leitura. Além disso, ressalta a importância que haja discussões a respeito do lugar ocupado pela biblioteca, sobretudo nas instituições exclusivas para crianças pequenas, mostrando como ocorre sua utilização por elas e pelos professores.

1.5.3 Resultados e discussão da produção acadêmica: “O que dizem as pesquisas referentes ao Letramento literário e/na biblioteca escolar”.

Este levantamento teve um caráter bibliográfico, com o objetivo de mapear e discutir a produção acadêmica, disponibilizada no banco de dados da Capes e da BDTD referente à busca pelas produções relacionadas ao letramento literário e usos de bibliotecas escolares em prol da formação do leitor literário no período de 2007 a 2017 no Brasil.

O que moveu este estudo foi o interesse em conhecer os estudos e as pesquisas nesta área de conhecimento. De acordo com Ferreira (2012), os pesquisadores são sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o que já foi construído para depois buscar o que ainda não foi feito. Ou buscar dar continuidade as pesquisas desenvolvidas ou analisar o mesmo objeto com outras perspectivas. O levantamento tem a finalidade também de sistematizar o que foi produzido e divulgá-lo à sociedade.

Diante do levantamento feito podemos dizer que os estudos encontrados nos dão uma base teórica e nos aponta alguns resultados e a algumas reflexões importante envolvendo o letramento literário e/na biblioteca escolar. O que as pesquisas nos diz?

Nos trabalhos estudos relacionando o letramento literário e PNBE, por exemplo, nos situa como tem sido organizado e distribuído às obras fornecidas pelo programa (PNBE). Mostra os principais embates encontrados na distribuição das obras literárias, como os acervos são utilizados em sala de aula e na biblioteca. Demostram o trajeto das obras nas escolas e o que têm sido feito para fomentar a discussão a respeito do processo do leitor literário. As pesquisas encontradas sugerem que o PNBE seja divulgado de forma mais clara, pois o que foi constatado que existe por falta de algumas escolas um desconhecimento sobre o programa. Muitas das vezes os livros chegam às escolas, mas a comunidade escolar não se apropria dos conhecimentos e das informações para a formação de leitores sugerida pelo programa.

Nos estudos sobre biblioteca escolar como espaço cultural de leitura, as pesquisas reforça o papel da biblioteca escolar como um espaço educativo e cultural. Os estudos relacionados à biblioteca com espaço cultura foram poucos. Nesses estudos ficou evidenciado que é preciso ter um olhar mais atento para o espaço da biblioteca escolar, mas no sentido de chamar a atenção para este lugar como instância do letramento. Os pesquisadores ressaltam que precisar promover encontros de pessoas neste local, mas que seja de maneira contextualizada e com qualidade, pensando na

formação do leitor crítico. Outra questão e não menos importante é, o professor (a) ser leitor para formar leitor. Essa questão permeou várias pesquisas nesse sentido.

As pesquisas do eixo Formação de leitor literário e/na biblioteca escolar foram os estudos encontrado com maior produção de pesquisas desenvolvidas. Nota-se uma preocupação em analisar as práticas de leitura e leitura literária e os usos das bibliotecas escolares no intuito de entender e contribuir com a formação do leitor e do leitor literário.

De acordo com Verena Ferreira (2012), “movida pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito”, este levantamento deve ser tomado como uma tarefa inconclusa. Não temos a ambição de ser um estudo definitivo, mas uma contribuição sobre a pesquisa bibliográfica de produção da área do letramento literário e usos de bibliotecas escolares em prol da formação do leitor literário do período de 2007-2017 no Brasil, a partir do portal de teses e dissertações da CAPES e BDTD.

CAPÍTULO 2 - ABORDAGEM METODOLÓGICA: PERCURSOS E ESCOLHAS

O presente capítulo tem como propósito apresentar os elementos metodológicos que constituíram e deram suporte para o desenvolvimento da pesquisa: tipo de abordagem; instrumentos para a coleta de dados; perfil dos sujeitos da pesquisa e os procedimentos para a análise dos dados coletados; as limitações metodológicas e, por que não, as tensões vividas diante das dificuldades impostas por um trabalho dessa natureza.

Na fase exploratória da pesquisa, a ideia inicial era analisar as práticas de letramento literário presentes nas bibliotecas das escolas da rede municipal de Ensino Fundamental da cidade de Ouro Preto. A princípio seria realizado um estudo de caráter etnográfico que acompanhasse as atividades desenvolvidas no ambiente da biblioteca escolar, no intuito de analisar as práticas de leitura literária realizadas para formação do leitor literário. Mas constatamos através de uma pesquisa exploratória com a comunidade escolar, por meio de contato e entrevistas prévias com as 30 escolas¹⁹ situadas no município, que não existem trabalhos mais sistematizados dessa natureza no espaço da biblioteca escolar na rede municipal (SOUZA, CORRÊA e CAMPOS, 2017). Essas constatações, ao mesmo tempo em que nos inquietavam, faziam com que quiséssemos compreender melhor a temática. Percebendo que não seria possível realizar a pesquisa da forma inicialmente planejada, passamos a considerar que seria importante buscar outras possibilidades.

Diante de tal apontamento, mudamos um pouco o foco metodológico desta investigação para termos subsídios para continuar a pesquisa. Estabelecemos, então, um novo objetivo geral: identificar por meio de entrevistas com comunidade escolar o uso das bibliotecas escolares para o letramento literário dos alunos de Ensino Fundamental da rede municipal de Ouro Preto. Os objetivos específicos da pesquisa se tornaram, conforme apontado na introdução: conhecer/analisar eventuais práticas de letramento literário desenvolvidas em bibliotecas de escolas públicas municipais do ensino fundamental de Ouro Preto – MG, por meio de documentos e depoimentos dos sujeitos entrevistados; compreender como as (os) professores (as) têm cumprido seus papéis de mediadoras (es) de leitura literária na promoção do letramento literário; analisar

¹⁹ As escolas selecionadas pertencem a Rede Municipal de Ensino da cidade de Ouro Preto, Minas Gerais.

eventuais práticas de letramento literário e outras práticas culturais acontecidas na biblioteca escolar; e avaliar em que medida as bibliotecas escolares municipais de Ouro Preto têm sido organizadas como espaço de leitura literária e de promoção do letramento literário.

Diante do desafio de realizar uma pesquisa sobre o letramento literário e usos de bibliotecas escolares em prol da formação do leitor literário no município de Ouro Preto, optamos pela abordagem qualitativa. Essa abordagem apresenta uma maior flexibilidade, pois, segundo Antonio Chizzotti (2003), proporciona que encontremos o sentido de um determinado fenômeno quanto ao significado que as pessoas dão a eles, bem como proporciona uma maior integração entre pesquisador e pesquisados. Elegemos este caminho em razão da capacidade de criação de espaços para ouvirmos de forma específica os sujeitos da pesquisa, buscando compreender e examinar os dilemas, dificuldades e tensões vivenciadas por eles. Em outras palavras, essa abordagem, apoia-se num processo de vivência que requer o envolvimento do sujeito pesquisador com a realidade investigada.

Em conformidade com Sheila Aparecida. P. Silva (1996), na pesquisa qualitativa o sujeito do estudo representa uma parte de um todo e não é concebido separado do seu contexto natural, sendo respeitada a sua subjetividade. A apreensão da realidade estudada é indispensável e o pesquisador deve olhá-la sem impressões anteriores, percebendo o contexto.

A pesquisa qualitativa, na perspectiva de Lüdke e André (1986), tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Ainda nos dizeres das autoras, na pesquisa qualitativa a preocupação com o processo “[...] é muito maior do que com o produto; os dados coletados são predominantemente descritivos; e o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12). As autoras, ainda, ressaltam que as análises dos dados segue um processo indutivo, ou seja, um processo mental que partindo de dados particulares, infere-se uma verdade geral.

Minayo (2003) caracteriza a abordagem qualitativa a uma pesquisa que responde questões muito ligadas ao particular “nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Ainda no entendimento da autora, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Essa abordagem “exige que

o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

2.1 Os instrumentos da pesquisa

Para a coleta de dados, optamos por utilizar os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada, análise documental, observações pontuais do ambiente escolar e registros fotográficos. A escolha por esses instrumentos se deve ao fato de que, por meio de seus usos, podemos buscar responder a nossa questão de pesquisa, assim como alcançar os nossos objetivos de investigação. Que é identificar por meio de entrevistas com comunidade escolar o uso das bibliotecas escolares para o letramento literário dos alunos de Ensino Fundamental da rede municipal de Ouro Preto.

Para alcançar dados expressivos, capazes de trazer elementos consistentes para análises dos dados da pesquisa, diferentes estratégias foram utilizadas. De acordo com Flick (2009), quando dois ou mais recursos são utilizados para observar o mesmo fenômeno, considera-se uma triangulação de métodos, buscando-se compreender o problema de pesquisa em profundidade. O autor salienta que a triangulação não tem como objetivo validar a pesquisa, nem mesmo torná-la uma verdade “objetiva” (Fielding e Fielding *apud* Flick, 2009, p. 68), mas, sim, proporcionar maior embasamento na tentativa de ampliar a compreensão do objeto de estudo.

A análise documental foi um dos métodos utilizados para tentar garantir mais consistência nessa pesquisa. Na concepção de André (1995), os documentos são usados numa pesquisa de abordagem qualitativa no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. Os documentos analisados foram: Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, Plano Municipal de Educação, Projetos Literários e atas de reuniões relacionadas aos projetos de literatura desenvolvidos nas escolas investigadas.

É importante destacar que adotamos as orientações de Lüdke e André (1986) para fazer a análise documental, que sinaliza como instrumento que complementa os dados que produzimos com as entrevistas semiestruturadas, dando mais estabilidade ao conjunto de informações. Dessa forma, podemos retirar dos documentos “[...] evidências que fundamentem afirmações e declarações [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, p. 39), que no contexto desta pesquisa se referem às questões acerca do letramento literário,

formação do leitor literário e discussões a respeito do lugar ocupado pela biblioteca escolar para a formação do leitor, demonstrando como ocorre sua utilização e a importância desse espaço em instituições escolares.

Seguindo os procedimentos metodológicos apresentados por Lüdke e André (1986), analisamos os documentos que apoiam às ações pedagógicas cotidianas e que revelam ao pesquisador as perspectivas e as concepções que norteiam o trabalho que esteja diretamente relacionado com o letramento literário e o uso de biblioteca escolar. Examinamos, conforme citado anteriormente, atas de reuniões, o projeto político pedagógico (PPP), o regimento escolar e alguns materiais relacionados a projetos de leitura literária. Os documentos e as ações pedagógicas serão analisados juntamente com as entrevistas, no capítulo 3. Segundo André (1995), a análise documental permite conhecer mais de perto a organização do trabalho escolar, compreender o papel e atuação de cada sujeito neste ambiente em que ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Utilizamos registros fotográficos, que é um instrumento que agrega informações importantes para nossa coleta de dados. A fotografia também foi utilizada a fim de registrar os principais momentos e locais inserindo-se neste trabalho de forma secundária, porém não deixando de ser um importante recurso de pesquisa. O autor Loizos (2002), ressalta a importância da fotografia com instrumento metodológico:

[...] a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concreto, materiais. [...] o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, dependem de elementos visuais (LOIZOS, 2002, p.137-138).

Quanto às entrevistas semiestruturadas, foi utilizada para desenvolvimento dessa pesquisa, por considerarmos uma técnica de extrema importância, por meio da qual o pesquisador visa a entender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Na perspectiva de André (1995), a entrevista tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Lüdke e André (1986) apontam que esse instrumento tem grande vantagem em relação aos outros, pois ela “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (1986, p.34). Para o contexto do nosso

estudo, escolhemos a entrevista do tipo semiestruturada com o propósito de coletar informações acerca de eventuais práticas de letramento literário desenvolvidas em bibliotecas de escolas públicas municipais do ensino fundamental de Ouro Preto e dar voz aos sujeitos por meio dos depoimentos.

Na entrevista semiestruturada, como lembra Triviños (1987), o investigador conta com questionamentos referentes ao tema estudado na pesquisa. São entrevistas previamente preparadas, mas que possuem uma relativa flexibilidade ao ser realizada, pois as questões que não precisam seguir uma ordem rígida e novas perguntas podem ser realizadas a partir de determinadas respostas. A importância e as vantagens desse tipo entrevista são as seguintes: o entrevistado participa como sujeito ativo; permite a introdução de novos questionamentos no decorrer da entrevista; o surgimento de hipóteses a partir das respostas dos informantes; possibilita um tratamento mais sistemático dos dados e possibilita também o aprofundamento de novas temáticas.

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão da totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para a efetivação das entrevistas, foram de extrema importância os agendamentos e os ajustes de maneira prévia, para que fossem realizadas de forma mais tranquila e sem muitos imprevistos. Entrevistamos oito professoras em duas escolas do ensino fundamental da rede municipal de Ouro Preto. Dentre as oito docentes sujeitos desta pesquisa, verificou-se que todas são professoras do sexo feminino, corroborando a já sabida feminização no magistério²⁰, principalmente nas classes de Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental I. Esta característica já vem sendo corroborado por diversas pesquisas que demonstram um quadro docente formado, quase que na totalidade, por mulheres dentro das unidades escolares que atendem esses segmentos de ensino. Marcamos as entrevistas com professoras nas dependências das escolas, dentro do horário das aulas. Dessa forma, diminuimos os riscos ou incômodos, como ter que sair da escola ou deslocar para outro lugar ou deixar de participar de atividades escolares. As entrevistas foram marcadas conforme a disponibilidade das professoras e realizadas individualmente, na escola, de acordo com as escolhas das

²⁰ Demais informações relacionadas à feminização do magistério ver: DERMATINI; ANTUNES (1993), LOURO (1997) e NOVAES (1984).

participantes. Foram oito professoras que participaram deste estudo. As oito entrevistas tiveram uma média de 50 minutos cada, um total de 6 horas e 14 minutos de gravação em áudio com autorização e termos de consentimentos assinados previamente pelas entrevistadas (APÊNDICE I p. 152-153).

Em consonância com essa ideia, Lüdke e André (2013) ressaltam o respeito que se deve ter com o entrevistado, envolvendo o local, horários marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência, o respeito por suas informações, impressões e opiniões, até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Assim, nos recortes escolhidos para ilustrar a pesquisa, procurou-se representar de forma mais próxima e clara o depoimento de cada investigado.

Após cada entrevista, foram feitas notas de contexto, destacando as principais impressões dos sujeitos. Teve-se a preocupação e o cuidado em realizar anotações na tentativa de registrar, como sugerem Lüdke e André (2013), as expressões faciais, os gestos e as mudanças de postura frente aos questionamentos e respostas. Nessas notas, foram explicitadas as condições em que foi realizada a entrevista, o local onde ocorreu, se houve algum tipo de interrupção e as impressões gerais das entrevistadas, se aparentavam estarem nervosas, tímidas, tranquilas, ou se enfatizaram alguma informação.

Procuramos criar uma dinâmica para deixar as entrevistadas falarem livremente sem que precisássemos fazer interrupções. Para isso, propúnhamos a questão e, enquanto a entrevistada falava, analisávamos se ela estava contemplando os itens daquele bloco. Quando percebíamos que a pergunta não estava totalmente respondida, fazíamos perguntas mais diretas sobre os itens não contemplados. Para facilitar essa dinâmica, nosso roteiro de questionamentos possuía algumas indagações sublinhadas para diferenciar as questões centrais daquelas que seriam utilizadas caso a entrevistada não as contemplassem em suas respostas. Reestruturamos o roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE II p.154-155), procurando agrupar as questões. Dessa forma, a entrevista ficou organizada em quatro blocos, a saber:

- Bloco 1 – Perfil da professora (Formação acadêmica inicial e continuada);
- Bloco 2 – Perfil da professora no que tange a formação como leitor literário;

- Bloco 3 – Prática de letramento literário (planejamento/prática pedagógica/ em relação à mediação de leitura literária para a promoção de leitor literário); e
- Bloco 4 – Práticas de letramento literário e práticas culturais que ocorrem no ambiente da biblioteca escolar.

No artigo intitulado *Entrevistas em pesquisas qualitativas*, Rosália Duarte (2004) ressalta a importância de especificar o “porquê” do uso da entrevista em pesquisas. A autora pontua que é necessário explicitar:

[...] a) as razões pelas quais optou-se pelo uso daquele instrumento; b) os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados; c) número de informantes; d) quadro descritivo dos informantes – sexo, idade, profissão, escolaridade, posição social no universo investigado etc. e) como se deram as situações de contato (como os entrevistados foram convidados a dar seu depoimento, em que circunstâncias as entrevistas foram realizadas, como transcorreram etc.); f) roteiro da entrevista (de preferência em anexo) e, g) procedimentos de análise (anexando, no final do texto ou relatório, cópia de uma das transcrições – desde que não haja necessidade de preservar a identidade do informante).” (DUARTE, 2004, p.219)

Adotamos as recomendações da autora e elas serão melhor explicitadas no capítulo 3, nas análises das entrevistas.

A respeito das transcrições, é importantes destacar alguns pontos relativos a seu respeito. De acordo com Bourdieu (1997, p.704), o simples fato de transcrever já é necessariamente uma tradução. Isso porque, ao transcrever, já estamos automaticamente interpretando o que foi dito, porém, com perdas significativas relativas à entonação, ritmo, expressão corporal, tom de voz e olhar. Alguns aspectos são perdidos quando se faz a transcrição do oral para o escrito. Dessa forma, é aconselhável que se tome nota de todas as expressões faciais, o desvio de olhar, as mensagens corporais no ato da entrevista para que, no momento da transcrição, sejam feitas interpretações próximas do ideal o tanto quanto for possível. Tais informações precisam ser avaliadas se carecem ser transcritas ou não. Ou seja, são elementos que poderão estar relacionados ao processo de análise e interpretação.

Nesse procedimento, cabe ao pesquisador “desconfiar” dos seus interlocutores, como sugere José Guilherme Magnani (1986). O autor ressalta que muitas das vezes o entrevistado “encena um personagem” que, intuitivamente, percebe que o pesquisador deseja que ele seja ou diz o que acredita que o pesquisador gostaria de ouvir (MAGNANI, 1986.p.128). Em outras palavras, não se deve tomar como “verdade”

tudo que nem tudo o que o informante diz “trata-se da verdade dele, do ponto de vista dele”, que precisa ser confrontado com outros olhares e com a prática observada no campo pelo pesquisador.

Nessa pesquisa, as transcrições foram baseadas nas orientações de Rosália Duarte (2004), que defende que elas devem ser feitas pelo próprio entrevistador, possibilitando que as descrições sejam permeadas pelas impressões e hipóteses que afloram intuitivamente durante o ato da escuta e da transcrição. A transcrição séria da entrevista é a reprodução de um documento para o material escrito, por isso ela deve vir acompanhada de anotações das ocorrências físicas e sociais antes e durante a entrevista.

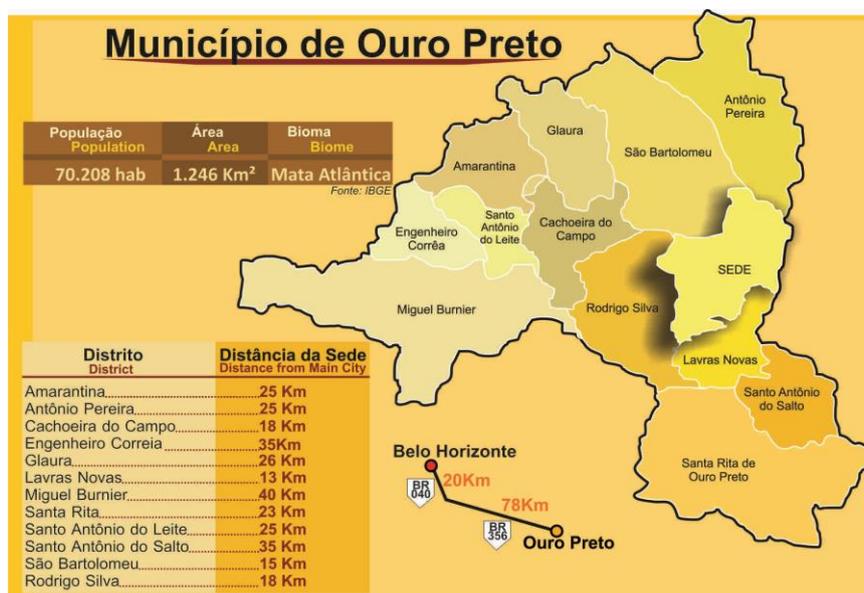
De acordo com a autora, é primordial que as transcrições ocorram logo após a sua realização, pois as lembranças são mais fáceis de serem acessadas e assim se aproxima mais da reprodução fidedigna. Vale ressaltar que as entrevistas foram editadas e que se consideraram as ponderações de Duarte (2004), que recomenda que se façam correções básicas, evitando frases excessivamente coloquiais, vícios de linguagens, interjeições e até mesmo erros gramaticais, ajudam o pesquisador no momento de suas análises.

2.2 O contexto da pesquisa: uma apresentação geral

Partindo do pressuposto de que a escola é um dos principais espaços que contribui para a formação e a constituição do sujeito leitor, este estudo busca compreender como se dá a formação do leitor pelo letramento literário e o uso da biblioteca escolar, tomando como *lócus* as escolas do Ensino Fundamental do município de Ouro Preto, cidade da região em que se está inserido o Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da UFOP e também a área de maior interesse do Grupo de Pesquisas MULTDICS – Multiletramentos e usos das tecnologias digitais de informação e comunicação na Educação.

Contextualizar geográfica, histórica e socialmente uma cidade é importante numa pesquisa, pois, conhecendo melhor a identidade de uma cidade, teremos uma compreensão mais próxima da relevância, dos resultados e impacto das políticas de educação e de suas vertentes nesta população.

Figura 1 - Mapa do Município de Ouro Preto – MG



Fonte: Mapa do Município de Ouro Preto – MG²¹

O município de Ouro Preto situa-se aproximadamente a 98km²² de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, com uma população estimada em 2016 em 74.036 habitantes²³. O município tem origem no arraial do Padre Faria fundado por volta de 1698, elevado à categoria de vila em 1711 – Vila Rica, escolhida como capital da nova capitania de Minas Gerais em 1720. Recebeu em 1823 o título de Cidade Imperial, passando a ser denominada Imperial Cidade de Ouro Preto e se tornando a capital da então província das Minas Gerais e, mais tarde, do estado de Minas Gerais. A cidade foi o primeiro sítio brasileiro considerado Patrimônio Mundial da UNESCO, título que recebeu em 1980. Foi considerado Patrimônio Estadual em 1933 e Monumento Nacional em 1938. Ela se tornou conhecida como um "museu a céu aberto", preservando um grande núcleo de casario colonial, essencialmente intacto, prestigiado em todo o Brasil e internacionalmente, tanto que a Cidade Histórica foi

²¹ Outras informações no site : <http://www.ouopreto.mg.gov.br> Acesso em: 09 de agosto de 2017.

²² Informações encontradas na página da Prefeitura Municipal de Ouro Preto-MG, por meio do link: <http://guiacachoeiradocampo.com.br/distritos/> - Acesso em 22 de abril de 2017.

²³ Fonte: IBGE: Censo Demográfico 2010; Disponível em www.ibge.gov.br. [http://www.ouopreto.mg.gov.br/uploads/prefeitura_ouro_preto_2015/arquivos_diario_oficial/Plano Municipal de Educacao.pdf](http://www.ouopreto.mg.gov.br/uploads/prefeitura_ouro_preto_2015/arquivos_diario_oficial/Plano_Municipal_de_Educacao.pdf) - Acesso em: 25 de março de 2017.

declarada pela UNESCO um Patrimônio Cultural da Humanidade. Atualmente possui 12 distritos: Amarantina, Antônio Pereira, Cachoeira do Campo, Engenheiro Correia, Glaura (Casa Branca), Lavras Novas, Miguel Burnier, Rodrigo Silva, Santa Rita, Santo Antônio do Leite, Santo Antônio do Salto e São Bartolomeu.

O município possui escolas estaduais, municipais e particulares, que atendem desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Também conta com uma universidade pública, a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que oferece cursos de graduação nas mais diversas áreas do conhecimento e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Ainda há no município uma unidade do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG, unidade Ouro Preto), que oferta cursos técnicos de nível médio, nas formas integrada e subsequente, e cursos de graduação. Tendo em vista as escolas pertencentes ao município, a opção foi pela pesquisa e análise das escolas municipais, pelo fato de serem escolas da rede pública e atenderem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 2 - Distribuição de escolas no município de Ouro Preto

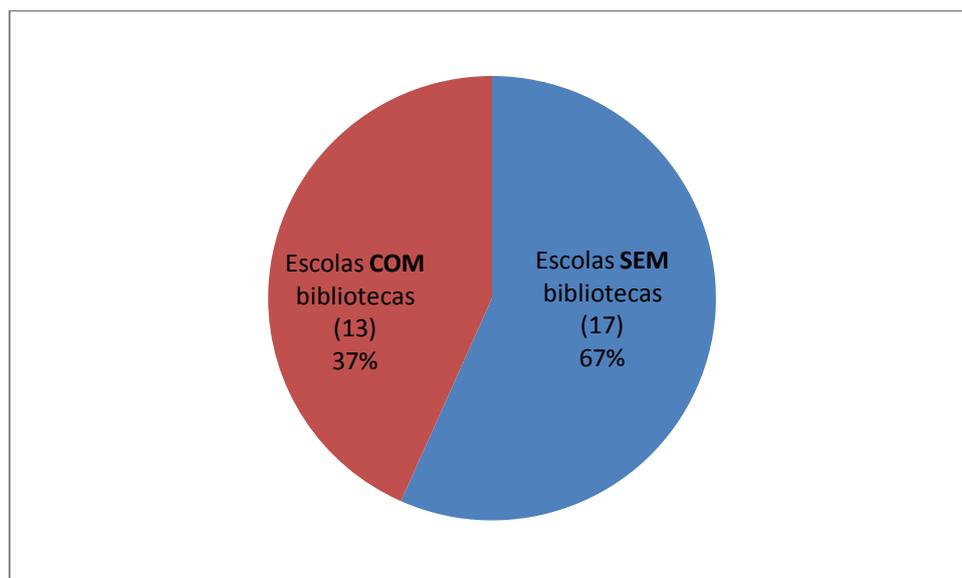
Escolas	Quantidade
Universidade Federal	1
Instituto Federal	1
Estadual	10
Municipal	51
Privada	16
Total	79

Fonte: Dados do Censo (2017)

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Ouro Preto - PME (2015), o município possui cinquenta e uma instituições escolares, sendo dezesseis creches, cinco escolas municipais de Educação Infantil e trinta escolas que atendem o Ensino Fundamental. Dessas trinta escolas que acolhem o Ensino Fundamental, treze delas possuem bibliotecas em funcionamento²⁴.

²⁴ De acordo com um levantamento realizado junto a direção escolar, nas demais escolas não possuem um lugar específico para o funcionamento da biblioteca, utiliza-se o ambiente da sala de aula, para realização de atividades que envolvem o uso de livros e leituras.

Gráfico- 2 - Escolas do Ensino Fundamental de Ouro Preto - bibliotecas escolares



Fonte: elaborado pela autora

O gráfico 1 mostra a relação de bibliotecas escolares no Ensino Fundamental- (EF) no município de Ouro Preto. Temos (17 escolas), ou seja, 63% das escolas de EF que não possuem bibliotecas escolares e somente (13 escolas) 37% têm. De acordo com esses dados, vários questionamentos foram feitos. Estamos em 2017, a três anos do prazo final do cumprimento da lei 12.244/10, que versa sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino de todo país até 2020. Questionamos: Quais iniciativas estão sendo tomadas nas escolas em relação à aplicação da lei para implantação das bibliotecas escolares? O que tem sido feito em relação ao letramento literário nas escolas EF do município que não possuem bibliotecas escolares?

Em visitas e conversas informais com a comunidade escolar no município de Ouro Preto, constatou-se que alguns dos (as) diretores (as) e/ou coordenadores (as) desconhecem a Lei 12.244/10 e também não souberam responder que atividades são desenvolvidas nas bibliotecas, isso demonstra que falta uma maior interação entre gestores, professores e auxiliares/bibliotecários. Quando questionados sobre a construção das bibliotecas nas escolas que não possuem, pontuaram a falta de investimentos e recursos financeiros para as escolas. Outra justificativa da falta de algumas bibliotecas no município é o fato de algumas escolas se encontrarem em regiões rurais. Sabemos que geralmente em escolas rurais o número de estudantes é

menor. Isso implica também o repasse de verba, visto que as principais fontes de financiamento dos municípios para a educação estão atreladas ao número de alunos. Dessa forma, quanto menos alunos matriculados, menor é o repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)²⁵ para os municípios. Diante dos relatos e observações não constamos nenhuma iniciativa em relação à aplicação da lei para implantação das bibliotecas escolares no município investigado. Outra questão levantada foi “o que tem sido feito em relação ao letramento literário nas escolas do município que não conta com a biblioteca escolar?”. Verificamos que nas escolas que não possuem um lugar específico para o funcionamento da biblioteca escolar, utiliza-se o ambiente da sala de aula para realização de atividades que envolvem o uso de livros e leituras literárias. No ambiente da sala de aula são organizados um canto ou caixas com livros que são denominados pelos docentes como “cantinhos de leituras”. São espaços organizados²⁶ pelos professores juntamente com os alunos, no intuito de buscar a integração desse recurso “às práticas cotidianas da sala de aula, e, como tal constitui-se como mais um espaço de mediação de leitura a disposição do professor e da escola.” (SOUZA, CORRÊA e CAMPOS, 2017).²⁷

Ao selecionarmos as escolas que deram suporte a essa investigação adotamos os seguintes critérios: 1) Que possuísse biblioteca. Partimos do pressuposto de que a presença da biblioteca na instituição escolar pudesse agregar fatores interessantes à análise, visto que seria mais um ambiente potencialmente favorável para formação do leitor e o exercício de eventuais práticas de leitura literária. Além disso, poderia ser verificada a utilização desse espaço, com que frequência e de que modo os educadores e educandos interagem nesse local; 2) Desempenho das escolas em leitura nas avaliações externas, utilizando como referência o - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

²⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Outras informações no portal: <http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

²⁶ Ainda sobre o cantinho da leitura, tais espaços estão presentes, revelando que, de alguma forma, as ações educativas possa garantir o acesso dos alunos ao livro estão sendo contempladas pelas escolas e pelos (as) docentes. Cerrilo (2003) destaca que este espaço “canto de leitura” carece de um acervo diverso e atualizado que precisa compor de (livros literários, revistas, gibis, jornais, dicionários, livros paradidáticos e outros).

²⁷ Informações referente à organização do espaço, acervo e circulação dos livros nas bibliotecas escolares do município de Ouro Preto encontram-se no artigo intitulado: *O pnbe e as bibliotecas escolares de Ouro Preto* (SOUZA, CORRÊA e CAMPOS, 2017). No site da revista Atos de Pesquisa em Educação: <http://www.furb.br/atosdepesquisa/>. Acesso em 28 de novembro 2017.

De acordo com um levantamento prévio, as bibliotecas escolares de Ouro Preto não contam com profissionais que atuam diretamente nelas. Sabe-se que alguns docentes em algumas escolas utilizam mais e outras menos as bibliotecas escolares. Partindo-se desse levantamento, feito de maneira mais informal no contato com docentes e coordenações da rede municipal, identificamos duas escolas com perfis parecidos (A e B). Essas duas escolas (A e B) pareceram-nos mais organizadas e tem obtido bons índices no IDEB.

Dentre os critérios de escolha, baseamos também na média alcançada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do último ano observado (2015) que as escolas participaram referente à prova Brasil. A média atingida pelas escolas selecionadas correspondem ao percentual de 7,23 (escola A) e 7,0 (escola B) no que se refere às séries iniciais do Ensino Fundamental, média superior às outras escolas do município investigado .

Essas escolas também parecem promover algumas práticas de letramento literário na biblioteca, por meio de trabalho realizado pelas professoras e com envolvimento da comunidade escolar. A partir desses dados, nossa hipótese foi de que, se realmente ocorre um trabalho sistemático de letramento literário nas escolas selecionadas, este trabalho se reflete nos indicadores escolares. Partindo desse pressuposto escolhemos realizar nossa investigação nas escolas A e B.

2.2.1 As escolas pesquisadas: as escolas A e B

As características estruturais e físicas das escolas pesquisadas ora se assemelham ora se distanciam. As escolas variam de pequeno a médio porte, funcionando geralmente nos períodos matutino e vespertino. Os alunos são distribuídos em turmas que possuem entre vinte e vinte e cinco alunos por ano, dependendo da realidade de cada instituição. As condições de funcionamento (equipamentos, manutenção e conservação dos prédios, limpeza e espaço físico), de modo geral, assemelham-se, pois, na grande maioria, as instituições não contam com espaços amplos e específicos, por exemplo, para as aulas de recreação, para leitura ou para estudos.

No decorrer da fase exploratória, percebeu-se que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dessas escolas, quando solicitados, encontravam-se em processo de mudanças, alterações e reajustes em alguns dados. Com relação à biblioteca escolar, as

duas escolas declararam possuir, constando no PPP esse espaço, bem como as suas funcionalidades. Nas escolas A e B possuem um espaço específico para a biblioteca, também, conta-se com a presença de duas professoras, as quais estão em readaptação, exercendo o cargo de *professora de reforço* e o de *professora de projeto de literatura*.²⁸ Esses dados levantados se deram pelo contato e observação da pesquisadora em visitas e conversas informais com a comunidade escolar. Nessa direção, conforme Lüdke e André (2013), a observação é extremamente útil para descobrir aspectos novos de um problema. Ressalta-se que a receptividade das escolas em disponibilizar as informações necessárias foi muito positiva e possibilitou segurança no que se refere a poder analisar os dados da pesquisa com rigor.

As observações prévias permitiram construir os primeiros traços da pesquisa e sinalizaram para a seleção dos instrumentos a serem utilizados em três momentos específicos. No primeiro instante, a visita à escola possibilitou a apresentação da pesquisadora e esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como foi solicitada a autorização pela direção da escola para a sua realização na instituição. No segundo momento, foram conhecidos as professoras do 1º e 2º ano do ensino fundamental, das quais se solicitou a permissão e disponibilidade para a concessão das entrevistas. No terceiro momento, foram conhecidos de perto o espaço físico da escola e o destinado à biblioteca escolar.

Ressalta-se que, para apresentar dados específicos de cada instituição, identificamos as escolas por *A* e *B*. Os profissionais entrevistados, por sua vez, são identificados a partir de seu cargo e da unidade escolar em que trabalham, como, por exemplo: Escola A, professora A1, professora A2, professora da biblioteca A3. Escola B, professora B1 e, assim sucessivamente. A investigação ocorreu em duas escolas (*A* e *B*) e contamos com o depoimento de oito professoras.

²⁸ A atuação dessas duas professoras será discutida no capítulo 3 que é dedicada a análise dos dados. Ao relacionarmos a essas professoras iremos utilizar “bibliotecária” para facilitar o entendimento do leitor.

Quadro 1- Professoras participantes da pesquisa

Professoras (8)	Serie/ano	Escola
A1	1º ano	A
A2	2º ano	A
A3	Projeto Biblioteca	A
B1	1ºano	B
B2	1ºano	B
B3	Projeto Biblioteca	B
B4	2º ano	B
B5	2º ano	B

Fonte: Elaborado pela autora.

Participaram da pesquisa oito professoras de duas escolas municipais que lecionam nas séries iniciais (1º e 2º ano) do ensino fundamental de Ouro Preto-MG. Entrevistamos três professoras na escola A e cinco na escola B. O fato de termos entrevistados cinco docente na escola B se justifica por ser uma escola de médio porte, e contar com um quadro maior de docentes nas séries selecionadas.

2.2. 2 Perfil das escolas

Durante a caracterização das escolas, tivemos o cuidado de apresentá-las de maneira geral, de modo a garantir o anonimato²⁹, bem como dos sujeitos a elas vinculados. Essa dimensão foi assegurada para cumprir exigências de ética em pesquisa, que indicam que “o investigador não deve revelar a terceiros, informações sobre os sujeitos e de ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 77). Por isso, foram adotados na pesquisa codinomes, determinados pela pesquisadora. Para o desenvolvimento desta pesquisa, definimos como contexto empírico duas escolas municipais do ensino fundamental de Ouro Preto.

As escolas selecionadas atendem em dois turnos, turmas do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação Infantil. O primeiro turno funciona de 7 horas às 11h20, o segundo funciona de 12h30 as 16h50. A Escola A atende em média a 120 alunos, e a

²⁹ Para manter o anonimato das escolas, serão fornecidas informações mais gerais. No capítulo de análise serão retomadas nos momentos em que suas características gerais forem importantes para se compreender o letramento literário e o uso das bibliotecas escolares.

Escola B 360 alunos. Os alunos dessas escolas são filhos de trabalhadores operários, domésticas, pequenos comerciantes locais, funcionários públicos e autônomos.

O perfil dos alunos matriculados nas escolas é bastante diversificado. As escolas atendem alunos que moram nos seus entornos, bairros vizinhos e até mesmo alunos que moram em zona rural. A maior parte dos alunos inicia sua escolarização na Educação Infantil dessas escolas e permanece até concluir o 5º ano. As escolas tem características de escolas inclusivas, pois recebem alunos com deficiências “necessidades especiais”, possuindo profissionais (monitores) que acompanham essas crianças enquanto estão no ambiente escolar. As escolas investigadas participam anualmente de eventos culturais que ocorrem na cidade de Ouro Preto, como a Mostra de Cinema de Ouro Preto - CINEOP, Fórum das Letrinhas, visitas orientadas a museus, observatório, igrejas, repartições públicas e privadas, na sede e nos distritos, enriquecendo o trabalho pedagógico. Essas instituições escolares possuem projetos literários que corroboram para o incentivo à leitura de textos literários contribuindo para o desenvolvimento da formação leitora.

2.4 Os procedimentos para a análise dos dados coletados

Após a coleta dos dados, partimos para a transcrição, organização e análise, visando à identificação de grandes temas abordados. O caminho de identificação e construção dos temas de análise aconteceu a partir de um processo de interpretação e exploração dos dados presentes nas informações coletadas nos documentos e nos depoimentos dos sujeitos nas entrevistas.

As entrevistas foram transcritas, lidas, relidas e analisadas no intuito de identificarmos temas recorrentes. A partir desse exercício procuramos desenvolver um diálogo entre os dados coletados com os autores citados neste estudo, principalmente no capítulo 1. As contribuições dos estudiosos da área e o levantamento bibliográfico realizado nos ajudaram a interpretar e examinar temas identificados, procurando, assim, compreender o problema que nos motivou a investigação.

Os temas recorrentes surgiram e foram selecionados, pois mantivemos apenas aqueles que estavam relacionados com os objetivos da pesquisa. À medida que nossa leitura foi sendo realizada, percebemos que alguns tópicos foram se consolidando, devido à identificação e forte presença na maioria e, em alguns casos, em todas as falas

dos sujeitos entrevistados. Outros conteúdos foram se modificando, levando-nos a reestruturá-los ou a desenvolver novos pontos. Nesse sentido, para organização da pesquisa e análise dos dados, utilizamos um processo de categorização para analisar as entrevistas realizadas com a comunidade escolar.

Assim, no próximo capítulo, descrevemos e analisamos os dados coletados por meio dos instrumentos de coleta explicitados neste e no capítulo 1.

CAPÍTULO 3 - LETRAMENTO LITERÁRIO E BIBLIOTECAS ESCOLARES: DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA

Conforme anunciado na introdução deste trabalho, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar o uso das bibliotecas escolares para o letramento literário de alunos de Ensino Fundamental da rede municipal de Ouro Preto. Para isso, neste capítulo, serão apresentadas as análises dos dados coletados por meio da realização das entrevistas com as professoras investigadas, da leitura de documentos das escolas e das observações pontuais realizadas no cotidiano das duas instituições selecionadas para a realização do estudo.

Dividimos a análise em duas seções.

Na primeira seção, buscamos analisar as condições de funcionamento das bibliotecas das escolas no que se refere aos seguintes aspectos: espaço físico e infraestrutura, existência de normas, acervos, organização e funcionamento das bibliotecas. Discutimos, ainda, o papel desempenhado pelas professoras responsáveis pelas bibliotecas, os tipos de atividades por elas desenvolvidas nesse espaço e o valor atribuído pelas professoras, regentes e bibliotecárias, à biblioteca escolar como espaço pedagógico de promoção da leitura e em especial do letramento literário. Nosso objetivo central é apresentar as condições objetivas de funcionamento das bibliotecas, que constituem o cenário para o desenvolvimento das atividades e práticas de leitura literária no âmbito das duas escolas investigadas.

Na segunda seção, analisamos as práticas de letramento literário das professoras e os diferentes usos que elas fazem das bibliotecas escolares. Para isso, as entrevistas das professoras foram analisadas por meio da criação de três eixos, sendo que em cada um deles foram criadas algumas categorias para a análise. Destacamos esses eixos a seguir:

Eixo 1- Perfil das professoras.

Categorias: Formação acadêmica das professoras; Experiência profissional das professoras; Formação das professoras como leitoras; Formação das professoras como leitoras literárias; Hábitos de leitura literária das professoras

Eixo 2- Práticas de letramento literário em sala de aula.

Categorias: Letramento literário com fins utilitaristas e pedagógicos; Letramento literário visando à formação moral; Letramento literário com o objetivo de deleite e fruição.

Eixo 3- “Atividades das bibliotecas escolares e letramento literário”.

Categorias: Atividades de leitura e leitura literária em bibliotecas; Atividades culturais e lúdicas em bibliotecas; Envolvimento da comunidade escolar nas atividades da biblioteca.

3.1 As bibliotecas nas escolas investigadas

Fundamental!! Eu acho que ela [a biblioteca] não devia ficar só lá, ter uma sala para ela, mas ela devia ser aberta e móvel, ela deveria movimentar com a sala. Igual eu tento fazer, ter o livro, para o livro ir pra casa, para pais lerem juntos, para alunos lerem, para divulgação com os familiares. Então, ela ser móvel, porque uma biblioteca, ela não é estática, ela não é parada, ela tem um movimento dela de memória, de falas, de questões, assim, que um passa um para o outro. O que foi que eu li quando eu era criança? Entende?

(Professora A1)

Conforme demonstramos no capítulo 2, os dados referentes à existência de bibliotecas escolares em escolas de Ouro Preto não foram muito animadores. Do total de 30 (trinta) escolas que atendem o Ensino Fundamental, constatamos que 63% não possuem bibliotecas.

Tabela 3 - Existência de bibliotecas escolares na rede municipal de Ouro Preto –
Escolas do Ensino Fundamental

Escolas	Quantidade de bibliotecas %	
Escolas sem bibliotecas	17	63%
Escolas com bibliotecas	13	37%
Total	30	100%

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Recorrendo à Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto - SMED/OP, a fim de verificar se havia alguma diretriz para a instalação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares no município, constatamos sua inexistência. No *site* da SMED/OP, está registrado que compete à Secretaria “orientar, assistir, manter e administrar as bibliotecas do Município”³⁰. Mas o que ficou evidenciado é que em relação às bibliotecas escolares, as escolas têm autonomia de criar suas próprias diretrizes relacionadas à criação, uso e funcionamento das bibliotecas, uma vez que na prática não há uma política de bibliotecas ou de leitura orientada ou direcionada pela Secretaria de Educação ou órgão competente³¹.

Quais seriam então as diretrizes de organização e funcionamento das bibliotecas nas escolas investigadas? Que funções elas ocupariam nessas instituições?

Na escola A, o Regimento Escolar faz referência à biblioteca como um “órgão auxiliar do processo educacional, responsável pela assistência ao corpo docente e discente, na pesquisa bibliográfica, para a execução e enriquecimento dos trabalhos escolares”. O documento faz menção à importância da biblioteca para fornecer elementos necessários à realização e enriquecimento dos trabalhos pedagógicos, consultas e pesquisas dos alunos e da comunidade escolar, conforme os artigos destacados abaixo.

Art. 34 - A Biblioteca será órgão auxiliar do processo educacional, responsável pela assistência ao corpo docente e discente, na pesquisa bibliográfica, para a execução e enriquecimento dos trabalhos escolares.

Art. 35 - A Biblioteca terá a finalidade de fornecer elementos necessários à realização e enriquecimento dos trabalhos pedagógicos, consultas e pesquisas dos alunos e da comunidade escolar.

Art. 36 - O Bibliotecário ou Agente Administrativo da Biblioteca será responsável pelo funcionamento da biblioteca e terá as funções inerentes ao seu cargo e deverá atender os alunos que utilizarem a biblioteca para estudo, propiciando um ambiente tranquilo e acolhedor, desenvolvendo o hábito de leitura e habilidade de pesquisa.

³⁰ <http://www.ouropreto.mg.gov.br/secretaria/0141>. Acesso em 19 de agosto de 2017.

³¹ Porém, como foi constatado, se grande parte das escolas não possui bibliotecas, algumas delas não deixam de criar alternativas para que os alunos possam ter acesso aos livros literários. Nesse sentido, puderam ser identificadas estratégias como a exposição dos livros em prateleiras, em caixas de madeira ou papelão ou a criação de cantos de leitura nas salas de aula. Tais alternativas visam oferecer aos alunos a possibilidade de contato e observação dos variados textos produzidos atualmente, tais como histórias em quadrinhos, poesias, parlendas e tantos outros portadores, de modo que cada aluno utilize seu saber diante do contato com esses materiais escritos (SOUZA, CORRÊA e CAMPOS, 2017, p.17)

Na escola *B*, a biblioteca escolar é mencionada no Projeto Político Pedagógico na seção que se refere a “*Infraestrutura, rede física, mobiliário e equipamento*”. Essa seção descreve como é o ambiente da biblioteca, o mobiliário e outros itens relacionados aos equipamentos. A seção “*Ambiente educativo, utilização dos recursos e materiais didáticos, novas tecnologias aplicadas à educação*” cita a biblioteca como espaço cultural, educativo e de aprendizagem. Embora o documento não aborde a biblioteca escolar de uma forma mais contundente, por exemplo dedicando a ela uma seção específica, fica evidente que o espaço da biblioteca escolar é considerado como um ambiente que desempenha um papel importante para formação do leitor.

No que diz respeito à estrutura física, ressalta-se que as bibliotecas das escolas selecionadas não possuem um projeto arquitetônico padronizado, ou seja, cada escola constrói ou adapta suas construções de acordo com as suas necessidades e com o espaço físico disponível. As imagens abaixo ilustram o espaço físico das bibliotecas nas escolas *A* e *B*.

Figura 2: Fotografias da Biblioteca da escola *A*



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

Figura 3 - Fotografias da Biblioteca da escola B



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

Ao comparamos as imagens, fica evidente que, conforme mencionamos, não existe um projeto arquitetônico padronizado entre as bibliotecas. Nas duas escolas a biblioteca funciona em uma sala de aula adaptada para esse fim, portanto com espaço limitado. Ambas estão localizadas no andar térreo da escola e apresentam fácil acesso, contando, inclusive, com “mini rampa” para se ter acesso ao local por cadeira de rodas.

No que tange à organização interna, ressalta-se que a biblioteca da escola A divide o seu ambiente com uma sala de informática. Ali também encontra-se uma mesa central que é utilizada para que as professoras possam fazer lanches no horário do recreio. Ressaltamos que a escola não dispõe de outro espaço destinado a essa finalidade. Na escola A biblioteca possui em seu espaço nove prateleiras com livros, uma casinha de teatro, fantoches para contação de histórias, tapetes e fantasias. Conta também com 20 cadeiras, mas sem as respectivas mesas para apoio dos livros e outros materiais. A biblioteca possui livros de literatura infantil, livros para consulta e pesquisa dos professores, livros didáticos para empréstimo aos alunos e consulta dos professores, além de alguns jogos pedagógicos, DVDs educacionais, televisão de 29 polegadas e Datashow. Possui um acervo de aproximadamente 3200 livros de literatura infantil, 400 livros para consultas e pesquisa dos professores, 1200 livros didáticos para empréstimo aos alunos e consulta dos professores. Os livros são devidamente catalogados, principalmente os fornecidos pelo PNBE. Os empréstimos são registrados pela professora regente ou pela bibliotecária em um caderno, no qual constam o nome

do aluno, o nome do livro, a data do empréstimo e da devolução e possíveis multas, devido a atrasos na entrega dos livros.

Na escola *B* o ambiente da biblioteca foi adaptado recentemente para ser dividido com uma Sala de Apoio³². É possível constatar que o ambiente é bastante colorido e favorável ao desenvolvimento de atividades lúdicas e ao despertar da fantasia e imaginação das crianças. A biblioteca apresenta quatro mesas com dezesseis cadeiras, quatro prateleiras, sendo três com livros literários; uma com jogos, revistas para recorte, carimbos e dicionários; e uma com livros didáticos antigos e livros paradidáticos para os professores e livros do professor. Há também nessa sala armários, uma televisão, um DVD e caixas com fantoches para contação de histórias. O acervo da biblioteca é composto por aproximadamente 3000 livros de literatura infantil, 400 livros para consultas e pesquisa dos professores, 1500 livros didáticos/paradidáticos para empréstimo e consulta dos professores. Os livros são catalogados e os empréstimos são registrados em um caderno pela professora bibliotecária. Nesse livro constam o nome do aluno, o ano, o nome do livro, a data do empréstimo e da devolução, além de espaço para o aluno assinar.

Vale ressaltar que as duas bibliotecas possuem um acervo³³ razoável, mas que, a julgar pelos relatos de algumas docentes, precisaria ter um maior investimento. Possuem obras literárias distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE³⁴ e obras que foram adquiridas com recursos das próprias escolas e doações feitas pela comunidade escolar, pais de alunos, professores e outros.

Outro dado importante é que as duas bibliotecas contam com professoras responsáveis pela organização e funcionamento de suas atividades internas. Essas docentes encontram-se em readaptação funcional, exercendo na escola *A* a função de bibliotecária e “professora de reforço” e na escola *B* a função de bibliotecária e “professora de projetos de literatura”. A professora de reforço é o nome dado à professora que está afastada de sala de aula por motivos de saúde ou outros. Ora

³² Sala dedicada ao atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais (com alguma deficiência ou não) - Atendimento Educacional Especializado - AEE.

³³ O acervo de uma biblioteca revela muito a respeito do tipo de serviço que presta a seus usuários e, por isso, é fundamental dar atenção à diversidade, à qualidade e à quantidade do material disponível. Em geral, o acervo que se encontra nas bibliotecas escolares públicas resulta de doações, feitas por programas de governo, como o PNBE, ou outros recursos estaduais ou municipais. O grande embate é que, às vezes, os livros se perdem no caminho entre diretoria, sala de coordenador e o almoxarifado; ou são trancados em salas para não serem danificados.

³⁴ Ver artigo: O PNBE e as bibliotecas escolares de Ouro Preto – MG (SOUZA, CORRÊA e CAMPOS, 2017) Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index> Acesso em 12 de dezembro de 2017.

desempenham o papel auxiliando as crianças com dificuldades de aprendizagem, ora fazem o papel de “bibliotecária” efetuando o empréstimo de livros e contação de histórias. A professora de projetos de literatura é uma professora também em readaptação profissional que foi afastada da sala de aula por motivos de saúde e que desenvolve na biblioteca projetos relacionados à literatura, além das atividades relativas à organização e funcionamento da biblioteca. Como já foi relatado, o município de Ouro Preto não possui o cargo específico de bibliotecário e nem o de auxiliar de biblioteca. Desse modo, a função de bibliotecária nas escolas de educação básica ainda é vista como uma função que não exige formação específica, o que contraria a legislação vigente, inclusive a Lei Federal 12.244 de 2010³⁵.

De acordo com Araújo e Sousa (2013), o crescente número de adoecimento dos professores está relacionado ao trabalho, relações interpessoais com alunos, colegas e direção. Sabe-se que a pressão emocional, funcional e pessoal pode gerar sintomas e patologias no docente. Como sabemos, existe frequentemente nas escolas um descrédito profissional, desmotivação laboral e problemas nas relações interpessoais, o que pode acarretar afastamentos prolongados por motivos de saúde. Ao retornarem às atividades laborais, muitas professoras e professores são colocados em situação de readaptação, sendo a biblioteca escolar um dos ambientes comumente escolhidos para esse fim, mesmo que o docente ou a docente não tenha formação para isso.

Contudo, na falta desses profissionais, delegam-se às professoras, muitas vezes afastadas da sala de aula por motivos, de doença, a função de organizar e gerir a biblioteca da escola. De acordo com o depoimento das professoras A3 e B3 percebemos que são elas que, mesmo sem uma formação específica, responsabilizam-se pela organização do acervo, do espaço e da circulação das obras nas bibliotecas das escolas investigadas.

Faço os empréstimos dos livros. Catalogo os livros, principalmente os que chegaram do PNBE, aqueles ali (*apontando para os livros*), organizo os livros nas prateleiras e as fichas dos empréstimos. É essa rotina daqui. Eu trabalho em dias alternados aqui também, manhã e tarde. Mas assim, não faço isso sempre, por que eu trabalho como professora de reforço. Acompanho alunos com dificuldades de aprendizagem. (PROFESSORA BIBLIOTECÁRIA A3).

[...] eu tenho que trabalhar com todos os alunos. Então, quer dizer, não posso muito por causa do esforço da minha voz. Eu pego eles de quinze em quinze dias para contar uma história. Numa semana eles

³⁵ Sobre a lei, ver capítulo 1.

vêm e na outra vêm para pegar o livro já; isso nas turmas da manhã, de terceiro ao quinto ano. Tem uma turma de segundo ano também. Eles vêm para cá eu conto uma história; faço um trabalho com eles, seja contar uma história, seja pedir eles para fazer uma leitura, seja fazer um trabalho de como interpretar um texto, conhecer quais tipos de texto, a gente vai trabalhando isso [...] E eu sou responsável por organizar a biblioteca, cadastro os livros e faço os empréstimos dos livros também. (PROFESSORA BIBLIOTECÁRIA B3)

Em relação às professoras que se encontram em desvio de função no ambiente da biblioteca escolar podemos dizer que, embora a presença delas nesse espaço contrarie a lei 12.244, de 2010, é preciso ressaltar que elas acabam cumprindo um papel relevante na escola no que tange à organização da biblioteca e às práticas de leitura, especialmente as práticas de leitura literária. Assim, mesmo que se leve em consideração, como diz a professora bibliotecária A3, que o seu trabalho como bibliotecária acaba sendo secundarizado em função de suas atividades como professora de reforço, é graças a essas docentes que nessas escolas os acervos de livros podem ser cadastrados, organizados e emprestados para os estudantes. Como fica claro na fala da Professora B1, a professora bibliotecária organiza o espaço da biblioteca escolar “*Ela cuida, organiza as estantes e faz as aulas com eles lá, as aulas de Literatura com eles. Empréstas livros, lá é bem mais organizado depois que ela foi pra lá*”. Vale destacar que o papel de professor bibliotecário na mediação da leitura é importante, pois é nele também que os alunos poderão encontrar a motivação para o ato de ler e o incentivo para utilizar o acervo e frequentar a biblioteca.

A esse respeito, documento do Ministério da Educação alerta que

Selecionar livros com textos bem elaborados e belas ilustrações, livros de autores nacionais e estrangeiros, obras de um mesmo autor e/ou que fazem parte de uma mesma coleção, pode ser excelente critério de escolha tanto para a leitura do professor como para a leitura autônoma dos alunos, para que possam, assim, ampliar suas referências literárias e, portanto aprender a ler, gostar de ler e precisar da leitura nos mais variados contextos de sua vida pessoal e acadêmica. (BRASIL, 2007, p. 21)

Isso significa que a prática de selecionar, indicar e incentivar os alunos quanto à leitura constitui tarefa importante de mediação de leitura. Nesse sentido, é fundamental a parceria que se estabelece entre as bibliotecárias e as professoras regentes, pois a seleção dos textos para o acervo da biblioteca é uma atividade constante e conjunta de tais profissionais, visando despertar nos alunos o gosto pela leitura.

Em relação à utilização das bibliotecas, as escolas *A* e *B* possuem quadros de horários para que todas as turmas frequentem o local. Tanto a professora regente quanto a professora bibliotecária devem seguir o quadro de horários que foi estipulado para cada turma. Conforme relato das professoras, em ambas as escolas, uma vez por semana os alunos de cada turma têm aula na biblioteca. É um momento planejado pela professora bibliotecária ou pela regente que conta uma história, lê livros, assiste filmes ou propõe alguma atividade literária aos alunos. Após esse momento, os alunos escolhem os livros que levarão emprestados para casa e que deverão ser devolvidos na semana seguinte.

Todas as terças-feiras é o nosso horário, de 12:30 às 13:20, então, a gente tem 50 minutos lá pra fazer a atividade na biblioteca. (PROFESSORA A1)

(...) eles vão semanalmente, aí eles sempre procuram o livro que foi apresentado... O dia da minha turma é na sexta-feira. (PROFESSORA A2)

Eles (alunos) vão lá na biblioteca nas terças-feiras com a professora B3. A professora B3 é uma professora que fica na biblioteca. Ela dá aula de Literatura para eles. (PROFESSORA B1)

Os meus alunos vão com a professora B3. A professora de literatura. Toda quarta. (PROFESSORA B4)

As professoras relatam que essa organização tornou-se necessária para garantir que os alunos frequentem a biblioteca e também para que evitem tumultos nesse espaço.

Figura 4 - Quadro ilustrativo Horário de Literatura na Biblioteca - Escola B



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

Ao estipularem os quadros de horários³⁶ para as turmas frequentarem a biblioteca, essas escolas demonstram certa valorização do espaço da biblioteca escolar, procurando otimizar a utilização de seu acervo, a realização de atividades de letramento literário e a circulação dos alunos nesse espaço. Destaca-se que muitos alunos só leem os livros que pegam emprestados na escola, tendo em vista que a escola é, ainda, para a maior parte da população brasileira, sobretudo dos estudantes de escolas públicas, o principal local de acesso aos livros (CAFIERO; CORRÊA, 2008).

Pelo que demonstramos, percebe-se que embora as duas escolas contem com espaços destinados às bibliotecas e que essas apresentem um acervo e infraestrutura razoáveis, organização interna e funcionamento regular, elas ainda não conseguiram constituir uma identidade bem definida no espaço escolar. A maior prova disso é que as bibliotecas ainda acabam sendo utilizadas para outras atividades ou dividindo o seu espaço físico com outras funções, por exemplo “depósitos”³⁷, salas de apoio, sala de informática, sala de café/lanche, ensaios para festas e outros. A respeito da questão do espaço das bibliotecas, as professoras entrevistadas fizeram as seguintes colocações.

Ah, acho muito importante, né? Ter o espaço da biblioteca porque, assim, ficar só na sala de aula, eles têm que ter um espaço que eles vão ler, né? Gostar de ler, ver muitos livros, poder sentar lá e ler,

³⁶ Ao estipularem os horários para frequentarem as bibliotecas de certa forma limita o seu uso. Mas pensando na realidade das escolas e do município investigado, essa foi uma alternativa acertada para garantir o uso e o acesso à biblioteca.

³⁷ Entendemos aqui por depósitos a utilização do espaço da biblioteca para guardar tudo aquilo que “sobra” de ocioso na escola e não tem outro lugar para ser colocado.

então, a biblioteca eu acho o espaço ideal, né? Toda escola tem que ter e incentivar mesmo que os alunos vão à biblioteca pra poder estar usando. Mas a nossa biblioteca deveria ser só biblioteca e não dividir com outras coisas...tipo sala de café e informática. E guardam um monte de coisa lá que não é de lá. E, as vezes, entram outras pessoas e desconcentra a turma. (PROFESSORA A2)

Já pensou se todo mundo tivesse uma biblioteca? Bem... A gente tem aqui uns vídeos. Eu levei para casa, para ver; uns documentários falando da biblioteca, das professoras, que nas escolas, têm a bibliotecária. Contando, fazendo trabalho. E os meninos interessados, respondendo as perguntas, prestando atenção. Se todas as escolas tivessem esse tipo de trabalho, acho que já ajudaria muito a enriquecer a leitura; eles iam melhorar muito. Tem dois anos e meio que eu estou aqui; eu percebo que muitas crianças eram tímidas e depois que eu fui trabalhando com elas, elas foram crescendo na comunicação. Então, a biblioteca ajuda em tudo. O chato é ter que dividir esse espaço com sala daqui do lado (*apontando para sala de apoio*). Mas é o jeito. (PROFESSORA B3)

Pelos excertos acima, é possível perceber que as professoras valorizam o espaço da biblioteca, mas existe também um incômodo em relação à sua utilização para a realização de outras atividades.

Essa valorização se revela ainda mais contundente quando indagamos as professoras sobre como elas “avaliam a importância da biblioteca escolar em uma instituição de educação”. As docentes foram unânimes ao dizer que a biblioteca é importante, conforme indicam os excertos abaixo.

Ah, acho muito importante, né? Ter o espaço da biblioteca porque, assim, ficar só na sala de aula, eles têm que ter um espaço que eles vão ler, né? Toda escola tem que ter e incentivar mesmo que os alunos vão à biblioteca pra poder estar usando. (PROFESSORA A2)

Apesar da nossa biblioteca ser tão pequena e precária também de livros, infelizmente, é um espaço que deveria ser mais frequentado pelos alunos. É muito importante e é um lugar diferente da escola. (PROFESSORA B1)

É um espaço educativo, qualquer lugar que você está, que o ser humano está, é um espaço educativo, desde que você tenha a consciência de que você queira mais alguma coisa. A biblioteca, você multiplica isso aí por mil e você consegue várias coisas, é como se você tivesse num congresso ou num seminário de educação, ouvindo produtores de artigos, apresentando monografias, depois que ele leu várias monografias. (PROFESSORA B5)

Na escola, se não tiver uma biblioteca não seria escola. O essencial é a biblioteca, porque sem a leitura a gente não chega em lugar nenhum. Eu incentivo a leitura mesmo, tem que incentivar a leitura. (PROFESSORA B2)

Fundamental, sem ela... eu acho que ela não devia ficar só lá, ter uma sala para, mas ela devia ser aberta e móvel, ela movimentar com a sala, igual eu tento fazer, ter o livro, pro livro ir pra casa, pros pais lerem juntos, pros alunos lerem, pra divulgação nos familiares. Então, ela ser móvel, porque uma biblioteca, ela não é estática, ela não é parada, ela tem um movimento dela de memória, de falas, de questões, assim, que um passa pro outro, o que foi que eu li quando eu era criança? A importância da interação com o outro. “Ah, o que que o pai sabe contar? Por exemplo, o que eu estou contando pra você aqui agora, o que que o pai conta pra uma criança? Qual que é o relato dele dentro da escola? Eu posso trazer o pai pra aqui pra estar relatando a história dele?”. (PROFESSORA A1)

Eu acho que é muito importante pra incentivá-los, estimulá-los a leitura, a participação. Eles adoram ir lá na biblioteca com a aula da professora B3. Eles gostam bastante. (PROFESSORA B4)

Já pensou se todo mundo tivesse uma biblioteca bem... Bem... A gente tem aqui uns vídeos. Eu levei para casa, para ver; uns documentários falando da biblioteca, das professoras, que nas escolas, têm a bibliotecária. Contando, fazendo trabalho. E os meninos interessados, respondendo as perguntas, prestando atenção. Se todas as escolas tivessem esse tipo de trabalho, acho que já ajudaria muito a enriquecer a leitura; eles iam melhorar muito. Tem dois anos e meio que eu estou aqui; eu percebo que muitas crianças eram tímidas e depois que eu fui trabalhando com elas, elas foram crescendo na comunicação. Então, a biblioteca ajuda em tudo. (PROFESSORA B3)

Como se vê, a importância da biblioteca escolar no processo educacional é inquestionável para essas professoras. Nota-se, portanto, o quanto essa relevância atribuída pelas profissionais encarregadas pelo desenvolvimento do gosto e das habilidades de leitura nas escolas encontra-se em confronto com a realidade vivida pelo município de Ouro Preto. Como já pontuamos aqui, no município investigado, o número de bibliotecas existentes nas escolas que atendem o ensino fundamental é muito baixo e sequer existem diretrizes curriculares, pedagógicas e organizacionais direcionadas às bibliotecas escolares.

Outro aspecto a ser destacado é que conforme pudemos identificar nas falas das professoras das escolas A e B, a concepção de biblioteca vem ganhando novas “dimensões”, não sendo mais concebidas como meros recintos e depósitos de livros, mas como um lugar de interação, de movimento, de divulgação de informações, de cultura, de lazer, de entretenimento, de invenção e circulação dos mais diversificados bens artístico-culturais. Nesse sentido, as professoras revelam que é primordial ter na escola, além da sala de aula, um local específico que estimule a leitura e o gosto pela leitura. Isso poderá incentivar que os alunos entrem em contato com os livros de uma

maneira que não seja somente dentro da sala de aula para que no futuro possam criar hábitos de leitura que ultrapassem os muros da escola, por exemplo, por meio da leitura de textos literários não obrigatórios. As falas das professoras indicam que é importante que todos os agentes educativos tenham consciência de que a capacidade de leitura condiciona fortemente a participação do indivíduo na sociedade. Daí que a biblioteca é um poderoso instrumento para a formação cidadã das crianças e para desenvolver neles atitude como a autonomia, inclusive em relação à escolha de suas próprias leituras.

3.2 Práticas de letramento literário e os diferentes usos das bibliotecas

Nesta seção são analisadas as práticas de letramento literário desenvolvidas pelas professoras regentes e professoras bibliotecárias e os diferentes usos das bibliotecas nas duas escolas investigadas.

3.2.1 O perfil das professoras

Dado que esta pesquisa centrou-se nas práticas de letramento literário desenvolvidas pelas professoras investigadas dentro e fora das bibliotecas escolares, considerou-se relevante traçar inicialmente um perfil geral das professoras. Entendemos que as práticas de letramento literário das professoras e o uso que elas fazem da biblioteca escolar só poderiam ser plenamente compreendidos quando articulados às características de suas formações acadêmicas e profissionais, suas formações como leitoras e leitoras literárias, suas compreensões sobre a importância da literatura e das práticas de letramento literário e de suas relações pessoais, preferências, gostos, hábitos e práticas de leitura.

O perfil das professoras foi construído em duas partes: a) a primeira enfoca a formação acadêmica das professoras, suas trajetórias profissionais e suas práticas como docentes. Analisamos a relação pessoal das docentes com as obras literárias, destacando seus gostos, preferências, autores, hábitos e frequência de leitura; b) a segunda parte enfoca o modo como as professoras compreendem a literatura e as práticas de letramento literário realizadas com os alunos.

Ao todo participaram da pesquisa 8 (oito) professoras de duas escolas municipais da cidade de Ouro Preto – MG, sendo três da escola *A* e cinco da escola *B*³⁸.

³⁸ Ver critérios de escolha das escolas e das professoras no capítulo metodológico.

Formação acadêmica, experiência e atuação profissional

A professora *A1* tem 52 anos, é graduada em Normal Superior³⁹, possui especialização em Supervisão (Orientação e Inspeção escolar), e em Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento. Leciona há vinte e três anos, sendo vinte anos na rede pública e três anos na rede privada. Tendo atuado em turmas de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e também como coordenadora administrativa e pedagógica. Atualmente, leciona na escola *A*, atuando como professora regente na turma do 1º ano do ensino fundamental.

A professora *A2* possui 52 anos, tem formação em Magistério de 1º grau e é graduada em Normal Superior, com especialização em Alfabetização e Letramento. Leciona há vinte e dois anos, em uma mesma escola, tendo atuado em turmas de educação infantil e anos iniciais do Ensino fundamental. Também foi coordenadora pedagógica. Atualmente, trabalha na escola *A* e atua como professora regente na turma do 2º ano do ensino fundamental.

A professora *A3* tem 43 anos, possui formação em Magistério, licenciatura em História e especialização em Alfabetização e Letramento. Exerce a docência há vinte três anos e há dois anos está como professora de reforço e bibliotecária, por motivos de saúde foi alocada na biblioteca.

A professora *B1* tem 42 anos, formação em Contabilidade, Magistério e é licenciada no Normal Superior. Fez especialização em Educação Infantil. Possui dezesseis anos de experiência docente e, deu aulas para a Educação Infantil, e nos últimos anos está atuando exclusivamente em turmas do Ensino Fundamental. Atualmente trabalha na escola *B* e atua como professora regente na turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

A professora *B2* tem 42 anos, possui formação em Magistério, graduação em Normal Superior, especialização em Educação infantil e leciona há 22 anos, trabalhando em turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Atualmente, trabalha na escola *B* e atua como professora regente na turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

³⁹ Normal Superior é uma Graduação de Licenciatura Plena que foi criado no Brasil pela [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional](#) (LDB 9.394/96) para formar os profissionais da Educação Básica em nível superior. https://pt.wikipedia.org/wiki/Normal_superior Acesso em 15 de outubro 2017.

A professora *B3* tem 54 anos, formou-se em Educação Física, leciona há trinta e um anos e já trabalhou com turmas desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Há três anos trabalha como professora de projeto de literatura na biblioteca, devido a problemas de saúde. Nessa função trabalha com todas as turmas da escola do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A professora *B4* tem 25 anos, fez curso técnico em Mineração. É graduada em Pedagogia, especialização Docência na Educação Infantil e atualmente cursa uma pós em Inclusão. Possui dois anos de experiência docente e, por alguns anos, trabalhou como monitora de ensino especial em turmas de Educação Infantil. Atualmente, trabalha na escola *B*, atuando como professora regente na turma de 2ºano do ensino fundamental.

A professora *B5* tem 44 anos, possui graduação em Normal Superior e especialização em Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento. Leciona há 21 anos, tendo atuado como coordenadora pedagógica e na docência em turmas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, trabalha como professora regente na turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

No quadro abaixo, sintetizamos algumas informações que possibilitam ter uma visão geral do perfil das professoras participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Perfil das professoras participantes da pesquisa

Professoras	Idade	Graduação	Especialização	Tempo de atuação	Turmas em que atuam
A1	52 anos	Normal Superior	Alfabetização e Letramento Psicopedagogia	23 anos	Professora Regente do 1º ano
A2	42 anos	Normal Superior	Alfabetização e Letramento	22 anos	Professora Regente 2ºano
A3	43 anos	Normal Superior e História	Alfabetização e Letramento	23 anos	Professora bibliotecária e de reforço
B1	42 anos	Normal Superior	Educação Infantil	16 anos	Professora Regente 1ºano
B2	53 anos	Normal Superior	Educação Infantil e Psicopedagogia	22 anos	Professora Regente 1ºano
B3	54 anos	Educação Física	-	31anos	Professora bibliotecária e de projeto de literatura
B4	25 anos	Pedagogia	Docência na Educação Infantil e Psicopedagogia	2 anos	Professora Regente 2ºano
B5	44 anos	Normal Superior	Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento	21 anos	Professora Regente 2º ano

Fonte: Dados coletados pela autora, 2017.

Esse levantamento do perfil das professoras se deu por meio de entrevistas semiestruturada. Destacou-se inicialmente a questão relacionada ao gênero feminino⁴⁰.

⁴⁰ Para Novaes (1984), o alto índice de mulheres presentes no magistério se relaciona fortemente com o preconceito e com o estereótipo criado pela sociedade, que tradicionalmente caracteriza essa profissão como feminina.

Com relação a essa questão, verificou-se que todas são do sexo feminino, confirmando o que diversas pesquisas têm demonstrado em relação ao perfil dos professores da educação básica no Brasil: um quadro docente formado quase que na sua totalidade por mulheres (DERMATINI; ANTUNES, 1993; LOURO, 1997).

Em relação à idade das participantes da pesquisa, foi possível notar uma maior concentração nas idades acima de 42 anos. Os dados relacionados à idade das professoras corroboram as informações trazidas pela pesquisa *Conselho de Classe*, elaborada pela Fundação Lemann⁴¹ em 2015. O estudo revelou que a idade média dos docentes brasileiros em todo o território nacional é de 40,8 anos. Essa realidade retrata que o país possui um professorado maduro, o que por um lado é positivo, pois pode indicar conhecimento e experiência⁴².

No que tange à formação acadêmica das professoras, destaca-se que todas possuem formação em nível superior: seis professoras graduaram-se em Normal Superior, uma em Pedagogia, uma em Educação Física e uma professora fez duas graduações (Normal Superior e História). Já no quesito especialização, apenas uma professora declarou não possuir qualquer tipo de pós-graduação. Conforme vimos no quadro 2 “Perfil das professoras participantes da pesquisa”, grande parte das professoras cursou especializações diretamente relacionadas ao trabalho que realizam nas escolas: Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia e Educação Infantil.

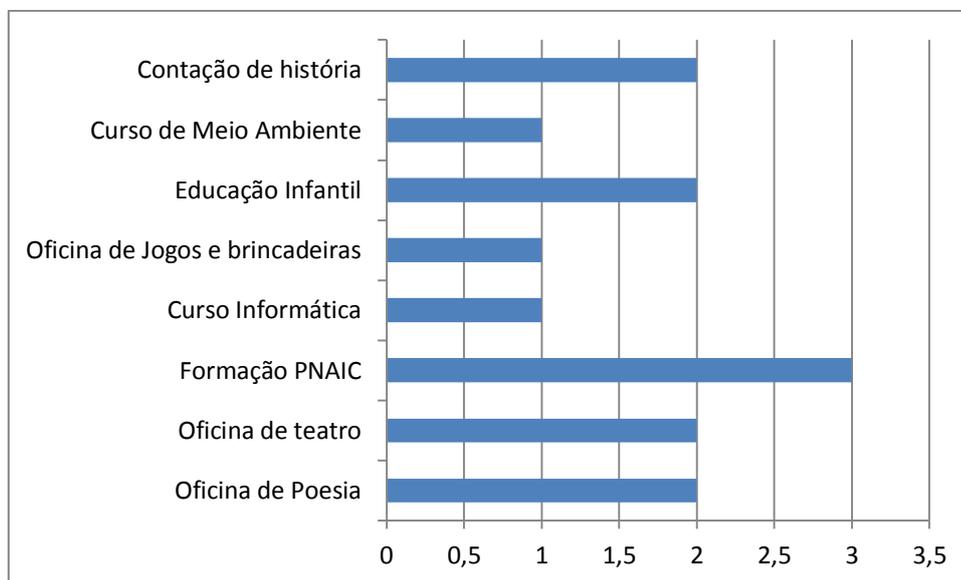
No cenário educacional, a expressão formação continuada tem sido muito atrelada à qualidade do ensino e das práticas pedagógicas dos professores (GARCÍA, 2009). Dada a complexidade do processo educativo, o exercício de uma prática pedagógica de qualidade está diretamente relacionado à uma formação de profissionais alicerçada numa ampla e consistente fundamentação teórica, que lhe permita efetuar adequadamente a relação entre teoria e prática. Muito tem sido discutido sobre a necessidade de oferecer cursos de capacitação docente de maneira continuada, de modo que os profissionais da área se mantenham atualizados e que as possíveis deficiências oriundas de sua formação inicial possam ser minimizadas. Para além dos próprios cursos de especialização, grande parte das professoras entrevistadas afirmou ter feito

⁴¹Site consultado: <http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Conselho-de-classe-2015.pdf>. Acesso em 23 de novembro de 2017.

⁴² No documento elaborado pela Fundação Lemann “Conselho de Classe” traz outros dados referentes à (carreira docente; renovação do quadro docente; salários; condições inadequadas de trabalho; perspectiva da carreira e outros).

outros cursos de capacitação. Abaixo, segue um gráfico com os cursos citados pelas docentes.

Gráfico 3 - Cursos de capacitação realizados pelas professoras



Fonte: Dados coletados pela autora, 2017.

Ao analisarmos o gráfico, destaca-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC⁴³. Vale ressaltar que essa formação ofertada pelo PNAIC⁴⁴ ocorreu no próprio município de Ouro Preto, facilitando o acesso e a participação das professoras.⁴⁵ Outros cursos citados pelas professoras e que merecem destaque por se relacionarem à literatura foram “Contação de história”, “Confecção de livros” e “Oficinas de teatro e poesias”. Os cursos foram realizados em parceria com a prefeitura de Ouro Preto na Secretaria de Educação. Também foram mencionadas outras parcerias como a UFOP, a Casa do Pilar (Museu), a Casa do Professor e a Biblioteca Pública Municipal de Ouro Preto. Isso pode ser observado nas repostas de algumas professoras:

⁴³ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC. O PNAIC é um compromisso assumido entre o governo federal, os estados e municípios, instituído pela Portaria nº 867, em 4 de julho de 2012, a fim de alfabetizar as crianças até no máximo oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, avaliando-se os resultados por meio de exame periódico específico.

⁴⁴ Outras informações sobre a formação do PNAIC em Ouro Preto encontram-se na dissertação intitulada “*Concepções de alfabetização e letramento: a voz de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – no município de Ouro Preto – MG (2017)*”. O trabalho analisou as concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento de professoras alfabetizadoras do município, que participaram da formação continuada no âmbito do PNAIC.

⁴⁵ A leitura deleite é uma proposta pedagógica que o PNAIC propõe, porém nos Cadernos de Formação não constatamos uma discussão aprofundada sobre essa atividade.

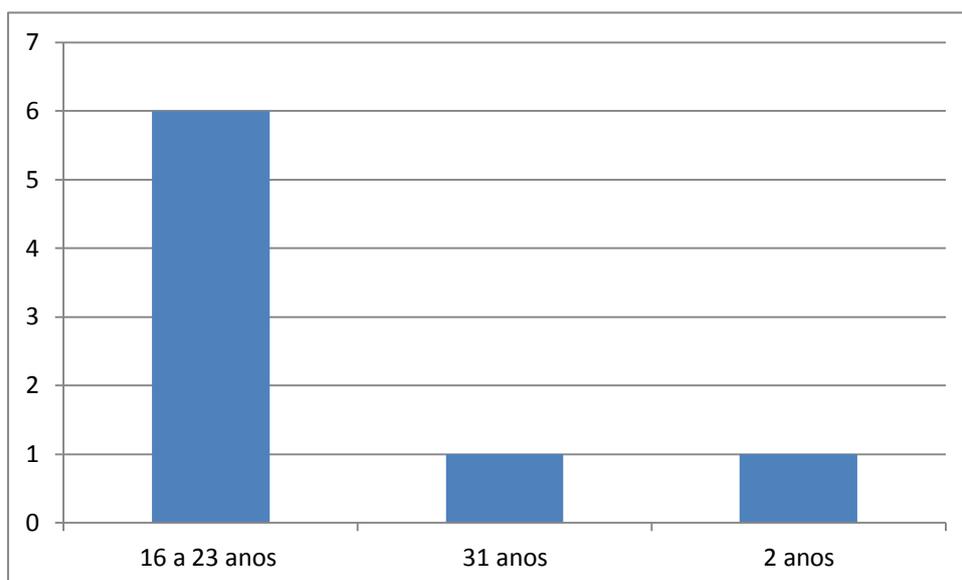
Fiz, eu tenho mais... Fiz... eu tenho pós-graduação em supervisão, orientação e inspeção escolar, psicopedagogia, porque aí eu apaixonei na área, porque, olha de onde que eu vim e aonde que eu fui parar, então... fiz cursos, oficinas de poesia, de literatura, de teatro. (PROFESSORA A1)

Ah! Fiz bons cursos. Fiz curso de extensão, na UFOP, de Meio Ambiente, fiz curso de Informática, fiz... Eu sempre fui interessada para fazer cursos. Teve seminários de Educação, vários seminários aí. Porque na época que eu estava com esse problema, que eu fiquei... Fiquei um ano fora da sala de aula, mas ajudando na secretária de educação. Aí, eles sempre colocam os que têm disponibilidade para fazer curso né? Aí eu fiz dois anos de curso de extensão na UFOP, de Meio Ambiente. Foi muito bom. Fiz outros lá na Casa do Professor, na Secretaria de Educação. E elas estão dando uma oficina de como fazer livro, aproveitando material. Aí, eu fui lá e fiz um, sabe? No caso, a gente tem que estar aprendendo mais para poder estar fazendo mais né? Para utilizar material reciclável, para eles verem como é que se faz um livro, aprender que existe várias possibilidades de se fazer um livro. (PROFESSORA B3)

[...] nós fizemos o dia inteiro na Casa do Pilar; nós fizemos oficina de livros com a menina da UFMG, que a Casa do Pilar trouxe. MARAVILHOSA! Toda a produção de um livro, capa, contra capa... Toda a produção que você possa imaginar de *cartoon* de livro dentro da sala de aula, aprendemos. (PROFESSORA B2)

Quanto ao tempo de atuação das professoras na docência, foi possível verificar que elas possuem tempo considerável de experiência que varia de 16 a 31 anos de profissão. Somente uma professora encontra-se no início da carreira com 2 anos de experiência docente.

Gráfico 4 - Experiência profissional das professoras



Fonte: Dados coletados pela autora, 2017.

Observa-se, portanto, que as professoras investigadas poderiam ser caracterizadas como possuindo uma formação bastante adequada ao cargo que desempenham. Todas apresentam curso superior na área de licenciatura e a maioria possui uma ou mais pós-graduações na área.

Quase todas apresentam larga experiência docente. Das oito professoras investigadas, seis possuem entre 16 e 23 anos de experiência profissional, uma 31 anos e uma apenas dois anos. Esse tempo de experiência profissional das professoras constitui um dado importante uma vez que estudos têm evidenciado que a carreira docente se constitui como um processo contínuo de socialização e incorporação na atividade profissional. Nesse processo, a carreira tenderia a apresentar variações de acordo com o tempo e a função a ser desempenhada (TARDIF, 2000; HUBERMAN, 2000 e VALLE, 2006). Isso significa que são as experiências vividas pelos professores, o enfrentamento cotidiano de desafios, os limites dados à realização do seu trabalho, que vão aos poucos lhes permitindo se aperfeiçoarem na carreira e melhorarem as suas práticas pedagógicas.

Por isso, alguns autores têm desenvolvido, com base em dados empíricos, a ideia de ciclos de vida profissional do professor (STROOT, 1996; BARONE, 1996; NASCIMENTO, 1998; HUBERMAN, 2000). Huberman (2000), por exemplo, enfatiza

a existência das seguintes fases ou ciclos de vida profissional docente: de 0 a 3 anos, considerada a fase de entrada na carreira; de 4 a 6 anos, considerada a fase de estabilização; de 7 a 25 anos, considerada a fase de diversificação; de 25 a 35, considerada a fase de serenidade e acima de 25, considerada a fase de desinvestimento.

Sem querer polemizar a validade e os problemas que cercam esse tipo de classificação, ressalta-se que apenas uma das professoras investigadas estaria enquadrada na fase que o autor considera de ingresso na carreira, marcada pelos primeiros contatos com a profissão, por uma espécie de “choque” com a realidade escolar, de descoberta constante, de inexperiência e de tentativa de sobreviver à profissão. Todas as demais professoras podem ser caracterizadas como muito experientes, a maior parte delas na fase que o autor caracteriza como de diversificação, na qual seria comum que as docentes se lançassem em experiências próprias buscando individualizar e diversificar as suas práticas pedagógicas, procurando novos desafios que por vezes se traduziriam na busca por mais autoridade, maior prestígio e responsabilidade. Ainda nessa fase, os professores buscariam novos estímulos profissionais na tentativa de evitar a rotina e manter o entusiasmo pela profissão. Projetando-se como professores e professoras aos 50-60 anos de idade seria comum que ocorresse entre essas professoras o questionamento das suas próprias escolhas profissionais, podendo alguns viverem uma espécie de crise.

O perfil das professoras como leitoras e leitoras literárias

Comumente se diz que “é preciso ser um leitor para formar leitores”. É possível o professor identificar o que é bom ou não em um texto qualquer ou texto literário sem ele mesmo ser um leitor? De acordo com Colomer (2007), o gosto e o juízo de valor são inseparáveis da experiência de leitura. São aspectos que se formam através da prática. Por isso, faz-se necessário que o professor repense a sua formação enquanto leitor. É importante que os espaços de leitura não sejam frequentados somente por alunos, que sejam frequentados pelos docentes também. Para isso, é importante que o professor se convença sobre a necessidade de conhecer as obras que se dirigem aos seus alunos para que possam ampliar seus parâmetros de comparação, opinar sobre o que ler, construindo sua própria “bagagem” de leitura.

Nesse sentido, foi perguntado às professoras como elas se avaliavam como leitoras de literatura e a que fato elas atribuíam as suas situações como leitoras. A tabela 4 apresenta a forma como as oito participantes da pesquisa se avaliaram como leitoras.

Tabela 4 - Como as professoras se autoconsideram como leitoras de literatura.

Como se auto-considera como leitora?	Respostas encontradas	Professoras
Ótima leitora	1	A1
Boa leitora	4	A3, B2, B4 e B5
Razoável leitora	3	A2, B1 e B3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Nota-se que das oito professoras apenas uma se avalia como uma ótima leitora, quatro como boas leitoras e três como leitoras razoáveis.

Apenas a professora A1 se atribuiu a condição de *ótima leitora*. A docente relata que teve pouco contato com livros na infância, mas que teve bons contadores de histórias (seus avós) já que a contação de histórias era uma tradição na sua família. Relata, ainda que teve “grandes mestres” na escola que a inspiraram e a incentivaram a nunca deixar de estudar. A docente confere o fato de ser uma boa leitora também a sua trajetória escolar e profissional considerada por ela de “sucesso” e ainda em permanente construção: “...olha de onde que eu vim e aonde que eu fui parar...Então... eu não estou formada, eu estou em formação, eu estou em formação constantemente”. Isso pode ser confirmado ainda no fragmento abaixo:

[...] a gente não tinha contato com livro, era oralidade, a gente ouvia o vovô contando as histórias da família dele, a vovó contando as histórias da família dela e tinha toda uma tradição lá na roça e tinha festa junina, festas dos santos e tinha festa de não sei o quê e as festas de natal, aquelas coisas todas que a família toda encontrava, mas livro, leitura, a casa não tinha, a gente não tinha livro, tinha os manuscritos nos panos. Eles eram ótimos contadores de causos e histórias, acho que é por isso que gosto hoje. E em questão da literatura pra mim, ela é pra ser prazerosa e entrar como referência para as mudanças do meu

dia a dia, a poesia entra primeiro, a literatura poética é a que eu sou apaixonada por ela, muito, muito! Leio...tenho uma forma de ler... Outra coisa, tive bons professores. Então, foi ele muito bom (*falando de um professor*), eu acho que ele já foi um sacerdote (seminarista), eu não sei se ele... ele nunca confirmou pra gente, mas ele tinha uma visão humanista fora de sério, me ajudou muito e conhece a visão da leitura, com aquela paciência toda, com aquele jeito todo e a gente foi se refazendo. Como eu aprendi, me apaixonei por leitura, por todas literaturas!!! Acredito que tive bons motivos por gostar tanto de ler hoje. (*Emocionada!!*). (PROFESSORA A1).

Quatro docentes afirmaram ser *boas leitoras*: (A3, B2, B4 e B5). Essas professoras disseram que, apesar de gostarem de ler, não estavam com tempo para realizar muitas leituras, principalmente a leitura literária. Algumas afirmaram que atualmente só estavam lendo jornais, revistas ou internet e leitura acadêmica. E os livros literários que liam eram bem específicos para suas aulas, como apontam os seguintes trechos das entrevistas:

Bem, eu gosto de literatura. Não é à toa que eu já trabalho com meus alunos a literatura infantil. Eu acho que a leitura é a mais importante. Tendo uma boa leitura, fazendo uma boa leitura, você tem uma boa interpretação. Eu busco ler muito livros de literatura. Já li vários livros, agora eu estou mais focada em literatura infantil mesmo para trabalhar com os meus alunos. Não leio mais por causa do tempo. (PROFESSORA B2)

Então, isso me toma muito tempo, então, o que eu leio mais hoje é questão a nível de informação mesmo, então, leio revistas, jornais, né? Agora, leitura literária não, apesar de gostar e já ter lido um pouco...eu gosto muito, muito mesmo. Mas o tempo! Estou fazendo uma pós e lendo muito. Tenho que terminar a minha pós. Leio, literatura na sala para dar aula para os meus alunos. (PROFESSORA B4)

Se avaliaram como *leitoras razoáveis* as professoras A2, B1 e B3. As docentes afirmam ler pouco e atribuíram isso especialmente à falta de tempo. Acrescentaram outros motivos: dupla jornada de trabalho, altos preços dos livros de literatura e também “a terceira jornada” como mães e esposas. Alegaram que leem cotidianamente aquilo que foi planejado para suas aulas. Em relação à leitura literária dedicam-se somente aquilo que está especificamente relacionado às suas aulas, evidenciando que, fora do contexto escolar, não desenvolvem a rotina de leitura literária.

Olha, eu não sou uma leitora assídua assim não. Assim, leio, já li vários livros, mas... o que que não me leva a ler é a questão do tempo mesmo, né? Eu trabalho em dois horários, né? Dou aula em duas escolas, então, assim, ainda tem a terceira etapa que é a minha casa e

eu tenho uma filha, entende? Então, isso me toma muito tempo, então, o que eu leio mais hoje é questão a nível de informação mesmo, então, leio revistas, jornais, né? Agora, leitura literária não... tem muito tempo que eu não pego mesmo pra ler, só na minha fase de estudante que eu li, no início, né? No começo mesmo da minha carreira eu li bastante, até porque eu tinha que ler pra estar envolvendo meus alunos também na leitura, né? Assim, até leio literatura sim, mas só para dar aula aqui. Até comprei uns livros interessante, lá na *Estante Virtual*, de baixo custo. Já sabe né? Não podemos gastar muito. Livros são caros. Entende? (PROFESSORA A2)

Eu não leio muito. Mas leio...sou até razoável (risos) Mas eu gosto muito de histórias infantis, os contos de fadas...Leio aqui na escola com os alunos, fora não... É por falta de tempo, entende? Ah, eu gosto também de sempre estar lendo na sala para os meninos os contos que eu gosto, historinhas sabe?" "PROFESSORA B1)

Assim, livro eu me lembro lendo quando era estudante porque era obrigação. Talvez, por isso, porque era obrigação tem essa coisa de todo dia ler e tudo. Depois que eu vim para a biblioteca, eu ainda tenho esse defeito. Mas tem pouco tempo que eu estou aqui; espero vencer essas coisas. Os livros, lógico, de literatura a gente consegue ler; eu gosto de muitos aqui. Então me considero uma leitora até razoável. Tenho que ler, e também trabalho com projeto de literatura com os meninos. Às vezes, eu fico até com ciúmes de alguém pegar o livro, dependendo do livro. MAS É DE TÃO BONITO. (PROFESSORA B3)

Em relação as respostas ao questionamento sobre *“como as professoras se avaliam como leitoras de literatura e a que fato elas atribuíam a isso”*, o que pudemos constatar é que a maioria das professoras confessam ler pouco e que as suas práticas de leitura estão bastante restritas às demandas quotidianas de preparação das aulas.

Fica evidente, portanto, que mesmo as professoras que se avaliaram como “boas leitoras”, assumem que leem pouco devido à falta de tempo e ao excesso de afazeres. Entretanto, ao serem indagadas sobre a frequência com que realizam leituras literárias, das oito professoras, seis afirmaram que leem sempre ou frequentemente. Desse total de professoras que afirmam ler sempre, atribuem isso ao fato de lerem quotidianamente com seus alunos, o que reforça a constatação de que as leituras feitas pelas professoras geralmente são as “literaturas escolares” ou as que fazem parte do repertório de leitura com os alunos em sala de aula.

Ainda em relação aos hábitos de leitura das professoras, de um modo geral, mencionam gostar de ler romances, poesias, ficções e literatura infantil. Dentre os autores citados como os seus favoritos destacam-se Graciliano Ramos, Olavo Bilac, Adélia Prado, Guimarães Rosa, Ariano Suassuna, João Cabral de Melo Neto, Vinicius

de Moraes, Cecilia Meirelles, Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Tatiana Belinky e Eva Furnari . Podemos deduzir que grande parte dos autores citados pelas docentes são escritores clássicos ou de grande renome, geralmente lidos na fase de escolarização ou cobrados nos exames de vestibulares.

Várias indagações podem ser feitas a partir do levantamento do perfil das professoras como leitoras e leitoras literárias. Entre elas uma merece especial destaque: É possível que alguém possa ensinar a ler e despertar o gosto pela leitura sem possuir, ela mesma, esse hábito nem a formação necessária para despertá-lo em outras pessoas? Essa é, sem dúvida, um das maiores dificuldades encontradas na educação brasileira. Partindo do pressuposto de que “só se ensina aquilo que se sabe”, defendemos aqui, que para que alguém possa ensinar a ler ou despertar o gosto pela leitura e leitura literária, deve-se, primeiramente ser ele mesmo, um leitor. Teóricos e estudiosos sobre leitura são unânimes quanto à opinião de que só pode desenvolver e incentivar a leitura aquele docente que, no decorrer de sua própria formação, desenvolveu uma boa relação com a leitura (ZILBERMAN, 1988; SOUZA, 2012).

Se o professor não é um leitor, certamente, será difícil convencer os seus alunos do valor da leitura. Por outro lado, se o professor possui o hábito da leitura e lê para seus alunos, se ele se encanta diante das histórias, das poesias, dos contos, provavelmente também os alunos irão desejar ser leitores.

Não queremos com isso fazer aqui um julgamento ou sentenciar as docentes como as únicas responsáveis pelos seus hábitos aparentemente pouco satisfatórios de leitura. Em primeiro lugar, porque partimos do pressuposto de que sempre é tempo de criar o hábito de leitura e também de inspirar e formar leitores. Em segundo lugar, porque, como vimos, uma série de condições objetivas de natureza social, econômica, política, histórica e cultural ajudaria a explicar a situação dessas docentes como leitoras. Não podemos de deixar de enfatizar a formação educacional, os altos preços dos livros e a infalível falta de tempo, especialmente quando nos referimos a professoras mulheres para as quais a jornada de trabalho sempre tende a ser conciliada com um amplo leque de tarefas familiares.

Por meio das entrevistas pudemos constatar que grande parte das professoras participantes dessa pesquisa, são vindas de famílias com baixos níveis de

escolarização⁴⁶, tendo tido pouco contato com o hábito da leitura em casa quando crianças, sendo ainda em grande parte, as primeiras de suas famílias a concluírem uma escolarização de longa duração. Tal escolarização, no entanto, parece constituir uma formação⁴⁷ precária para sujeitos que já carregavam desde a infância a marca da carência no que diz respeito ao acesso aos bens culturais considerados legítimos - livros e, sobretudo os de literatura que ainda é vista como “artigo de luxo”. Submetidas a longas jornadas de trabalho, o que as deixam pouco tempo para o lazer, as docentes têm, na realidade, poucas chances de se tornarem sujeitos de suas leituras. O contato com a literatura, em função mesmo de sua própria formação e de sua profissão, parece ficar restrito a literatura escolar ou as que fazem parte do repertório de leitura dos alunos e a conteúdos relativos à suas práticas de ensino. De fato, é sabido que a realidade de grande parte dos docentes brasileiros está bem longe da leitura literária. Muitos não tiveram acesso a obras literárias em casa nem construíram práticas sociais de leitura, seja ao longo da educação básica ou nos cursos de graduação.

Analisando a formação do professor, especialmente nos cursos de licenciatura em Pedagogia ou Magistério de nível médio, pesquisas demonstram que não se costuma estudar literatura nesses cursos⁴⁸, como se ela devesse ficar restrita aos cursos de Letras (no campo da linguagem, idiomas e literatura). No campo da educação, existe um senso comum, segundo o qual “não é necessário formar professores para lidar com literatura infantil, pois o pressuposto é de que se eles gostam de crianças, devem gostar e saber trabalhar com as produções dirigidas a elas” (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006)

Embora a especificidade do ensino de literatura infantil não seja trabalhada nos cursos de formação, ela é cobrada dos futuros professores, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais.⁴⁹ Segundo esse documento

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as

⁴⁶ Vale destacar que não fizemos perguntas relacionadas à “escolarização familiar”, mas esses dados apareceram e achamos pertinente apresentá-los.

⁴⁷ Ver: NÓVOA (2009), TARDIF (2008) e GATTI (2009, 2016).

⁴⁸ Para mais informações ver o livro de Renata Junqueira de Souza, intitulado “Poesia infantil: concepções e modos de ensino”. http://www.culturaacademica.com.br/img/arquivos/Poesia_infantil-WEB.pdf. Acesso em 12 de dezembro de 2017.

⁴⁹ Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. I. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL. MEC, 1997).

Parece contraditório exigir o trabalho com a literatura nos PCN e não oferecer nos cursos de formação inicial as disciplinas específicas direcionadas para essa formação. Souza (2012, p.40) diz que os “futuros educadores escolares aprendem nos próprios cursos de formação como trabalhar de maneira desarticulada e fragmentada, sem uma percepção e um compromisso com a visão de totalidade do currículo escolar”. A autora vai além, dizendo que essa “formação desarticulada” acarretará em uma formação deficitária do professor para se trabalhar com literatura na escola. Souza afirmar isso especialmente em relação à poesia, mas certamente poderíamos estender esse déficit a todos os gêneros literários trabalhados na escola. Pensando em tudo o que foi exposto, e observando as nossas próprias docentes investigadas, podemos dizer que ser leitor no Brasil é complexo pois demanda “um conjunto de coisas” que podem ser determinadas por diversos fatores de natureza social, econômica, política, histórica, cultural.

3.2.2 Práticas de letramento literário no ambiente de sala de aula

Embora o foco desta pesquisa seja as práticas de letramento literário desenvolvidas nas bibliotecas escolares, tornou-se difícil compreendê-las sem que, simultaneamente, fossem analisadas as estratégias e práticas de letramento literário desenvolvidas pelas professoras em outros ambientes das escolas, especialmente as salas de aula. Partimos, assim, do pressuposto de que a forma como as professoras planejam e conduzem as suas práticas de letramento literário nas bibliotecas ou em articulação com as bibliotecas são o resultado do modo como elas percebem e conduzem o letramento literário das crianças de um modo mais amplo.

Passamos, então, a analisar as práticas de letramento literário utilizadas pelas professoras em sala de aula. Na próxima seção, analisaremos aquelas que são especificamente desenvolvidas nas bibliotecas. Mais do que simplesmente descrever os tipos de práticas empregadas, centramo-nos na compreensão dos objetivos visados pelas docentes no processo de desenvolvimento dessas práticas, ou seja, seus usos e finalidades formativas. Dito de outra forma, seria como se nos perguntássemos: o que pretendem as professoras em termos formativos ao desenvolverem atividades com textos literários em sala de aula? Agrupamos essas práticas em três tipos gerais que

construímos a partir dos relatos das professoras. 1) Práticas de letramento literário com intuito de alfabetizar (fins utilitaristas e pedagógicos); 2) Práticas de letramento literário abordando questões ligadas a temas transversais (fins morais); 3) Práticas de letramento literário com a intenção do deleite e da fruição.

Práticas de letramento literário com intuito de alfabetizar (fins utilitaristas e pedagógicos)

Considerando que, nos anos iniciais, a concepção de leitura do literário se mistura ao próprio processo de alfabetização, verifica-se uma circulação naturalizada do texto literário como mero complemento para garantir a alfabetização dos alunos. Assim, a despeito da ausência de um tratamento do texto literário que viabilize e oportunize a formação literária da criança, os textos literários, sobretudo os de tradição secular como contos clássicos e fábulas, por exemplo, circulam e são tratados como “modelos” para os processos de aquisição da linguagem e de produção textual, marcando de forma substantiva a formação da criança. Podemos perceber pelos depoimentos de algumas professoras como elas usam a leitura de textos literários no processo de alfabetização como pretexto para introduzir ou aprofundar determinado conteúdo curricular com intuito pedagógico.

[...] poesias, eu procuro trabalhar poesias mais curtinhas, pequenininhas, porque aí a **gente faz o cartaz, a gente lê todos os dias, depois a gente dá ela em forma de texto fatiado pra eles montarem no caderno, a gente retira palavrinhas para trabalhar as dificuldades ortográficas, pintar rimas, contar estrofes, versos.** Outra forma que eu uso de trabalhar com textos literários são os **contos clássicos** uso “Chapeuzinho Vermelho, Os três Porquinhos” **para ajudar na alfabetização.** Ah, uso também as músicas ...as musiquinhas. Tem uma musiquinha que eu gosto muito de trabalhar, já tem um tempinho que eu não trabalho, é “Jacarezinho Triste”, a história do jacarezinho triste. Você já ouviu? (Pesquisadora: Não.) E da tartaruguinha também. São historinhas infantis em forma de musiquinha **e que tem rima, tem tudo pra gente trabalhar.** A gente trabalha a música, a gente escreve a música no cartaz, traz o sonzinho pra escola, põe pra eles ouvirem. **À medida em que a gente vai cantando eu vou passando a régua para eles verem as palavrinhas.** Eles gostam bastante dessa forma de trabalhar literatura com eles. Eles tem também aula de Literatura com a professora B3 na biblioteca. (PROFESSORA B1, grifos nossos)

Porque o livro literário traz muitas coisas, a questão **da compreensão, do escrever mais corretamente,** porque lendo também ela (a criança) vai gravar “ah, li a palavra em tal livro que eu li, já vi, então, é assim

que escreve”, eu acho que ajuda muito no desempenho escolar também. Uso como apoio para alfabetização. (PROFESSORA A2, grifos nossos)

Eu uso a literatura. Pra poder te responder, eu vou ter que voltar lá trás, porque eu trabalho alfabetização com eles. **Quando que trabalho alfabetização, eu trabalho o alfabeto todo mas em cima do nome deles.** Por exemplo, vai aparecendo palavras na história que começam com a letra do nome aí eu paro e falo, Olha, tem alunos que começam com a letra A, tem Artur, tem Ana, faço isso com todos os nomes. (PROFESSORA B2 – Grifos nossos)

De acordo com os depoimentos, fica nítido que as professoras se apropriam dos textos literários como auxílio no processo de alfabetização. Isso é relatado de forma mais contundente pelas professoras A2, B1 e B2. Ao alfabetizar, as docentes organizam suas práticas pedagógicas munidas de intencionalidade, sistematizando suas ações para inserir as crianças no sistema da escrita, pois como sabemos esse é indissociável dos processos de alfabetização e letramento. Nesse sentido, constatamos que a Literatura possibilita o envolvimento da criança com o universo da leitura e da escrita, pois o texto literário amplia o nível de letramento, estimula o processo de aquisição do código escrito e revestem de ludicidade as práticas que abarcam esses dois processos.

Outra questão para se pensar é a escolarização da literatura. A literatura está na escola e de fato escolarizada, como muito bem nos alerta Soares (2006). Seria uma ingenuidade querer que ela se mantenha a mesma dentro e fora do ambiente escolar. A escola é uma agência de letramento bastante eficiente que demanda processos educativos específicos, já que a mera prática de leitura de textos literários não conseguiria se efetivar sozinha (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Negar a escolarização da literatura seria negligenciar a presença do discurso pedagógico, responsável pelo deslocamento dos textos literários, e dos estudos literários produzidos no campo científico, para o campo pedagógico.

Retomamos aqui, o que foi discutido no capítulo teórico desta dissertação (Capítulo 1), reafirmando que a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como pontua Magda Soares, mas sim “como fazer, quando fazer e onde fazer essa escolarização sem descaracterizá-la” (SOARES, 1999).

Soares ressalta que é inevitável a escolarização da literatura e, vai além, dizendo que o “escolarizar” poderá acontecer com qualquer área de conhecimento dentro do ambiente escolar. Então como fazer a escolarização da literatura sem corromper, falsear, e sem transformar o que é literário em pedagógico? Nesse sentido, Soares (2006) chama

atenção para que se faça uma distinção entre uma *escolarização adequada* e uma *escolarização inadequada da literatura*.

A escolarização *adequada* seria aquela escolarização que conduziria eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; *inadequada* é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (SOARES, 2006, p. 47).

No entendimento de Soares (2006), é possível dizer que a escolarização adequada da literatura conduz ao letramento literário, uma vez que rege a uma prática literária que caminha para a formação do leitor e como dizem Paulino e Cosson, (2009, p. 67) perpassa pelo processo de “apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Ou seja, uma prática que contribui com a formação de leitores cada vez mais críticos, conscientes e ativos. Sendo assim, uma escolarização adequada proporciona ao aluno participar da arte do texto e compreendê-lo como um processo estético de interlocução, como um sistema textual destinado à interatividade. Ainda dentro dessa perspectiva Soares (2006) argumenta que

[...] o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2006, p. 22).

Podemos dizer que utilizar práticas de leitura literária como mero recurso pedagógico, conforme se depreende dos relatos das professoras, não é o mais adequado. Embora as docentes possam ter lido ou se apropriado de excelentes textos literários como histórias, contos, fábulas, poesias, seus relatos demonstram que elas conduziram suas práticas de uma “forma não-literária”. Parece-nos, a julgar pelos relatos das docentes, que as leituras realizadas não respeitaram os pactos de leituras (um ajuste que se faz entre leitor e texto) e, sobretudo o pacto ficcional (onde o leitor aceita a proposta do texto de ser lido como uma história imaginária). Sendo assim, se o leitor não estabelecer um pacto ficcional com um texto literário, buscando somente aprendizagem de forma objetiva - caso das práticas mencionadas -, podemos dizer que não houve uma leitura literária. O que houve foi uma leitura de literatura voltada para

instrumentalização, prática bastante usada nas escolas, para ensinar conteúdos gramaticais, atividades de conhecimentos linguísticos, de ortografia à sintaxe, entre outros.

Pensando na perspectiva do letramento literário, a escola precisaria visar com a leitura dos textos literários uma atividade de construção e reconstrução de sentidos. Seria preciso refletir sobre a escolarização da leitura literária de modo a não “desconfigurá-la, descaracterizá-la, deturpá-la,” afastando, assim, o leitor do livro. Sendo assim, seria preciso propor práticas significativas que fossem conduzidas de maneira satisfatória, ou seja, “as práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e as atitudes e os valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2006, p. 47).

Práticas de letramento literário abordando questões ligadas a temas transversais (fins morais)

Como sabemos, muitos textos literários, particularmente as fábulas, são portadores de mensagens morais explícitas e implícitas que estabelecem para o leitor normas de condutas sociais consideradas socialmente adequadas.

A moral pode ser definida como um conjunto de regras adquiridas por meio da cultura e da educação e que orientam o comportamento dos indivíduos dentro de uma dada sociedade. Nesse sentido, é objetivo da moral regular o modo de agir das pessoas, ao estabelecer o que deve ser considerado como bons costumes⁵⁰.

Nesta pesquisa, esse uso explícito de práticas literárias abordando questões de ordem moral foi detectado de um modo mais evidente apenas no depoimento da professora B4.

Tem dia que eu coloco em roda; a gente senta no chão e eu leio em voz alta, com entonação, coloco voz no texto mesmo, sabe? E outras vezes... **Eu tenho um livro lá na sala que trabalha valores, então, todos os dias, no finalzinho da aula eu leio um texto e peço à eles para fazer uma reflexão sobre o que foi lido.** São fábulas. São várias fábulas. Traz noções de como tratar o outro... Amizade, respeito, comportamento legal, não menti, não bater. **É para eles refletirem. E eu falo mesmo, por exemplo , quando trato de um assunto “mentira”, que não pode falar, falo que é feio e que eu não gosto disso. Sabe essas leituras ajudam no comportamento.** Isso eu

⁵⁰ Ver definição em: <https://www.significados.com.br/moral/>

faço todos os dias, no finalzinho da aula. Porque as vans chegam muito cedo e não tem como eu planejar uma aula até às cinco. Quando dá umas vinte para cinco, aí eu já começo a fazer a leitura desse livro, desses pequenos textos, para eles fazerem uma reflexão.
(PROFESSORA B4, grifos nossos)

De acordo com o relato da professora B4, podemos dizer que ela partiu de um pressuposto pedagógico: os textos literários podem ser utilizados para trabalhar temas transversais⁵¹ como moral e ética, ensinando às crianças a se comportarem, refletirem e repensarem suas próprias atitudes. Podemos inferir a partir da fala da professora que o objetivo desse tipo de prática é ensinar algo, e não necessariamente questionar ou problematizar valores, regras e comportamentos. Nesse sentido, não parece constituir objetivo desse tipo de prática estabelecer durante o processo de leitura qualquer abertura para que o leitor possa efetuar questionamentos ou inferências em relação ao texto. Desrespeitando-se, assim, o pacto de leitura, sobretudo o ficcional, estabelecido com obra de cunho literário. Como já foi tido, se o leitor não estabelecer um pacto ficcional com o texto literário, passando a procurar nele apenas ensinamentos, regras de condutas, sem o “envolvimento efetivo do sujeito-leitor com a obra artística, de maneira que ele a aprecie como objeto artístico em sua plenitude”, essa deixará de se constituir como uma leitura verdadeiramente literária (CORRÊA, 2017).

Outro aspecto que vale a pena ser destacado é que nos parece que antes mesmo da leitura do livro, a professora já havia definido o que queria buscar em sua leitura, ensinar modos, condutas e regras comportamentais (não mentir, não bater, respeito, amizade). Em outro trecho da entrevista, diz a professora: “*no finalzinho da aula eu leio um texto e peço a eles para fazer uma reflexão sobre o que foi lido*”. Contudo, percebe-se que muito mais do que propor uma reflexão aberta sobre os valores e condutas abordados, o objetivo é que os textos possam “*levar as crianças a refletirem*” sobre algo que a professora de antemão propõem, segundo a concepção dela do que é “certo ou errado”. Isso fica evidente quando a professora diz: “*eu falo mesmo, por exemplo, quando trato de um assunto relacionado à “mentira”, digo que não pode falar, falo que é feio e que eu não gosto disso*”.

O problema desse tipo de prática é que ela desempenha um forte controle sobre a leitura dos alunos direcionando-os em relação à moral da história sob o ponto de vista

⁵¹ Outras informações sobre temas transversais: ética- ver os Parâmetros Curriculares Nacionais, no site <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em 18 de dezembro de 2017.

da docente. Isso certamente é algo a ser repensado, uma vez dada a força da autoridade da professora e sua forte influência sobre a criança, ela poderá reduzir o texto literário a uma única possibilidade de leitura, eliminando outros sentidos possíveis. Esse procedimento poderia ser caracterizado, como diz Soares (2006), como uma *escolarização inadequada da literatura* que falsifica, distorce e que não aproxima o aluno das práticas de leitura literária. Conteúdos pedagógicos tais como os chamados temas transversais certamente podem ser trabalhados a partir dos textos literários, contanto que sejam complementares e que não descaracterizem a leitura literária, garantindo a pluralidade de leituras, sem fórmulas e perguntas prontas que conduzam a uma única interpretação.

Portanto, não estamos aqui, negando a importância das fábulas e nem desconsiderando que elas possam ser trabalhadas de forma literária nas escolas. Mesmo porque elas fazem parte do repertório infantil e são conhecidas pelas crianças desde muito cedo, antes mesmo de ingressarem no mundo da escrita e escolar. As fábulas são gêneros narrativos pequenos que geralmente transmitem algum ensinamento ou lição e são marcadas por possuírem um carácter moralizante. São histórias que costumam tratar de temas do universo infantil, trazendo os personagens da vida animal com atributos humanos: eles falam, pensam, choram e agem como os seres humanos. Dessa forma, cometem erros e acertos e possuem qualidades e defeitos. Outra característica importante é que ao mesmo tempo em que contam uma história “real”, as fábulas remetem a um mundo mágico e imaginário, aproximando-se do universo infantil em forma de fantasia. Desde que sejam respeitadas todas essas características, poderemos dizer que poderá ocorrer o pacto ficcional estabelecido numa leitura literária. **Algumas fábulas possuem um carácter moralizante e** podem entrar em conflito com algumas características do texto literário. Para que isso não ocorra, é preciso que o trabalho seja construído com uma linguagem que mantenha a presença da pluralidade de sentidos (COSSON, 2009). Dado que a formação moral pressupõe um processo de reflexão por parte da criança sobre as situações de conflito que ela vivencia e sobre as suas próprias ações no mundo, é importante que as ações pedagógicas promovam debates, permitindo o envolvimento e a expressão da criança sobre os valores sociais e morais. Nesse sentido, é importante pensar que as práticas educacionais dos professores nas escolas, voltadas para a literatura infantil “possam favorecer o enriquecimento e o desenvolvimento dos valores morais e culturais das crianças” (RAMOS; CAMPOS; FREITAS, 2012, p. 47).

Práticas de Letramento literário com o objetivo de deleite e fruição

Diante de um texto literário, é importante se ter em mente que, espera-se que o leitor se sinta em interação com uma obra de arte. Segundo Graça Paulino (2004) 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. Essa interação proporciona uma vivência que abrange, além do interesse intelectual, o envolvimento emocional, despertando a imaginação, desejos, medos e admirações.

Como vimos, muitas vezes, o trabalho com textos literários desenvolvidos pelas professoras tende a assumir um caráter meramente utilitarista, ao servir como meio para se trabalhar, por exemplo, a alfabetização das crianças. Do mesmo modo, os textos literários podem ser empregados como meros pretextos para o desenvolvimento de valores e atitudes considerados relevantes, no entender das professoras, para a formação dos alunos. Sem negar que a literatura possa, em algum sentido, cumprir com essas e outras funções, é preciso considerar que, tomando por base os argumentos desenvolvidos por Paulino (2004), o verdadeiro letramento literário exige as práticas desenvolvidas pelas professoras permitam conduzir as crianças a estabelecerem com as obras literárias uma relação eminentemente cultural e artística, gerando uma relação prazerosa com o texto que é lido. Isso tende a ocorrer quando as práticas de leitura têm como objetivo promover uma relação de deleite e fruição com os textos literários.

Tal tipo de prática pode ser encontrada de uma forma mais nítida e coerente nos relatos das professoras A2, B1 e B2.

Eu escolho trabalhar com livros literários, ajuda muito. E é o universo infantil. Então, eu leio pra eles, pra eles terem um modelo de leitor. Depois eles vão ler, por exemplo, cada um vai ler um pedacinho da história. Faço esse tipo de leitura deleite, por fruição. Depois é feito a questão da compreensão o que achou do livro, se gostou, porque gostou, o que chamou atenção. O nome do autor, quem fez as ilustrações. Tudo isso eu explico para eles antes de começar a leitura. Eu leio o mesmo livro de várias maneiras. Basta ter criatividade. Sempre os incentivos levarem livros para casa eles podem estar pegando o livro pra levar pra casa, o que gostou. [...] Eu acho excelente trabalhar assim! Uso poesias, poemas, contação de histórias ajuda muito o meu trabalho com as crianças. Assim, acredito que assim, eu vejo que é um trabalho em longo prazo, a gente não vai ver esses alunos lendo agora, né? Tendo um gosto pela leitura agora, mas isso vai fluir, pode fluir no futuro. Tem que ter esse incentivo na

escola. A leitura flui muito quando se cria um ambiente onde as crianças estão envolvidas com as histórias. Fazer com que a forma que se trabalha com a literatura seja significativa para os alunos. (PROFESSORA A2)

Os livros são esses de literatura, de historinha infantil mesmo. Historinha infantil que eu leio junto com os meninos. Os meninos leem, eu também leio em voz alta, conto pra eles, eles fazem o reconto. Faço perguntas sobre a história, para aguçar a curiosidade e a imaginação. Tem histórias da Cinderela, da Branca de Neve e os Sete Anões, dos Três Porquinhos, que eu sou apaixonada, porque eu fui alfabetizada com os Três Porquinhos. A gente faz a representação das histórias com as crianças. Por exemplo, eu conto a história para eles, depois fazem o reconto, eles vão até a frente e fazem a representação. Aí vem a Chapeuzinho Vermelho, vem o lobo, o caçador. Eles imitam vozes dos personagens e fazem os gestos também. Faço isso como leitura deleite, por prazer para incentivar a gostar de ler. Os alunos amam, adoram e se envolvem com história. Isso pra eles é uma festa! (PROFESSORA B2)

Trabalhamos a história do Quinquim Labareda⁵² é uma história muito interessante. Ele conta a história de uma bruxa que foi fazer uma festa de aniversário pra ela e convidou todos os bichinhos da floresta pra irem na festa dela. Só que os bichinhos sempre acharam as comidas dela muito mal cheirosas, muito ruins. Com medo dela, eles aceitaram ir à festa. Mas ao receberem os convites eles escreveram bilhetinhos pra ela de desculpas que eles não poderiam comparecer. Eu gosto de ler desde criança, ler histórias mesmo. Quando eu leio uma história, aquilo fica na minha imaginação, é como se eu tivesse vendo que está acontecendo. Eu me envolvo muito com as histórias. Eu já comentei isso na sala com os meninos, alguns meninos dizem que se envolvem também dessa forma. “É como se a gente tivesse lá, né, Tia?”, eles fazem esse comentário. Eles (alunos) querem ser os dos personagens da história é como se fizessem parte da história. É uma empolgação. Eu acho muito importante, eu sempre faço leitura deleite na sala. Antes de começar a aula eu leio uma história só por ler, só pra eles aproveitarem, se deliciarem, esse momento é importante pra eles. Quando eu começo a história, mostro o livro, a capa, falo do autor, do ilustrador. Faço perguntas: O que será que essa história vai nos dizer? Faço um suspense!! Eles ficam curiosos, querendo que eu conte logo. (Risos). Aguçar a imaginação! E envolver os alunos de alguma forma com a história. Trago para as minhas aulas...leituras que façam parte do repertório infantil. Para fazer sentido e estimulares a gostarem de ler cada vez mais. Trabalho muito assim com ele, isso desenvolve a imaginação, a criatividade. (PROFESSORA B1)

Nota-se, nesses relatos, que essas professoras têm um olhar especial com a formação do leitor e do leitor literário. As práticas acima citadas conduzem para uma escolarização mais adequada da literatura como pontua Soares (2006). São práticas mais voltadas para a apropriação da “literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2006), pois propiciam aos alunos maior interação com texto literário

⁵² Livro escrito por Maria Heloisa Penteadó, editora Ática ano de edição 2006.

respeitando o pacto de leitura, sobretudo o ficcional que se estabelece quando se faz uma leitura literária. Isso fica perceptível nas falas das professoras B1 e B2 quando mencionam a interação das crianças com as histórias lidas. Por exemplo, na fala da professora B2 quando diz “(...) *eu conto a história para eles, depois fazem o reconto, eles vão até a frente e fazem a representação. Aí vem a Chapeuzinho Vermelho, vem o lobo, o caçador. Eles imitam vozes dos personagens e fazem os gestos também*” e na fala da professora B1, quando diz, “*Eles (alunos) imitam as vozes dos personagens, como se fizesse parte da história. É uma empolgação.*” Percebemos aqui, que a proposta da leitura literária foi cumprida, ao realizar uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. Além disso, o leitor (criança) aceitou o “pacto” de leitura ao ser lido como uma história imaginária.

Quando se pensa na formação do leitor infantil, ouvir e ler histórias são atos essenciais no aprendizado inicial da leitura. É preciso ensinar a ler literatura na escola, apresentar “modelos” de como se ler, onde e quando. No relato da professora A2 é dito que as crianças precisam de modelos de leitores, isso fica evidente na fala dela: “*Então, eu leio pra eles, pra eles terem um modelo de leitor*”. Antes de começar a aula eu leio uma história só por ler, só pra eles aproveitarem, se deliciarem, esse momento é importante pra eles. Quando eu começo a história, mostro o livro, a capa, falo do autor, do ilustrador. Faço perguntas: O que será que essa história vai nos dizer? Faço um suspense!! Podemos dizer que professora A2, se apropriou e conduziu a leitura literária de forma competente. Houve uma escolarização da literatura, porém, de forma adequada, buscando promover uma aprendizagem significativa e uma apreciação estética a qual os textos literários exigem e não para fins utilitários ou para simples decodificação de informações.

No artigo “Literatura no Ensino Fundamental: uma formação para o estético”, Machado e Corrêa (2010) levantam questionamentos sobre “quando e onde se lê” literatura na escola e se é possível prever no planejamento das atividades escolares, tempos e espaços para esse tipo de leitura. Os autores apontam, ainda, que é primordial para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que seja dedicado um tempo maior de contato com a literatura, e que este contato deveria fazer parte do planejamento escolar. Outro aspecto exposto pelos autores é que nem todas as crianças puderam participar de situações de letramento com livros de literatura ou mesmo de leitura literária fora do ambiente escolar. Ressaltam, ainda, que as escolas podem propor situações de práticas sociais para que as crianças tenham contato com situações

de letramento literário. Sendo assim, os autores sugerem que as escolas façam algumas atividades tais como:

1. roda de leitura em que o(a) professor (a) é quem conta a história escolhida por ele(a) ou pelos alunos, todos os dias ou em dias alternados, na sala de aula;
2. contação de história por convidado (familiares dos alunos, membros da comunidade escolar, alunos de outras turmas que já saibam ler etc.); pode ser uma atividade mensal ou quinzenal, já que envolve outras pessoas, e pode se realizar na sala de aula ou em outros espaços da escola;
3. contação de histórias pelas próprias crianças, à medida que vão aprendendo a ler e mesmo que ainda não tenham se apropriado plenamente do sistema alfabético de escrita, capazes de inventar, articulando o que já sabem e o que veem nas imagens;
4. criação de histórias pelos alunos e sua oralização para a turma a partir de livros de imagens etc. (MACHADO; CORRÊA, 2010, p. 109).

Como Rildo Cosson (2014), acreditamos que a escola deverá também ensinar a ler literatura e, isso demanda ações pedagógicas específicas do professor no sentido de conduzir a criança a compreender o processo de leitura de um texto literário. Cosson (2014) ressalta que na prática pedagógica, o letramento literário pode ser realizado de vários modos, e que existem quatro características que lhe são fundamentais: 1) o letramento literário não acontece sem o contato direto do leitor com a obra; 2) o letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, ou seja, necessita de espaço de compartilhamento de leituras para circulação de textos respeitando o interesse e grau de dificuldade que os alunos possam encontrar diante da leitura das obras; 3) ampliação do repertório literário, e nessa ampliação compete ao professor acolher no espaço escolar diversas manifestações culturais e reconhecer que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios; 4) oferecer atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária dos alunos (COSSON, 2014, s/p)⁵³.

Vale destacar que muitas docentes buscaram descrever essa prática de leitura literária mais pautada no objetivo de levar a criança a se relacionar com o texto de uma

⁵³Outras informações no site: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario> acesso em 10 de no setembro de 2017.

forma artística e prazerosa, por meio da expressão “leitura deleite”. Expressão que apareceu com muita frequência nos relatos das docentes citadas. De acordo com os depoimentos das professoras, percebemos que elas usam essa expressão vinda do PNAIC para designar estratégias de leitura mais livre, descontraída, por prazer e fruição realizadas em suas salas de aula. Isso fica evidente na fala da professora B1 quando nos relata, “*Eu acho muito importante, eu sempre faço leitura deleite na sala. Antes de começar a aula eu leio uma história só por ler, só pra eles aproveitarem, se deliciarem, esse momento é importante pra eles*”.

A *leitura deleite* é uma expressão usada pelo PNAIC e, é considerada pelo programa como uma estratégia formativa que visa o incentivo da leitura. Constatamos que as professoras A1, B1 e B5 participantes da pesquisa fizeram a formação pelo PNAIC. Em sua dissertação de mestrado intitulada *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo – ES*⁵⁴ (2016), Regilane Gava Lovato (2016), levanta questões importantes sobre a *leitura deleite*. De acordo com a autora a “leitura deleite” é uma proposta do PNAIC⁵⁵ como uma atividade permanente a ser realizada tanto pelo professor, como pelo aluno, individual ou coletivamente. E o que seria essa atividade permanente? Para Nery (2006), atividade permanente seria

um trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte, etc. Tenham, ainda, a oportunidade de falar sobre o lido/vivido com outros, numa verdadeira comunidade (NERY, 2006, p. 112).

Lovato (2016) ressalta que existem diversas maneiras para trabalhar a leitura deleite nas turmas de alfabetização, como estratégias que “iniciam antes, durante a leitura e após”. A autora pontua que a “leitura deleite” pode ser realizada em qualquer momento da aula e em espaços diversificados da escola, desde que seja planejada.

⁵⁴ Informações no banco digital: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A9WJLX/disserta_o_de_regilane_gava_lovato_vers_o_final.pdf?sequence=1. Acesso em 02 de dezembro de 2017.

⁵⁵ De acordo com Lovato (2016) embora a leitura deleite seja uma proposta pedagógica sugerida pelo PNAIC, nos Cadernos de Formação não se verifica uma discussão aprofundada sobre essa atividade permanente.

Diante das diversas possibilidades de se trabalhar a leitura de prazer nas turmas de alfabetização, percebemos de acordo com os relatos que as professoras A2, B1 e B2, realizam leitura de prazer como uma forma de enaltecer a importância de ler para os alunos, afirmando que fazem a leitura “por prazer”, “para incentivar”, “para as crianças se deliciarem no momento da história” e “por fruição”.

Já Leal e Albuquerque (2010) ressaltam que a “leitura de prazer”, também é considerada *leitura fruição*, podendo ser realizada pelo professor ou aluno. Essa atividade pode

envolver a leitura de um texto por dia ou contemplar a leitura de um livro maior, lido um pouco a cada dia. É importante, também, que o leitor – professor ou aluno – conheça o texto a ser lido e se prepare para a leitura de modo a poder envolver os alunos nessa atividade (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 101).

Assim, podemos dizer que as professoras fizeram as atividades de leitura de prazer no sentido denotativo da palavra (grado, contentamento, prazer, regozijo, satisfação e gosto), pensando no contato com o texto e com a leitura como possibilidade de construção da subjetividade ativa e interação com o texto literário.

* * *

Concluindo as discussões sobre esses três tipos de práticas de letramento literário empregadas pelas professoras no espaço da sala de aula, faz-se necessário chamar a atenção do leitor para o fato de que, com esse empreendimento, não era nosso objetivo enclausurar o trabalho das professoras em um desses tipos de práticas. O mérito desse tipo de classificação é fazer emergir características fortes e mais centrais das práticas de letramento literário das professoras e as suas respectivas finalidades formativas. É preciso ressaltar que esse tipo de classificação, como bem lembra Silva (2007), pode ser configurada como uma espécie de artifício científico que no âmbito do trabalho acadêmico visa tão somente permitir ao pesquisador “colocar ordem no caos”, uma vez que durante o processo de realização das análises se faz necessário “separar alguns dos padrões centrais, fortes, presentes no padrão cotidiano cinza e confuso da vida institucional” (WILLIS, 1991, p. 113 *apud* SILVA, 2007). Como sabemos, na realidade concreta das escolas e das salas de aula, é de supor que as professoras tendam a misturar esses três tipos de práticas, fazendo com que a leitura literária possa servir ao mesmo tempo a fins instrumentais, ao ensino de regras morais e ao prazer.

3.2.3 Práticas de letramento literário nas bibliotecas escolares

No intuito de compreendermos o uso das bibliotecas escolares para o letramento literário de alunos de Ensino Fundamental, fizemos inicialmente uma apresentação sobre o funcionamento das bibliotecas nas duas escolas investigadas. Como vimos, embora as escolas possuam bibliotecas com uma infraestrutura razoável e com funcionamento regular, é perceptível a falta de uma identidade própria desses espaços como um ambiente pedagógico no ambiente escolar.

Em que pesem essa falta de identidade e os variados problemas que afetam o bom funcionamento das bibliotecas, elas não deixam de cumprir um papel pedagógico importante no interior das duas escolas investigadas. Suas condições objetivas de funcionamento configuram, assim, o cenário real no qual as professoras desenvolvem parte de suas práticas de letramento e letramento literário.

Conforme sinalizamos anteriormente, nesta pesquisa, partimos da hipótese de que a presença da biblioteca na instituição escolar configuraria mais um ambiente potencialmente favorável para a formação do leitor e o desenvolvimento de práticas de letramento literário. Nesse sentido, seria importante verificar o uso desse espaço para o desenvolvimento de práticas de leitura visando à formação literária dos alunos. Qual o lugar pedagógico ocupado pelas bibliotecas nas escolas? Que tipo de práticas de letramento literário são desenvolvidas nas bibliotecas das duas escolas? Por quais profissionais, professoras regentes ou bibliotecárias? Há articulação entre o trabalho desses profissionais?

Conforme mencionamos anteriormente, separamos nossas análises por eixos temáticos. Nesta seção será analisado o eixo temático “*Atividades das bibliotecas escolares e letramento literário*” com as suas respectivas categorias: Professoras regentes, bibliotecárias e práticas de letramento literário; Atividades de leitura e leitura literária nas bibliotecas; atividades culturais e lúdicas em bibliotecas; Envolvimento da comunidade escolar nas atividades da biblioteca.

Atividades de leitura e leitura literária nas bibliotecas

Para se estimular a leitura na escola, há que incentivar a sua prática. Deve-se, também, planejar os lugares de leitura e as atividades que serão mais adequadas para proporcionar o encontro entre as crianças e os livros ou outros suportes de leitura. Dessa forma, a biblioteca pode ser considerada um local de referência para o desenvolvimento do hábito de leitura e para a sua promoção.

Conforme pudemos constatar, nas duas escolas investigadas as bibliotecas, mesmo com as devidas limitações, funcionam como espaços destinados à realização de atividades de letramento literário e de estímulo a leitura.

Em ambas as escolas o principal momento de desenvolvimento das práticas de letramento literário na biblioteca são as aulas específicas nelas desenvolvidas. Como vimos, tanto na *A* como na escola *B*, as bibliotecas contam a presença de duas docentes que exercem a função de “professoras bibliotecárias”. Na escola *A* essas aulas são dadas pelas próprias professoras regentes de sala, uma vez por semana. Já na escola *B* as aulas, designadas “projeto de literatura”, ficam a cargo da professora bibliotecária e são ministradas a cada quinze dias. Tanto as professoras regentes quanto as professoras bibliotecárias devem seguir um quadro de horários que foi estipulado pela escola para cada turma. São momentos planejados para que as professoras ou bibliotecárias realizem atividades voltadas para a leitura ou que envolvem práticas de leitura⁵⁶. Chamamos de prática de leitura os elementos observáveis das atividades que envolvem os “usos sociais da leitura e da escrita” ou de “usos sociais da leitura”, referindo-se a eventos de letramento.

De início faz-se necessário explicar por que em cada escola as aulas realizadas na biblioteca ficam a cargo de diferentes profissionais: professoras regentes ou bibliotecárias.

Como vimos, a escola *A* conta com uma profissional na biblioteca que exerce, simultaneamente, a função de professora de reforço. Nessa escola as aulas programadas para a biblioteca não são dadas pela professora bibliotecária que ficam a cargo das professoras regentes *A1* e *A2*.

⁵⁶ De acordo com Antônio Augusto Gomes Batista (1999), a prática de leitura tem natureza concreta e designa uma situação em que a escrita é parte estruturante da interação, seja diretamente, na forma de texto escrito, seja indiretamente, por influenciar a fala (como, por exemplo, em sermões, jornais de rádio e TV, exposições didáticas, sermões religiosos e outros). Outras informações no site: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-de-leitura>. Acesso em 12 de dezembro de 2017.

Eu fico aqui na biblioteca. Tenho a função atualmente de “professora de reforço”. Tive um problema de saúde e me afastei de sala de aula. Fiquei um ano fora e retornei agora. Como eu já te disse fico aqui na biblioteca então acabo fazendo as funções daqui. Faço os empréstimos dos livros. Catalogo os livros, principalmente os que chegaram do PNBE, aqueles ali (*apontando para os livros*), organizo os livros nas prateleiras e as fichas dos empréstimos. É essa rotina daqui. Eu trabalho em dias alternados aqui também, manhã e tarde. Como não tenho alunos de reforço todos os dias acabo sendo também “eventual”. Se faltar professor eu vou para sala de aula. E quem dá aula aqui são professoras (regentes) que fazem contação de histórias, assistem filmes, coisas relacionados com o planejamento delas. (PROFESSORA A3-professora reforço)

Professora A1: Como a gente está sem bibliotecária, que era a bibliotecária que fazia esse serviço e eu só ajudava acompanhando, eu estou fazendo o serviço da bibliotecária, eu chego lá e dou a aula.

Pesquisadora: E a professora do reforço não trabalha na biblioteca como bibliotecária?

Professora A1: Então, ela é eventual da tarde, então, ela faz tudo, ela dá a recuperação (reforço), ela faz as atividades de recuperação, ela faz eventualidades, quando o professor falta ela é quem vai para sala de aula, aplica prova e, o trabalho dela ela não dá conta de dar aula de biblioteca, não dá. (PROFESSORA A1)

Eu trabalho a leitura deleite pelo menos uma vez semana leitura deleite, então, ler por prazer, né? Trabalhar com os meninos essa questão da leitura deleite, pra eles gostarem do livro, né? Então, toda terça-feira a gente vai à biblioteca, eu dou aula lá. Toda semana temos aulas com meus meninos na biblioteca. (Professora A2)

Pelos relatos acima, percebemos que a professora A3 que trabalha na biblioteca, utiliza o espaço para exercer várias funções: reforço, empréstimo de livros, organização o espaço e, outros. Essa docente não realiza atividades que são voltadas para o letramento literário na biblioteca, isso fica a cargo das professoras regentes.

Podemos dizer que existem vários fatores limitadores para que isso ocorra. Um deles é o excesso de tarefas que essa professora exerce na escola. Podemos dizer também que não existe uma articulação do trabalho que ela realiza na biblioteca com a sala de aula. Isso fica evidente quando a professora A1 diz *Então, ela é eventual da tarde, ela faz tudo, ela dá a recuperação (reforço), ela faz as atividades de recuperação, ela faz eventualidades, quando o professor falta ela é quem vai para sala de aula, aplica prova e, o trabalho dela, ela não dá conta de dar aula de biblioteca, não dá.*

É curioso que a professora A3 não se considera professora bibliotecária, podemos perceber isso quando ela diz “Eu fico aqui na biblioteca”, demonstrando que a

biblioteca é o lugar que ela fica na escola e não a função que exerce na escola. No entanto, em seus depoimentos e das próprias regentes fica claro que é ela quem ocupa as tarefas próprias da função de bibliotecário como emprestar livros (o que também é feito pelas professoras), organizar as prateleiras, receber e catalogar livros. No contexto das instituições escolares têm sido comum ouvir de professores readaptados dúvidas, angústias, frustrações e reclamações sobre suas atuais condições. Algumas readaptações podem gerar desrespeito, “desvalorização profissional, sofrimento, exclusão, restrição de atividades, mudança de função ou de local de trabalho, dentre outros obstáculos para o desenvolvimento da identidade profissional docente”. Em um dos momentos da entrevista da professora A3 ela deixa transparecer essa angústia em relação a sua atual função na escola:

[...] assim é complicado ser professor. Hoje estou aqui na biblioteca, mas tem dia que nem sei o que vou fazer. Se vou ficar organizando os livros, ou se vou atender os alunos de reforço. Assim, os alunos de reforço é só quando os professores solicitam e os pais aceitam trazê-los em horários de contra turno. Ou seja complica, por que tem pais que não trazem. Ou se vou para sala de aula cobrir alguém que faltou, aplicar prova, tirar xerox, essas coisas do dia a dia da escola. E ainda tem colegas de trabalho que acha que não faço nada.

De acordo com o relato da docente é possível afirmar que algumas readaptações podem promover questionamentos em relação à identidade docente desses profissionais. Além disso, esses professores ficam sujeitos ao preconceito já enraizado na cultura escolar de que aquele professor que não está em sala de aula “não faz nada”.

Já a escola B, como mencionamos, conta com uma professora na biblioteca em readaptação que exerce a função de professora bibliotecária e realiza projetos de literatura nesse espaço. Contudo, tudo indica que a readaptação para a professora B3, é vivida como algo positivo. Pelo relato da professora ela se sente realizada na biblioteca, ao desempenhar a sua nova função. Isso fica evidente na fala a baixo:

Se todas as escolas tivessem esse tipo de trabalho (*referindo-se ao trabalho dela desenvolvido na biblioteca*), acho que já ajudaria muito a enriquecer a leitura; eles iam estar melhorando muito. Tem dois anos e meio que eu estou aqui. Eu percebo que muitas crianças eram tímidas e depois que eu fui trabalhando com elas, elas foram crescendo na comunicação. Então, a biblioteca ajuda em tudo. Muitas vezes, os meninos chegam na escola e me perguntam: professora, vai ter aula hoje? E os pequenininhos perguntam “a senhora vai contar história para mim?”. Graças a Deus, a clientela gosta muito. (risos e

emocionada). Me encontrei neste lugar. (PROFESSORA BIBLIOTECÁRIA B3)

Destaca-se que à professora B3 foi conferida uma nova função dentro do espaço escolar, tendo em vista as limitações de saúde por ela enfrentadas. Contudo, diferentemente do que ocorreu com a professora A3, essa nova função não é compartilhada com uma série de outras atividades, isso permitiu que a docente pudesse se sentir realizada e que tenha tido uma exata compreensão de seu papel na escola, ou seja, que ela tenha encontrado o seu lugar.

A professora B3 é responsável pela organização do espaço da biblioteca, pelo empréstimo dos livros e pela catalogação do material. Além disso, promove aulas de literatura na biblioteca por meio da contação de histórias, dramatizações, leituras de poesia, exibição de filmes e outros. A professora bibliotecária tem aulas com as turmas dessa escola a cada 15 dias.

Nessa escola as professoras regentes não participam das aulas na biblioteca, ficando a cargo da professora bibliotecária toda a organização e planejamento das atividades. Isso pode ser verificado quando indagamos as professoras se elas levam os alunos para atividades de leitura na biblioteca.

Não, não levo. A professora B3 que dá aula lá. Inclusive ela vai providenciar pra mim umas caixas de livros. Esse ano ela ainda não me deu, está me devendo uma caixa de livros para que eu possa também emprestar pra eles na sala.⁵⁷ (PROFESSORA B1)

Professora B2: Não, eu não levo na biblioteca. Tem a bibliotecária que já os busca para ter esse momento com eles.

Pesquisadora: E como que é essa atividade lá?

Professora B2: Às vezes ela conta a história pra eles, às vezes ela faz a leitura de história, faz o relato da história com eles igual eu trabalho na sala, às vezes ela coloca um filminho pra eles, eles assistem o filme, tudo dentro da parte literária na biblioteca.

Eu não levo. Porque ele já tem o dia de literatura com a professora B3. É uma professora muito boa. Os alunos gostam da aula com ela lá.

⁵⁷ Referindo ao cantinho de leitura em sala de aula. Constatamos que além dos livros da biblioteca, nas duas escolas cada turma possui um pequeno acervo dentro de cada sala de aula, cuja utilização varia muito de acordo com as práticas das professoras. Esses “cantinhos de leitura”, como são denominados pelos docentes, passam a ocupar assim uma função bastante relevante em relação à prática de leitura literária.

Então com já tem eu faço o meu trabalho aqui na sala de aula.
(PROFESSORA B4)

Eles (alunos) têm aula de biblioteca com a professora B3. E como já tem aula de literatura com eles lá, eu não levo. Faço o meu trabalho aqui na sala de aula mesmo. (PROFESSORA B5)

De acordo como os depoimentos, verificamos que a professora B3 é quem fica a cargo das aulas de literatura desenvolvidas na biblioteca. Ao questionarmos as professoras regentes se existe uma articulação ou um trabalho interdisciplinar entre o que é realizado na biblioteca e o que é realizado por elas em sala de aula, obtivemos as seguintes respostas.

Não, o dela é a parte. O meu é um e o dela é outro. Não tem sequência. Tem a ver, mas ela faz o trabalho dela, não tem isso de eu começo e ela termina e nem ela começa e eu termino. O dela é independente do meu. (PROFESSORA B2)

Quem organiza a forma de ser trabalhada a leitura literária é a professora que fica na biblioteca. Como eu te disse eu não vou lá. Só os alunos para terem aula com a professora B3. (Professora B1).

O trabalho feito na biblioteca é feito pela professora B3. Pode até ajudar na minha aula. Mas é com ela as aulas na biblioteca.
(PROFESSORA 4)

Como se vê, as professoras foram unânimes em apontar que o trabalho desenvolvido na biblioteca não é realizado de forma articulada com a sala de aula. Isso significa que inexistem um planejamento, realização ou avaliação conjunta das atividades. Porém, é preciso observar que as próprias docentes em seus relatos, demonstram que, embora os trabalhos sejam desvinculados, em alguns momentos específicos poderá haver, mesmo que de forma não planejada, certa continuidade entre as atividades.

Eu acho que é um trabalho legal que a professora B3 faz com eles. Muito bom. Eles já chegam, contam o quê que eles viram lá. Por exemplo, quando ela passa filme pra eles, eles chegam contam pra mim, a gente faz aquele reconto. Já teve momento deles participarem de filminho lá e recontarem pra mim. Ai eu falei. Então gente vamos registrar isso aí? Vamos escrever? Então eu acho que é muito bem feito o trabalho que ela faz com eles. É bem aproveitado.
(PROFESSORA B2)

Nota-se que o que ocorre na biblioteca durante as aulas de literatura não deixa de penetrar o espaço da sala de aula, uma vez que os próprios alunos tendem a relatar para as professoras o que ocorre durante essas aulas. Os alunos acabam funcionando assim

como uma espécie de *go-between* entre a professora bibliotecária e a professora regente (PERRENOUD, 1994), permitindo que algum nível de comunicação entre os dois espaços educativos possa ser efetivado⁵⁸. Como veremos, embora pontual, será especialmente no desenvolvimento do Projeto de Leitura e Escrita que um trabalho mais articulado entre as professoras regentes e a bibliotecária tende a ser efetivado.

De um modo geral, segundo o relato das professoras e bibliotecárias as principais atividades realizadas durante as aulas na biblioteca são: leitura de livros de literatura infantil, leitura de gibis, atividades de leitura com jogos pedagógicos, contação de histórias, realização de dramatizações, leitura de poesias, visualização de filmes, audição de músicas, entre outros.

Em relação às atividades de leitura desenvolvidas nas bibliotecas, as professoras não mencionaram ter utilizados diferentes suportes textuais, como jornal, revista, receita, placas, bulas de remédio, entre inúmeras outras possibilidades.

Eu escolho um livro, faço a leitura, faço a interação e faço a conversação, a forma de apresentação esse livro é de forma variada. Então, eu uso fantoche, fantasia, música, desenho, eu uso casa de teatro, eu uso o notebook, eu uso o retroprojeter, vejo DVD. Eu uso... todas as ferramentas que eu conheci, que eu vi que dá pra fazer, eu levo lá (biblioteca) e faço alguma coisa com aquela história, avental de história, leio... todos os recurso eu uso. Para tornar o momento da literatura diferenciado. De leitura deleite e fruição. (PROFESSORA A1)

Ah, fazemos teatro, eu peguei os meninos, uma historinha; eram até do primeiro ano. Usei fantoche sabe? Um monte de coisas que tem na biblioteca. Eu peguei, contei historinha e eles mesmos tiveram que recontar, encenando. Eu preciso ter um espaço, sabe? Para a gente fazer a parte mesmo de teatro, encenação. Contando historinha e eles fazendo. (PROFESSORA B3)

Conforme os relatos, percebemos que as professoras utilizam vários tipos de recursos e atividades para motivar as aulas nas bibliotecas. Percebe-se pelos depoimentos que as crianças gostam de frequentar a biblioteca escolar para realizar atividades envolvendo a literatura e leitura literária. Esse dado pôde ser confirmado quando indagamos às professoras sobre os espaços preferidos das crianças para a realização de atividades com leitura literária. A preferência pela biblioteca apareceu em todas as respostas.

⁵⁸ Perrenoud (1994) analisa a forma como as crianças ocupam a função de *go-between*, mensageiras e intermediárias entre as famílias e as escolas.

[...] eles amam a biblioteca!! É um lugar colorido, com música. Quanto mais colorido, quanto mais música, eu vejo que as crianças sentem prazer em estar nele, devido ao espaço ser atraente. E lá (biblioteca) é espaço um diferente da sala de aula. Igual eu já te falei eu vou para a biblioteca eu uso todos os recursos que tem lá. Eu escolho um livro, faço a leitura, faço a interação e faço a conversação, a forma de apresentação desse livro é de forma variada. Eu estou fazendo o movimento da leitura e aí é que a magia acontece (emocionada). (PROFESSORA A1)

Gostam demais de ir na biblioteca!! ... de pegar livro, de levar, então, aí eles... o segundo ano já tem um tempinho porque os feriados tão caindo sempre na sexta, que é o dia deles irem... Aí eles ficam “nããã, não tem biblioteca??...”, então, assim, eu percebo que eles gostam, entendeu? De pegar livro, de ler, de levar pra casa. (PROFESSORA A2)

Elas (crianças) gostam muito quando entram na biblioteca. Quando tem a aula de literatura eles gostam... Lá é bem enfeitadinho, bem caprichadinho... Sabe, eles gostam muito de ir lá. E também é um lugar diferente da sala de aula, um ambiente podemos dizer que é lúdico. Adoram a professora bibliotecária, ela dá aula de literatura (professora B3). (PROFESSORA B2)

Pesquisadora: A senhora leva lá?) Não. Quem leva é a bibliotecária (professora B3) que já busca eles para ter esse momento com eles. (Pesquisadora: Sabe dizer como que é esse momento lá?) Às vezes ela conta a história pra eles, às vezes ela faz a leitura de uma história e faz o reconto da história com eles igual eu trabalho na sala, às vezes ela coloca um filminho pra eles, eles assistem filmes, usam fantoches, fazem desenhos, tudo dentro da parte literária na biblioteca. Eles amam ir lá. (PROFESSORA B4)

Como mostram as pesquisas, a biblioteca precisa ser um espaço interativo, para que atraia as crianças pelo ambiente também (FRAGOSO, 1994). Os professores podem realizar atividades lúdicas ou relacionadas à sua disciplina de maneira que os alunos associem o ambiente da biblioteca com um lugar que eles gostam de estar, de pertencimento e não como uma unidade isolada da escola. Em relação ao ambiente da biblioteca das escolas, as professoras referem-se a esse local como “diferente, colorido, arrumado, atraente, enfeitadinho, atrativo”. Contudo, conforme Brito; Mascarenhas; Mesquita (2011, p.2), ele precisa, sobretudo, ser um lugar dinâmico.

[...] um lugar dinâmico, vivo, atraente instigante, ao qual dá vontade de voltar sempre. Como um centro de informação onde se encontra, à disposição do usuário, o acervo organizado com a informação em qualquer meio (livro, revistas, fitas de vídeo, Cds, gravuras, etc.) e principalmente fonte informacionais (BRITO; MASCARENHAS; MESQUITA, 2011, p.2).

Crianças pequenas gostam do ambiente da biblioteca escolar por elas serem enfeitadas e por possuírem objetos, adornos e suportes que são associados ao lúdico, ao brincar, “coisas” que remetem ao universo infantil. Contudo, em relação a esses adereços que comumente são encontrados em bibliotecas, principalmente as que atendem ao público infantil, Ninfa Parreiras (2011), em seu artigo “O papel da biblioteca na formação do leitor literário”, propõe argumentos contrários a necessidade da presença deles no espaço da biblioteca escolar. No entendimento da autora “a biblioteca não é um templo fechado, restrito ao silêncio, com obras guardadas e conservadas, mas também não é um parque de diversões (PARREIRAS, 2011, p. 28)”.

[...] Trabalhos com desenhos, com pinturas, com fantoches, com fantasias não são prioritários na promoção da leitura. Ou melhor, em que sentido eles promovem a leitura literária? Por que os professores costumam fazer a leitura de uma obra literária, por exemplo, para uma criação de redação ou para criar uma encenação? A priori, nada deveria ser amarrado, até porque a leitura literária nos leva a mares nunca dantes navegados e nos possibilita o contato com o imprevisível e o desconhecido. Para que fazer desenhos da história que leu? Para que colorir desenhos preparados pelo professor? Para que responder a perguntas escritas (de interpretação) sobre o texto que foi lido? [...] (PARREIRA, 2011, p. 28)

Ainda que esses recursos não correspondam diretamente à experiência literária com os livros de literatura, desde que bem direcionados, podem contribuir para propiciar um momento interativo com a obra e o leitor.

Esse questionamento feito por Parreira nos permite repensar a real função desses adornos e atividades lúdicas que são propostas geralmente após a realização de uma leitura literária. Podemos observar no fragmento abaixo que essas práticas são recorrentes e estão presentes nas atividades desenvolvidas no ambiente da biblioteca escolar. Isso pode ser constatado na fala da Professora A1.

É, elas são a máquina que move, se eu chegar lá dentro da biblioteca, chocha e mandar os meninos pegarem livro pra ler e não fizer nada, vai ficar o estático parado, agora, a mágica tá em mim, porque se eu tenho a mágica da leitura dentro de mim, eu vou passar pra eles, então, se eu trago um fantoche, a música, faço a dramatização, peço o reconto, peço façam o desenho da história ...Se eu conto uma história com uma fala diferente, com a forma engraçada e eu faço a coisa ficar engraçada pra eles ou dramática, ou séria, ou muda, ou cega, ou surda, eu estou fazendo o movimento da leitura e aí é que a magia acontece. Eu não mudo nada na história, fica do jeito que o escritor pensou...

Mas a forma de contar ... ah essa eu crio (risos). Então, o professor, ele é a mola, ele é a mecânica da coisa. (Professora A1)

Entendemos aqui, que esses adereços e atividades lúdicas propostas possuem função secundária na biblioteca, servindo como “suporte”, para criar um ambiente atraente, enfeitado e convidativo, além de serem um instrumento que pode auxiliar nos momentos de contação de história. Neste sentido, os adornos e os objetos não descaracterizam a função do livro, servindo como forma de complementar e diversificar as práticas de leitura literária. O que não pode ocorrer é perder o foco principal das ações para a compreensão do texto literário e da leitura literária. Assim, faz-se necessário que o docente seja crítico e repense a sua própria prática.

Conforme relatos das docentes, a atividade realizada com maior frequência na biblioteca foi a contação de história, isso tanto na escola A como na escola B. Segundo as docentes esse é um dos recursos mais utilizados para incentivar a leitura. Elas consideram como “contação de histórias” a leitura de livros infantis em voz alta, o teatrinho de fantoches e a narração oral de histórias.

[...] A gente senta no chão em **roda e eu leio em voz alta, com entonação, coloco voz no texto mesmo, sabe?** Eles aprendem com a gente. Vocês vão contar, podem recontar, podem criar em cima da ideia do autor que vocês leram. E depois que vocês fizerem todo desenho da história, vocês vão falar aqui na frente.” **Eu comecei a trabalhar a parte da oralidade**, trabalhando a oralidade, a partir do desenho que eles fizeram, da história que eles já tinham lido semana passada. Gente, tinha que ter gravado!! Os meninos com noção de tempo, cenário, personagem, problema, desfecho e arranjo final. Isso é Maravilhosa! (PROFESSORA A1, grifo nosso)

Faço é contação de histórias. Eu não leio muito. Mas eu gosto muito de histórias infantis, os contos de fadas... E gosto também de sempre estar lendo na sala para os meninos os contos. Sentamos no chão em roda. Leio para eles em voz alta. As crianças imitam os personagens. (Professora B1)

O livro *Cordel: leitores e ouvintes* (2001), da autora Ana Maria de Oliveira Galvão traz uma discussão interessante sobre a importância da *leitura em voz alta*, que é comumente realizada nas escolas principalmente com crianças pequenas. Galvão (2001) argumenta que esse tipo de leitura auxilia o professor no processo de alfabetização e demonstra os benefícios dessa leitura para o entendimento dos padrões da linguagem, para a estruturação do texto, desenvolvimento de vocabulário e da leitura oral fluente. A *leitura em voz alta* pode ser, assim, um recurso importante no processo de alfabetização:

[...] a *leitura em voz alta* pode ser um importante instrumento para aproximar as crianças pequenas e os adultos em processo de alfabetização das lógicas do escrito, fazendo-os apreender a sua estrutura e algumas de suas características, como a estabilidade, antes mesmo de se alfabetizarem. É interessante, nesse sentido, que alunos de outras turmas leiam para aqueles que ainda não sabem. Além disso, e talvez o mais importante, a leitura em voz alta pode ensinar-lhes que ler é também partilhar sentidos e emoções de forma coletiva.⁵⁹

Os primeiros contatos da criança com um texto é feito através da oralidade, é com voz de alguém da família ou responsável, contando contos de fada, as fábulas, leitura da Bíblia, histórias inventadas, histórias da tradição oral e outros mais. É neste ambiente que a criança cria seus primeiros contatos e aproximações com o mundo da cultura. A leitura começa no espaço da intimidade (em casa) e depois alcança o espaço público (a escola, a biblioteca, a igreja e outros). Pensando no espaço público -escola- cabe ela dar sequência ao processo de mediação da leitura, tão necessário para o aluno.

No campo da literatura, evidencia-se a importância de se realizar diferentes tipos de leitura para as crianças. E a escola é responsável por apresentar modos de ler, como se ler, estratégias e práticas de leitura a fim de fomentar o interesse e o gosto por essa prática. Por isso, é importante contar histórias, ler, dramatizar, recontar, ler diferentes versões da mesma história, explorar os livros, explorar os elementos paratextuais dos livros, manuseá-los, ler de diferentes formas, em diferentes lugares, deixar que as crianças também escolham os livros à sua maneira, proporcionar leitura de diferentes gêneros e em diferentes suportes. (PEREIRA, 2014)

Atividades culturais e lúdicas em bibliotecas.

Falar sobre cultura é pensar em algo abrangente, que envolve toda produção racional humana. E quando se relaciona cultura e educação, pode-se dizer que esses fenômenos estão intrinsecamente ligados, elas juntas tornam-se elementos socializadores, capazes de modificar a forma de pensar dos educandos e dos educadores. A cultura aliada ao processo educacional permite que cada indivíduo que frequenta o ambiente escolar se sinta participante desse processo. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Sabemos que a cultura permeia vários âmbitos dentro da escola,

⁵⁹ <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-em-voz-alta>. Acesso em 12 de dezembro de 2017.

mas para esta pesquisa analisamos projetos culturais que têm como finalidade a promoção da Literatura.

Selecionamos e analisamos algumas atividades culturais desenvolvidas pelas professoras na biblioteca ou em parceria com as bibliotecas das escolas investigadas.

Nas escolas existem dois projetos culturais literários, são eles: Projeto *Semana na biblioteca* na escola A e o Projeto *Leitura e escrita* na escola B. Esses dois projetos fazem parte do planejamento anual das duas escolas. De acordo com o depoimento das professoras são projetos que desenvolvem atividades culturais que visam para o incentivo à literatura, promovem o desenvolvimento da linguagem, o aprendizado dos alunos, aguçam o lado artístico e, também, socializam os produtos culturais com a comunidade escolar (professores, alunos, pais, coordenação pedagógica, funcionários administrativos e família de ex-alunos). Os projetos literários das duas escolas são discutidos previamente com a comunidade escolar, com o objetivo de definir quais serão as estratégias, a organização, o planejamento e formas de divulgação.

Na escola A o projeto *Semana na Biblioteca* vem sendo desenvolvido pela escola há 17 anos e acontece em comemoração ao dia do livro.⁶⁰ Tem como objetivo valorizar o espaço da biblioteca escolar, apresentar o acervo às crianças, desenvolver o gosto pela leitura e arrecadar livros, já que todos os envolvidos no projeto doam livros novos para a biblioteca. Ele é organizado e planejado conjuntamente pelos professores, funcionários, pais dos alunos e ex-alunos da escola. Segue os depoimentos de duas professoras sobre como é organizada a atividade cultural “Semana na biblioteca”⁶¹ na escola A:

A gente faz um trabalho bem legal aqui na escola que é a questão da Semana na Biblioteca que a gente realiza todo ano, né? Dura a semana toda. Na semana que se comemora o dia do livro. Em questão de incentivar mesmo o aluno a ler, então, a gente... como eles vão sempre, toda semana na biblioteca. A gente olha lá os livros que eles não estão lendo, por exemplo, que estão esquecidos, né? Então, pra reavivar esses livros, a gente os apresenta em forma de um teatro. De personagem, pode ser... a gente usa vários recursos, então... Esse

⁶⁰ Na escola A tem três projetos literários por ano: Semana na Biblioteca (envolvimento de toda a comunidade escolar), Tarde Literária (2º e 3º ano) e Sarau Poético (4º ano e 5º ano). Iremos focar no que é específico da biblioteca.

⁶¹ Este projeto “Semana na biblioteca” esta sendo tema de projeto de conclusão de curso de uma professora da escola A, atualmente esta na segunda graduação Museologia na UFOP. Em conversais informais com essa docente, nos relatou que em sua pesquisa discuti temas relacionados ao referido projeto resgatando “memória e a cultura da escola”. Não pudemos ter acesso ao trabalho, pois o mesmo encontrava-se em desenvolvimento.

evento é muito importante. É assim. Cada grupo de professores se organiza e coloca uma forma de apresentar aquele livro, então, aí a gente apresenta, e depois que acaba a apresentação, a gente chama a atenção para o livro, “ó”, esse livro tá esquecido, vocês estão deixando de pegá-lo”, aí é um sucesso!! Os pais dos alunos também são convidados e eles participam conosco. Eles apresentaram até sarau de poesia, conta histórias de quando eram crianças. As crianças amam ver os pais aqui... É diferente né? Ah durante aquela semana todo mundo quer pegar aquele livro, porque como fica bem interessante a forma de contar, né? Aí eles se envolvem, a família se envolve. Todos daqui se envolvem... a direção, os pais, ex-alunos, as meninas da cozinha, todo mundo. Esse projeto é organizado e discutido com todos daqui da escola. Temos reuniões para falar sobre ele. E chamamos os pais e até a família de ex-alunos. (PROFESSORA A2)

Então, porque a gente faz teatro na Semana da Biblioteca, você pega um livro, veste de Maria Louca e vai fazer os meninos no mundinho deles, nós fizemos lá na casinha, naquela casinha, eu fui uma narradora, AO VIVO E A CORES pra eles, a professora do segundo ano foi o Seu Ranulfo, que era o catador de pensamentos duma cidade. Usamos o espaço da biblioteca também são vários eventos dura a semana toda. Então, quem escreveu o livro, nós colocamos a ideia da pessoa pra quem ainda não tinha visto, então, era um catador de pensamentos, que ele adivinhava o que as pessoas gostavam de fazer e aí o catador ia pensando, ia fingindo que estava pensando, na cabeça das crianças. “Ah, hoje você tá com vontade de fazer isso”, “ah, hoje você pensou nisso”, “hoje você tá com vontade de fazer isso, isso e isso”. Aí, algumas coisas batiam e aí quando batiam elas falavam. “Mas como você sabe que eu estou querendo isso?”, aí você o quê? Deu o clique. Então, a magia está em quem gosta de fazer, que é o ofício de um [*ininteligível muito barulho na sala 00:21:23*] em qualquer lugar ou de qualquer pessoa que queira adquirir conhecimento, ter essa vontade de querer fazer o outro estar em êxtase com outras coisas bacanas, que fazem a gente crescer e que faz o mundo da gente ficar diferente, a biblioteca nos proporciona isso também, por ser cercado de livros e magia. A literatura é tudo nos faz viajar na ficção precisamos disso. E essa semana é muito importante por que todos se envolvem. E as crianças aprendem a gostar de literatura. Formar leitores. (Emocionada) (PROFESSORA A1).

Por meio dos relatos das professoras, notamos que há nessa escola uma relação entre cultura e educação e um olhar atento voltado para a formação do sujeito. Há uma preocupação com a formação do leitor em especial com a formação do leitor literário. Nesse projeto foram realizadas várias atividades culturais e lúdico-recreativas como referido pelas professoras: contação de história, peças teatrais (com alunos e pais), sarau de poesia, exposição de filmes, visita programada em museu⁶², oficinas de confecção de livros e danças.

⁶² Concidentemente na 17ª Semana da Biblioteca da Escola A, aconteceu na cidade de Ouro Preto um evento na Casa do Pilar- Museu “Semana Nacional dos Museus”, uma atividade que abordava a

Conforme relatos das docentes, esse evento na escola A é valorizado pela comunidade escolar como um verdadeiro evento social e cultural. Sua importância é tamanha que cada evento é registrado em ata, tornando-se um documento “oficial” de registro pedagógico da escola.

Um aspecto importante a ser ressaltado em relação ao projeto *Semana na Biblioteca* é o estímulo à participação da família. Nesta escola há um envolvimento significativo dos familiares dos alunos nos eventos culturais que a escola promove. Segundo relato das professoras, os alunos ficam felizes ao verem seus familiares participando. Isso fica evidente quando em sua fala a professora A2 diz “*Os pais dos alunos também são convidados e eles participam conosco. Eles apresentaram até sarau de poesia, contaram histórias de quando eram crianças. As crianças amam ver os pais aqui... É diferente ne?* Percebe-se nessa fala que há um envolvimento das famílias com o projeto. Isso é positivo para as crianças, pois “*elas amam ver os pais na escola*”. Podemos dizer que isso demonstra que a criança poderá se sentir mais segura diante às dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Como lembra Nogueira (2006) esse incentivo à participação das famílias nas atividades escolares tem sido fortemente estimulado pelas políticas públicas nos últimos anos na maioria dos países ocidentais desenvolvidos. Em grande parte isso se deve a indícios da influência positiva do envolvimento parental na escolaridade dos filhos. Nos últimos anos, pesquisas têm revelado que a relação família e escola tem sido positiva para o desenvolvimento escolar da criança (ZAGURY, 2004; SZVMANZKI, 2003; MARANHÃO, 2004; REIS, 2007; ARRIBAS, 2004; BENCINI, 2003; FREIRE, 1997).

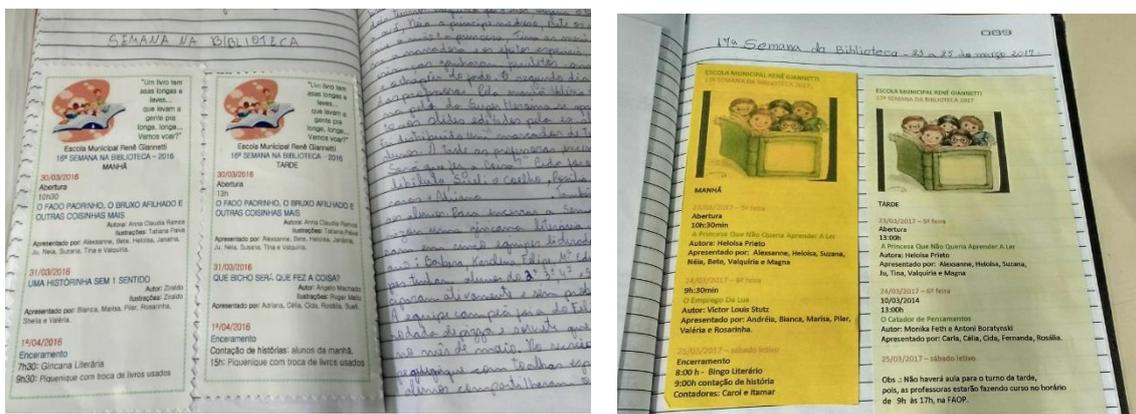
Uma boa relação entre a família e a escola deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal alvo, o aluno. A escola precisa exercer sua função educativa junto aos pais, discutindo, informando, orientando sobre os mais variados assuntos, para que, em reciprocidade, escola e família possam proporcionar um bom desempenho escolar e social às crianças. Além disso, estimular a interação entre família e escola é trazer para o desenvolvimento infantil maior segurança em relação às dificuldades encontradas no cotidiano escolar, além de desenvolver o gosto pela leitura.

Embora seja relevante, sabemos que essa relação entre família e escola tem sido muitas vezes permeada por conflitos, contradições e mal entendidos (SILVA, 2003; DUBET, 1997; SANTOS, 2001). Desse modo, há de se destacar que por meio do

importância do livro como produto cultural. A escola levou os alunos para participarem do evento que tinha como atividades palestras, filmes e oficinas de confecção de livro com matérias reciclável.

desenvolvimento do Projeto Semana na Biblioteca, a escola A parece estar conseguindo promover uma relação mais harmoniosa com a família.

Figura 5 – Fotografias dos cartazes de motivação do projeto “Semana na biblioteca” dos anos de 2016 e 2017 e o registro na Ata⁶³.



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

Na escola B é realizado o projeto “Leitura e escrita” que já se encontra no seu terceiro ano de desenvolvimento. O projeto conta com um planejamento anual e também apresenta um grande envolvimento da comunidade escolar: professores, alunos, pais e coordenação pedagógica. Embora o projeto seja construído coletivamente, há que se destacar o protagonismo da professora bibliotecária em sua realização.

O projeto *Leitura e Escrita* tem como objetivo levar o aluno a tomar gosto pela leitura e produção de textos de diversos tipos e gêneros e adquirir o hábito pela leitura e despertar nos alunos a consciência de que ler é importante e fundamental para o desenvolvimento da convivência social, intelectual e também para a apropriação da escrita. Esse projeto utiliza a literatura infantil para se trabalhar todos os aspectos envolvendo tipos textuais e gêneros literários. (Projeto Leitura e Escrita, Escola B, p.1, 2017). Seguem os depoimentos de duas professoras sobre como tem sido desenvolvido o projeto Leitura e Escrita na escola B:

O projeto de *Leitura e Escrita* e está ocorrendo aqui na escola, já tem três anos. Quem desenvolve é a professora de literatura. É um projeto relativamente novo, mas está dando certo. Ele aborda vários gêneros

⁶³ Ata é um registro escrito sobre todos os acontecimentos e assuntos debatidos durante uma reunião, evento e, outros.

textuais. Utilizamos a literatura como suporte. O meu tema até foi bilhete, o das outras professoras tem convite, tem receita, cada professora apresenta um tema mensalmente. Estamos cada ano melhorando. Esse trabalho está sendo desenvolvido entre nós do 1º e 2º ano. (PROFESSORA B1)

Esse trabalho eu desenvolvo aqui na escola com as professoras regentes. Mas é só no dia de projeto. Cada mês uma professora apresenta um tema. A gente pegou um texto literário. Trabalhamos com receita, com anúncio e propaganda. E aí, no final, cada turma apresentava um tema. Elas elaboram, discutem e decidem qual tema vão trabalhar. A gente discute vê com cada professora qual que elas vão querer trabalhar para apresentar. A gente vai primeiro, convida os meninos; a gente apresenta o projeto. A gente apresentou convite, o que é convite, como se faz convite... E os outros temas, as professoras tinham que decidir qual iam apresentar e tem o dia para apresentar aquele texto. São trabalhados os gêneros textuais com um cunho literário. **Mas não fica só nesse tipo de trabalho, temos a leitura deleite que é aqui comigo. Esse projeto foi mais um incentivo da biblioteca para chamar atenção para cá. Ai sim, funciona em parceria as professoras trabalham comigo os tipos textuais, mas sempre envolvendo um texto literário. Aqui comigo faço contação de histórias, convido escritores da região para vir aqui. Um trabalho muito legal. Vamos marcar agora a semana cultural onde iremos mostrar todos os trabalhos desenvolvidos. É muita coisa, teve até escritor aqui falando com os alunos. E também fazemos as apresentações culturais.** (Professora B3, grifos nossos)

Como se vê o projeto é uma forma de chamar a atenção da comunidade para a biblioteca, por meio do desenvolvimento de atividades culturais e contação de história, peças teatrais (com professores), sarau de poesia, oficinas confecção de livro (histórias em quadrinhos), tapete literário, visita de contadores de histórias (pais e avós) e encontro com escritores locais do município investigado. Através dessas atividades culturais, a biblioteca pode torna-se um lugar prazeroso dinâmico, descontraído, de maneira que os alunos se sintam atraídos por elas e venham a desenvolver cada vez mais o gosto pela leitura.

Na escola B, a família também participa das atividades culturais desenvolvidas pelo projeto *Leitura e Escrita*. Embora, segundo relato das professoras, de uma forma mais tímida. Por fim, se, como vimos anteriormente nas falas das docentes, inexistente uma articulação entre o trabalho desenvolvido pela bibliotecária durante as aulas de literatura na biblioteca e o trabalho literário desenvolvido pelas professoras em sala de aula, o Projeto *Leitura e Escrita*, desenvolvido na biblioteca, tende a ser um momento que propicia e estimula essa articulação.

Figura 6 – Fotografias do Projeto “Leitura e Escrita – Escola B”



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

Fotos 7 –Fotografias do Projeto “Leitura e Escrita – Escola B”



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar o uso das bibliotecas escolares para o letramento literário de alunos de Ensino Fundamental da rede municipal de Ouro Preto. Os objetivos específicos foram: identificar e analisar práticas de letramento literário desenvolvidas em bibliotecas de escolas públicas municipais do ensino fundamental de Ouro Preto – MG; compreender como as professoras têm cumprido seus papéis de mediadoras de leitura literária na promoção do letramento literário; identificar e analisar práticas de letramento literário e outras práticas culturais acontecidas na biblioteca escolar; avaliar em que medida as bibliotecas escolares municipais de Ouro Preto têm sido organizadas como espaço de leitura literária e de promoção do letramento literário.

Para isso, realizamos um estudo em duas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ouro Preto. Participaram da pesquisa oito professoras: seis professoras regentes e duas docentes em readaptação responsáveis pelas bibliotecas nas escolas investigadas. Os dados coletados foram obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com as docentes, documentos da escola e observações pontuais realizadas no ambiente escolar.

Nesta pesquisa, partimos da hipótese de que a presença da biblioteca na instituição escolar configuraria mais um ambiente potencialmente favorável para a formação do leitor.

Dentre os principais resultados da pesquisa destaca-se, inicialmente, o fato de que no município investigado somente 37% das escolas que atendem ao Ensino Fundamental possuem bibliotecas. Constatou-se, ainda, a inexistência de uma política de bibliotecas ou de leitura orientada ou direcionada pela Secretaria de Educação de Ouro Preto e de uma diretriz para a instalação e funcionamento das bibliotecas escolares no município. De acordo com a investigação o que ficou evidenciado é que em relação às bibliotecas escolares, as escolas do município criam suas próprias diretrizes em relação à criação, uso e funcionamento das bibliotecas. Nesse sentido, acreditamos que seria importante o desenvolvimento de uma política municipal de bibliotecas, incentivando a criação desses espaços e estabelecendo diretrizes curriculares, pedagógicas e organizacionais direcionadas ao funcionamento desses espaços.

Outro resultado relevante diz respeito ao funcionamento, organização e papel desempenhado pelas bibliotecas nas escolas investigadas. Como procuramos

demonstrar, embora as duas escolas contem com um espaço específico destinado ao funcionamento regular da biblioteca escolar, elas ainda não conseguiram constituir uma identidade própria no espaço escolar. Nas duas escolas investigadas as bibliotecas dividem espaço físico com outras atividades tais como sala de informática, sala de café, sala de reforço, sala de apoio à inclusão e depósito de objetos variados. Os dados indicaram que embora as professoras confirmem grande importância pedagógica à biblioteca, existe um incômodo por parte das educadoras em relação a essas outras utilizações desse espaço, o que acabaria prejudicando o seu funcionamento e contribuindo para a inexistência de uma identidade própria desse espaço como local de desenvolvimento de trabalhos com o mundo da leitura. Para não perder a identidade da biblioteca escolar, faz-se necessário estabelecer quais são as suas funções e utilizar seu espaço apenas para tal finalidade. Tudo isso reforça a necessidade de se manter um acervo diversificado e de qualidade nas bibliotecas, além de oferecer capacitações específicas quanto ao uso desse espaço por professores e bibliotecárias. Isso poderia favorecer que a biblioteca escolar seja verdadeiramente integrada à política educacional da escola.

Como resultado relevante, destacou-se também a constatação de uma nova percepção da biblioteca escolar entre as professoras investigadas. Conforme identificamos, tanto na escola *A* como na escola *B*, o uso da biblioteca escolar vem tomando novos significados. Se antes elas eram espaços silenciosos e de guarda de livros, hoje, mesmo com todas as dificuldades, conforme identificamos e em conformidade com o que salienta Pimentel (2007), passam a agregar novas formas de difusão da cultura e vêm assumindo novos limites, colaborando com o ensino e sendo um espaço alternativo para o seu desenvolvimento. A partir dos dados coletados, é possível dizer que a concepção de biblioteca vem ganhando novas “dimensões”, com um caráter mais dinâmico, sendo considerada pelas docentes como um lugar de interação, de movimento, de divulgação de informações, de cultura, de lazer, de entretenimento, de invenção e circulação da informação. Nesse sentido, essa nova “dimensão” da biblioteca poderá contribuir para a ideia de que o ensino e a aprendizagem não acontecem exclusivamente no espaço de sala de aula, via professor; de que é possível ensinar e aprender em outros espaços, inclusive na biblioteca da escola. A biblioteca pode funcionar como um espaço que estimula a leitura e que pode ajudar no estímulo a criação do hábitos de leitura que ultrapassem os muros da escola, por exemplo, por meio da leitura de textos literários não obrigatórios.

Outro resultado dessa pesquisa diz respeito às práticas de letramento literário empregadas pelas professoras em sala de aula. Conforme identificamos, quando se levam em consideração as intenções pedagógicas das professoras, as docentes investigadas utilizam basicamente três práticas de letramento: 1) Práticas de letramento literário com intuito de alfabetizar (fins utilitaristas e pedagógicos); 2) Práticas de letramento literário abordando questões ligadas a temas transversais (fins morais); 3) Práticas de letramento literário com a intenção do deleite e da fruição. Disso é preciso destacar que ao se apropriar da leitura de texto literário como mero pretexto para introduzir ou aprofundar determinado conteúdo curricular com intuito pedagógico ou para trabalhar temas transversais para ensinar comportamento e conduta morais, os professores correm o risco de conduzir suas práticas a uma escolarização inadequada da literatura. De acordo com Soares (1999) uma escolarização inadequada da literatura “*é aquela que falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler*”. Já a leitura com textos literários exige a devida apreciação estética e não o seu mero uso para fins utilitários, o conduzindo a docente para uma escolarização adequada da literatura. Conforme Soares (1999) uma escolarização adequada da literatura é “*aquela que conduz mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar*”. Isso é o que foi detectado quando as professoras empregavam as práticas de leitura literária com o objetivo de conduzir as crianças a estabelecerem com essas obras uma relação eminentemente cultural e artística, visando o deleite e a fruição, respeitando o pacto de leitura e, sobretudo gerando uma relação prazerosa com o texto que foi lido.

Outro resultado importante desta pesquisa diz respeito às práticas de letramento literário empregadas nas bibliotecas. Conforme pudemos constatar, nas duas escolas investigadas as bibliotecas, mesmo com as devidas limitações, funcionam como espaços destinados à realização de atividades de letramento literário e de estímulo à leitura. Ficou evidenciado também que as bibliotecas das escolas são locais valorizados pelos docentes e em que as crianças gostam de estar.

Em ambas as escolas o principal momento de desenvolvimento das práticas de letramento literário na biblioteca são as aulas específicas nelas desenvolvidas. Conforme constatamos o estabelecimento de um quadro de horários específicos para o desenvolvimento de atividades na biblioteca pode garantir que as crianças frequentem a biblioteca escolar e que as professoras desenvolvam práticas de letramento literário

neste local. Dentre as principais atividades desenvolvidas pelas docentes destacaram-se as contações de histórias, as dramatizações, as leituras de poesia, as exhibições de filmes.

Contudo, como ficou evidente, cada escola conta com uma forma específica de desenvolvimento desse trabalho de letramento literário na biblioteca. Na escola *A* são as próprias professoras regentes que levam os alunos para desenvolver as atividades na biblioteca semanalmente. Já na escola *B* é a professora bibliotecária que desenvolve o trabalho com os alunos a cada 15 dias. Nota-se na escola *B* certa dificuldade de articulação do que é feito na sala de aula e na biblioteca. Isso se deve ao fato de o planejamento das aulas na biblioteca ser feito pela bibliotecária, sem uma articulação conjunta com as professoras. Porém, observamos por meio dos relatos das próprias docentes, que embora os trabalhos tendam a ser desarticulados, em alguns momentos específicos poderá haver, mesmo que de forma não planejada, certa continuidade entre as atividades. Isso ocorre seja nos momentos de desenvolvimento de projetos ou porque os próprios alunos tendem a funcionar como mediadores entre o que ocorre na biblioteca e o que ocorre na sala de aula, exigindo uma mínima troca de conhecimentos, prosseguimento ou aprofundamento das atividades.

Outra forma importante de uso das bibliotecas é o desenvolvimento de projetos culturais e literários, tais como o Projeto *Semana na biblioteca* na escola *A* e o Projeto *Leitura e escrita* na escola *B*. Esses projetos fazem parte do planejamento anual das duas escolas. Neles são desenvolvidas atividades culturais que visam o incentivo à literatura, promove o desenvolvimento da linguagem, o aprendizado dos alunos, aguçam o lado artístico e, também, socializam os produtos culturais com a comunidade escolar. Como vimos tais projetos envolvem um grande estímulo à participação dos pais na escola, o que poderá contribuir para romper com certa tradição de conflitos e desentendimentos mútuos detectadas pelas pesquisas na relação família escola (NOGUEIRA, 2006).

A investigação revelou, ainda, uma questão relevante em relação ao funcionamento das bibliotecas: o papel desempenhado pelas bibliotecárias. Como detectado, as duas bibliotecas contam com professoras responsáveis pela organização e funcionamento de suas atividades internas que encontram-se em readaptação funcional e que não possuem especialização para atuarem como bibliotecária. Mesmo estando em readaptação nas bibliotecas, elas não deixam de cumprir um papel pedagógico importante para o desenvolvimento do letramento e do letramento literário no interior das duas escolas investigadas. Contudo, há de ser salientado que na escola *A* o fato de o papel de

bibliotecária ser desempenhado em concomitância com o papel de “professora de reforço” e de professora eventual, parece dificultar um desenvolvimento mais adequado das atividades desenvolvidas pela biblioteca escolar. Ao mesmo tempo, essa multiplicidade ou indefinição de funções parece exercer forte influência sobre a identidade da docente em readaptação, que parece não ter encontrado ainda o seu “lugar” dentro da organização e funcionamento da escola. Por outro lado, na escola *B*, a forma como essa readaptação vem sendo realizada parece contribuir de uma forma mais efetiva para o bom funcionamento da biblioteca e para o desenvolvimento de atividades de leitura e de letramento literário na escola. Ressalta-se, ainda, que ela parece ter efeito sobre a própria subjetividade da docente em readaptação que relata estar satisfeita com a nova atividade profissional que vem realizando na escola e que reconhece estar contribuindo com o desenvolvimento pedagógico dos alunos.

Para além desses resultados específicos que apresentamos acima, vale ressaltar que outra contribuição importante desse estudo consiste na realização de uma revisão da literatura sobre letramento literário e usos de bibliotecas escolares em prol da formação do leitor literário no Brasil do período de 2007 a 2017. Ao sistematizar o que foi produzido na área sobre essa temática, colhendo os seus principais resultados e permitindo apresentá-los e divulgá-los à sociedade.

Como toda atividade científica, a presente pesquisa apresenta algumas limitações que não podem ser ignoradas. Em primeiro lugar, possui caráter pouco abrangente ao centrar-se de um modo mais específico na realidade de duas escolas na cidade de Ouro Preto, Minas Gerais. Nesse sentido, salientamos a necessidade de estudos que permitam ter uma visão mais global dos usos das bibliotecas para o letramento e letramento literário em ambientes mais amplos como uma cidade, um estado ou país. Em segundo lugar, é preciso destacar que o acesso às práticas de letramento e de letramento literário das professoras, bem como o uso que se fazia das bibliotecas nas escolas investigadas, se deu quase que exclusivamente por meio das entrevistas realizadas com as docentes. Embora as entrevistas constituam uma forma possível, mais econômica, mais rápida e mais facilitada de acesso às práticas dos docentes, elas não deixam de gerar inconvenientes, dentre eles o fato de não ser possível contrastar com as práticas concretas desenvolvidas pelas professoras nas escolas no momento mesmo em que elas ocorrem. Daí a necessidade de que as pesquisas sobre essas temáticas possam incorporar outras metodologias, mais pautadas na observação e registro do cotidiano escolar, especialmente a etnografia.

Por fim, esperamos que os resultados deste estudo tenham contribuído para evidenciar que é preciso e urgente inserir a biblioteca escolar na pauta das discussões sobre a melhoria do ensino e a formação de leitores no Brasil. Que é preciso, cada vez mais, pensar a biblioteca escolar como um espaço educativo e pedagogicamente ativo, de movimento, que promova leituras, leituras literárias, análises e encontros significativos entre pessoas e livros. Que é preciso estimular as escolas e as professoras a desenvolverem práticas pedagógicas de letramento literário que integrem a biblioteca ao currículo escolar e às atividades quotidianas de sala de aula. Repensar e discutir o papel da biblioteca, suas especificidades dentro da escola e seu papel na formação do leitor e do leitor literário é uma tarefa urgente da qual as políticas públicas e os educadores não podem se esquivar. Esperamos que esta dissertação tenha servido para estimular essa reflexão.

REFERÊNCIAS

AMATO, Mirian; GARCIA, Neise Aparecida Rodrigues. *A biblioteca na escola*. In: GARCIA, Edson Gabriel (Coord.). *Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo, Loyola, 1989.

ANDRÉ, Marli Elisa D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Líliam. Maria. B. F. SOUSA, Rosânia. R. de. *O adoecimento psíquico de professores da rede pública estadual: perspectivas dos docentes.*, 2013. (XXXVII Encontro da ANPAD). Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: Acesso em 01 de janeiro de 2018.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Biblioteca e formação de leitores*. Cadernos de Educação Básica, São Paulo, v. 4, p. 99-103, 1994.

BARONE, Thomas e colaboradores. *A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism*. In: SIKULA, J.; BUTTEY, T, J.; GUYTON, E. (Org.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1996. p. 1118-1149.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of writing language*. 2. ed. Oxford: Blackweel, 2007.

BATISTA, A. A. *Os professores são não leitores?* in Marinho, Marildes (org.) *Leituras do professor* Campinas, SP: Mercado de letras, 1998.

BENCINI, Roberta. *Como atrair os pais para a escola*. In *Revista Nova Escola*. p.38. Ano XVIII, nº 166, Outubro de 2003.

BRASIL. Plano Nacional de Leitura e Livro (PNLL), Brasília: MEC/Minc/FBN, 2006.

BRASIL. Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE). Brasília: MEC/SEB (anual).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1.a 4.series). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.10v.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Viva a leitura: iniciativas formais e informais*. Rio de Janeiro, 2007.

BRASIL. Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 24 abril., 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf. Acesso em: 24 abril., 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

BOURDIEU, Pierre. *Os três estados do capital cultural*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. (p.71-79).

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.693-732.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRITO, Rosiane da Silva; MASCARENHAS, Luciano; MESQUITA, Donizete. *As contribuições da biblioteca escolar para a promoção da leitura e da cidadania: um estudo de caso da Escola Municipal Delfina Borralho Boa vista em Teresina - PI*. Trabalho científico de comunicação Oral apresentado ao GT 5 - Cultura e direito a informação.

CADEMARTORI, Ligia. O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.

CAFIERO, Delaine; CORRÊA, Hércules Toledo. *Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar*. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (Orgs.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 2008. p. 277 - 298.

CAMPELLO, Bernadete; SILVA, Mônica do Amparo. *A biblioteca nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p. 59-67, 2000.

CARVALHO, M. da C. *Escola, biblioteca e leitura*. In: CAMPELLO, B. S. et al. A biblioteca escolar : temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 21-24.

CARVALHO, N. C. *Leitura literária: o processo de comunicação literária e a formação do leitor crítico*. In: AGUILERA, V. A.; LIMOLI, L. (Org.). Entrelinhas, entretelas: os desafios da leitura. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 53-63.

CERRILLO, P. C.; YUBERO S. (Orgs.). *La formación de mediadores para a promoción de la lectura: contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*. Cuenca: CEPLI, 2003.

COELHO, Nelly, Novaes. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 4ª. Edição. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly, Novaes. Literatura Infantil: Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

___ (Ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. *Pacto Ficcional*. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. UFMG/CEALE, p. 242, 2014.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. *Letramento literário na escola*. In: Tânia Magalhães; Lúcia Cyranka. (Org.). *Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. 1ed. Juiz de Fora: UFJF, 2016, v., p. 55-75.

CORREA, Regina Aparecida. *Concepções de alfabetização e letramento: a voz de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – no município de Ouro Preto – MG*. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

COSCARELLI, Carla Viana, NOVAIS, Ana Elisa. *Leitura: um processo cada vez mais complexo*. Org. Vera Wannmacher Pereira. *Revista Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010 Vol. 45, n.3. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/fale/article/view/8118>

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006b.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. UNESP, Agosto-2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 07/08/2017.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998. 159 p.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista portuguesa de Educação, v. 16, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf> Acesso em: 28 março 2017

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. da. *Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 6 – 15, 2012a. Disponível em: Acesso em: 02 de jan. de 2018.

DERMATINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. *Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina*. Cad. Pesq, São Paulo, n.86, p.5-14, ago.1993. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/934/939>>. Acesso em 03 Jun. 2017.

DUARTE, Rosália. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, UFPR, 2004.

DUBET, François. *Écoles, familles – le malentendu*. Paris: Textuel, 1997.

FERREIRA, Verena Santos Andrade. *A leitura na educação de jovens e adultos: experiências e representações*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Salvador, Universidade Estadual da Bahia, 2012.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 43-75.

FONSECA, Edson Nery da. *Introdução à biblioteconomia*. São Paulo: Pioneira, 1992.

FRAGOSO, Graça Maria. *Biblioteca e escola: uma atividade interdisciplinar*. Belo Horizonte: Lê, 1994.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?* Paulo Freire, Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho d' Água: 1997.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Conselho de Classe – 2015*. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/conselho-de-classe/>. Acesso em 23 de nov. 2017. São Paulo, 2015, s/p.

GALVÃO, Ana. Maria. O. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura em voz alta. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. UFMG/CEALE, p. 171 - 172, 2014.

GARCÍA, C. M. *Desenvolvimento Profissional: passado e futuro*. Sísifo Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coods). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, 2009. Disponível em: Acesso em: 18 de set. de 2015.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores: condições e problemas atuais*. Revista Brasileira de Formação de Professores. RBFP. Vol 1 n.1, maio/ 2009.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores: condições e problemas atuais*. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies: ideology in discourse*. London: Falmer; 1996. 224 p.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. A hora do conto na Biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

HEATH, S. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. *Conhecer e ser uma biblioteca escolar no ensino-aprendizagem*. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 64-79, 1999. Disponível em: <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/340>. Acesso em 15 novembro de 2017

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

HUBERMAN, Michael. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

HUNT, Peter. *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. *Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação*. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, Angela. Modelos de alfabetização e as práticas de alfabetização na escola. In _____ (org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995. p 15 – 61.

KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta aprender a ler e escrever? Série Linguagem e letramento em foco. *Linguagem nas séries iniciais*. Cefiel/IEL/Unicamp, 2003.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2000.

LAUGKSCH, R. C. *Scientific literacy: a conceptual overview*. *Science Education*, Hoboken, v. 84, n. 1, 71-94, 2000.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Literatura e formação de leitores na escola*. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; COSSON Rildo (Coord.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 89 a 106, 2010. Disponível em: . Acesso em: 06 de set. de 2017.

LOIZOS, P. *Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa*. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOVATO, R. G. *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os professores de Castelo – ES*. 2016. 204f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli.. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: 1986.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. *Educação brasileira: resgate, universalização e revolução*. Brasília, Plano: 2004.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; CORRÊA, Hércules Tolêdo. Literatura no Ensino Fundamental: uma formação para o estético. In Rangel, E. O. Rojo, R. H. R. (coords.) Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2010 p.107-128 (Coleção Explorando o Ensino; v. 19)

MARTINS, A. O que se aprende com a literatura na escola. In: PAIVA, A. (Org.). Leituras literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale, 2008.

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. 3º edição. São Paulo: Ática, 2002.

MAGALHÃES, R. M. *Alfabetizar letrando: mudanças (im)previsíveis no ensino fundamental de nove anos*. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

MAGNANI, J. G. C. *Discurso e representação, ou de como os Baloma de Kiriwina podem reencarnar-se nas atuais pesquisas*. In: CARDOSO, R. (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 127-140.

MILANESI, Luís. *Biblioteca*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAIS, Elaine Maria da Cunha. *Impasses e possibilidades da atuação dos profissionais das bibliotecas da Rede Municipal de Belo Horizonte*. 2009. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

MOREIRA, R. C. M., *Experiências Literárias: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha*- 2010.

MOTTA, Diana da. *Biblioteca escolar: orientações básicas para organização e funcionamento*. Revista do Professor, Porto Alegre, v. 15, n. 58, p. 21-24, abr./jun. 1999.

MOITA LOPES, L. P. *A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada?* In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do; GRAÇA, Amândio. *A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira*

docente. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA E CIENCIAS DO DEPORTE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. CONGRESO GALEGO DE EDUCACIÓN FÍSICA, Porto, 1998. Anais... Porto: Universidade do Porto, 1998.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, p. 109 a 134, 2006.

NOVAES, M. E. *Professora Primária: mestra ou tia?* São Paulo: Cortez, 1984.93-143p.

NOGUEIRA, M. A. *Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação*. Educação e Realidade, p. 155-170, jul./dez. 2006.

NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Educa. 2009. Cap. 1 Professores: O futuro ainda demora muito tempo? P. 9 – 24.

PAIVA, Ana Paula Mathias. *A aventura do livro experimental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAIVA, Aparecida; GRAÇA, Paulino; PASSOS, Marta. *Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor / -* Belo Horizonte: Ceale, 2006. 72 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85 - 99372 - 38-6.

PARREIRAS, Ninfa. *O papel da biblioteca na formação do leitor literário*. Salto para o futuro. Biblioteca escolar: Que espaço é esse? Ano XXI Boletim 14, 2011.

PATTE, Geneviève. *Deixem que leiam*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. et al. (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULINO, G.; COSSON, R. (orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: FALE UFMG, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça. *Das Leituras ao Letramento Literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPeL, 2010.

PAULINO, M. G. R. *Letramento literário: por vielas e alamedas*. Revista da Faced/UFBA, Salvador, n.5, p.56, 2001.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: RÖSING, Tânia M. K.; ZILBERNAM, Regina (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Fernanda Rohlf. *Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma Umei de Belo Horizonte?* Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, 2014.

PERRENOUD, P. *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Tradução de Julia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1994.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PIMENTEL, Graça. *Biblioteca escolar*. / Graça Pimentel, Liliane Bernardes, Marcelo Santana. – Brasília : Universidade de Brasília, 2007. 117 p.

PRESSLEY, Michael. *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Guilford, 2002.

RAMOS, Adriana de Melo; CAMPOS, Soraia Souza; FREITAS, Lisandra Cristina Gonçalves. *Uma análise sobre estudos que relacionam a Literatura infantil e a oralidade na perspectiva Construtivista piagetiana*. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 142-161, set./dez. 2012.

REIS, Risolene Pereira. *Relação família e escola: uma parceria que dá certo*. *Mundo Jovem*: um jornal de idéias. p. 06. Ano XLV –nº 373 - Fevereiro de 2007.

REYES, Yolanda. *Mediadores de lectura. Proyecto Espantapájaros*. Colômbia. Glossário, Centro de Alfabetização Leitura e Escrita. Belo Horizonte (mimeo) 2014.

REYES, Yolanda. *A casa Imaginária: Leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2014.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. *As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação*. *Dialogo Educação*, Curitiba, v.6, n.19, set/dez. 2006.

RÖSING M. K. Tânia, RETTENMAIER Miguel. *Leitura dos espaços e espaços de leitura*. Ed. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2009.

SANTOS, Caroline dos; SOUZA, Renata Junqueira. *Programas de leitura na biblioteca escolar: a literatura a serviço da formação de leitores*. In: SOUZA, Renata Junqueira. *Programas de leitura na biblioteca escolar: a literatura a serviço da formação de leitores*. Campinas SP: Mercado de Letras, 2009.p.97.

SANTOS, Raquel B. *A comunicação entre pais e educadores: uma proximidade distante?* Belo Horizonte: PPG/FaE/UFMG, 2001. Dissertação de Mestrado.

SILVA, J. L. C. *Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil: análise da Lei 12.244/10 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares*. *Revista ACB*:

Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 489-517, jul./dez. 2011.

SILVA, Luciano Campos da. *Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. *A pesquisa qualitativa em educação física*. UOL. São Paulo, jun. 1996. Disponível em: [HTTP://www.uff.br](http://www.uff.br). Acesso em 9º. abril. 2017.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. *Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil e análise da Lei 12.244/10*. *Revista ABC: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 16, n. 20, p. 489-551. jul/dez. 2011.

SILVA, Pedro. *Escola-Família, uma relação armadilhada*. Porto: Afrontamento, 2003.

SILVA, Renata. Junqueira. *Biblioteca escolar e a formação de leitores: o papel do mediador de leitura*. Londrina: EDUEL, 2009.

SILVA, Rovilson J. *Biblioteca escolar: organização e funcionamento*. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. (p.115-145).

SILVA, Waldeck C. *Miséria da biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVEIRA, F. J. N. *Biblioteca como lugar de práticas culturais: uma discussão a partir dos currículos de Biblioteconomia no Brasil*. 2007. 246f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). A escolarização a leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento: tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda, Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões sobre o INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Magda B. *Práticas de leituras literárias nas séries finais do ensino fundamental*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 4, 2010. Maringá. Anais... Maringá: UEM, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, Clarice Muhlethaler de. *Biblioteca: uma trajetória*. In: CONGRESSO DE BIBLIOTECONOMIA, 3., 2005. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2005.

SOUZA, Renata Junqueira de; CORRÊA, Hércules Tolêdo; CAMPOS, Cleide Araújo de. *O Pnbe e as bibliotecas escolares de Ouro Preto – MG*. Revista: Atos de Pesquisa em Educação – ISSN 1809-0354 Blumenau – vol. 12, n. 1, p.91-113 jan/abr. 2017.

SOUZA, Renata Junqueira de. (Org). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Poesia infantil: concepções e modos de ensino* / Renata Junqueira de Souza. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

STROOT, Sandra. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, Stephen.; ENNIS, Catherine. (Orgs.). *Student learning in Physical Education*. Champaign: Human Kinetics, 1996.

SZYMANZKI, Heloisa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. 1ª reimpressão. Brasília, Plano Editora: 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

STREET, Brian. *Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento*. In: MAGALHÃES, Isabel (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, Brian V. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: CUP, 1993.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995.

TARDIF, Maurice. *Ambiguidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério*. Texto Digitado, 2000.

TFOUNI, Leda V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Patrícia Barroso do. *Inteligência emocional no trabalho: um estudo exploratório*. 2006. 48 f. Dissertação - (Mestrado profissionalizante em administração) – Faculdade de Economia e Finanças IBMEC, Rio de Janeiro, 2006.

WILLIS, PAUL. *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZAGURY, Tânia. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Record: 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

APÊNDICES

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Prezada Professora,

O termo de consentimento refere-se a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, sobre o “Letramento literário e bibliotecas escolares: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto - MG”

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Cleide de Araújo Campos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Professor (a),

Você está convidado (a) participar da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “Letramento literário e bibliotecas escolares: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto - MG”. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o uso das bibliotecas escolares para o letramento literário de alunos de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ouro Preto-MG. Sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa é totalmente voluntário (a). Você pode escolher não responder a qualquer dos instrumentos de coleta de dados e poderá, a qualquer momento, desistir de participar da mesma. Você não deve se sentir constrangido (a) em nenhum momento de sua participação, pois, para que não existam riscos de divulgação de suas opiniões atreladas ao seu nome, você terá seu anonimato garantido e as informações que fornecer não serão associadas ao seu nome em nenhum documento, relatório e/ou artigo que resulte desta pesquisa.

É de minha total responsabilidade, como pesquisadora responsável, a guarda e o sigilo dos dados coletados. Para que não existam riscos de prejuízo de suas atividades

profissionais e nem qualquer tipo de ônus financeiro, os instrumentos de coleta de dados serão preenchidos em horário e local de sua preferência ou no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), ficando a nosso encargo a distribuição e coleta dos mesmos. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e periódicos relacionados à área. Haverá, ainda, uma apresentação especial dos resultados da pesquisa para todos os participantes.

Você terá em mãos uma cópia deste termo e poderá tirar dúvidas sobre os procedimentos éticos adotados na pesquisa, quando necessário, juntamente ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP e/ou ao pesquisador responsável.

Cleide de Araújo Campos
Mestrado em Educação – ICHS/UFOP
fones: 3557-4462/992255008 e-mail: e-maildacleide@ig.com.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos e os termos de minha colaboração para o desenvolvimento da pesquisa e concordo em participar da mesma.

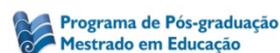
_____, ____ de _____ 2016.

Assinatura do(a) participante
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFOP)
Campus Universitário – Morro do Cruzeiro
35400-000- Ouro preto- MG- Brasil
Fone: (31) 35591368 Fax: (31) 35591370

Apêndice II – Entrevista semiestruturada – Professora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Prezada Professora,

A presente entrevista se refere a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, sobre “Letramento literário e bibliotecas escolares: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto - MG”.

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Cleide de Araújo Campos

Roteiro de perguntas para a entrevista

1-Por favor, você poderia falar sobre sua trajetória de formação acadêmica. Onde você estudou, que universidade, que curso, quando foi, como foi essa formação (noturna ou diurna), trabalhando e estudando ao mesmo tempo, só se dedicando ao estudo. Você também pode complementar com outras informações que achar importantes.

2- Gostaria também que você falasse sobre sua trajetória profissional como professora.

3- Você já fez ao longo da sua carreira profissional algum curso ou atividades de capacitação? Se sim, quais foram? Onde aconteceram? Foram presenciais ou a distância? Que contribuições você acha que essas formações trouxeram?

4- Fale um pouco como você se avalia/ se considera como leitora de literatura? A que fatos você atribui essa forma como você se considera?

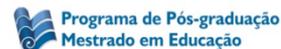
4.1- Que tipo de livro você gosta de ler?

- 4.2- Com que frequência você lê livros de literatura?
- 4.3- Que autores são os seus preferidos e por quê?
- 5- Como você vê o trabalho com literatura na sua sala de aula?
- 6- Você promove atividades ou cria situações de aprendizagem nas quais as crianças entrem em contato com textos literários? Você poderia nos relatar quais?
- 7- Com que frequência você realiza atividades relacionadas à leitura literária?
- 8- Você destacaria uma atividade de leitura literária realizada por você que tenha agradado às crianças? Descreva como foi desenvolvida a atividade.
- 9- Em que tipo de atividade ou em que situações de aprendizagem que envolvem práticas de leitura literária as crianças se mostram mais interessadas? Como você percebe esse envolvimento das crianças?
- 10- Qual (is) espaço(s) da escola você utiliza para realizar as atividades literárias?
- 11- Você observa se há algum espaço preferido pelas crianças para a realização de atividades literárias? Em caso afirmativo, qual é esse espaço?
- 12- Como você avalia a importância da biblioteca em instituições de educação?
- 13- Como você avalia a importância da biblioteca na sua escola?
- 14- Você leva seus alunos (as) para desenvolver atividades de leituras na biblioteca? Em caso afirmativo, como são essas atividades? Poderia descrevê-las?
- 15- Como você avalia a importância das atividades desenvolvidas em relação à leitura literária no ambiente da biblioteca escolar?

Apêndice III – Carta de concordância da Escola- (A e B)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Prezada Escola (A e B)

O presente estudo se refere a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, sobre “Letramento literário e bibliotecas escolares: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto - MG”.

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Cleide de Araújo Campos

A Escola (A/B) foi convidada a participar da pesquisa “Práticas de letramento literário em bibliotecas de escolas públicas municipais de Ouro Preto”, que será realizada para obtenção do título de Mestre do Programa Pós- Graduação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), como trabalho de conclusão de curso da aluna Cleide de Araújo Campos, sob orientação do Prof Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.

O objetivo do estudo é analisar as práticas de letramento literário presentes nas bibliotecas das escolas da rede pública municipal de ensino fundamental da cidade de Ouro Preto. Participarão deste estudo professores, auxiliares de biblioteca, após assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e, os (as) alunos (as) do ensino fundamental, após autorização prévia do responsável.

O estudo será realizado nas dependências da própria escola. Para coleta de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e auxiliares de biblioteca e algumas aulas serão observadas e gravadas por um período de dois meses, duas vezes por semana. A entrevista será realizada em um horário combinado entre as partes. Durante a realização da entrevista, caso sintá-se desconfortável em responder qualquer

questão, os voluntários terão a liberdade de recusa e de interromper a mesma sem qualquer prejuízo.

Um dos riscos da pesquisa inclui a revelação da identidade do (a) voluntário (a) da pesquisa. Entretanto, todos os cuidados serão tomados buscando garantir que a identidade dos voluntários (as) não seja revelada publicamente em hipótese alguma. Somente os responsáveis pelo projeto terão acesso às informações que serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa. Outro risco possível inclui a alteração no comportamento da turma durante a coleta de dados e será minimizado com a convivência com os participantes voluntários.

Salientamos que a investigação que está sendo proposta pode servir de suporte para profissionais da educação e afins, não só como forma de rever suas próprias práticas. Os resultados finais serão apresentados em forma de dissertação e/ou artigo científico. Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a participação voluntária dessa instituição no mencionado estudo, a direção da escola concorda e autoriza a participação da escola, com consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado. Desde já expressamos sinceros agradecimentos pela atenção e contribuição da escola com esse estudo.

CONSENTIMENTO:

Eu _____ diretor (a) da Escola (A/B) li e entendi as informações precedentes e estou consciente dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que a pesquisa implica, concordo em autorizar a participação da instituição sabendo que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Diretora da Escola

Prof Dr Hércules Tolêdo Corrêa

Orientador da Pesquisa

Ouro Preto, _____ de _____ de 2017

Comitê de Ética em Pesquisa FAMINAS-BH

Av. Cristiano Machado, 12001 - Vila Cloris, Belo Horizonte - MG, 31744-007

cep@faminasbh.edu.br

Tel 2126-3141

ANEXOS

Anexo A

Fotos da biblioteca Escola A



Anexo B

Fotos da biblioteca da Escola B



Anexo D

Horário de Literatura na biblioteca Escola B

HORÁRIO	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
13:30 ÀS 14:20	ROSANA	GRAÇA	
15:10 ÀS 16:00	IMACULADA	TÂNIA	CLEIDIANE
16:00 ÀS 16:50	ROSELI	CIDA MAPA	MARIA JOSÉ

ABRIL	ROSANA
MAIO	TÂNIA
JUNHO	IMACULADA
JULHO	CIDA MAPA
AGOSTO	CLEIDIANE
SETEMBRO	VALDIRENE
OUTUBRO	SANDRA MAIA
NOVEMBRO	MARIA JOSÉ
DEZEMBRO	MARIA JOSÉ

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA
12:30 ÀS 13:50	GRAÇA / ROSANA
15:10 ÀS 16:00	
16:00 ÀS 16:50	IMACULADA / ROSELI

HORÁRIO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
12:30 ÀS 13:20		GRAÇA	ROSANA	TÂNIA	ROSELI
13:30 ÀS 14:20	IMACULADA	TÂNIA	IMACULADA	CLEIDIANE	ROSANA
RECREIO					
15:10 ÀS 16:00	MARIA JOSÉ	CIDA MAPA	ROSELI	GRAÇA	
16:00 ÀS 16:50		CLEIDIANE	MARIA JOSÉ	CIDA MAPA	

1.ª SEMANA	
SEGUNDA - FEIRA	QUINTA - FEIRA
12:40 ÀS 13:20 - CIDA MAPA	12:40 ÀS 13:20 - CLEIDIANE
13:40 ÀS 14:20 - GRAÇA	13:40 ÀS 14:20 - MARIA JOSÉ

2.ª SEMANA	
SEGUNDA - FEIRA	QUINTA - FEIRA
12:40 ÀS 13:20 - ROSANA	12:40 ÀS 13:20 - IMACULADA
13:40 ÀS 14:20 - TÂNIA	13:40 ÀS 14:20 - ROSELI

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA
14:40 ÀS 15:00 - 1.º E 2.º ANO	
2.ª - FEIRA	3.ª - FEIRA
4.ª - FEIRA	5.ª - FEIRA
6.ª - FEIRA	

LEA VENEUSA	ROSANA	SANDRA	VALDIRENE
MARIA JOSÉ	ROSELI	CIDA	NANÁ
		SANDRA	LÉA
			VALDIR

Anexo F

Documentos analisados da Escola A

REGIMENTO ESCOLAR

ÍNDICE

Histórico.....	4
Título I – Das Disposições Preliminares.....	5
Título II - Dos fins e Objetivos.....	5
Capítulo I - Dos Princípios da Educação Nacional	5
Capítulo II - Dos Objetivos da Educação Infantil	5
Capítulo III - Dos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental	5
Capítulo IV - Dos Objetivos Específicos da Escola	6
Título III - Da Organização Administrativa	6
Capítulo I - Da Administração.....	6
Seção I – Da Constituição.....	6
Seção II – Da Competência.....	6
Seção III - Do Funcionamento.....	7
Capítulo II - Da Secretaria.....	7
Seção I - Da Finalidade.....	7
Seção II - Da Competência.....	7
Capítulo III - Da Escrituração Escolar e Arquivos Escolares.....	8
Seção I - Formas e Objetivos	8
Seção II - Instrumentos de Registro e Escrituração	8
Seção III - Responsabilidade e Autenticidade.....	9
Capítulo IV - Dos Serviços Auxiliares.....	9
Seção I - Da Biblioteca	10
Título IV - Do Sistema de Assistência Escolar.....	11
Capítulo I - Do Caixa Escolar.....	11
Título V - Dos Serviços Pedagógicos.....	11
Capítulo I - Dos Serviços do Pedagogo.....	11
Capítulo II - Dos Serviços Pedagógicos Complementares.....	12
Seção I - Dos Estágios Curriculares.....	12
Capítulo III - Dos órgãos Colegiados.....	12
Seção I - Do Colegiado	13
Seção II - Do Conselho de Classe	14
Título VI - Da Organização Didática.....	15
Capítulo I - Da Estrutura do Ensino.....	15
Seção I - Da Educação Infantil.....	15
Seção II - Do Ensino Fundamental.....	16
Capítulo II - Dos Currículos.....	16
Seção I - Da Educação Infantil.....	16
Seção II - Do Ensino Fundamental	16
Capítulo III - Do Calendário	17
Capítulo IV - Da Matrícula.....	17
Capítulo V - Da Transferência.....	18
Seção II - Da Adaptação e do Ajustamento Pedagógico.....	19
Capítulo VI - Da Freqüência.....	19

Capítulo VI - Do Atendimento aos Alunos em Situação Especial.....	19
Título VII - Da Verificação do Rendimento.....	19
Capítulo I - Da Avaliação Escolar e Sua Utilização Didática.....	19
Capítulo II - Da Avaliação Escolar da Educação Infantil.....	20
Capítulo III - Da Promoção.....	21
Capítulo IV - Dos Estudos de Recuperação.....	21
Capítulo V - Da Classificação e da Reclassificação	22
Seção I – Da Classificação	22
Seção II – Da Reclassificação	22
Título VIII - Da Organização Disciplinar.....	22
Capítulo I - Organização e Objetivo.....	22
Capítulo II - Do Pessoal.....	22
Capítulo III - Do Pessoal Docente.....	22
Seção I - Dos Deveres do Pessoal Docente.....	23
Seção II - Das Proibições.....	23
Seção III - Dos Direitos do Pessoal Docente.....	23
Capítulo IV - Do Pessoal Discente.....	24
Seção I - Dos Direitos do Pessoal Discente.....	24
Seção II - Dos Deveres do Pessoal Discente.....	24
Título IX - Do Regime Disciplinar	24
Título X – Das Disposições Finais.....	25

SEÇÃO I - DA BIBLIOTECA

Art. 34 - A Biblioteca será órgão auxiliar do processo educacional, responsável pela assistência ao corpo docente e discente, na pesquisa bibliográfica, para a execução e enriquecimento dos trabalhos escolares.

Art. 35 - A Biblioteca terá a finalidade de fornecer elementos necessários à realização e enriquecimento dos trabalhos pedagógicos, consultas e pesquisas dos alunos e da comunidade escolar.

Art. 36 - O Bibliotecário ou Agente Administrativo da Biblioteca será responsável pelo funcionamento da biblioteca e terá as funções inerentes ao seu cargo e deverá atender os alunos que utilizarem a biblioteca para estudo, propiciando um ambiente tranquilo e acolhedor, desenvolvendo o hábito de leitura e habilidade de pesquisa.

Art. 37 - Serão atribuições do Bibliotecário e/ou Auxiliar de biblioteca:

Cumprir o horário no turno de trabalho indicado pela direção.

Organizar registros dos livros, separando-os de acordo com as necessidades da escola.

Organizar a biblioteca, com a preocupação permanente de atualizá-la.

Classificar e catalogar livros e publicações mediante códigos, índices e outros meios de referências.

Manter em dia os fichários de classificação de livros, por ordem alfabética, cronológica, por assunto ou de acordo com a autoria.

Propor à diretoria aquisição de livros e revistas pedagógicas.

Registrar os livros adquiridos.

Controlar movimento de entrada e saída de livros.

Confeccionar álbuns com recortes de jornais e revistas que contenham informações úteis, poesias, notícias e acontecimentos de repercussão nacional ou local.

Dirigir e orientar a leitura dos alunos na biblioteca, auxiliando-os nas pesquisas escolares.

Coordenar os projetos relacionados à leitura e “Hora do Conto”, propiciando momentos de incentivo à leitura.

Catalogar as fitas de vídeo e DVDs da biblioteca, controlando o movimento de entrada e saída das mesmas.

Promover, junto com o Pedagogo da escola, atividades de extensão cultural e campanhas periódicas para despertar o gosto pela leitura, entre os membros da escola.

Manter em dia o controle dos bens materiais adquiridos pela biblioteca, zelando pelo uso adequado e conservação.

Colaborar para a boa disciplina geral da escola e na organização de atividades cívicas, sociais e culturais do estabelecimento.

Desincumbir-se de outras atividades que por sua natureza não recaiam no âmbito de sua competência.

Art. 38 - A organização da biblioteca estará sujeita às normas baixadas pela diretoria, de acordo com a legislação vigente, regimento interno e de acordo com os recursos humanos disponíveis.

Art. 39 - O horário de funcionamento, os direitos e deveres dos leitores deverão constar do regulamento interno da biblioteca.

Art. 40 - A biblioteca só poderá ser utilizada com a presença do bibliotecário, ou, na falta deste, de outra pessoa que poderá ser encarregada e responsabilizada.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - (PPP)

ÍNDICE

Identificação da Escola	
Introdução	
Da Instituição Legal	3
Fins e Objetivos	
<hr/>	
Concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem.	5
Características da População atendida.	6
Regime de funcionamento	6
Espaço físico: as instalações e os equipamentos.	7
Relação educador/criança.	7
Habilitação, níveis de escolaridade dos profissionais.	7
Disciplina e formação ética dos alunos.	8
Prática pedagógica	8

Organização dos eixos de trabalho e dos aspectos a serem trabalhados.	9
Organização dos tempos (rotina)	9
Currículo	9
Metodologia	10
Organização do cotidiano de trabalho.	12
Articulação da instituição com a família e a comunidade.	13
Avaliação	13
Planejamento geral e avaliação institucional.	16
Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.	17
Atendimento às necessidades educacionais especiais apresentadas pelas crianças.	17
Plano de avaliação da proposta pedagógica.	18

SEÇÃO III - DOS DIREITOS DO PESSOAL DOCENTE

Art. 153 - Constituirão direito dos Professores e Pedagogos, além dos assegurados na legislação em vigor:

- I. Requisitar todo material didático que julgar necessário à realização de suas atividades.
- II. Ser tratado com respeito pela administração, funcionários, colegas e alunos.
- III. Ter local adequado para o desempenho de suas funções.
- IV. Utilizar-se dos livros da biblioteca, das dependências e instalações da escola necessários ao exercício de suas funções.
- V. Opinar sobre o currículo e sua execução, planos de cursos, metodologias utilizadas e avaliação de livros e de disciplina.
- VI. Participar do processo de avaliação de desempenho do trabalho educacional.
- VII. Exigir tratamento e respeito condignos e compatíveis com a sua missão de educar.

Anexo G

Transcrições das entrevistas: Entrevistas semiestruturadas com as professoras.

Escola A e B

Entrevista: suporte para transcrição das entrevistas.

Legenda	
(-)	Comentários/ observação da pesquisadora.
(00:00:00)	Marcação do tempo onde inicia a fala
[]	Trecho não compreendido com clareza
Ahã, uhum	Interjeição de afirmação, de concordância
Ähn	Interjeição de dúvida, de incompreensão, ou pensando
Hã	Interjeição que exprime que o interlocutor aguarda a continuidade da fala da outra pessoa
Tsi-tsi	Interjeição de negação
TEXTO EM CAIXA ALTA	Palavra ou expressão pronunciada com ênfase
Hí-fen	Palavra dita de modo silábico
Professora	
Pesquisadora	CA
Entrevistadas	A1, A2, A3, B1, B2, B4 e B5

Anexo H

PROJETO LEITURA E ESCRITA – ESCOLA B

Tema: Gêneros textuais presentes em nosso cotidiano

Projeto de Leitura e Escrita

Período: Março à Novembro /2017

Turmas: 1º ao 5º ano do EF – Disciplina: Língua Portuguesa

Responsável: Equipe Pedagógica

Objetivo: Desenvolver a leitura e a capacidade de reconhecer os gêneros textuais presentes no cotidiano.

Justificativa: Visando desenvolver o gosto e a capacidade de ler e produzir textos, este projeto será estruturado com diversos gêneros textuais. Nesse sentido propomos desenvolver leituras de prazer que contribuirá para o aluno adquirir o hábito da leitura e conhecimentos significativos, estimulando a imaginação e a criatividade na produção textual.

Recursos materiais: Data show, livros, DVDs, jogos, etc.

Profissionais envolvidos: Diretor, pedagogo, professor da biblioteca, professor regente e alunos.



Anexo I

História produzida pela professora B3 para iniciar o Projeto Leitura e Escrita na escola B.

Baú Mágico

Era uma vez um Baú Mágico que gostava de andar de um lado para outro, levando a todos suas aventuras, imaginações e fantasias.

O Baú Mágico gostava de fazer todas as crianças, jovens, adultos e idosos felizes. Por onde ele passava, naquele lugar, ele contagiava a todos com suas fantasias e cores.

Um dia, uma criança estava muito triste, já que, seu cachorrinho, por estar muito doente, e acabou morrendo. E ela, ao ver o Baú Mágico, logo ficava animada, pois ao abrir o baú, toda a sua tristeza ia embora. Além disso, todos que por ali passavam, ao ver o Baú, se alegravam e vibravam com muita animação. Tudo mudava ali naquele lugar, uma vez que o sol brilhava com mais intensidade, as cores do céu eram de um azul radiante, os pássaros cantavam e tudo era motivo de festa! Parecia que o mundo girava em torno do lindo Baú Mágico.

O Baú Mágico sempre estava ali para animar a todos! Porém, um dia ele desapareceu e todos queriam saber onde estava o Baú Mágico.

Então, a criança que havia perdido seu cachorrinho, ficou muito triste e saiu perguntando a todos que encontrava. A alegria naquele lugar havia desaparecido, já que o sol já não brilhava mais, os pássaros não cantavam como antes e nada tinha mais sentido.

Até que um dia, o Baú Mágico apareceu todo colorido e com uma nova aparência.

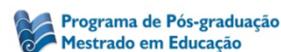
É porque ele gostava de conhecer outros lugares para levar o seu encanto, sonhos e fantasias a todas as crianças, jovens e adultos. Enfim, ninguém daquele lugar queria ficar longe do Baú, mas no final eles entenderam que o Baú precisava ir e voltar com novas mudanças para trazer ainda mais fantasias, sonhos e imaginações a todos.

Autora: Professora bibliotecária escola B

Apêndice III – Carta de concordância da Escola- (A e B)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Prezada Escola (B)

O presente estudo se refere a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, sobre “Letramento literário e bibliotecas escolares: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto - MG”.

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Cleide de Araújo Campos

A Escola (B) foi convidada a participar da pesquisa “Práticas de letramento literário em bibliotecas de escolas públicas municipais de Ouro Preto”, que será realizada para obtenção do título de Mestre do Programa Pós- Graduação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), como trabalho de conclusão de curso da aluna Cleide de Araújo Campos, sob orientação do Prof Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.

O objetivo do estudo é analisar as práticas de letramento literário presentes nas bibliotecas das escolas da rede pública municipal de ensino fundamental da cidade de Ouro Preto. Participarão deste estudo professores, auxiliares de biblioteca, após assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e, os (as) alunos (as) do ensino fundamental, após autorização prévia do responsável.

O estudo será realizado nas dependências da própria escola. Para coleta de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e auxiliares de biblioteca e algumas aulas serão observadas e gravadas por um período de dois meses, duas vezes por semana. A entrevista será realizada em um horário combinado entre as partes. Durante a realização da entrevista, caso sintam-se desconfortáveis em responder qualquer

questão, os voluntários terão a liberdade de recusa e de interromper a mesma sem qualquer prejuízo.

Um dos riscos da pesquisa inclui a revelação da identidade do (a) voluntário (a) da pesquisa. Entretanto, todos os cuidados serão tomados buscando garantir que a identidade dos voluntários (as) não seja revelada publicamente em hipótese alguma. Somente os responsáveis pelo projeto terão acesso às informações que serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa. Outro risco possível inclui a alteração no comportamento da turma durante a coleta de dados e será minimizado com a convivência com os participantes voluntários.

Salientamos que a investigação que está sendo proposta pode servir de suporte para profissionais da educação e afins, não só como forma de rever suas próprias práticas. Os resultados finais serão apresentados em forma de dissertação e/ou artigo científico. Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a participação voluntária dessa instituição no mencionado estudo, a direção da escola concorda e autoriza a participação da escola, com consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado. Desde já expressamos sinceros agradecimentos pela atenção e contribuição da escola com esse estudo.

CONSENTIMENTO:

Eu _____ diretor (a) da Escola (B) li e entendi as informações precedentes e estou consciente dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que a pesquisa implica, concordo em autorizar a participação da instituição sabendo que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Diretora da Escola

Prof Dr Hércules Tolêdo Corrêa

Orientador da Pesquisa

Ouro Preto, _____ de _____ de 2017