

Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

Ana Maria Moraes Scheffer

O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário

Juiz de Fora

2019

Ana Maria Moraes Scheffer

O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Scheffer, Ana Maria Moraes.

O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário / Ana Maria Moraes Scheffer. -- 2019.

237 f.

Orientador: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Cronotopo sala de leitura. 2. Leitura literária. 3. Formação de leitor literário. 4. Mediação literária. I. Micarello, Hilda Aparecida Linhares da Silva, orient. II. Título.

ANA MARIA MORAES SCHEFFER

O CRONOTOPO SALA DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Hilda A. L. da S. Micarello

Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello/orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

Jader J. Moreira Lopes

Dr. Jader Jader Moreira Lopes
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

Núbia A. Schaper Santos

Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

p/ Hilda A. L. da S. Micarello

Dra. Sueli Bortolin
Programa de Pós-Graduação em Educação - UEL

p/ Hilda A. L. da S. Micarello

Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSJ

Juiz de Fora, 15 de março de 2019.

A todas as pessoas que se dedicam a ler, a levar a ler, a defender o direito à literatura como um possível caminho para que o Brasil se torne um país de leitores!

AGRADECIMENTOS

“Eu existo para o outro com o auxílio do outro.”

Mikhail Bakhtin

Cada um de nós se constitui a partir do outro por meio da linguagem. Nas relações dialógicas me torno um pouco de cada um que permanece vivo em mim. Desse modo, a todos os outros que contribuíram para a construção desta tese, quero externar a minha gratidão:

A Deus, por me amparar sempre com o seu amor e por ter alcançado mais essa vitória em minha vida. Em tempos difíceis que vivi, na tentativa de encontrar motivações para lutar pela vida, estabeleci algumas metas que gostaria de alcançar: uma delas foi o curso de doutorado. E isso me enche de emoções!

Aos meus pais Haroldo e Maria Aparecida, que na sabedoria alcançada pelas suas vivências, são fonte de inspiração para que eu lute e resista sempre. Como reconhecimento da importância dos estudos que realizo, minha mãe, de modo admirado, até hoje, me diz: “Nunca precisei, minha filha, falar para você estudar!”

Ao meu esposo Juraci Scheffer, pelo apoio constante e sua cumplicidade não só ao longo do percurso do doutorado, mas também desde o início de nossa caminhada juntos.

Às minhas filhas Haila e Alice, pelo amor que nos une e pelas histórias que compartilhamos.

À minha orientadora, professora doutora Hilda Micarello, pela confiança em meu trabalho, pelo apoio constante e respeito às minhas escolhas e caminhos trilhados. Pelas considerações e diálogos que sempre me ensinaram e me permitiram superar as dificuldades do percurso.

Às professoras doutoras Sueli, Maria do Socorro, Núbia e ao professor doutor Jader Janer pela disponibilidade em participar das bancas examinadoras, por

se mostrarem abertos à interlocução, apresentando suas contrapalavras e partilhando conhecimentos que muito contribuíram para a construção desta tese.

À Secretaria de Educação de Juiz de Fora, por permitir a realização desta pesquisa.

Às professoras participantes da pesquisa, que alargaram a minha visão de escola, de educação, de leitura, o meu eterno agradecimento pela disponibilidade e pela acolhida generosa.

Às professoras participantes do Grupo de Estudo de Dinamizadores de Leitura da Secretaria de Educação, pelas palavras compartilhadas.

Ao grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação – LINFE - por ser espaço de construção e compartilhamento de saberes, através do qual compreendo o quanto a atividade de pesquisa é desafiadora e ao mesmo tempo edificante.

À CAPES, pelo auxílio concedido ao longo da realização da pesquisa.

A todos que estiveram e permanecem ao meu lado pelos tempos e espaços por mim percorridos e vividos, muito obrigada.

RESUMO

Esta tese tem por objetivo conhecer e compreender qual tem sido o papel da sala de leitura na formação do leitor literário a partir das mediações de leitura literária desenvolvidas nesse cronotopo em escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo de abordagem histórico-cultural, cujas análises dos dados estão fundamentadas nos estudos de Bakhtin sobre a filosofia da linguagem e de Vigotski sobre a psicologia de base social. A partir do conceito bakhtiniano de cronotopo e dos conceitos de mediação e vivência em Vigotski, foi possível refletir sobre o trabalho desenvolvido com a literatura no tempo-espaço das salas de leitura, considerando os espaços físicos concretos, o acesso ao acervo e as mediações de leitura literária desenvolvidas durante as observações realizadas ao longo da pesquisa. A literatura é vista como um direito inalienável de todos os seres humanos, que congrega a possibilidade de viver experiências estéticas, de autoconhecimento e de ampliação dos referenciais do mundo. A sala de leitura é concebida como cronotopo, um tempo-espaço de mediações, de interações, de trocas simbólicas, de vida, de eventos dialógicos, de formação de leitores. Como procedimentos metodológicos de pesquisa foram adotados o questionário, a observação e a análise dos Projetos Político-Pedagógicos de quatro escolas da rede municipal de Juiz de Fora/MG, que se constituíram campo de pesquisa. Os sujeitos são os docentes que atuam nas salas de leitura das referidas escolas participantes da pesquisa. Por meio da análise dos dados, foi possível compreender que o tempo-espaço da escola, por ser instantâneo, impacta as vivências dos alunos com a literatura, impedindo ou interrompendo a intensidade do cronotopo sala de leitura e, muitas vezes, não favorecendo a interação e a interlocução entre leitores e textos e entre leitores e leitores. Apesar de todo o esforço empreendido pelas professoras participantes da pesquisa na tentativa de realização de um trabalho com a literatura, a sala de leitura é considerada de forma inespecífica no planejamento das ações pedagógicas das instituições pesquisadas, o que a torna um espaço vulnerável na escola. Apesar de a leitura literária estar presente nas práticas de leitura, em certa medida, a potencialidade da linguagem literária não é ainda explorada e vivida plenamente em função da temporalidade que orienta os trabalhos nas escolas. Nesse sentido, a tese aponta que o papel da sala de leitura na formação do leitor literário assume

centralidade por ser um tempo-espaço que potencializa interações atravessadas por uma dimensão estética própria desse cronotopo, no qual os tempos-espaços dos sujeitos em interação se entrecruzam aos tempos-espaços das obras que vão sendo compartilhadas e apropriadas pelos sujeitos. Isso se torna possível quando as mediações em torno do texto literário consideram o jogo de sentidos que se dá entre leitor e texto.

Palavras-chave: Cronotopo sala de leitura. Leitura literária. Formação de leitor literário. Mediação literária.

ABSTRACT

This thesis aims to know and understand what has been the role of the reading room in the formation of the literary reader through the mediations of literary reading developed in this chronotope at schools of the municipal education network of Juiz de Fora / MG. It is a qualitative investigation of a historical-cultural approach, whose data analyses take as basis Bakhtin's studies on the philosophy of language, and Vygotsky's on social-based psychology. From the Bakhtinian concept of chronotope and Vygotsky's concepts of mediation and lived experience (*perezhivanie*), it was possible to reflect upon the work developed with literature in the time-space of reading rooms, considering the actual physical spaces, access to the collection, and mediations of literary reading developed during the observations made throughout the research. Literature seen as an inalienable right of all human beings gathers the possibility of living aesthetic and self-knowledge experiences, as also the expansion of references of the world. The reading room is conceived as a chronotope, a time-space of mediations, interactions, symbolic exchanges, life, dialogic events, and formation of readers. As methodological research procedures, the questionnaire was adopted, along with the observation, and analysis of the Political-Pedagogical Projects of four schools of the municipal network of Juiz de Fora /MG, which constituted the field of research. The subjects are the teachers who work in the reading rooms of the mentioned schools participating in the research. Through data analysis, it was possible to understand that the time-space of the school, for its promptness, impacts students' living experiences with literature, oftentimes preventing or interrupting the intensity of the reading room chronotope, not favoring interaction and interlocution between readers and texts, and between readers and readers. Despite all the efforts made by the participating teachers in the attempt of carrying out work with literature, the planning of the pedagogical actions from the researched institutions considers the reading room in an unspecific way, which makes it a vulnerable space in the school. Although literary reading is present in reading practices, to some extent, the potentiality of literary language is not yet fully explored and lived due to the temporality that guides the work in schools. In this sense, the thesis points out that the role of the reading room in the formation of the literary reader assumes centrality because it is a time-space that potentiates

interactions crossed by an aesthetic dimension of this chronotope, in which the times-spaces of the interacting subjects intercross those of the works that are being shared and appropriated by them. That becomes possible when the mediations surrounding the literary text consider the game of meanings that takes place between reader and text.

Keywords: Chronotope reading room. Literary reading. Formation of literary readers. Literary mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa de Juiz de Fora.....	12020
Figura 2 –	Mapa das regiões do município de Juiz de Fora onde estão localizadas as escolas participantes da pesquisa	1344
Figura 3 –	Sala de leitura da Escola M.....	1522
Figura 4 –	Sala de leitura da <i>Escola O</i>	1522
Figura 5 –	Sala de leitura da Escola I.....	1533
Figura 6 –	Sala de leitura da <i>Escola A</i>	1533
Figura 7 –	Salas de leitura das <i>Escolas A, M e O</i>	1555
Figura 8 –	Sala de leitura da <i>Escola I</i>	1566
Figura 9 –	Sala de leitura da <i>Escola A</i>	1577
Figura 10 –	Sala de leitura da <i>Escola M</i>	1588
Figura 11 –	Sala de leitura da <i>Escola I</i>	1588
Figura 12 –	Sala de leitura da <i>Escola I</i>	1599
Figura 13 –	Sala de leitura da <i>Escola O</i>	1633
Figura 14 –	“Cantinho de Leitura” da <i>Escola M</i>	17171
Figura 15 –	Livros para empréstimo <i>Escola O</i>	1733
Figura 16 –	Boneca Emília na sala de leitura da <i>Escola</i> Error! Bookmark not defined.	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos que abordam as práticas pedagógicas de mediação de leitura na biblioteca escolar	522
Quadro 2 – Pesquisas que abordam a História e a Memória da biblioteca escolar.....	555
Quadro 3 – Pesquisas que abordam a temática Políticas públicas e gestão da BE	588
Quadro 4 – Pesquisas que abordam a temática Tecnologias da Informação e Comunicação e BE.....	60
Quadro 5 – Pesquisas que abordam a temática Formação do leitor no espaço da BE	622
Quadro 6 – Pesquisas que abordam a temática representações, discursos e interações na BE	644

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Distribuição da produção acadêmica por áreas do conhecimento	499
Tabela 2 –	Distribuição da produção acadêmica por instituição de ensino	50
Tabela 3 –	Temas privilegiados pelas pesquisas.....	511
Tabela 4–	Distribuição de trabalhos que versam sobre a temática da biblioteca escolar.....	70
Tabela 5 –	Distribuição dos trabalhos por categorias de análise	711
Tabela 6 –	Formação dos professores.....	1222
Tabela 7 –	Tempo de trabalho na sala de leitura	1222
Tabela 8 –	A sala de leitura tem espaço adequado para atender os alunos.....	1233
Tabela 9 –	Dentro da sala de leitura há espaço lúdico	1244
Tabela 10 –	A sala de leitura possui acervo diversificado de livros literários	1255
Tabela 11 –	Os professores utilizam os livros literários dos acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola em suas aulas	1266
Tabela 12–	A frequência os alunos na sala de leitura da escola	1277
Tabela 13 –	O momento em que os alunos mais frequentam a sala de leitura é na aula de leitura.....	1277
Tabela 14 –	A frequência dos professores da escola na sala de leitura	1288
Tabela 15 –	O projeto político-pedagógico da escola discute o papel e o uso da sala de leitura	1299
Tabela 16–	A formação realizada na Secretaria de Educação pelo GE de Dinamizadores da Leitura contempla a formação do aluno leitor...	13030

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ATR	Assistente Técnica Pedagógica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
CFP	Centro de Formação do Professor
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DPPF	Departamento de Planejamento e de Formação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GE	Grupo de Estudos
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de diretrizes e Base da Educação
LINFE	Linguagem, Infâncias e Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-pedagógico
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SE	Secretaria de Educação
SNBE	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares
SPAC	Supervisão de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania

UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2A LITERATURA E A SALA DE LEITURA: CAMINHOS ENTRELAÇADOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	28
2.1A sala de leitura e a literatura como direito	29
2.2A literatura e a sala de leitura: a formação do leitor literário em questão	36
2.3A leitura e a biblioteca escolar: um modo de compreender as pesquisas e avaliações.....	39
3A BIBLIOTECA ESCOLAR EM TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS	47
3.1Dialogando com a produção acadêmica sobre biblioteca escolar	47
3.2Perfil quantitativo das pesquisas.....	48
3.3Temáticas privilegiadas pelas pesquisas sobre a biblioteca escolar	51
3.3.1Práticas pedagógicas de mediação de leitura na biblioteca escolar	51
3.3.2História e memória sobre a biblioteca escolar	54
3.3.3Políticas públicas de acervo de livros e gestão da biblioteca escolar.....	58
3.3.4Tecnologias da informação e comunicação e biblioteca escolar	60
3.3.5Formação do leitor no espaço da biblioteca escolar.....	61
3.3.6Representações, discursos e interações na biblioteca escolar	63
3.4A biblioteca escolar em outras fontes de dados	65
3.4.1A biblioteca escolar no Congresso de Leitura do Brasil	69
3.4.2Perfil quantitativo dos trabalhos do Congresso de Leitura do Brasil	70
3.4.3Uma proposta de reflexão sobre os trabalhos do Congresso de Leitura do Brasil	71
3.4.4Comunicação de resultados de pesquisas	71
3.4.5Relatos de experiências	76
3.5Algumas reflexões tecidas a partir da exploração de textos acadêmicos cujo tema é a biblioteca escolar	78
4A MEDIAÇÃO ENTRE A CULTURA LITERÁRIA E O SUJEITO LEITOR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	82

4.1A concepção dialógica de linguagem: uma abordagem bakhtiniana	82
4.2A linguagem literária e a escola	85
4.3A sala de leitura como tempo- espaço de mediação de leitura literária	94
5 PESQUISANDO A SALA DE LEITURA A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	102
5.1As bases teóricas e metodológicas	102
5.2Os instrumentos de pesquisa	109
5.3O percurso da pesquisa	114
5.4Os contextos da pesquisa	118
5.4.1O município de Juiz de Fora	119
5.4.2A rede municipal de ensino de Juiz de Fora	121
5.4.3Centro de Formação do Professor	131
5.4.4As escolas escolhidas	134
5.5Os sujeitos da pesquisa	139
5.6O cronotopo como unidade de análise dos dados	141
6O CRONOTOPO SALA DE LEITURA	148
6.1Espaço físico da sala de leitura: potencialização do cronotopo?	149
6.2Livros de literatura: a intensidade do encontro com a cultura literária	165
6.3Outras mediações em torno do texto literário: limitações e possibilidades de um tempo aberto	176
7CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	210
APÊNDICES	223
ANEXOS	230

Biblioteca Verde

– *Papai, me compra a Biblioteca Internacional [de Obras Célebres. São só 24 volumes encadernados em percalina verde.*

– *Meu filho, é livro demais para uma criança.*

– *Compra assim mesmo, pai, eu cresço logo.*

– *Quando crescer, eu compro. Agora não.*

– *Papai, me compra agora. É em percalina verde, só 24 volumes. Compra, compra, compra!...*

– *Fica quieto, menino, eu vou comprar.*

– *Rio de Janeiro? Aqui é o Coronel. Me mande urgente sua Biblioteca bem acondicionada, não quero defeito. Se vier com um arranhão, recuso. Já sabe: quero a devolução de meu dinheiro. Está bem, Coronel, ordens são ordens. Segue a Biblioteca pelo trem de ferro, fino caixote de alumínio e pinho. Termina o ramal, o burro de carga vai levando tamanho universo. Chega cheirando a papel novo, mata de pinheiros toda verde. Sou o mais rico menino destas redondezas. (Orgulho, não; inveja de mim mesmo) Ninguém mais aqui possui a coleção das Obras Célebres. Tenho de ler tudo. Antes de ler, que bom passar a mão no som da*

percalina, esse cristal de fluida transparência: verde, verde... Amanhã começo a ler. Agora não. Agora quero ver figuras. Todas. Templo de Tebas, Osíris, Medusa, Apolo nu, Vênus nua... Nossa Senhora, tem disso nos livros?!... Depressa, as letras. Careço ler tudo. A mãe se queixa: Não dorme este menino. O irmão reclama: Apaga a luz, cretino!Espermacete cai na cama, queima a perna, o sono. Olha que eu tomo e rasgo essa Biblioteca antes que pegue fogo na casa. Vai dormir, menino, antes que eu perca a paciência e te dê uma sova. Dorme, filhinho meu, tão doido, tão fraquinho. Mas leio, leio... Em filosofias tropeço e caio, cavalgo de novo meu verde livro, em cavalarias me perco, medievo; em contos, poemas me vejo viver. Como te devoro, verde pastagem!... Ou antes carruagem de fugir de mim e me trazer de volta à casa a qualquer hora num fechar de páginas? Tudo que sei é ela que me ensina. O que saberei, o que não saberei nunca, está na Biblioteca em verde murmúrio de flauta-percalina eternamente.

(ANDRADE, Carlos Drummond de, 1997, p. 29)

1 INTRODUÇÃO

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.

(CALVINO, Ítalo, 1990, p. 138)

Na epígrafe que inicia o presente texto, Calvino traz a ideia de que cada um de nós pode ser compreendido como uma enciclopédia, uma biblioteca, evidenciando que a leitura se define como um ato essencial e indissociável da vida. O tema da leitura, portanto, abarca todas as atividades humanas e os conhecimentos construídos ao longo da história. Por atravessar as ações da humanidade, o valor atribuído ao ato de ler, em nossa sociedade, é dado a partir das vivências e do uso que dele é feito por cada leitor. É possível dizer que quem lê alarga a sua capacidade de entender o mundo e de nele atuar. Através da leitura, o leitor tem a possibilidade de mergulhar nas palavras e de se apaixonar pelos livros, como aconteceu com o menino do poema “Biblioteca Verde” de Carlos Drummond de Andrade.

Como leitora também apaixonada pelos livros, tentarei me situar nesse espaço para responder quem eu sou e quem estou me tornando no processo de inacabamento do ser. Para tanto, revisito a minha vida pessoal, profissional e acadêmica procurando entrelaçá-las para revelar como fui me constituindo com o outro numa combinatória de experiências, leituras e informações. Desse modo, trago lugares, pessoas e autores com os quais estabeleci encontros que foram, notadamente, importantes na minha vida, pois marcaram as vivências que aqui serão narradas.

Início tentando me aproximar do meu passado e alcançar o que a minha memória permite. Das lembranças que ficaram, posso dizer que minhas vivências na escola foram marcadas por encontros e desencontros com os livros e a leitura. Em relação aos encontros, algumas lembranças foram guardadas. Quero registrar duas que considero ser significativas. A primeira trata-se de um “Concurso de Composição” promovido pela escola com as turmas de 1ª série, no qual obtive o

primeiro lugar. O mais importante não foi o fato de ter vencido o concurso, mas o prêmio que recebi pelo primeiro lugar: um livro de histórias, objeto raro, tão desejado por mim, porém de tão difícil acesso. A outra lembrança vem do encontro proporcionado pela professora da terceira série com o escritor Monteiro Lobato. Todos os dias, um trecho da história do livro “Reinações de Narizinho” era lido por ela. Meu desejo era de que a história não terminasse, pois o tempo inscrito naquela sala de aula me proporcionava outra dimensão espacial, me levava para outros mundos. No entanto, no intuito de despertar ainda mais o interesse e a curiosidade pela história, a professora parava a leitura na parte mais interessante para dar sequência no dia seguinte. Era um momento de total entrega ao livro.

Quanto aos desencontros, recordo-me das imagens que ficaram fixadas em mim das portas fechadas da biblioteca da escola. Não tive a oportunidade de adentrar àquela sala em nenhum dos dias de aula que tive ao longo dos meus primeiros quatro anos de escolaridade. Quando permanecia entreaberta, me aproximava na tentativa de conhecer aquele espaço e de poder usufruir o que, porventura, os livros dispostos nas estantes poderiam me oferecer. Minhas tentativas foram em vão.

A despeito de, naquela ocasião, não ter sido saciada a minha vontade e o meu desejo de frequentar a biblioteca e de me aproximar dos livros que nela estavam, continuei a explorar todos os materiais que me oportunizassem o contato com a leitura. Penso que a escola poderia ter me proporcionado de forma mais efetiva a emoção singular do encontro com o livro. E o tempo foi passando...

O fato de não ter vivido experiências mais significativas com a leitura na escola não foi razão para não continuar a buscá-las. Ao contrário, estes fatos foram a força que me impulsionou para que, após alguns anos, me encontrasse atuando como docente na biblioteca escolar, hoje denominada sala de leitura¹, de uma escola municipal da rede de ensino de Juiz de Fora. Esclareço que, em função

¹A pesquisa Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil (BRASIL, 2011) aponta que, no Brasil, a legislação exige que haja a presença de um profissional da área de biblioteconomia para esse espaço possa ser denominado biblioteca escolar. Sendo assim, as bibliotecas escolares são, mais comumente, denominadas de Sala de leitura ou até mesmo Cantinhos de leitura ou de livros que estão presentes nas salas de aula. Na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora as bibliotecas escolares passaram a ser denominadas Salas de Leitura.

dessa mudança de nomenclatura, nesta pesquisa, a denominação empregada será sala de leitura.

Assim, a minha trajetória profissional como professora alfabetizadora, professora de Língua Portuguesa, vice-diretora, diretora e professora dinamizadora de leitura despertaram em mim o interesse em discutir e aprofundar os meus estudos em torno de questões que envolvem a sala de leitura, a leitura, a literatura e a formação de leitores na tentativa de compreender quais são as condições que o espaço de leitura deve ter para contribuir de forma efetiva na formação do leitor literário.

Tal interesse se tornou mais evidente após a conclusão do mestrado e o fato de ter reassumido o meu cargo de professora dinamizadora de leitura na escola após a licença para formação. Além disso, algumas tensões e indagações foram sendo provocadas em torno da temática da prática de leitura literária, pois percebia a necessidade de se ter um trabalho sistemático de mediações de leitura de textos literários na sala de leitura que buscasse atingir um dos seus propósitos precípuos que é a formação do leitor literário.

Ao mesmo tempo em que me deparava, na escola, com entraves que precisavam ser enfrentados e superados como a falta de espaço adequado da sala de leitura para a realização de atividades de leitura com os alunos, reconhecia as muitas possibilidades de realização de práticas leitoras que conduzissem os alunos a dialogarem com a literatura e com o que pode ser despertado a partir dela. Comecei, então, a estudar temas relativos à leitura literária, letramento literário, à mediação do texto literário e à biblioteca como espaço mediador na formação do leitor.

Esses estudos me suscitaram algumas questões e despertaram o meu interesse em conhecer e compreender essas temáticas através do Doutorado em Educação. Entre as atividades acadêmicas desenvolvidas, no âmbito do doutorado, destaco a minha participação no grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (LINFE)², o qual desenvolve o projeto de extensão “Tempos e espaços de leitura”, que tem o objetivo de refletir sobre a formação de professores como leitores

² Grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra. Hilda Micarello o qual é parte integrante do Núcleo Formação de professores, alfabetização, linguagem e ensino (FALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

literários e suas práticas docentes na formação de crianças leitoras, para, a partir disso, efetuar intervenções nas escolas através do desenvolvimento de oficinas de leitura. Destaco também as disciplinas “Tópico Especial sobre Linguagem, Conhecimento e Educação: teoria histórico-cultural: pensamento e fala”³, “Leitura e mediação”, “Literatura e escola”⁴, “Tópicos Especiais em LCFP: Círculos de Estudo Bakhtinianos”, além do exercício do estágio de docência nas disciplinas “Fundamentos da Educação Infantil” realizado na turma do 3º período do curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2015 e “Tópicos Especiais em LCS: Infâncias e Linguagens” na turma de pós-graduação em 2018. Posso afirmar que o grupo de pesquisa, as disciplinas mencionadas e o estágio de docência foram fundamentais na minha formação e determinantes para o amadurecimento das questões que me mobilizaram para a construção desta pesquisa.

A partir dos estudos realizados nas disciplinas e dos projetos de extensão desenvolvidos pelo grupo de pesquisa, onde foram realizadas oficinas de leitura literária em escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, pude experienciar o que os trabalhos de Cosson (2014), Paiva (2012), Paulino (2008), Soares (2006), entre outros, apontam acerca da escolarização da leitura literária, do uso dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)⁵, do letramento literário e das especificidades da leitura literária. De acordo com esses pesquisadores, a formação inicial dos professores precisa oferecer-lhes condições para que possam desenvolver o trabalho com os textos literários de modo a levar os alunos a conviverem na biblioteca, na sala de aula ou em outros espaços educativos com a leitura literária e também a partilharem modos de apropriação da literatura.

No tocante à escolarização da literatura, Soares (2006) afirma que o fato de a literatura estar na escola torna inevitável a sua escolarização. Ao tomar o livro didático como mote para a discussão sobre esse tema, a autora adverte que é preciso que seja feita uma adequada escolarização da leitura literária. Para tanto,

³Disciplina ministrada pelo professor Dr. Jader Jane Moreira Lopes

⁴Essas outras duas disciplinas foram ministradas pela professora Dra. Hilda Micarello.

⁵O PNBE é executado pelo FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. As ações do PNBE são executadas de forma centralizada, com o apoio logístico das escolas públicas, prefeituras e secretarias estaduais e municipais de Educação. O acesso à cultura e à informação e o incentivo à formação do hábito da leitura nos alunos, nos professores e na população são explicitados como os seus principais objetivos. O programa divide-se em três ações: (a) avaliação e distribuição de obras literárias; (b) o PNBE Periódicos e (c) o PNBE do Professor

pontua que é importante observar vários aspectos que reforçam a promoção de um ensino de literatura que apresenta uma configuração inadequada para o literário quando transformado em escolar, quais sejam: a predominância de textos narrativos e de poemas e a ausência de gêneros que têm presença significativa na literatura como o diário, teatro, memórias, entre outros; seleção ilimitada de autores e obras; a fragmentação dos textos literários maiores e a transferência do texto de seu suporte literário para as páginas do livro didático. Para Soares (2006), esses aspectos deturpam, falsificam e distorcem a literatura e não aproximam os alunos das práticas de leitura literária.

Nesse sentido, o texto literário exige modos diferentes de leitura, por isso não deve ser lido com os mesmos objetivos com os quais se lê textos informativos ou os outros vários textos que circulam na sociedade. Ainda de acordo com Soares (2006),

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário.(SOARES, 2006, p. 43–44, grifos da autora).

Desse modo, a leitura literária se constitui como uma prática cultural e artística que envolve habilidades intelectuais e estéticas⁶ que são processadas na interação entre a obra, autor e leitores, possibilitando a interdiscursividade e, assim, mantendo a natureza dialógica do texto literário. É, pois, “aquela que questiona a significação, que busca o sentido, que persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que surpreende com a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana” (SOARES, 2009, p. 22).

Merece atenção a apreciação estética desse objeto artístico nas práticas escolares de leitura literária porque quando isso se dá no contexto escolar, ganha

⁶ Segundo Konder, a palavra estética “vem do grego, *estesia* (sensação). Abrange o belo e o não-belo, o agradável e o não-gradável.” (KONDER, 2005, p. 9).

contornos específicos. Esses contornos podem ser mais ou menos propícios a uma adequada escolarização da literatura. Vale reiterar que há um modo próprio de ler o texto literário, o que requer que as práticas de leitura mobilizem certas habilidades e uma sensibilidade que levem o aluno a ler literariamente, a compreender e a apreciar um texto literário. Para tal, na escola, a leitura literária precisa ter objetivos e práticas pedagógicas sistematizadas e definidas. Nesse sentido, valem as palavras de Britto (2012) quando destaca que,

A leitura (literária) exige comprometimento, rigor e perseverança. Sua experiência é, muitas vezes, exigente e se distingue de atividades meramente lúdicas (ainda que possa ser) e de processamento automático do entretenimento (o que já não pode ser). São este rigor e comprometimento que construirão as condições de liberdade de leitura e do leitor. (BRITTO, 2012, p.54).

A palavra leitura tem proximidade com o espaço escolar. Em tempos presentes, a escola ainda é uma das principais instituições responsáveis pela imersão e participação de crianças e adolescentes nas práticas sociais de leitura e escrita. Estando a aprendizagem dos estudantes fundamentada nestas práticas, formar leitores se constitui a sua tarefa central, para a qual os esforços de seus diferentes atores devem convergir. Num país como o Brasil, onde um número expressivo de pessoas não tem acesso às obras literárias, formar leitores literários é um ato responsivo que desafia a escola a romper com seus limites, aproximando os seus tempos e espaços dessa manifestação artística para se tornar um potencial polo disseminador da cultura literária.

É reconhecido que as pessoas se tornam leitoras a partir do momento em que em suas relações humanas sejam criadas condições para que isso aconteça. Decorre disso, portanto, a importância e a necessidade da presença de mediadores de leitura no contexto escolar que atendam aos leitores em seu processo de formação, apresentando-lhes os livros, auxiliando-os a fazerem as suas escolhas e a estabelecerem relações entre o lido e o vivido, entre um texto e outros textos, explorando, dessa maneira, a intertextualidade, criando espaços para o diálogo e promovendo uma educação literária que os aproxime cada vez mais do mundo simbólico da literatura.

Quanto à mediação de leitura literária no ambiente escolar desenvolvida pelos docentes, uma das preocupações reside em promover o encontro entre o leitor e as obras literárias com temas enriquecedores, para diferentes interpretações e o desenvolvimento do gosto pelos diferentes gêneros literários. Este é o princípio da vivência estética.

Sob essa ótica, a sala de leitura é uma instância de escolarização da leitura literária e, como tal, é chamada a se tornar um contexto que potencialize as condições para que os sujeitos se tornem leitores a partir de mediações desenvolvidas por profissionais que nela atuam. Desse modo, é apropriado lançar um olhar mais atento para esse espaço, considerando a sua potencialidade como meio que pode se constituir numa instância de formação do leitor de literatura capaz de contemplar a dimensão humanizadora da vivência com o texto literário. Assim sendo, nesta pesquisa, a sala de leitura e a literatura são concebidas sob o ponto de vista de um direito a que todos devem ter acesso, pois é desejável que a “Biblioteca Verde” de Drummond chegue a todas as crianças desse país.

Sendo assim, a preocupação com a leitura literária e em decorrência com a formação do leitor literário e os estudos realizados levaram-me a conceber a sala de leitura como um cronotopo, conceito bakhtiniano que quer dizer tempo-espaço, o qual se entrelaça com o conceito de vivência de Vigotski⁷. São as construções teóricas desses dois autores que norteiam as reflexões desenvolvidas nesta tese, as quais serão aprofundadas ao longo deste texto.

Bakhtin cria o neologismo cronotopo com base nos estudos da física para tratar de temas da esfera literária, referindo-se à interligação existente entre as relações temporais e espaciais. A operacionalidade desse conceito para outras esferas específicas da atividade humana, como a sala de leitura, se justifica pelo fato de que todo ato de leitura transcorre num tempo e num espaço. A sala de leitura está situada em algum lugar e em determinado tempo, portanto, é um cronotopo que tem potência para que o cruzamento tempo espaço aconteça. O conceito cronotopo se aplica à sala de leitura, onde a palavra, a narrativa humana constrói vivências. Por essa razão, esta pesquisa abordará a dimensão cronotópica da educação literária a partir da seguinte questão investigativa:

⁷ Esses conceitos serão aprofundados ao longo da tese.

- Qual tem sido o papel da Sala de leitura na formação do leitor literário, a partir das mediações de leitura literária desenvolvidas nesse cronotopo em escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora?

A partir dessa questão, o objetivo geral desta pesquisa é:

- Conhecer e compreender qual tem sido o papel da sala de leitura na formação do leitor literário, a partir das mediações de leitura literária desenvolvidas nesse cronotopo em escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

Para atingir esse objetivo geral, elenco os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer e analisar o macro contexto da rede municipal de ensino de Juiz de Fora em diferentes aspectos relacionados à sala de leitura;
- Conhecer, observar e analisar como são constituídos os espaços das salas de leitura das escolas participantes da pesquisa;
- Refletir epistemologicamente sobre as mediações de leitura de textos literários desenvolvidas nas salas de leitura;
- Compreender como a sala de leitura e a sala de aula se articulam em torno de ações pedagógicas que visam à formação do leitor literário.

Na busca por alcançar os objetivos traçados e apresentar as discussões e reflexões acerca da temática da sala de leitura e a formação do leitor literário, trago o percurso empreendido para a realização desta tese que está estruturada em cinco capítulos organizados da forma apresentada a seguir.

No primeiro capítulo, levanto questões acerca da sala de leitura e da literatura como direitos, buscando mostrar o entrelaçamento existente entre esse equipamento cultural e a linguagem literária. Discuto a literatura como experiência humanizadora e a sala de leitura como uma instância que contribui para potencializar a educação literária no contexto escolar. Problematizo e discuto pesquisas que tratam sobre questões relativas à biblioteca escolar e às avaliações externas que suscitam algumas reflexões sobre a leitura, a sala de leitura e a formação do leitor literário no cenário da educação brasileira.

No segundo capítulo, apresento a construção teórica do meu objeto de pesquisa, onde destaco as teses, dissertações e trabalhos que abordam a temática da biblioteca escolar encontrados em diferentes bases de dados. Aponto a proximidade dos trabalhos com esta tese e as possibilidades de avanço desta pesquisa na produção de conhecimentos acerca do objeto de estudo sala de leitura.

No terceiro capítulo, apresento e reflito, à luz da teoria histórico-cultural, a sala de leitura como um elemento mediador na formação de leitores literários, discuto as noções de linguagem, de forma destacada a linguagem literária, e o seu papel na constituição humana. Os estudos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin sobre a filosofia da linguagem e de L. S. Vigotski acerca dos conceitos de mediação e vivência adensam a discussão sobre a sala de leitura, a literatura e a escola.

O quarto capítulo aborda as bases teóricas e metodológicas que fundamentam o desenvolvimento desta pesquisa, as quais estão ancoradas na abordagem histórico-cultural através do pensamento de Bakhtin e Vigotski a respeito da pesquisa em ciências humanas. Desta forma, é apresentado o percurso empreendido para a realização da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados, os dados produzidos através da aplicação do questionário, os contextos e os sujeitos que dela participaram e a reflexão sobre o conceito de cronotopo, o qual é tomado como uma unidade de análise nesta tese.

No quinto capítulo, apresento, pela porta do cronotopo, a análise dos dados construídos a partir das notas de campo das observações realizadas nas salas de leitura das quatro escolas da rede municipal participantes da pesquisa.

Para finalizar, enuncio a tese, fruto desta pesquisa, tecendo algumas considerações sobre as implicações deste estudo para o campo da formação do leitor literário.

O humano é o vestígio que o homem deixa nas coisas, é a obra, seja ela obra-prima ilustre ou produto anônimo de uma época. É a disseminação contínua de obras, objetos e signos que faz a civilização, o habitat de nossa espécie, sua segunda natureza. Se essa esfera de signos que nos circunda com seu denso pulvísculo é negada, o homem não sobrevive. E mais: todo homem é homem-mais-coisas, é homem na medida em que se reconhece em um número de coisas, reconhece o humano investido em coisas, o si mesmo que tomou forma de coisas.

(CALVINO, Ítalo, 2010, p. 123)

2 A LITERATURA E A SALA DE LEITURA: CAMINHOS ENTRELAÇADOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

A literatura sensibiliza a criança para que ela desenvolva a capacidade de imaginar o que está 'escondido', o que pode ser mudado, o que está além do que se 'vê'. Essa reflexão é o primeiro passo para o pensamento crítico. É assim que a literatura contribui para que haja evoluções na humanidade.

(QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de, 2009)

Por que sala de leitura? Por que literatura? O que a sala de leitura tem a ver com a literatura e a literatura com a sala de leitura? Estas são algumas das perguntas que orientam as discussões deste capítulo, uma vez que a formação de leitores no Brasil apresenta, entre tantas outras demandas, a necessidade da existência de espaços públicos de leitura e de acesso a obras literárias. A sala de leitura se coloca como um espaço público de leitura no interior das escolas e, por conseguinte, um dos espaços que legitimam o lugar do livro, da leitura e da literatura.

A relação secular existente entre literatura e escola faz com que, nos dias atuais, a educação literária ainda esteja fortemente integrada ao campo educacional. Estando no âmbito da educação escolar, a educação literária é parte das relações sociais, políticas, econômicas e culturais de uma sociedade. Esse fato incide diretamente sobre a existência de bibliotecas escolares ou salas de leitura nas instituições de ensino, sobre o acesso efetivo aos acervos, sobre a apropriação da leitura literária e a presença de mediadores com adequada formação para atuarem nesses espaços e, por fim, na qualidade da educação. Nessa teia de relações, a educação literária se apresenta como um elemento de formação, de transformação nos modos de ver e compreender a vida, as pessoas, o mundo, e de busca por uma participação mais consciente dos sujeitos na sociedade.

Partindo desse entendimento, para que a relação entre a literatura e a sala de leitura se realize em sua plenitude, torna-se necessário considerar o papel de destaque que esse tempo-espaço exerce na educação literária escolar. Para tanto, a sala de leitura precisa ser pensada sob o ponto de vista do direito ao acesso a livros que apresentam gêneros literários variados como um dos primeiros passos

na tentativa de se oferecer condições objetivas de modo que a formação leitora se realize. Atrelada a essa condição, é importante e necessário que aqueles que a frequentam tenham a oportunidade de participar de práticas de leitura que promovam a aproximação entre os leitores e a obra literária e que estejam comprometidas com a ampliação de suas experiências estéticas.

Portanto, neste capítulo, discuto, inicialmente, questões relacionadas à literatura com ênfase na dimensão humanizadora da experiência com o texto literário e a sala de leitura como uma instância que contribui para potencializar a educação literária no contexto escolar. Nos tópicos seguintes, problematizo e discuto questões que visam apresentar algumas reflexões sobre a leitura, a sala de leitura e a formação do leitor literário.

2.1 A sala de leitura e a literatura como direito

Para pautar a discussão proposta, no início deste capítulo, tomo como premissa as ideias de Candido (2011) que assinalam que o direito à literatura, à arte, em geral, é um direito inalienável do ser humano, constituindo-se num bem imprescindível. Ao focalizar a relação existente entre literatura e direitos humanos o autor diz,

Primeiro verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro, ela tem muito a ver com os direitos humanos. (CANDIDO, 2011, p.188).

Candido argumenta ainda que nenhum ser humano consegue viver cada dia de sua vida sem que nele aconteçam momentos de entrega à fabulação, o que torna o direito à leitura literária uma necessidade universal. Pela natureza de sua linguagem, a literatura possibilita a construção de conhecimentos sobre o mundo, sobre as palavras, sobre as pessoas, assim como faz a ciência, só que por outros caminhos. Como pontua Barthes (2013),

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe de algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (BARTHES, 2013, p.19).

Em Calvino, a defesa pela literatura consiste em considerar que “há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode nos dar” (CALVINO, 1990, p.13). O autor apresenta seis propostas que tratam do que considera ser o valor ou especificidades da literatura, situando-as na perspectiva deste milênio, a saber, leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência. Tais especificidades endossam a compreensão da literatura como direito e como forma de reagir com leveza ao peso do viver, de evocar imagens que alimentam e provocam a imaginação e de possibilitar o voo como forma de libertação.

Na qualidade de prática cultural e artística, a literatura tem potencial formativo e transformador, pois amplia a possibilidade de uma ativa participação dos sujeitos na sociedade que vise à plena realização desses como seres humanos inseridos e participantes de uma coletividade. Logo, não se pode prescindir desse direito, pois formar-se leitor literário implica no estímulo a interpelar a condição humana, ao resgate da humanidade e, portanto, à resistência a tudo o que nos desumaniza.

Nessa mesma linha de pensamento, ao dissertar sobre o que pode a literatura, Todorov (2009) afirma que

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos de outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados com a alma: porém, revelação do mundo ela pode, também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76–77).

Para que o leitor possa usufruir dessa potencialidade que a linguagem literária oferece é preciso que o direito à literatura seja reconhecido, valorizado e respeitado. A todos deve ser dada a oportunidade de contato com as variadas obras literárias, as quais são a herança cultural da humanidade, de poder explorá-las, manuseá-las em seus diferentes suportes, de ler, de conversar sobre o que leu, para

que um dia possam dizer como Jorge Luis Borges, “que outros se gabem dos livros que lhes foi dado escrever, eu gabo-me daqueles que me foi dado ler” (BORGES, 2014, p. 7).

Considerando a realidade brasileira em que há uma sociedade desigual e injusta, muitos caminhos ainda precisam ser percorridos para que a literatura e outros bens culturais se tornem efetivamente direito de todos. Uma das formas de se atuar contra essa desigualdade passa pelo compromisso da escola em entender e assumir a literatura como um bem inalienável, um direito humano, para que, assim, o seu papel diante do processo de imersão das crianças na cultura escrita literária seja cumprido.

É evidente que a instituição escolar não é o *lócus* exclusivo de contato e de realização de leitura de diferentes gêneros literários. Contudo, como agente social, a escola tem, entre outras tarefas, o compromisso com a formação de leitores. Sendo assim, a sua atuação é decisiva para que os educandos participem efetivamente do mundo letrado. Além disso, é importante destacar que grande parte da população brasileira aprende a ler e a escrever na escola e só tem acesso às primeiras leituras literárias nesse contexto. Portanto, é responsabilidade da escola realizar práticas de leitura literária que promovam a formação do leitor literário.

Lajolo (2002) traz uma reflexão que corrobora com essa compreensão quando afirma que,

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apropriar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2002, p. 106).

Já que a literatura é defendida como direito e um bem inalienável, sua presença no currículo escolar é fundamental para que os alunos ampliem a sua participação na sociedade através do exercício de sua cidadania letrada, possibilitada pela leitura literária.

Na esteira dessa discussão é importante apresentar o que Soares (2008), destaca no seu texto intitulado “*Leitura e democracia cultural*”. Segundo a autora,

vários são os problemas que precisam ser enfrentados para que haja o acesso equitativo à leitura. Tais problemas estão relacionados não somente à aquisição e ao aprendizado do código escrito, mas também em relação ao acesso ao livro. Daí a importância da disponibilidade de mais e melhores livros para serem lidos e compartilhados em diferentes eventos de leitura, com destaque para a leitura literária, a qual, de acordo com Soares, “além de ser condição para uma plena democracia [...] é também instrumento de democratização do ser humano, isto é, tem o potencial de democratizar o ser humano” (SOARES, 2008, p. 31).

Diante dessa questão, as políticas públicas de constituição de acervos para bibliotecas escolares ou salas de leitura são essenciais para o incentivo à leitura e sua necessária democratização. Não obstante, é preciso reconhecer que existe uma lacuna a ser preenchida no processo de formação de leitores no que se refere à oferta de bibliotecas escolares e ao acesso a livrarias, a bibliotecas públicas e a eventos literários. Vale considerar que, em nosso país, muitos municípios não possuem livrarias e nem bibliotecas públicas, fazendo com que as bibliotecas escolares ou salas de leitura, quando existem, sejam os principais espaços públicos de acesso ao livro. A ampliação dessas instâncias de leitura e das oportunidades de acesso aos textos literários é condição objetiva para que a leitura se realize e para que vivências estéticas sejam promovidas, o que exige esforço, sobretudo daqueles que estão envolvidos com a formação do leitor.

Como no Brasil grande parte dos estudantes só tem a oportunidade de conhecer as produções culturais e artísticas na escola, a existência e o uso efetivo da sala de leitura ganham uma dimensão política, social, cultural e pedagógica. Para que a sala de leitura seja um espaço público de leitura é importante que o projeto pedagógico da escola contemple a educação literária e a formação do leitor, tomando como lócus dessa formação não só a sala de leitura, mas todos os seus espaços educativos. Além disso, projetos de leitura que buscam o envolvimento de toda a comunidade escolar são relevantes para ampliar a participação, o envolvimento e o compromisso de todos no processo de formação do leitor literário. Assim sendo, a escola pode se tornar um polo de referência na promoção de uma cidadania leitora.

Ainda que a existência da sala de leitura não represente a solução para os desafios educacionais do nosso país, a defesa desse tempo-espaço como

imperativo para o processo de ensino-aprendizagem de alunos e professores e para a qualidade do ensino já se faz recorrente nos discursos e debates sobre a questão da leitura em nosso país. Conforme destaca Andrade (2002), no Brasil, embora não apareça de forma evidente a influência da biblioteca ou sala de leitura em avaliações conduzidas pelo Ministério da Educação que são realizadas junto às escolas públicas e particulares, a sua existência integrada a projetos pedagógicos de leitura contribui para a formação do leitor, a pesquisa e, por conseguinte, para o aprendizado dos alunos.

Por essas razões, assume importância singular a formação do professor leitor, sobretudo a sua formação literária, a qual terá repercussões na formação do aluno leitor. Em certa medida, o fato de os alunos não se aproximarem do texto literário ou, quando isso acontece, manifestarem dificuldades ou desinteresse, pode ser consequência do pouco contato dos professores com o universo literário.

Retomando Lajolo (2002), a autora acentua que,

[...] o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não lêem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação sobre o realismo fantástico de *Incidente em Antares* ou sobre a metalinguagem de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses. Mas, sinalizando-os, ajuda a superá-los. Pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto literário. (LAJOLO, 2002, p.16).

Nessa direção, os estudos realizados por Paiva e Maciel (2008), Paiva (2012, 2015) e Silva e Souza (2008) apresentam reflexões sobre a formação de professores leitores e apontam a necessidade de dispormos de uma política permanente de formação de leitores, que seja construída não apenas com o objetivo de distribuir acervos, mas que venha acompanhada também de investimentos na formação de mediadores de leitura, na tentativa de minimizar o distanciamento existente, muitas vezes, entre os professores e a literatura.

Conforme ainda apontam esses estudos, de modo geral, os docentes, na formação inicial e continuada, não participam de situações de leitura literária como fonte de conhecimento, reflexão, fruição, gosto e encantamento pela literatura e

também como modo de ampliar a sua imersão no mundo letrado. Associado a isso, as questões metodológicas relacionadas à leitura literária não são abordadas ou aprofundadas de modo que permitam ao docente se sentir potencializado em desenvolver uma prática de leitura literária que atenda às demandas dos alunos. Geralmente, no contexto dessa formação, não é promovida “uma reflexão sobre propostas metodológicas para o ensino de literatura na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos” (COSSON, 2013, p. 17).

Outro fator que pode acentuar o distanciamento entre o professor e o universo literário é o fato de não haver muitos cursos de Pedagogia que oferecem uma disciplina que trate especificamente de literatura. Sobre essa questão, Saldanha e Amarilha (2018) ao analisarem os currículos do curso de pedagogia de 27 universidades federais, localizadas uma em cada estado da federação, constataram que 41% dessas instituições apresentavam em sua estrutura curricular a disciplina Literatura Infantil, enquanto 52% a oferecem esporadicamente em forma de disciplina optativa. Em consequência, o espaço da literatura nos currículos de Pedagogia não está consolidado, o que demonstra que no percurso formativo de muitos docentes não está assegurada a presença da literatura.

A formação docente é, portanto, mais um possível entrave para se efetivar a prática de leitura literária na escola. Soares (2012) chama atenção para a necessidade de serem incluídos na formação docente conteúdos e estratégias que possam tornar os professores bons leitores não só de literatura como também de outros gêneros. Segundo a autora, o envolvimento dos professores, principalmente da educação infantil e dos anos iniciais é fundamental no trabalho com a literatura, pois os alunos dessas etapas se encontram numa fase importante de sua formação como leitor.

Além de haver lacunas na formação, há professores que não se reconhecem e nem são reconhecidos como leitores. No entanto, essa condição “não impede alguns deles de se empenharem honestamente na divulgação do livro entre os alunos e a trabalharem de modo a favorecer a outros melhor experiência de leitura que aquela que tiveram” (CADEMARTORI, 2009, p. 24). Há de se entender que a formação do leitor se dá ao longo do tempo e de diferentes maneiras, num processo contínuo.

Silva, E.T. (2009) acrescenta que a identidade do docente é a leitura. A leitura é como se fosse uma forma de ser e de existir do professor, o que faz com que as palavras “professor” e “leitura” se tornem termos inseparáveis. Sendo assim, a formação leitora dos professores traz implicações em suas vidas e no trabalho que realizam nas escolas. Desse modo, estimular os docentes a se relacionarem com a leitura, não apenas para atender às exigências do seu trabalho e do seu cotidiano, mas com o objetivo primeiro de alcançar a sua educação estética e de criar repertório de leitura bastante vasto dos mais variados gêneros, é condição indispensável para que sejam consolidadas as relações entre a escola e a literatura. Uma sólida formação literária dos professores os levará a compreender que para serem formadores de leitores, é preciso que, antes de tudo, sejam leitores de literatura.

A esse respeito, Chartier (2014) destaca que,

O papel da escola não é apenas ensinar o aluno a ler, mas também suscitar nele o desejo ou a necessidade de leituras indispensáveis à sua formação enquanto cidadão, à sua relação com os outros e consigo mesmo. Ora, para que o professor possa introduzir seus alunos à literatura (e também à filosofia política ou às ciências sociais) ele mesmo precisa ser um leitor consciente da importância das obras do passado e do presente que, por sua complexidade, intensidade e qualidade de escrita levam a pensar – e a sonhar. É, portanto, na formação dos professores que deve ser assegurada a importância dos livros, antigos ou modernos, capazes de dar aos homens e mulheres um conhecimento melhor do mundo e da sociedade. (CHARTIER, 2014, p.20).

Considerando as palavras de Chartier (2014), a literatura integrada efetivamente à formação docente será um estímulo para os professores fazerem uso da leitura literária como uma atividade que exige um movimento intelectual desafiador, tornando-os participantes ativos da cultura literária. Assim, essa formação ao ser transposta para a prática docente, poderá ser um caminho para que não somente seja garantido o acesso às obras literárias pelos estudantes, mas também que seja assegurada a potência do ato de ler para alargar a sua compreensão do mundo. Desse modo, ao estarem em contato com o texto literário, professor leitor e aluno leitor se deslocarão para outros mundos e outras vivências. É como se fosse um movimento em que a arte leva à vida e a vida leva à arte, ensinando a cada um a olhar para a arte para aprender olhar para a vida.

As questões que foram discutidas acerca da formação do professor como leitor e mediador da formação leitora dos estudantes não se encerram apenas nas que foram aqui apontadas. É uma tentativa de chamar a atenção para a presença necessária da literatura na formação docente e as implicações disso nas práticas de leitura literária que são desenvolvidas em seus contextos de atuação, o que também justifica a pertinência, a atualidade e a potência do objeto desta tese.

Em vista do que já foi apresentado, no tópico a seguir, abordo temas que contribuem para reflexão sobre algumas questões que interferem na possibilidade de que seja assegurada uma educação literária humanizadora, em que a literatura e a sala de leitura sejam de fato um direito de todos e, portanto, um possível caminho de democratização cultural.

2.2A literatura e a sala de leitura: a formação do leitor literário em questão

A despeito dos desafios apontados, no tópico anterior, no que concerne à sala de leitura e à formação do leitor literário, uma iniciativa pode ser considerada significativa para que mudanças possam acontecer com referência às bibliotecas escolares. Hoje, pode-se afirmar que no Brasil, em termos legais, é reconhecida a importância que a biblioteca escolar assume no processo ensino-aprendizagem dos alunos, por meio da promulgação da lei (BRASIL, 2010)⁸ que visa universalizar as bibliotecas escolares em todos os estabelecimentos de ensino, públicos e privados, prevendo a sua efetivação até o ano 2020.

Apesar de a Lei não especificar em que termos essa universalização se dará, o que importa é que suas determinações sejam urgentemente cumpridas, posto que, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2017, o país possui um total de 183.743 escolas, entre públicas e privadas, dentre as quais somente 36%, ou seja, 66.873 escolas de educação básica possuem biblioteca escolar. Já em relação à sala de leitura, consta que 24% das instituições de ensino possuem esse equipamento, o que corresponde a 44.150 escolas.⁹ A Lei também determina que as

⁸ “Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.” (BRASIL, 2010, p. 3)

⁹Fonte: Censo Escolar/INEP 2017. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/censoscolar>. Acesso em 23 de maio de 2018.

bibliotecas tenham um acervo com pelo menos um título por aluno matriculado na instituição e que sejam criados programas de incentivo à leitura.

Vale assinalar que, passados, praticamente, oito anos de sua aprovação, é pertinente questionar: quais são/foram as iniciativas tomadas pelos poderes estaduais e municipais para que se consiga atingir a meta prevista dentro do prazo definido pela Lei¹⁰? Restando apenas dois anos para que esse prazo seja concluído, pode-se deduzir que, na prática, a Lei não será cumprida. Tal fato reflete a ausência de comprometimento por parte dos governos federal, estaduais e municipais com uma política de leitura que reconheça a biblioteca escolar como condição objetiva para que seja assegurada aos alunos a oportunidade de nela e a partir dela ampliarem suas vivências estéticas, de construírem conhecimentos e de interagirem com a cultura.

Da mesma forma, a vulnerabilidade das políticas públicas de educação em nosso país, as quais são tratadas como política de governo e não de Estado, provoca o descumprimento e a descontinuidade de ações como podemos citar a suspensão do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), desde o ano de 2014, e o seu encerramento definitivo em 2017. Tal fato teve implicações na constituição de acervos pelas escolas, ao longo desses quatro anos seguintes, já que se pode considerar que a maior parte dos livros que se encontra hoje nas estantes das bibliotecas ou salas de leitura das instituições públicas de ensino do país adveio, até então, desse programa.

No ano de 2018, o governo federal instituiu, através do Ministério da Educação (MEC), a unificação de todos os programas do livro¹¹, fazendo com que a aquisição e a distribuição de livros didáticos e livros literários, que eram funções

¹⁰Até o dado momento, há um Projeto de Lei que foi apresentado, em fevereiro de 2018, pela deputada Laura Carneiro que propõe algumas alterações nessa Lei com vistas ao seu aperfeiçoamento como a disposição sobre uma nova definição de biblioteca escolar e a criação do Sistema Nacional de Bibliotecas escolares (SNBE). De acordo com o projeto proposto, o SBNE terá, entre outras funções, a de oferecer condições efetivas para que estados e municípios consigam implantar as bibliotecas escolares em todas as escolas do país. Reconhecendo que a lei não será cumprida a tempo, já que faltam apenas dois anos para o seu cumprimento, neste Projeto de Lei é disposto que os sistemas de ensino terão até o ano de 2024 para cumprirem o que nela está determinado.

¹¹A unificação dos Programas do livro se deu a partir da edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017.

atribuídas, respectivamente, ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹² e ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), passassem a ser executadas apenas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

A mudança que decorre da implantação dessa nova proposta é a possibilidade de os professores fazerem a escolha dos livros que constituirão o acervo das salas de aula e/ou das bibliotecas escolares e de os alunos receberem dois livros que serão reutilizáveis nos anos que se sucederão. A partir dessa modificação, cria-se a expectativa de que haja uma maior circulação das obras, de modo a gerar um movimento de todo o coletivo da escola no uso dos livros que nela chegarem.

Como já foi constatado em estudos feitos sobre o PNBE, muitos professores desconheciam esse programa, e, por conseguinte, os livros não eram utilizados em suas aulas. Pelo atual programa, os professores tiveram que conhecer os livros existentes em uma base para que as escolhas fossem feitas, o que pode representar um avanço em relação ao programa anterior. Entretanto, ainda não há tempo considerável para uma análise mais consistente das mudanças que decorrem da alteração do programa, o que também fugiria aos objetivos desta tese. A questão relacionada ao acesso à materialidade do livro já havia, de certa forma, avançado e o que se espera é que o PNLD Literário possa alcançar o objetivo primeiro, que é a formação do leitor literário.

No intuito de avançar nas discussões sobre as questões relativas à sala de leitura e à literatura apresento, na sequência, o que algumas pesquisas realizadas em âmbito nacional que tratam da leitura e da biblioteca escolar sinalizam acerca das demandas próprias dessa instância, do seu valor, da sua contribuição na formação do leitor e da necessidade de manutenção de programas de incentivo à leitura. Discuto também sobre as avaliações externas que são aplicadas aos estudantes brasileiros e os problemas que os resultados obtidos evidenciam em relação ao domínio da leitura em diferentes níveis de escolarização e os desafios a serem enfrentados diante dessa realidade.

¹² O PNLD é uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação, destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita.

2.3 A leitura e a biblioteca escolar: um modo de compreender as pesquisas e avaliações

Algumas pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional assinalam a importância e a urgência de se discutir e aprofundar o tema da leitura e da biblioteca escolar em função das diferentes demandas a serem atendidas para que avancemos no fomento à leitura e na formação de professores e alunos leitores no Brasil. Entre as pesquisas realizadas destaco, primeiramente, a denominada “Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)”¹³, sob a coordenação de (BERENBLUM; PAIVA, 2008). Além de ter como objetivo obter informações sobre o uso dos livros destinados às escolas pelo referido programa e sobre o seu impacto na formação de leitores, essa pesquisa discute e amplia a compreensão acerca da relevância do papel da biblioteca escolar no cenário da educação brasileira.

De acordo com as pesquisadoras, no que concerne à biblioteca escolar ficou comprovada a ênfase dada aos aspectos relacionados à sua estrutura física. A pesquisa revelou que, em geral, as bibliotecas escolares não possuem espaços adequados, acervos diversificados e não contam com a atuação de profissionais com a devida formação para nelas atuarem. Integra-se ainda a essas questões, segundo os resultados apresentados, a inexistência de políticas públicas consolidadas de formação de leitores que, efetivamente, contribuam para a realização de práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com a leitura nos espaços das bibliotecas escolares.

Outro estudo que se destaca é o que trata, especificamente, sobre a biblioteca escolar intitulado “Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil” (2011). Esse estudo traz importantes contribuições para a reflexão acerca das características físicas e de funcionamento das bibliotecas escolares das escolas públicas brasileiras, as concepções acerca desse espaço de leitura, o avanço de

¹³ Trata-se de uma pesquisa avaliativa do PNBE que foi realizada por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e desenvolvida pela Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC) objetivando o fornecimento de dados ao Ministério da Educação sobre esse programa e sobre questões relacionadas às bibliotecas escolares.

políticas de financiamento através da utilização de instrumentos como a observação e aplicação de questionários.

Na análise dos dados produzidos a partir dessa pesquisa, as pesquisadoras destacam que existem obstáculos que interferem no funcionamento das bibliotecas escolares. Dentre esses obstáculos encontram-se a quase ausência de políticas públicas para a seleção, formação e manutenção de profissional especializado (bibliotecário) para atuar nas bibliotecas escolares e a escassez de trabalho integrado entre a biblioteca da escola e a do bairro, quando essa última existe. Outro aspecto a ser destacado é o que aponta que os critérios adotados para a seleção do profissional que irá atuar nesse contexto não levam em consideração a necessidade de um profissional preparado especificamente para exercer tal função nesse espaço específico. De modo geral, quem assume essa função são professores readaptados ou aqueles que estão prestes a se aposentar. A necessidade de formação e acompanhamento permanente do trabalho desse profissional pelas redes públicas de ensino e o comprometimento na estruturação dos espaços de leitura são também importantes dados discutidos pela referida pesquisa.

Por fim, apresento a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”¹⁴, produzida pelo Instituto Pró-Livro e, que, em sua 4ª edição, realizou 5.012 entrevistas em 317 municípios brasileiros (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016). Considerada como o mais amplo levantamento realizado até hoje no Brasil sobre hábitos, práticas e opiniões sobre a leitura, essa pesquisa, também em suas edições anteriores, vem se ocupando das condições de leitura da população brasileira, revelando dados relevantes que merecem a atenção de todos os envolvidos com essas questões.

A referida pesquisa define leitor como “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses”. Já o não leitor é definido como “aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos doze meses”. De acordo com seus dados, 56% dos

¹⁴*Retratos da Leitura no Brasil* é uma pesquisa quantitativa de opinião que adota a metodologia desenvolvida pelo Centro Regional para o fomento do livro na América Latina e o Caribe - CERLALC-Unesco - com a finalidade de ter parâmetros internacionais de comparação entre os países da Ibero-América e também de possibilitar a produção de séries históricas sobre o comportamento leitor. A coleta de dados é feita através de aplicação de questionário e entrevistas presenciais face a face (com duração média de 60 minutos) realizadas nos domicílios de brasileiros alfabetizados ou não.

entrevistados estão inseridos no universo dos que são considerados leitores, enquanto 44% são não leitores. Tal definição é discutível por não apresentar critérios em relação ao tipo de livro lido pelos entrevistados para que se considerem leitores e qual a qualidade das obras lidas. Logo, o que se pode inferir disso é que a pesquisa não está se referindo especificamente ao livro literário. O uso dessa definição revela ainda que quando se pensa em leitor, a ideia que prevalece, de modo geral, no senso comum, é a de que se trata de alguém que além de ler e usar a leitura em sua vida cotidiana para fins práticos, lê, sobretudo livros, com certa frequência, sem precisar que o texto seja lido na sua integralidade.

A esse respeito Britto (2015) esclarece que,

De fato, o senso comum e a ideia corrente em meios pedagógicos são o de que ser leitor significa algo mais; significa ter uma atitude diante das coisas do mundo: o leitor não é leitor porque pode ler (ainda que isso seja uma condição *sinequa non*). Ele, numa perspectiva positiva, se constituiria como tal quando, além da mecânica do texto, fizesse sua “leitura do mundo”, para usar a consagrada expressão de Paulo Freire. [...] Em palavras diretas, só tem sentido aprender a leitura dos textos e for para ampliar as formas de perceber o mundo e perceber-se nele. (BRITTO, 2015, p. 70–71).

Em conformidade com os resultados apresentados nessa edição da pesquisa, um terço dos entrevistados revela ter recebido a influência de alguém na formação do seu gosto pela leitura. Os mediadores mais citados foram a mãe (11%) e o professor (7%). É significativo destacar que esses dados sinalizam que a mediação feita para a formação do gosto pela leitura, que leve a pessoa a ler, tem impacto na formação do indivíduo como leitor ou não leitor.

Tal fato pode ter relação com outro dado importante da pesquisa que aponta que 18% dos professores não indicam livros para os seus alunos. Sabemos que, por via de regra, lemos livros orientados por indicações de pessoas de quem gostamos ou que merecem nossa atenção. A presença de mediadores que contribuem para despertar o interesse pela leitura nos leitores possibilita a formação de uma rede de referências de textos, histórias, livros, entre outros escritos que alargam a formação leitora dos sujeitos.

Outro dado importante desta pesquisa diz respeito ao que, no dia a dia da escola, é observado sobre a formação do gosto pela leitura. “Gostar muito de ler” envolve mais as crianças menores, enquanto “gostar um pouco de ler” é apontado

pelos adolescentes, o que retrata uma mudança significativa na relação estabelecida pelos alunos com a leitura a partir do ingresso nos anos finais do ensino fundamental. De certa maneira, esse afastamento dos adolescentes da literatura pode ser consequência do modo como as escolas promovem a aproximação entre o aluno e a leitura de textos literários, levando-os a perceber essa prática de leitura como obrigação, desprovida de um sentido mais pessoal. Os dados a que chega a pesquisa reforçam a importância de a leitura literária ser trabalhada na escola porque é na idade de escolarização obrigatória que se encontra grande número de leitores, o que pode representar uma possibilidade de que eles deem continuidade à sua formação de leitor literário ao longo de suas vidas.

Nessa 4ª edição da pesquisa foram introduzidas perguntas com vistas à avaliação das bibliotecas escolares. Com base nas respostas dadas a essas perguntas, ficou evidenciado que a biblioteca é concebida como um lugar associado à pesquisa e ao estudo. A motivação que leva os estudantes a irem à biblioteca escolar está relacionada, sobretudo à necessidade de “pesquisar ou estudar”, demonstrando que o ato de ler na escola e fora dela se realiza, de modo geral, com o propósito de buscar informações, o que também é um importante papel a ser assumido pela biblioteca escolar.

Chamo a atenção, portanto, para a importante e necessária prática de leitura de livros na biblioteca com vistas à fruição, ao prazer de ler, mesmo reconhecendo que a leitura de livros literários não apresenta apenas a possibilidade de obtermos prazer. Muitas vezes o texto literário interpela o leitor de tal modo que o faz se sentir incomodado, angustiado, revelando que, ainda que se busque ler literatura como forma de atividade lúdica ou passatempo, a leitura literária propicia uma vivência que instiga e exige comprometimento, esforço intelectual, o que se constitui como uma das condições para a formação, o conhecimento e a liberdade do leitor.

A descontinuidade de ações e a ausência de uma política efetiva de leitura no país, além de outras questões que já foram tratadas ao longo deste capítulo, incidem, significativamente, nos resultados de avaliações nacionais e internacionais que são realizadas para obterem informações sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Dentre essas avaliações, destaco o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –PISA– (2015) que faz parte de um

conjunto de avaliações e exames nacionais e internacionais coordenados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e que é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Trata-se de um programa contínuo que tem o objetivo de desenvolver “um corpo de informações para o monitoramento de conhecimentos e habilidades dos estudantes em vários países, bem como em diferentes subgrupos demográficos de cada país” (OCDE, 2016).

O PISA consiste em um estudo que permite ao Brasil verificar os conhecimentos dos estudantes em leitura e nas disciplinas de matemática e ciências para compará-los com os resultados obtidos por alunos de outros países que são membros da OCDE e de mais outros 35 países considerados de economias parceiras. Em sua sexta edição, os dados de desempenho de estudantes brasileiros revelam que a porcentagem de alunos abaixo do nível satisfatório de proficiência na área de leitura chega a 50,99%. A nota média dos jovens brasileiros foi 407 pontos, significativamente inferior às dos estudantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que teve como resultado uma média de 493 pontos (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO 2016). Esses resultados são indicativos de que no Brasil ainda persistem alguns problemas que precisam ser superados no que concerne à formação leitora de seu povo, sobretudo porque ainda temos no país 11,5 milhões de analfabetos (IBGE 2017).

Conforme venho enfatizando, concordo com Santos (2009) quando afirma que,

Vivemos num país onde indicadores de leitura não são nada favoráveis. Por mais que estejamos avançando, os níveis de compreensão leitora ainda são baixíssimos e o número de leitores, idem. Daí o acesso ao livro e a formação leitora ser um direito básico de cidadania, de inclusão social e de desenvolvimento. É nessa perspectiva que o agente de leitura deve agir. Sua ação cultural é, por excelência, uma ação social de transformação da realidade onde ele está inserido. Numa dimensão mais ampla, todo agente de leitura é um agente cultural e social. (SANTOS, 2009, p. 38).

No cenário local, considerando os dados obtidos acerca do nível de proficiência dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de

Juiz de Fora na área de Língua Portuguesa, na Prova Brasil, fica demonstrado que em relação ao ano de 2015, houve crescimento em 2017. Comparando o resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2017 com o de 2015, também é evidenciado que houve, no município, certo crescimento ao atingir o resultado de 5,2 nos anos iniciais e de 4,1 nos anos finais. Contudo, nos dois segmentos não foram alcançadas as metas estipuladas que eram de 5,6 e 4,6 respectivamente¹⁵. Logo, apesar de alguns avanços obtidos, ainda há muitos desafios a serem enfrentados no que diz respeito ao aprendizado em Língua Portuguesa dos alunos que frequentam a rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

A despeito das críticas que possam ser feitas às pesquisas e avaliações apresentadas, os dados aqui explicitados são indicativos de que existem problemas com relação à formação leitora dos estudantes brasileiros, em geral, e juizforanos, em especial, revelando que não é possível tratar de literatura e sala de leitura sem considerar a conjuntura atual, a qual, por sua vez, não pode ser analisada apenas sob o ponto de vista do panorama nacional, pois o que se apresenta em relação ao campo da educação em outros países, muitas vezes, também terá repercussões no cenário brasileiro. A realidade apresentada exige, portanto, ações propositivas no tocante às políticas públicas de fomento à leitura e de formação docente para que, assim, a formação de leitores no país alcance o êxito necessário e desejado.

Diante dos resultados das pesquisas e das avaliações que reiteram os problemas que há muito tempo desafiam os educadores do país, a sala de leitura assume acentuada relevância por ser um dos equipamentos necessários ao desenvolvimento do processo educativo, frente ao número significativo de estudantes que ainda não possuem o nível adequado em leitura e interpretação de textos. Desse modo, ter a sala de leitura como objeto de estudo é reconhecer o papel precípua que essa instância deve exercer na divulgação da cultura, na construção do conhecimento e, sobretudo na formação de leitores de literatura. É compreendê-la como um tempo-espço de mediações, de interações, de trocas simbólicas, de vida, de eventos dialógicos, de formação de leitores, um espaço literário por excelência.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 24 out. 2018.

No capítulo seguinte, apresento pesquisas e trabalhos que dissertam sobre a biblioteca escolar em diferentes bases de dados com o intuito de trazer para a reflexão os conhecimentos que têm sido construídos acerca dessa temática.

No terceiro dia do ano 47 a.C., ardeu em chamas a biblioteca mais famosa da Antiguidade. As legiões romanas invadiram o Egito, e durante uma das batalhas de Júlio César contra o irmão de Cleópatra o fogo devorou a maior parte dos milhares e milhares de rolos de papiro da Biblioteca de Alexandria. Um par de milênios depois, as legiões norte-americanas invadiram o Iraque e, durante a cruzada de George W. Bush contra o inimigo que ele mesmo inventou, virou cinza a maior parte dos milhares e milhares de livros da Biblioteca de Bagdá. Na história da humanidade inteira, houve um e só um refúgio de livros seguro e à prova de guerras e incêndios: a biblioteca andante, uma ideia do grão-vizir da Pérsia, Abdul Kassem Ismael, no final do século X. Homem prevenido, esse viajante incansável levava sua biblioteca consigo. Quatrocentos camelos carregavam cento e dezessete mil livros, numa caravana de dois quilômetros de comprimento. Os camelos também serviam de catálogo das obras: cada grupo de camelos carregava os títulos que começavam com uma das trinta e duas letras do alfabeto persa.

(GALEANO, Eduardo, 2014, p. 17)

3 A BIBLIOTECA ESCOLAR EM TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende para um futuro igualmente infinito).

(BAKHTIN, Mikhail, 2003, p. 410)

Neste capítulo apresento pesquisas que focalizam a biblioteca escolar disponibilizadas em diferentes bases de dados. O objetivo deste levantamento é o de contribuir para alargar as reflexões sobre esse tema, traçar um panorama de como tais reflexões vem se realizando, além de ser uma base para que novos estudos e ideias sejam gerados em torno da temática biblioteca escolar. Nesse sentido, focalizar o que está sendo produzido no Brasil acerca da biblioteca escolar, através de um mapeamento da produção de teses e dissertações e de artigos que abordam essa temática, contribui para a compreensão de quais avanços são necessários para que conhecimentos outros possam emergir.

3.1 Dialogando com a produção acadêmica sobre biblioteca escolar

De acordo com Alves-Mazzotti (1992), a revisão de literatura precisa estar em consonância com o problema de pesquisa, uma vez que as pesquisas que já foram realizadas contribuem na contextualização do problema dentro da área de estudo e fornecem princípios para comparação com os resultados e conclusões do estudo em questão. Desse modo, apresento, nos próximos tópicos, o que foi possível concluir sobre a biblioteca escolar a partir de minha incursão em diferentes bases de dados sobre este tema.

Com base no levantamento realizado, traço um perfil quantitativo das pesquisas, dos artigos e dos trabalhos levantados que abordam o tema da biblioteca escolar. Analiso as instituições, os grupos de trabalho e os eventos em que tais estudos foram desenvolvidos e apresentados, os temas por eles privilegiados e reflito acerca do que ficou evidenciado a partir deste quadro geral das pesquisas e trabalhos encontrados. Seguindo essa direção, procurei me orientar a partir de algumas indagações tais como: quantos são, onde e por quem são produzidos os

trabalhos de pesquisa relacionados à temática da biblioteca escolar? Quais as metodologias utilizadas nas pesquisas encontradas? Quais são os aportes teóricos que têm embasado as pesquisas? Quais tendências são privilegiadas? Com o intuito de responder a essas questões, busco estabelecer um diálogo com textos que de alguma maneira instituem entre eles pontos de cruzamento de vozes, de autores e de discursos que se aproximam à temática da biblioteca escolar.

3.2 Perfil quantitativo das pesquisas

Para conhecer a produção acadêmica e científica acerca do tema da biblioteca escolar, realizei, inicialmente, um levantamento de pesquisas no banco de teses e dissertações do Portal da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), utilizando os descritores “biblioteca escolar” e “biblioteca escolar e leitura” no período compreendido entre 2011 e 2016. Na ocasião da realização do levantamento, esta base de dados estava desatualizada, constando apenas os trabalhos desenvolvidos nos anos de 2011 e 2012, o que fez com que o levantamento realizado ficasse restrito a esses dois anos. A partir da leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos fiz a seleção de 18 pesquisas de mestrado, sendo 8 relativas ao ano de 2011 e 10 ao ano de 2012, não tendo sido localizadas teses que versassem sobre a temática já referida.

Para ampliar o meu levantamento recorri à base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os mesmos descritores já citados. Neste repositório, foram encontradas sob o descritor “biblioteca escolar” 81 teses. Quanto às dissertações, foram encontrados 316 trabalhos. Assim, nessa primeira busca às duas bases de dados, pautei-me numa análise de cunho quantitativo. Algumas pesquisas que já haviam sido encontradas no portal da CAPES também estavam presentes no portal do BDTD.

Na sequência, realizei a leitura de todos os resumos das dissertações e teses encontradas. Após essa leitura, pude concluir que, do total dos trabalhos selecionados, 6 teses e 32 dissertações abordam questões afins ao meu tema de pesquisa. Além da leitura dos resumos, as teses foram lidas na sua integralidade. A despeito de tentar reunir a totalidade de pesquisas relacionadas ao meu objeto de

pesquisa, no período delimitado, tenho a clareza de que esse número é provisório e datado ao tempo da consulta. Essa leitura permitiu expandir os referenciais teóricos que embasam esta tese, ampliando os diálogos que travei na sua construção.

Adoto como estratégia de organização inicial dos trabalhos encontrados, a distribuição da produção das teses e dissertações levantadas por áreas de conhecimento (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição da produção acadêmica por áreas do conhecimento

Área do conhecimento	Número de pesquisas
Educação	17
Ciência da Informação	13
Letras	6
Língua e Cultura	1
Sociedade e Cultura	1

Fonte: Elaborado pela autora

Pela observação da Tabela 1 fica demonstrado que a concentração das pesquisas sobre biblioteca escolar está nas áreas da Educação e da Ciência da Informação. As exigências e desafios impostos à escola relativos ao aprendizado da leitura e da formação de leitores dos alunos, provavelmente, levam os pesquisadores da área da educação a buscar conhecer, analisar e compreender o que, como e para que estão sendo desenvolvidas as atividades de leitura na escola em seus diferentes espaços: sala de aula, sala de leitura, bibliotecas, entre outros, com vistas a um melhor direcionamento das ações de formação de professores. Associado a isso, temos o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), política do governo federal para a constituição de acervos das bibliotecas escolares. Tal programa vem, ao longo de sua implantação, motivando a realização de pesquisas que fomentem a discussão em torno dessa iniciativa no interior das escolas.

Quanto às pesquisas realizadas na área de Ciência da Informação, tais trabalhos estão mais voltados para a discussão da formação do bibliotecário, considerando, sobretudo a gestão das bibliotecas, os processos informacionais que permitem essa gestão, sendo que algumas pesquisas acabam ficando na fronteira com a Educação.

Ao buscar conhecer em que instituições de ensino as pesquisas levantadas foram desenvolvidas, identifiquei 19 instituições públicas de ensino superior brasileiras. A Tabela 2 apresenta a distribuição dos trabalhos por instituição.

Tabela 2 – Distribuição da produção acadêmica por instituição de ensino

Instituição	Número de pesquisas
UFMG	8
UNESP	6
UFBA	4
UNICAMP	3
USP	3
UNB	1
URB	1
UFGRS	1
UFSC	1
UNESC	1
UFJF	1
UEM	1
UFMS	1
UCP	1
UCS	1
UFPB	1
UERJ	1
UFA	1
UFRN	1

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre as instituições de ensino com maior quantidade de trabalhos defendidos sobre o tema estão UFMG, UNESP e UFBA. Através dos dados apresentados, fica constatado que em relação à distribuição geográfica, a região sudeste concentra o maior número de trabalhos. As três instituições citadas oferecem cursos de pós-graduação nas áreas da Educação e Ciência da Informação, motivo que eleva o número de pesquisas por elas produzidas em relação a outras instituições.

3.3 Temáticas privilegiadas pelas pesquisas sobre a biblioteca escolar

Considerando os temas das pesquisas mapeadas sob o descritor “biblioteca escolar” apresentados em seus resumos e a partir, ainda, da leitura integral das teses, foi possível perceber que há recorrências de temas nos trabalhos analisados. Com base numa visão de conjunto das pesquisas levantadas e da convergência das temáticas encontradas, agrupei-as em 7 (sete) conjuntos de temas, ressaltando o caráter arbitrário que qualquer agrupamento ou categorização pode assumir. A Tabela 3, a seguir, apresenta os dados levantados.

Tabela 3 – Temas privilegiados pelas pesquisas

Temas privilegiados nas pesquisas	Número de pesquisas
Práticas pedagógicas de mediação de leitura na BE	10
História e memória sobre a BE	7
Políticas públicas de leitura e gestão da BE	7
Tecnologia da informação na gestão da BE	5
Formação do leitor BE	5
Representações, discursos e interações na BE	3
Estado do conhecimento sobre BE	1

Fonte: Elaborado pela autora

3.3.1 Práticas pedagógicas de mediação de leitura na biblioteca escolar

As pesquisas relacionadas a esta categoria têm como proposta central analisar as práticas pedagógicas de leitura realizadas no espaço da biblioteca escolar. Embora cada uma apresente suas especificidades, há prevalência da busca por conhecer, compreender e analisar as práticas de leitura desenvolvidas por profissionais que atuam nas bibliotecas escolares. No Quadro 1, abaixo, são identificados os trabalhos relacionados a esta categoria.

Quadro 1 – Trabalhos que abordam as práticas pedagógicas de mediação de leitura na biblioteca escolar

Ano	Autor	Título	Natureza
2011	Amanda de Queiroz Bessa(BESSA, 2011)	<i>A interação entre bibliotecárias e professores de escolas públicas estaduais em Manaus, Amazonas, na biblioteca escolar</i>	Dissertação
2011	Virgínia de Souza Ávila Oliveira(OLIVEIRA, 2011)	<i>Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa</i>	Dissertação
2011	Morgana Kich(KICH, 2011)	<i>Mediação de leitura literária: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2008</i>	Dissertação
2012	Rutylene Santos de Sousa(SOUSA, 2012)	<i>A biblioteca como contexto de formação da criança leitora: ações e significações de crianças e professoras</i>	Dissertação
2012	Cristiane Cechinel de Villa(VILLA, 2012)	<i>A leitura sem fim: análise das práticas pedagógicas de leitura de uma escola estadual de Içara (SC)</i>	Dissertação
2013	Cristiane Dias Martins da Costa (COSTA, 2013)	<i>Faróis da Educação e os desafios da formação de leitores no Maranhão</i>	Tese
2014	Fernanda Rohlfs Pereira (PEREIRA, 2014)	<i>Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte</i>	Dissertação
2014	Andreza Ferreira Félix (FÉLIX, 2014)	<i>Práticas educativas em bibliotecas escolares: a perspectiva da cultura escolar – uma análise de múltiplos casos na RME/BH</i>	Dissertação
2015	Josany Leme da Silva Batista (BATISTA, 2015)	<i>Organização e funcionamento do Programa Sala de leitura nas escolas da diretoria de ensino de Presidente Prudente</i>	Dissertação
2015	Flor de Maria Silvestre Estela (ESTELA, 2015)	<i>A biblioteca escolar nos projetos de leitura nas escolas que obtiveram os melhores resultados do Enem</i>	Dissertação

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Com base no levantamento realizado é possível afirmar que é significativo o número de pesquisas que abordam questões relacionadas às práticas de leitura desenvolvidas no interior das bibliotecas escolares e salas de leitura. Dentro dessa categoria, a área de conhecimento que predomina é a Educação. O intuito de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem no tocante às suas práticas docentes se torna pertinente, sobretudo se o interesse for o de encontrar, por meio das pesquisas, caminhos mais significativos e efetivos que

levem à promoção de um ensino de qualidade que possibilite a construção de aprendizagens mais significativas para os alunos.

Por meio dessas investigações é verificado que o papel dos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares e nas salas de aula precisa ser repensado, principalmente, no que se refere às práticas de leitura literária. A análise das práticas pedagógicas, objeto dessas diferentes pesquisas, traz a constatação de que professores e bibliotecários buscam realizar um trabalho articulado, envolvendo todos os docentes, porém ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se efetive o letramento literário dos alunos.

As pesquisas também sinalizam que a despeito da formação docente inicial e da formação continuada de que grande parte dos professores participa, ainda são recorrentes as dificuldades enfrentadas pelos educadores no trato com as obras dos acervos das bibliotecas. Outro destaque dado por esses trabalhos se relaciona à necessidade da criação de políticas públicas que viabilizem estruturas físicas, acervo, formação docente e a atuação de profissionais qualificados para exercerem tarefas que são próprias da biblioteca escolar.

Tais pesquisas evidenciam, ainda, que a prática de leitura literária muitas vezes é realizada com objetivos apenas didáticos, o que aponta lacunas no que diz respeito à mediação da leitura e à formação do leitor. Ficou demonstrado pelo conjunto das pesquisas que, de um modo geral, os discentes reconhecem o valor da biblioteca no contexto escolar, no entanto, utilizam-na quase unicamente para a realização de empréstimos de livros, secundarizando um trabalho educacional que vise fazer dela um local de promoção da leitura.

As pesquisas apontam ainda que nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as atividades de leitura na biblioteca são realizadas, na sua maioria, por professores de Língua Portuguesa, desconsiderando que todos os profissionais da educação que atuam no contexto escolar têm o papel de promover a leitura na escola. Além disso, os alunos consideram o espaço da biblioteca inadequado, o acervo pouco diversificado e ainda denunciam a utilização desse local como lugar de castigo para os estudantes que incomodam os professores nas salas de aula. Essas constatações revelam as concepções de leitura e de biblioteca escolar que perpassam a proposta pedagógica de muitas escolas.

Vale mencionar a relevância conferida pela maioria desses trabalhos ao conceito de mediação, ressaltando, assim, a importância de um trabalho mediador adequado com as obras literárias de modo a envolver as várias áreas do conhecimento que compõem o currículo das escolas e as diferentes etapas de escolarização.

Outro aspecto a ser considerado é que alguns estudos relacionados a este tema apontam que a interação entre os professores que atuam nas bibliotecas e o profissional formado em Biblioteconomia que exerce sua função também nesse espaço se dá de forma tímida, pois há dificuldade em estabelecer boas relações de parceria no desenvolvimento de atividades pedagógicas com o auxílio da biblioteca escolar. A formação de professores e de bibliotecários do curso de Graduação em Biblioteconomia não contribui para consolidar essa interação, uma vez que não há a preocupação em oferecer na matriz curricular disciplinas que subsidiam as ações e relações dos profissionais da informação e da educação.

3.3.2 História e memória sobre a biblioteca escolar

Os trabalhos agrupados na categoria “História e memória sobre a biblioteca escolar”, como o próprio nome indica, apresentam uma perspectiva histórica sobre a biblioteca escolar. Pesquisas dessa natureza são importantes, pois, como é apontado nas investigações analisadas, é escassa a bibliografia a respeito desse tema em quase todos os períodos históricos pelos quais passou o Brasil. Conhecer e compreender o lugar da biblioteca em diferentes momentos, as concepções que orientavam sua organização, uso, constituição de acervos, empréstimos e acesso ao espaço contribui para que se possa compreender como a leitura, uma importante prática cultural, vem se constituindo na realidade brasileira e o papel que a escola vem desempenhando nesse processo.

Pesquisas de cunho histórico sobre esta temática permitem também repensar o lugar e o papel das bibliotecas na esfera escolar e o seu potencial formativo. Por se tratar de pesquisas que abordam contextos e períodos específicos, desenvolvo sobre elas uma análise mais descritiva. O Quadro 2, a seguir, apresenta esses trabalhos.

Quadro 2 – Pesquisas que abordam a História e a Memória da biblioteca escolar

Ano	Autor	Título	Natureza
2011	Valdirene Rodrigues de Carvalho (CARVALHO, 2011)	<i>A leitura e a biblioteca escolar: o caso da rede estadual de São Paulo</i>	Dissertação
2012	Mariana Galluzi de Sá(SÁ, 2012)	<i>Uma biblioteca para a formação de professores: a Biblioteca “Joaquim Nabuco” do Instituto Coração de Jesus– Santo André– (1959–1974)</i>	Dissertação
2013	Marcus Vinicius Rodrigues Martins (MARTINS, 2013)	<i>A biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura no contexto do movimento escola nova: 1920 –1940</i>	Dissertação
2013	Gizelma Guimarães Pereira Sales (SALES, 2013)	<i>Agente mediador da circulação de saberes pedagógicos: o bibliotecário da escola normal paulista</i>	Dissertação
2014	Raimundo Martins de Lima	<i>A biblioteca nas escolas públicas municipais de Manaus (2001/2010):Prática social a serviço da emancipação ou da barbárie?</i>	Tese
2015	Graciela Juciane Minatti (MINATTI, 2015)	<i>Biblioteca escolar: memórias e práticas de assistentes técnicas pedagógicas</i>	Dissertação
2016	Roberta Barbosa dos Santos (SANTOS, 2016)	<i>Entre silêncios e murmúrios: A biblioteca escolar no Colégio Farroupilha(Porto Alegre/RS, 1949–2000)</i>	Dissertação

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

O estudo de Carvalho (2011) desenvolve um diálogo entre os documentos voltados para as políticas públicas de leitura e de biblioteca escolar da rede estadual de São Paulo como o Manifesto IFLA /1991 Plano Nacional do Livro e da Leitura. Para realizar tal intento, a autora apresenta o entrelaçamento entre biblioteca, livro e o papel da biblioteca ao longo da História, destacando as diferentes funções dessa instância de leitura desde a antiguidade aos dias atuais. São enfatizados os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que contribuíram para o surgimento e a manutenção das bibliotecas escolares.

A autora ressalta que, na antiguidade, as bibliotecas tinham o papel essencial de administrar as grandes civilizações através de arquivamento e controle de inúmeros documentos administrativos e de ser um depósito de papiro e pergaminhos que eram inacessíveis à maioria da população. Na Idade Média, por sua vez, somente os membros da nobreza e do clero tinham acesso à biblioteca. Durante os séculos XV e XVI foram promovidas muitas mudanças no campo da

leitura e das bibliotecas, o que fez com que a leitura se popularizasse e com a invenção da imprensa é criado um mercado de livros. Nos séculos XVIII e XIX houve a expansão do acesso à leitura via consumo, entretanto, tal fato não contribuiu para um acesso verdadeiramente popular aos livros. Iniciam-se, assim, os empréstimos em bibliotecas, devido ao alto custo dos livros (CARVALHO, 2011).

Carvalho (2011) chama atenção para o fato de que, no Brasil, a primeira política pública de biblioteca, no sentido de acesso, ocorreu com a vinda da família real para o Brasil e a criação da Biblioteca Nacional. Contudo, no que concerne à defesa de uma política institucional para a biblioteca escolar, a autora enfatiza que isso só veio a acontecer no final do século XX através de um manifesto aprovado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) denominado “Manifesto em prol da Biblioteca Escolar”. Sua pesquisa assinala que, na atualidade, existem políticas de acervo, porém inexistem uma política de biblioteca escolar, como espaço de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de trabalhos pedagógicos.

Nessa mesma direção, o trabalho de Martins (2013) pesquisa o lugar da biblioteca escolar no período de 1920 a 1940 em Minas Gerais, através de uma análise de decretos, leis, cartas, relatórios de diretoria e inspeção agrupados em livros. O autor investiga a configuração e os espaços dedicados à biblioteca escolar, as normas disciplinares, a presença deste espaço nas plantas dos grupos escolares, organização das bibliotecas em torno da aquisição de materiais, projetos escolares, a catalogação e os empréstimos. Através da imersão nesses documentos, a pesquisa concluiu que, no decorrer dos anos sobre os quais ela incide, houve um reposicionamento do lugar da biblioteca escolar em que o imaginário republicano e os ideais modernistas acabaram sendo conformados em suas práticas, tempos, espaços e acervos.

Somando a esses trabalhos que realizam análise documental temos o estudo de Lima (2014) que pesquisa os documentos oficiais de políticas públicas da educação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas para refletir sobre a presença e atuação das bibliotecas escolares, no período de 2001 a 2010, no estado de Manaus. Em sua pesquisa ficou constatado que a inserção das bibliotecas escolares nos documentos

oficiais nacionais e municipais é pouco representativa e ineficaz de modo a determinar a sua presença nas escolas do ensino fundamental.

Os estudos de Sá (2012) e Sales (2013) discutem aspectos relacionados à biblioteca escolar como espaço de formação docente. A pesquisa de Sá (2012) analisa como autores de obras destinadas à formação de professores, que faziam parte do acervo da “Biblioteca Joaquim Nabuco” do Instituto Coração de Jesus, concebiam e organizavam o conteúdo necessário ao processo de formação docente. São, portanto, analisados os livros e os impressos destinados ao uso dos professores em formação nos anos de 1950. Através da análise foi apontado que os livros encontrados nessa biblioteca abordavam saberes específicos ao magistério e tinham por finalidade exercer o papel de manual que orientava as ações docentes. Além disso, ficou evidenciada a força do catolicismo e sua influência na formação dos professores e, por conseguinte, na formação de uma sociedade.

Sales (2013) pesquisa sobre a relação entre a circulação de saberes pedagógicos e o papel do Bibliotecário da antiga Escola Normal Paulista nos anos de 1911 a 1933. Em seu trabalho ficou evidenciado que o bibliotecário é visto como um agente mediador da circulação de saberes pedagógicos considerados necessários à formação docente. Pela análise das fontes documentais foi possível compreender nesta pesquisa a relevância do papel do bibliotecário que, através de suas atribuições e responsabilidades, contribuiu de forma significativa na construção de saberes necessários à manutenção de uma cultura pedagógica voltada à formação do professor primário.

Minatti (2015) e Santos (2016) analisam a biblioteca escolar a partir de memórias de experiências vividas por professores e alunos. Os registros, os documentos, os discursos produzidos e as memórias do vivido contribuem para construir uma narrativa sobre a biblioteca escolar. Minatti (2015) analisa as relações entre as memórias das Assistentes Técnicas Pedagógicas sobre a biblioteca escolar e as práticas de letramento desenvolvidas e vivenciadas nos dias atuais nesse espaço. Através desse estudo ficou demonstrado pelas memórias das ATP que o significado da biblioteca escolar está associado ao espaço físico, acervos, profissional específico, trabalho pedagógico envolvendo a leitura e pesquisa e interesse de procura pela comunidade escolar. Hoje a biblioteca escolar é concebida como um espaço de práticas sociais de leitura e atribuem a ela a relevante função

em relação a diferentes leituras, saberes e pesquisas. Desse modo, a pesquisa assinala que o lugar e o papel das bibliotecas passam a ser repensados no âmbito das escolas, além de considerar o seu potencial formativo destacado pelas memórias e pelo trabalho que vem sendo realizado, atualmente, nesse espaço.

Ao investigar a historicidade de uma biblioteca escolar, Santos (2016) recorre às memórias de um grupo de alunos para problematizar os significados da biblioteca escolar do Colégio Farroupilha entre 1949 e 2000 e como era estabelecida a relação entre os alunos e aquele espaço escolar a partir dos usos que dele faziam. Além das narrativas dos alunos, foram analisados documentos mantidos pela instituição. Sua pesquisa revela que os alunos faziam diferentes usos da biblioteca, mas a sacralidade que envolvia esse espaço era um elemento presente de forma acentuada nas lembranças da maioria dos sujeitos entrevistados, considerando ainda as idas espontâneas ou oportunidades de fuga, as leituras impostas ou prazerosas e o silêncio exigido neste espaço.

3.3.3 Políticas públicas de acervo de livros e gestão da biblioteca escolar

A categoria “Políticas públicas de acervo de livros e gestão da biblioteca escolar” apresenta pesquisas que tratam de questões relacionadas ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), abordam a gestão das bibliotecas escolares a partir da proposta de construção de um plano de ação a ser desenvolvido, além de discutir políticas de formação de leitores. No Quadro 3 são apresentados os trabalhos que compõem essa categoria.

Quadro 3– Pesquisas que abordam as temáticas Políticas públicas e gestão da BE

Ano	Autor	Título	Natureza
2011	Luís Carlos Dias (DIAS, 2011)	<i>Frequência à Biblioteca Escolar e formação de acervo: Um exemplo em Birigui – SP</i>	Dissertação
2012	Denise Fátima Fonseca Almeida	<i>Um modelo de gestão para a biblioteca de três escolas estaduais da cidade do Rio de Janeiro</i>	Dissertação
2012	Charlene Kathlen de Lemos (LEMOS, 2012)	<i>Bibliotecas dos centros educacionais unificados: a construção de uma cultura comum</i>	Dissertação

2013	Daniela Freitas Brito Montuani (MONTUANI, 2013)	<i>O programa nacional biblioteca da escola – PNBE: conhecimento, circulação e usos em um município de Minas Gerais.</i>	Tese
2013	Rosane de Bastos Pereira (PEREIRA, 2013)	<i>O leitor através do espelho – e o que ele ainda não encontrou por lá!</i>	Tese
2014	Leonardo Montes Lopes (LOPES, 2014)	<i>Bibliotecas escolares de Rio Verde – Goiás: uma possível Política municipal de leitura</i>	Tese
2014	Lílian Viana (VIANA, 2014)	<i>Bibliotecas Escolares: políticas públicas para a criação de possibilidades</i>	Dissertação

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Parte dessas investigações trata da política pública de constituição de acervos proposta pelo governo federal através do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). As pesquisas relacionadas a esta categoria destacam, dentre outros aspectos que, a despeito de se constituir de forma satisfatória em alguns municípios, em outros, os livros provenientes do programa ainda não foram incorporados ao contexto escolar. O alto investimento do governo federal na compra dos acervos das bibliotecas escolares públicas nem sempre tem se traduzido em ações efetivas que visem a sua circulação, ao seu uso e ao seu aproveitamento no interior das escolas. Tal fato revela, de certa forma, a dificuldade das esferas estaduais e municipais de se apropriarem de maneira adequada das políticas públicas de leitura providas da esfera federal. O que foi possível constatar também por meio dessas pesquisas é que, de um modo geral, há pouco estímulo à leitura e inexpressiva indicação de livros pelos professores, assim como é pouco presente o desenvolvimento de projetos de leitura pelos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares integrados com a proposta pedagógica da escola.

As pesquisas assinalam ainda que a ausência de uma política de formação de professores para atuarem nesse espaço e a precariedade dos espaços destinados ao funcionamento das bibliotecas escolares fazem com que o investimento em acervo não seja suficiente para contribuir com a formação leitora dos alunos.

A pesquisa de Almeida (2012) salienta que as fragilidades da escola também se revelam na gestão das bibliotecas escolares em questões referentes à

qualificação dos gestores, à existência de práticas de leitura nas bibliotecas e à presença de projetos pedagógicos que visem fomentar a frequência de professores e alunos àquele espaço. Diante disso, o estudo destaca a necessidade de desenvolvimento de planos de ação e de políticas públicas que estejam voltadas para a ressignificação e a consolidação das bibliotecas escolares em nosso país.

3.3.4 Tecnologias da informação e comunicação e biblioteca escolar

A falta de uma política de formação de professores para atuarem no espaço da biblioteca coloca outra questão em evidência: a discussão sobre a formação de professores, bibliotecários e alunos para o uso das novas tecnologias de informação no contexto da biblioteca escolar. As pesquisas elencadas nessa categoria e que estão descritas no Quadro 4 discutem essa questão.

Quadro 4 – Pesquisas que abordam a temática Tecnologias da Informação e Comunicação e BE

Ano	Autor	Título	Natureza
2012	Lucirene Andrea CatiniLanzi (LANZI, 2011)	<i>Apropriação das tecnologias de informação e comunicação em bibliotecas escolares: em busca de um espaço dinâmico</i>	Dissertação
2013	Fernanda Xavier Guimarães (GUIMARÃES, 2013)	<i>Biblioteca escolar e as perspectivas curriculares dos cursos de Biblioteconomia da região nordeste</i>	Dissertação
2014	Fernanda Medeiros Caires (CAIRES, 2014)	<i>Biblioteca na educação: práticas colaborativas e apropriação cultural</i>	Dissertação
2014	Laura Valadares de Oliveira Soares (SOARES, 2014)	<i>A formação como aliada no exercício do papel educativo do bibliotecário na escola</i>	Dissertação
2014	Andréia Santos Ribeiro Silva (SILVA, 2014)	<i>Pesquisa e competência em informação no âmbito da biblioteca escolar: um estudo nas bibliotecas do Instituto Federal da Bahia</i>	Dissertação

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

As pesquisas que compõem essa categoria apresentam uma discussão necessária, nos dias atuais, no que concerne à apropriação das tecnologias de informação e comunicação em bibliotecas como um caminho para tornar esse espaço mais dinâmico. Em seu conjunto, esses estudos destacam que uma das formas de dinamizar o espaço da biblioteca é promover nele a inserção de ambientes digitais colaborativos para acender nos alunos o interesse por compartilhar essa transformação e a construção de conhecimento. Ainda de acordo com essas pesquisas, a implantação de variados recursos tecnológicos dinamiza a biblioteca escolar como ambiente digital, promovendo uma atuação dos alunos que passam a ter maior interesse por esse espaço, buscando novas leituras.

Desse conjunto de trabalhos é possível inferir que outras modalidades de ensino na biblioteca se tornam possíveis a partir das aprendizagens informacionais. São estudos advindos da área da Ciência da Informação, a qual vem ressaltando a importância de a biblioteca escolar também se voltar para a formação dos alunos para lidar com a informação presente não apenas na materialidade do livro, mas em outros suportes eletrônicos.

Além de estarem voltadas à formação leitora dos alunos, algumas pesquisas discutem a formação do bibliotecário para a competência informacional e as tecnologias a ela associadas. Mais uma vez fica ressaltado nas conclusões de alguns desses estudos que nas escolas onde professor e bibliotecário atuam em parceria, o trabalho alcança os objetivos esperados.

3.3.5 Formação do leitor no espaço da biblioteca escolar

Em mais um agrupamento de pesquisas, apresento nesta categoria os trabalhos que se dedicam, de forma mais específica, à discussão da formação do leitor no contexto da biblioteca escolar. Vale ressaltar que, de modo geral, todas as pesquisas levantadas que tratam acerca da temática da biblioteca escolar trazem em suas reflexões questões que envolvem a formação do leitor por ser esta a razão da existência das bibliotecas escolares, públicas, comunitárias, entre outras. O Quadro 5 apresenta as pesquisas.

Quadro 5 – Pesquisas que abordam a temática Formação do leitor no espaço da BE

Ano	Autor	Título	Natureza
2012	Regina Ferreira Pinto(PINTO, 2012)	<i>A contribuição da biblioteca escolar para a formação do aluno e sua autonomia na biblioteca universitária</i>	Dissertação
2012	Edileide da Silva Reis do Carmo(CARMO, 2012)	<i>Herdando uma biblioteca:uma investigação sobre espaços de leitura em uma escola da rede pública estadual</i>	Dissertação
2013	Fernanda Farias de Freitas (FREITAS, 2013)	<i>O clube de leitores da escola do Sesc de ensino médio: uma proposta metodológica de incentivo à leitura</i>	Tese
2014	Juliana Alves Moreira (MOREIRA, 2014)	<i>Práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores: um mapeamento de suas iniciativas e articulações na rede municipal de ensino de Belo Horizonte – RME – BH.</i>	Dissertação
2015	Queila da Silva Gimenez (GIMENEZ, 2015)	<i>O Programa Sala de leitura e seus reflexos nas histórias de leitura de alunos e professores de uma escola estadual paulista</i>	Dissertação

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

As pesquisas que compõe esta categoria de análise reafirmam que, de modo geral, a escola ainda se coloca como referência para a formação leitora dos alunos. Contudo, apontam as inúmeras dificuldades encontradas por essa instituição no sentido de formar leitores autônomos, que consigam se apropriar das possibilidades oferecidas pelo acervo das bibliotecas das escolas. Tal acervo, muitas vezes, não é constituído em função das preferências de leitura dos alunos, mas pelos programas governamentais e pela própria escola. Essas preferências encontram-se fortemente marcadas pelo contexto sócio-histórico contemporâneo, definindo e sendo definidas pelas identidades circulantes no espaço escolar.

Ainda conforme apontam alguns estudos desta categoria, a formação e as práticas de leitura literária dos professores não têm contribuído para que aconteça a aproximação entre alunos e acervo. Tal fato indica a necessidade de extrapolar o discurso que trata da inexistência ou da inadequabilidade do trabalho do bibliotecário quanto aos processos relativos à leitura e à formação do leitor na escola e na biblioteca escolar para que alternativas sejam encontradas na busca de reverter a realidade encontrada.

Outro fator apontado pelas pesquisas que não contribui para a formação do aluno leitor é a limitação imposta pela ausência formal de integração da prática educativa desenvolvida pelo profissional que atua na biblioteca escolar ao processo de ensino aprendizagem que ocorre na sala de aula. Desse modo, o planejamento, a execução e a própria avaliação do que é cotidianamente realizado nas bibliotecas escolares e nas escolas ficam comprometidos. Assim, fica evidente que a construção coletiva de uma identidade para o trabalho do bibliotecário escolar no que se refere à formação do leitor coloca em xeque a ideia de que esse trabalho deva ficar centrado apenas no esforço individual do profissional que atua na biblioteca escolar.

Tais pesquisas, sem dúvida, abrem um caminho para explorar cada vez mais a discussão acerca da prática educativa bibliotecária de formação de leitores, objetivando o seu constante aperfeiçoamento para que, em circunstâncias posteriores e em outros contextos educativos como o universitário, o aluno seja autônomo para o uso da biblioteca universitária. A biblioteca escolar poderá contribuir com a melhoria significativa da realidade encontrada, a partir da adoção de práticas de ensino-aprendizagem de leitura.

Os estudos acima chamam a atenção também para a necessidade de reestruturação das políticas públicas educacionais e a construção de projetos de leitura elaborados por professores e diretores, individual e coletivamente, cuja ação contribua com a aquisição e o desenvolvimento de competências, preconizadas pelos documentos oficiais, levando-se em consideração o quantitativo de obras lidas pelos alunos e seus níveis de leitura, além da apropriação da biblioteca escolar como espaço de leitura.

3.3.6 Representações, discursos e interações na biblioteca escolar

Com número inferior de trabalhos em relação aos demais temas já apresentados, as três pesquisas reunidas nesta última categoria de análise objetivam, em linhas gerais, discutir como a dinâmica e o funcionamento das bibliotecas escolares interferem nas representações de leitura e bibliotecas de professores e alunos. Além disso, buscam analisar os discursos sobre a biblioteca

escolar como espaço destinado às práticas de leitura a fim de perceber se o comprometimento com o processo ensino/aprendizagem interfere nas representações da biblioteca. Estas pesquisas são apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Pesquisas que abordam a temática representações, discursos e interações na BE

Ano	Autor	Título	Natureza
2011	Nathalya Moreira Lima Corrêa Castro (CASTRO, 2011)	<i>Biblioteca escolar; espaços de múltiplas leituras</i>	Dissertação
2012	Lucas Santos Macedo (MACEDO, 2012)	<i>Práticas de leitura e biblioteca no imaginário de adolescentes do ensino médio em Guarapuava – PR</i>	Dissertação
2012	Raquel Fontoura Prietsch (PRIETSCH, 2012)	<i>O uso da linguagem na interação entre os atendentes e os usuários de uma biblioteca escolar</i>	Dissertação

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

A partir desses estudos foi possível perceber que a leitura, de acordo com os participantes das pesquisas agrupadas nesta categoria, é vista a partir do elo com a ficção, numa perspectiva de entretenimento e com a realidade numa perspectiva utilitarista e instrutiva. Foi possível constatar também que a biblioteca escolar não faz parte, na maioria das vezes, da vida de muitos adolescentes, aparecendo apenas quando se torna uma obrigação, objetivando o cumprimento de uma tarefa escolar. Todavia, as bibliotecas, para muitos, continuam sendo uma alternativa para o acesso ao livro, de modo a evitar gastos.

A análise da interação entre os atendentes e os usuários da biblioteca torna possível perceber lacunas na formação dos atendentes sujeitos da pesquisa, apontando para a necessidade de modos mais críticos e significativos na condução das interações que acontecem na biblioteca escolar. Por conseguinte, as pesquisas concluem que oferecer suporte teórico e/ou prático para o desenvolvimento de estudos sobre a interação por meio da linguagem entre os atendentes e os usuários de bibliotecas contribuirá para que as buscas dos usuários possam ser ampliadas.

3.4 A biblioteca escolar em outras fontes de dados

Considerando a grande legitimidade da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) no campo acadêmico, na área da educação, e por todos os estudos nela divulgados representarem um reflexo da produção dos programas de pós-graduação, recorri aos trabalhos apresentados nessa importante instância de divulgação de pesquisas. No levantamento feito, primeiramente, no Grupo de Trabalho (GT) “Alfabetização, Leitura e Escrita”, nas modalidades trabalhos, pôsteres e trabalhos encomendados foram encontrados três artigos que tratam da temática da biblioteca, sendo que dois trazem relatos de pesquisas de mestrado realizadas em bibliotecas públicas e apenas um aborda especificamente sobre a biblioteca escolar. Apesar de esse GT ser um espaço de discussão e reflexão sobre a leitura e a escrita, a biblioteca escolar não se apresenta como foco significativo de debate nesse grupo de trabalho analisado dentro do período definido para o levantamento dos trabalhos. A partir da leitura dos textos, na íntegra, trago algumas reflexões apontadas nesses trabalhos para o estudo aqui focalizado.

Dentre os três artigos encontrados nesse GT que tratam sobre a biblioteca, destaco o desenvolvido por Rosa (2013) que analisa as práticas pedagógicas de professores no contexto da biblioteca escolar de escolas municipais de uma capital brasileira. A conclusão a que chegou a pesquisadora é a de que a presença de professores em bibliotecas escolares traz contribuições para a escola no que se refere à inserção dos estudantes em diferentes contextos de letramento, desde que marcada por um projeto de intervenção pedagógica voltado para o trabalho com textos literários e com aprendizagens informacionais. Aponta a necessidade de os gestores de sistemas educacionais reconhecerem na biblioteca um espaço onde acontece o ensino e aprendizagem escolar, sendo, portanto, importante que a intencionalidade pedagógica e a formação docente aconteçam para que novas e diferentes interações sejam articuladas dentro e fora da escola mediadas por livros e outros suportes.

Os estudos de Massola e Bonin (2013) e Vilela (2015) elegeram como foco a biblioteca pública, procurando pesquisar as práticas de leitura realizadas nesse espaço. O primeiro ressalta que na biblioteca pública as práticas de leitura

são múltiplas e o que move o processo de ler varia conforme os interesses de cada um que frequenta esse espaço, como ler para cumprir tarefa escolar, para aguardar quem participa de outra atividade na biblioteca, para se informar, entre outras. O segundo analisa a leitura intensiva como uma prática recorrente no cotidiano da biblioteca pública, a qual possibilita antecipar e prever os discursos e as palavras, contribuindo assim para a formação do gosto do leitor.

Com o intuito de aprimorar o processo de busca da pesquisa, me dirigi aos Grupos de Trabalho de “Ensino Fundamental” e de “História da Educação”. Aos trabalhos já encontrados somaram-se apenas o apresentado por Ferreira e Micarello(2015) no GT de História. Nesse texto foram discutidos os projetos de formação de leitor, sobretudo da formação da criança leitora, propostos por Gabriela Mistral e Cecília Meireles durante as reformas educacionais do México e do Brasil, respectivamente. Tais projetos visavam à implantação de bibliotecas públicas e escolares. Na análise das trajetórias das duas intelectuais, no tempo histórico da modernidade educacional, constatou-se a preocupação com a formação da criança, por isso defendiam uma formulação de concepção de literatura infantil, pois escrever para o público infantil exigia estudos sobre o gosto literário da criança leitora.

O pensamento de ambas as escritoras em defesa da leitura, da formação de leitores e da criação de bibliotecas para as crianças ainda se faz presente nas demandas educacionais brasileiras na contemporaneidade. Tal projeto, naquela ocasião, foi interrompido por razões de naturezas diversas. Talvez, se isso não tivesse ocorrido, a formação leitora de nossas crianças, nos dias atuais, alcançaria outra projeção. Esse texto retoma a discussão acerca das questões que envolvem a necessidade da existência de bibliotecas nos contextos escolares, a criação de bibliotecas públicas infantis e a constituição de acervos de literatura para as crianças que as leve “a pensar sobre aspectos advindos de suas experiências com o mundo, entendendo o que poderia emanar do imaginário infantil” (FERREIRA e MICARELLO, 2015, p.5).

Outra base de dados utilizada foi a que está presente no Sistema SciELO¹⁶, onde foram identificados 13 artigos relacionados ao tema da biblioteca escolar. De especial interesse para o presente estudo, foram os trabalhos de

¹⁶SciELO corresponde à Scientific Eletronic Library Online.

Bernardes (2003), Campello et al.(2007),Carvalho e Pontes (2003), Castro (2003), Diana (2014) e Ferrarezi e Romão (2013) por tratarem de temas que dialogam com a perspectiva da presente pesquisa.

Campello *et al.* (2007)¹⁷ buscam analisar as citações de teses e dissertações, produzidas no Brasil, sobre a biblioteca escolar, visando identificar a influência de autores e de áreas do conhecimento em torno desta temática, as características das citações em teses e dissertações. De acordo com este estudo, a produção de teses e dissertações sobre biblioteca escolar no Brasil, em termos quantitativos, não é significativa, o que revela que o tema é pouco presente nas linhas de pesquisa em pós-graduação.

Outro indicativo dessa escassa produção acadêmica a respeito da biblioteca escolar é a alta porcentagem de autoria individual, evidenciando a ausência de grupos de pesquisa nessa área.Chamou a atenção da autora a forte influência da área da Educação nos trabalhos analisados, o que converge com os dados obtidos no levantamento realizado nesta tese, devido às citações de autores e de revistas dessa área que têm como foco de estudo a leitura, o que é compreensível uma vez que esse tema se apresenta como central nas preocupações de bibliotecários que atuam nas escolas.

Carvalho e Pontes (2003) relatam sobre o projeto “*Práticas Leitoras nas escolas públicas do conjunto Ceará*”, desenvolvido com o objetivo de conhecer as dificuldades específicas de professores relativas ao ensino-aprendizagem da leitura e a utilização da biblioteca escolar. As autoras intentaram compreender como os professores concebem as práticas da leitura na escola, como descrevem o seu cotidiano e as ações propostas para a transformação da realidade. O que foi constatado nesse estudo é que, com relação à biblioteca escolar, os espaços são restritos e, por isso, não são identificados como espaços culturais e nem centros de recursos pedagógicos para subsidiar os professores e os alunos. O valor da

¹⁷ Destaque para o Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE), pioneiro no Brasil, que foi criado pela pesquisadora Bernadete Santos Campello. Com sede na Escola de Ciência da Informação da UFMG, integra pesquisadores e estudantes em torno de atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas especialmente a questões sobre a função educativa da biblioteca, procurando uma melhor compreensão do potencial dessa instituição como espaço de ação pedagógica. O Grupo promove cursos, palestras e encontros, tendo produzido também várias publicações sobre o tema.

biblioteca escolar é reconhecido pelos docentes, mas o mesmo não se materializa em suas práticas e nos seus modos de operar com esse espaço. A falta de profissional especializado para organizar, supervisionar e dinamizar o acervo faz com que a biblioteca escolar não seja parte integrante do cotidiano da escola. Os professores desconsideram o potencial do profissional que atua nesse espaço como bibliotecário e sua importância para a biblioteca escolar e toda a escola.

Castro (2003) ao discutir a relação entre ensino e biblioteca, pontua que esses dois termos não se excluem, ao contrário, são complementares. Com base nos referenciais históricos discutidos nesse estudo, ficou claro que o diálogo entre ensino e biblioteca foi assumindo possibilidades de concretização de acordo com os momentos sócio-históricos, políticos e educacionais por que passou a sociedade brasileira em diferentes períodos. O autor sugere que uma forma possível de mudança de paradigma entre ensino e biblioteca seria a inclusão de conteúdos relativos ao campo da Biblioteconomia nos cursos de Pedagogia e de áreas correlacionadas. De acordo com Castro (2003), ao intercambiarem saberes e práticas, os futuros docentes assumiriam outras posturas frente à escola e à biblioteca. Acredita o autor que tal ação contribuiria para uma mudança na concepção do papel da biblioteca e da escola e do processo de intervenção do bibliotecário no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo de Gonçalves (2014) amplia a questão posta do diálogo entre ensino e biblioteca nos diferentes momentos históricos do Brasil ao tomar a “Biblioteca Infantil Caetano de Campos”, entre 1936 e 1966, como objeto de estudo. Na tentativa de fomentar a discussão, a autora parte de práticas do passado para refletir as que são realizadas nos dias atuais. Ficou demonstrado em sua pesquisa que muitas práticas planejadas nos anos de 1930 ainda compõem, hoje, as iniciativas de formação leitora dos alunos como a “contação de histórias” ou a “hora do Conto”. Contudo, outras práticas ficaram esquecidas, nos nossos dias, como o estímulo ao prazer da leitura, a prática da leitura não só para a fruição, mas também para o estudo das disciplinas e do trabalho intelectual.

A autora chama a atenção para o fato de que, no momento da realização de sua pesquisa, no Brasil, os investimentos públicos em bibliotecas escolares têm sido canalizados, principalmente, para a distribuição de acervos de livros às escolas. Essa questão, já discutida em outros textos aqui mencionados, não tem levado em

conta a necessidade de provimento de instalações adequadas à conservação do acervo e à leitura com espaço e mobiliário específico para que esse ambiente seja acolhedor e confortável. Além disso, não se verifica a inclusão de frequência à biblioteca no quadro de horários de atividades escolares de forma regular com trabalho pedagógico sistemático e a autonomia da gestão escolar em relação à guarda e ao uso do acervo por toda a comunidade escolar. Para a autora não haverá lugar mais apropriado, no contexto escolar, que a biblioteca quando concebida, por excelência, como espaço multicultural, multidisciplinar e inclusivo.

O trabalho de Bernardes (2003) apresenta alguns pressupostos próprios da abordagem de pesquisa histórico-cultural para discutir a leitura e a escrita na biblioteca. A autora procura desconstruir uma concepção desse espaço como um edifício, uma sala de leitura, ou mera coleção de livros enfileirados numa estante para a compreensão de biblioteca como um espaço discursivo por excelência, o qual irá adquirir sentido por meio do trabalho linguístico de seus leitores e escritores.

Em certa proximidade com o trabalho de Bernardes (2003), temos o artigo de Ferrarezi e Romão (2013) que a partir da base teórica e analítica da Análise de Discurso Francesa investigam quais sentidos foram mobilizados na constituição do discurso sobre biblioteca escolar veiculados em três documentos oficiais criados pela área da Biblioteconomia e disponibilizados na internet.¹⁸As autoras concluíram, com base nas análises desse material, que a memória discursiva permite que alguns sentidos já ditos, estabilizados e repetidos sobre biblioteca escolar sejam atualizados e rompidos por meio da instauração de uma forma outra de se pensar a biblioteca no contexto da escola, na busca da adoção de novas práticas.

3.4.1 A biblioteca escolar no Congresso de Leitura do Brasil

Para dar continuidade ao processo de revisão de literatura recorro ao Congresso de Leitura do Brasil (COLE), por ser um evento de destaque para esta pesquisa, uma vez que tem como tema central a leitura. Pelo trabalho que até aqui

¹⁸Estes documentos são: o folheto de uma exposição sobre biblioteca escolar realizada em Brasília, o Manifesto em Defesa da Biblioteca Escolar, elaborado pelo Conselho Federal de Biblioteconomia e os Conselhos Regionais de Biblioteconomia e a Carta de Brasília do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Biblioteconomia e a Carta de Brasília do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Biblioteconomia em defesa da biblioteca escolar

foi empreendido, já é possível constatar que as produções acadêmicas encontradas expressam significativamente as discussões em torno da biblioteca escolar. Contudo, no COLE, os pesquisadores têm a possibilidade de refletir sobre as variadas questões próprias desse objeto de estudo, por ser uma instância de maior expressão para aqueles que se dedicam ao estudo sobre a biblioteca escolar no contexto brasileiro. Além disso, ao contrário das outras instâncias de pesquisa, nesse evento, a possibilidade de apresentação de relatos de experiência traz a voz de professores e bibliotecários para o debate sobre o tema.

A seleção dos trabalhos se deu a partir da leitura dos resumos de trabalhos apresentados nas formas de comunicação oral que, em grande parte, trazem resultados parciais ou completos de pesquisas de mestrado e doutorado. Foi necessário, assim, verificar, entre os inúmeros trabalhos que tratavam acerca da biblioteca, aqueles que abordavam especificamente a biblioteca escolar. Lidos os resumos, foram identificados com essa temática específica 84 trabalhos que serão mencionados e analisados adiante.

3.4.2 Perfil quantitativo dos trabalhos do Congresso de Leitura do Brasil

Início meu percurso analítico tomando como referência a distribuição dos 84 trabalhos localizados neste congresso. A Tabela 4, a seguir, revela os números.

Tabela 4– Distribuição de trabalhos que versam sobre a temática da biblioteca escolar

Ano	COLE	Número de trabalhos
2008	16º	22
2010	17º	31
2012	18º	6
2014	19º	16
2016	20º	9
Total		84

Fonte: Elaborado pela autora

Através desse quadro, constata-se que há um número expressivo de trabalhos apresentados sobre a temática referida no 16º e no 17º COLE. A partir do

18º COLE houve um decréscimo significativo de trabalhos. Posteriormente, no 19º COLE ocorre certo aumento e, em seguida, no último, volta a declinar.

Com relação à autoria, os 84 trabalhos selecionados indicam a existência de um único autor, de dupla autoria e de três autores. Já a análise da origem institucional dos autores indica a quase totalidade de filiação dos mesmos a instituições de ensino superior concentradas na região sudeste. Vários trabalhos apresentados são resultados de pesquisa de mestrado e doutorado em andamento ou finalizadas, alguns coincidindo com os que já foram aqui mencionados dentro da produção de pesquisas acadêmicas encontradas nas bases de dados da CAPES e da BDTD.

3.4.3 Uma proposta de reflexão sobre os trabalhos do Congresso de Leitura do Brasil

Na tentativa de construir uma visão panorâmica das disposições apresentadas através dos resumos analisados, procurei agrupá-los em duas categorias que são demonstradas na Tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição dos trabalhos por categorias de análise

COLE	Comunicação de resultados de pesquisas	Relato de experiências
16º	18	4
17º	18	13
18º	5	1
19º	12	4
20º	7	2
Total	60	24

Legenda: COLE – Congresso de Leitura do Brasil

Fonte: Elaborado pela autora

3.4.4 Comunicação de resultados de pesquisas

A categoria de análise mais numerosa é constituída por sessenta (60) trabalhos que fazem parte de comunicação de resultados de pesquisas desenvolvidas por grupos de pesquisa e pós-graduandos. Tais trabalhos, em sua

maioria, trazem um embasamento teórico mais ou menos desenvolvido, expondo os objetivos, a metodologia, os autores que fundamentam as análises e os resultados.

Nesta categoria, dez (10) trabalhos investigam os processos de mediação de leitura, procurando identificar e analisar as práticas de leitura que ocorrem nas bibliotecas escolares, dando ênfase à organização dos espaços, aos momentos e modos de leitura desenvolvidos nesse contexto. Buscam averiguar projetos de leitura literária que são realizados pelos profissionais que atuam na biblioteca escolar, sejam professores ou bibliotecários, e se tais projetos têm relação com o processo de ensino-aprendizagem, se promovem o incentivo e o gosto pela leitura, dentro de um cenário social da era tecnológica, atraída pela Internet e pelo mundo das imagens.

Outra questão abordada em seis (06) trabalhos é o papel histórico e atual da biblioteca que, hoje, é entendida como um espaço fundamental para a promoção da leitura literária e da cultura em geral, dentro do ambiente escolar. Trazer a memória da biblioteca escolar é uma forma de compreender como se constituiu a cultura pedagógica na biblioteca escolar, vista como espaço de formação de professores, conhecer como se deu a introdução de bibliotecas infantis no Brasil e a concepção desse espaço como equipamento de informação, saber e conhecimento.

Outros cinco (05) trabalhos apresentam questões relacionadas ao PNBE no que se refere à sua sistematização e às concepções dos professores, alunos, diretores e comunidades de escolas públicas brasileiras acerca desse programa. Buscam promover uma reflexão sobre o recebimento e a circulação dos acervos de literatura infantil recebidos e os impactos dessa política pública de incentivo à leitura no processo de formação de leitores.

No que concerne às políticas públicas de leitura adotadas em alguns municípios, cinco (05) trabalhos tratam dessa temática. Um aborda a implantação e a permanência do Projeto Sala de leitura (SL) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP), que é entendida como espaço/tempo de inovação da escola. Outro investiga o sistema de bibliotecas no Município de Macapá. E o terceiro apresenta o Programa de Bibliotecas Escolares, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, cujo objetivo é incentivar a leitura de estudo, de informação e lazer, através da implantação de bibliotecas escolares e formação de professores. Tal trabalho aponta as questões relacionadas à leitura e sua dependência das políticas

públicas de estado, mais voltadas a propósitos imediatos do que à formação do leitor.

Há cinco (05) trabalhos que procuram mostrar as representações em torno da biblioteca escolar e sua importância no contexto político e pedagógico das escolas de ensino fundamental. Apontam a necessidade de conhecer a fundamentação epistemológica adotada pelos professores e, paralelamente, interferir na formação de uma cultura leitora, mediada pela biblioteca escolar. Os trabalhos investigam como os professores, alunos e profissionais da informação enunciam sobre biblioteca escolar, quais as maneiras recorrentes de definição desse espaço e as funções que lhe são atribuídas, verificando o modo como esses discursos constroem um imaginário sobre a instituição biblioteca escolar. Além disso, há dentre estes trabalhos um que verificou o modo como se estrutura o dizer de professores readaptados¹⁹ que, em muitas escolas, ocupam o lugar dos bibliotecários.

É propósito de cinco (05) trabalhos refletir sobre as concepções e o papel que as bibliotecas escolares vêm desempenhando no processo de formação de leitores. A dinâmica da biblioteca escolar e sua legitimação para a formação de novos leitores, a importância do papel do bibliotecário na formação de leitores críticos, a concepção de biblioteca escolar que perpassa o cotidiano escolar na perspectiva dos professores e estudantes também são temáticas abordadas nestes estudos. Soma-se a isto o papel que a biblioteca assume na cultura escolar e no processo de formação de leitores, assim como a análise da formação de leitores na biblioteca e o perfil e a formação do mediador que nela atua.

A proposta de outros quatro (04) trabalhos analisados é Investigar: espaço físico, os acervos de livros e o seu processo de formação nas bibliotecas escolares. Para tanto, estes estudos buscam não só conhecer as condições em que se encontram as bibliotecas escolares em relação ao espaço físico, à qualificação profissional, às políticas públicas, como também discutir sobre a participação efetiva das bibliotecas no processo de formação de leitores.

¹⁹Professores readaptados são profissionais que, em muitas escolas, ocupam o lugar dos bibliotecários dentro das bibliotecas das instituições escolares em função de problemas de saúde a que foram acometidos.

Neste conjunto, temos ainda quatro (04) trabalhos que buscam, em linhas gerais, discutir, refletir sobre a importância da biblioteca escolar em espaços de educação Infantil como fator indispensável à promoção e ao incentivo à leitura na formação inicial do leitor. Defendem a presença da biblioteca nesse nível de ensino como um direito da criança pequena ao acesso à literatura. Ressaltam que para que este espaço se efetive como tal, há a necessidade de se ter um ambiente adequado, atraente, aconchegante, dinâmico e voltado de fato para as crianças, com o desenvolvimento de atividades que estimulem o gosto e o prazer pela leitura.

Foram encontrados cinco (05) trabalhos que se dedicam a identificar alguns fatores de distanciamento dos alunos em relação à biblioteca. Tais trabalhos investigam, no seu conjunto, os motivos da desvalorização da biblioteca escolar durante o processo de aprendizagem e como as políticas públicas de incentivo à leitura podem contribuir para que nossas bibliotecas deixem de ser apenas “depósito de livros”.

De especial interesse são dois (02) trabalhos que procuram divulgar as pesquisas que têm como tema central a biblioteca escolar e os discursos construídos sobre essa instituição. O primeiro investiga a produção acadêmica gerada nos anos de 2001 a 2010 que se dedica a pensar as relações entre a leitura e a biblioteca em forma de estado da arte. O segundo procura conhecer o discurso sobre biblioteca escolar divulgado através dos Coles e da revista *Leitura: teoria e prática*, no período de 1978 a 1985, e estabelecer uma relação entre a história da formação de professores primários no Brasil nas primeiras décadas do séc. XX.

A discussão sobre a importância da figura do mediador e da ampliação dos espaços de mediação para a formação de leitores foi encontrada em dois (02) trabalhos. Um assume uma perspectiva que vai além da figura do professor e da biblioteca escolar como mediadores, para considerar também a crítica, os livros didáticos, as revistas, as associações, as feiras de livros, as bibliotecas, as associações, os encontros acadêmicos, as antologias, a família, as editoras e os projetos editoriais, a contação de histórias e as próprias obras literárias entre outros. O outro aponta a inclusão de diferentes gêneros de bibliotecas como a universitária, empresarial, jurídica, médica, entre outros, para ampliar os espaços de mediação de leitura e a possibilidade de formação de novos leitores.

Outros dois (02) trabalhos destacam o papel da sala de leitura e da biblioteca escolar como instâncias importantes na promoção do prazer de ler como condição primordial para a formação do indivíduo, para que, assim, o leitor seja capaz de extrapolar sua esfera de participação na sociedade, realizando múltiplas leituras e ampliando sua “visão de mundo”.

Uma temática necessária nesses tempos de internet é a que diz respeito à biblioteca e aos suportes. Com relação a esta temática foi encontrado um (01) trabalho que reflete sobre a transposição do texto impresso para o meio digital e as bibliotecas digitais. Nessa perspectiva, a linearidade textual perde o seu espaço e o hipertexto se faz presente, o que fez com que o conhecimento deixasse de ficar restrito às bibliotecas e aos arquivos impressos. Este trabalho defende que o novo contexto que está se estruturando a partir dos meios digitais não representa uma ameaça ao livro impresso e que os acervos das bibliotecas compostos pela materialidade do livro não irão desaparecer, pois um fato não substitui o outro, ao contrário, se entrecruzam.

Foi encontrado um (01) trabalho que aborda as bibliotecas escolares no campo, outro que estuda a contribuição que pode oferecer a literatura infantil e juvenil para a efetiva formação do leitor e outro que trata sobre o perfil dos alunos do Curso de Especialização em Biblioteca Escolar de uma instituição privada de ensino superior no Estado do Espírito Santo.

Como último trabalho da categoria comunicação de resultados de pesquisa, temos o que se debruça a desvendar parte da nossa herança cultural através da história das bibliotecas, como um dos meios para que sejam contempladas as circunstâncias nas quais se produzem as relações entre leitores e livros nas bibliotecas brasileiras, principalmente as bibliotecas escolares da rede pública de ensino nos dias atuais.

Em relação a esses trabalhos que se ocupam em relatar os resultados de pesquisas, é importante mencionar a relevância, na maioria deles, conferida às práticas de leitura desenvolvidas no contexto da biblioteca escolar e o papel dessa instituição na formação do sujeito leitor, apontando, assim, para a importância de reconhecer este espaço como centro dinamizador de leitura e difusor do conhecimento. Outro aspecto considerado nesses trabalhos alude à organização dos espaços e dos acervos e que o trabalho desenvolvido nas bibliotecas escolares é

marcado pelas concepções presentes nas práticas dos mediadores. Vale destacar também que é diminuto o número de trabalhos que trazem a discussão sobre as tecnologias de informação em interface com a biblioteca escolar.

3.4.5 Relatos de experiências

Nesta categoria, que analisa relatos de experiências, foram encontrados vinte e quatro (24) trabalhos que apresentam projetos desenvolvidos no interior de bibliotecas escolares ou em salas de leitura. Esses trabalhos buscam compartilhar experiências realizadas a partir de diferentes estratégias de utilização do espaço e tempo nessas instâncias de leitura de livros de literatura pelos alunos de escolas públicas.

Em sete (07) trabalhos há reflexões sobre projetos tais como A hora do conto, Com o Pé na Poesia e Poetas na Escola, Baú de Leitura e Circularidade, entre outros. Esses trabalhos revelam que tais projetos têm o objetivo de contribuir para que o espaço da biblioteca da escola seja usufruído por toda a comunidade escolar e se caracterizam como um modo de promover a interação entre o profissional que atua nesse espaço como professor ou bibliotecário, os professores e os alunos.

Há ainda o relato de experiência de um projeto de interesse para esta pesquisa, pois para a sua realização houve a participação de uma instituição de ensino superior através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)²⁰, desenvolvido numa escola municipal que buscou atrelar aos empréstimos de livros, situações didáticas de alfabetização para a formação de leitores autônomos. Projetos dessa natureza evidenciam a importância da presença da universidade junto às escolas para que sejam feitas intervenções significativas na formação do leitor no contexto da biblioteca escolar.

Em seis (06) trabalhos são apresentados relatos de experiências desenvolvidas por grupos de pesquisa de programas de pós-graduação que, a partir de projetos de extensão, visam investigar diferentes aspectos relacionados ao

²⁰ PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado a Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES-.

espaço da biblioteca e apresentar ações, como a do Instituto de Educação da UFRRJ, destinadas aos alunos de Pedagogia que buscam integrar teoria e práticas educacionais no sentido de se tornar uma ação orientada à formação de leitores. Outro estudo mostra os resultados de um projeto de extensão universitária que visa qualificar os professores para o trabalho na biblioteca escolar. Temos também um projeto de extensão desenvolvido nas bibliotecas de escolas públicas da região da tríplice fronteira Puerto Iguazu, Foz do Iguaçu e Ciudad Del Este, cujo objetivo é contribuir para a reflexão de professores e alunos no que concerne às práticas de leitura e escrita.

Foram encontrados, ainda, cinco (05) trabalhos que relatam experiências de cursos cuja finalidade é promover reflexões com os sujeitos que atuam nas bibliotecas escolares acerca de temáticas relevantes sobre a leitura. Um dos cursos propôs discutir o papel do bibliotecário no contexto escolar, na tentativa de estabelecer uma relação dialógica entre esse agente com a área da Educação e com os educadores. Outro trabalho tentou mostrar como se deu a experiência de criação de uma proposta de formação de mediadores de leitura literária em bibliotecas escolares de rede municipal para professores responsáveis pelas bibliotecas, na tentativa de mobilizar e sensibilizar as docentes a repensarem suas práticas, de modo a realizar um trabalho que vise à formação efetiva de leitores literários. Um dos trabalhos relatou a realização de atividades de consultoria para organização de bibliotecas escolares em parceria com o curso de Biblioteconomia de uma universidade pública.

Temos ainda a presença de cinco (05) trabalhos que, de modo geral, trazem experiências realizadas com a participação de universidades, como o que descreve a constituição da biblioteca Cândido Portinari e os movimentos literários provenientes dela, bem como as dificuldades enfrentadas para o seu funcionamento, como a falta de profissionais qualificados para atuarem nela. Foi encontrado também o relato de uma experiência de prática de leitura realizada em uma comunidade acadêmica e a apresentação de uma parceria feita entre escolas e os graduandos de Letras para o desenvolvimento de um plano de ação que objetivava estimular os alunos a adentrar o mundo da leitura.

A partir desse levantamento e das apresentações dos trabalhos encontrados, trago, no próximo item, algumas reflexões, considerando em que

aspectos esses estudos contribuem com esta pesquisa e o que precisa ainda avançar no conhecimento acerca da biblioteca escolar.

3.5 Algumas reflexões tecidas a partir da exploração de textos acadêmicos cujo tema é a biblioteca escolar

Face ao exposto, destaco que os estudos mencionados e explorados sobre o tema da biblioteca escolar, nesta revisão, adensaram a minha compreensão a respeito do meu objeto de estudo. No desenvolvimento de todo este trabalho fui refletindo sobre o que as pesquisas já realizadas poderiam dizer e sinalizar sobre a biblioteca escolar. Ficou evidenciado que essa temática tem sido objeto de investigação de diferentes áreas do conhecimento, notadamente, nas áreas da Educação e da Ciência da Informação. Alguns temas se mostraram recorrentes, a saber, as práticas pedagógicas desenvolvidas na biblioteca escolar, as políticas públicas de leitura e de constituição de acervos, a relação entre os bibliotecários e os usuários, o papel da biblioteca escolar na formação de leitores, a história e as memórias sobre a biblioteca escolar, entre outros. Dentre esses temas se destacam os que abordam as práticas pedagógicas, em razão talvez da necessidade de se refletir sobre o que tem sido proposto e desenvolvido pelos profissionais que atuam nesse contexto com vistas à formação do leitor.

Após a realização do levantamento apresentado neste capítulo é possível concluir que o papel da biblioteca escolar é o de ser uma instância de compartilhamento de saberes, de cultura escrita, de narrativas. Um local onde existe espaço e tempo para a literatura, para a educação estética e imersão na cultura literária. Nessa perspectiva o profissional que nela atua, seja professor ou bibliotecário, será aquele que vai sugerir as leituras e os livros que atendam aos interesses e aos gostos dos alunos, além de ter o compromisso com a aprendizagem e a construção de conhecimento dos educandos num trabalho integrado com os docentes das turmas. Esse profissional organizará o ambiente de tal modo que esse espaço seja ele próprio uma narrativa que conta sobre a vida dos autores dos livros, dos leitores, das experiências nele vividas pelos leitores que a

frequentam, permitindo, desse modo, recordar e resgatar o passado, promovendo o conhecimento e a valorização do patrimônio cultural construído ao longo da história.

Sendo assim concebida, a biblioteca escolar será um meio e não um fim em si mesma. Um meio em que todos os elementos nela presentes como o acervo, os instrumentos tecnológicos, a organização do espaço, os profissionais que nela atuam, os alunos e tudo o que esteja envolvido no desenvolvimento de vivências significativas de leitura são mediadores entre o sujeito leitor e a cultura escrita. Logo, não há espaço para o entendimento da biblioteca como local de guarda e proteção de acervo onde deve prevalecer o silêncio e a sisudez.

Concluo considerando que há muitas questões que permanecem abertas, como as que estão relacionadas à concepção desse espaço, que ora é visto como lugar de silêncio, ora como lugar de protagonismo do leitor, sobre o que pensam acerca da figura e do papel do bibliotecário, a discussão desse espaço como meio de imersão na cultura literária por parte de professores e alunos. É importante conhecer como a formação docente, a inicial e a continuada, contempla a formação cultural e estética dos profissionais que desenvolvem seu trabalho nas bibliotecas escolares. Como também é significativo conhecer o que tem sido feito para que os professores que atuam nas bibliotecas escolares se ocupem da leitura literária em suas vidas e em suas práticas docentes.

Há um número representativo de pesquisas que sinalizam a necessidade de uma política de formação para o profissional, seja esse profissional um professor ou um biblioteconomista, que atua nesse espaço, em articulação com a formação dos docentes que estão nas salas de aula para que possam compreender o papel da biblioteca no contexto escolar na formação de leitores e no processo de ensino-aprendizagem. Esse dado evidencia o quanto é problemática a ausência de profissionais qualificados para o trabalho nas bibliotecas ou salas de leitura nas escolas. Vale considerar que uma das razões para a mudança de denominação “biblioteca escolar” para “sala de leitura” é justamente o fato de não se ter, na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, o profissional da área de biblioteconomia para exercer essa função junto aos professores das escolas. A solução por mudar a denominação do espaço é indicativa de que a rede de ensino, até o momento, assume prescindir desse profissional.

De tudo o que foi apresentado e discutido, é necessário pensar o papel da biblioteca escolar ou sala de leitura na formação do leitor a partir dos elementos presentes nesse tempo-espço que contribuem para que essa instância cumpra essa função. O quadro traçado evidencia a relevância do objetivo que orienta a presente pesquisa, qual seja: *conhecer e compreender qual tem sido o papel da sala de leitura na formação do leitor literário a partir das mediações de leitura literária desenvolvidas nesse cronotopo em escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.*

Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos.

Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antioquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas.

Muito caminhou Lucia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância.

Lúcia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela.

(GALEANO, Eduardo, 2006, p. 20)

5 A MEDIAÇÃO ENTRE A CULTURA LITERÁRIA E O SUJEITO LEITOR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler quase como respirar, é nossa função essencial.

(MANGUEL, Alberto, 1997, p. 20)

O presente capítulo tem o objetivo de refletir, à luz da teoria histórico-cultural, sobre a sala de leitura como mediadora na formação de leitores literários e, ainda, de apresentar a concepção de linguagem em que se alicerça esta tese, de forma especial, a linguagem literária e seu papel na constituição humana. Para tanto, me pauto em Mikhail Bakhtin e L. S. Vigotski, por considerar que seus estudos contribuem para adensar a discussão sobre a sala de leitura, a literatura e a escola²¹. Início apresentando a concepção de linguagem fundamentada nos estudos de Bakhtin. Na sequência, discuto os conceitos de mediação e vivência em Vigotski.

5.1 A concepção dialógica de linguagem: uma abordagem bakhtiniana

Para refletir sobre a linguagem da literatura e a escola me proponho a dialogar com alguns pressupostos teóricos sobre a linguagem desenvolvidos pelo pensador russo Mikhail Bakhtin²², já que a base de seus estudos está concentrada em temas literários aliados a uma abordagem filosófica. Desse modo, alguns conceitos de sua teoria apontam aspectos relevantes para uma compreensão responsiva sobre a linguagem literária. Trata-se de extrair conceitos básicos de sua visão estética que estão presentes na sua concepção de mundo e de linguagem.

Ao longo de sua vida, este filósofo realizou uma intensa atividade de reflexão e escrita, o que o tornou um grande pensador do século XX. Como grande pensador, Bakhtin soube, de modo ativo e responsivo, compreender o seu contexto

²¹A concepção de linguagem desenvolvida por Bakhtin e seu círculo e as ideias de Vigotski acerca do conceito de mediação serão também abordadas e aprofundadas ao longo da tese.

²²Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasceu em 1895 em Oriol, cidade ao sul de Moscou. Era graduado em Letras, História e Filosofia. Atuou como professor primário e universitário, e nessa função trabalhou com literatura, estética e línguas, com análise estilística e crítica literária. Faleceu no ano de 1975.

histórico e cultural e, a partir dele, foi capaz de levantar questões relacionadas, sobretudo à ética e à estética, de desenvolver suas ideias, expressando através delas o que vários intelectuais de sua época sentiram, viveram e desejaram, mas poucos conseguiram dizer. Enquanto muitos consideravam que havia um distanciamento entre os três grandes campos da atividade humana - arte, vida e ciência -, o interesse de Bakhtin estava centrado em discutir a relação entre esses campos. Ou seja, sua intenção era discutir o quanto a arte, mais especificamente a literatura, era capaz de lançar luzes à compreensão da realidade, reconhecendo a sua função social, uma vez que ela é produto humano, logo, expressa essa humanidade.

Por conseguinte, Bakhtin acaba adotando um posicionamento diferente de muitos outros filósofos que se ocuparam do tema da linguagem, por ter colocado “a dinâmica social da prática observável da linguagem como a força especificadora que estrutura as relações interpessoais no *Zwischenwelt*, se referindo ao “mundo da consciência intermédia”. Sua ênfase na linguagem como prática tanto cognitiva quanto social o põe a parte.” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 36).

A formação interdisciplinar lhe possibilitou englobar, na sua produção teórica, diferentes campos de estudos como a linguística, a literatura, a linguagem, a cultura e, assim, abranger em seus escritos variados temas que se articulam e são dotados de uma unidade de sentido e coesão teórica, formando a arquitetura bakhtiniana²³. Como o próprio Bakhtin (2003) revela, sua pesquisa transcorre em campos limítrofes, nas fronteiras das disciplinas da linguística, filologia e crítica literária, entre cruzamentos e junções. Fundamentalmente, a arquitetura bakhtiniana é construída a partir de uma concepção radicalmente social do homem como um ser que se constitui na e pela linguagem, o que pressupõe uma concepção filosófica de linguagem, sendo esta, portanto, o centro teórico de sua obra.

Conforme aponta Faraco (2006), em seus primeiros textos, Bakhtin já apresenta o seu intento de construir uma reflexão filosófica rica, densa e ampla que atravessará toda a sua obra até o final de sua vida. Essa reflexão busca recuperar a possibilidade de criar uma filosofia primeira que vê o ser como evento único, singular e, ao mesmo tempo, comprometido com os outros, uma filosofia como forma de

²³Arquitetônica para Bakhtin (2003, p. 17) é entendida como um “ponto de encontro e de interação entre material, forma e conteúdo”.

pensamento participativo. Em Bakhtin “a arquitetônica é, antes, uma agenda de tópicos tão basais e complexos que nem sequer o transcorrer de uma vida inteira bastaria para ponderá-los até o fim” (CLARK E HOLQUIST, 2004, p. 90). Os autores ainda destacam que Bakhtin procura ao longo de sua vida distintas respostas para as mesmas questões colocadas em sua obra, como se estivesse na estrutura de uma busca ou de um projeto, revelando uma necessidade constante de se posicionar, de rever suas posições ou de complementá-las num processo de inacabamento.

Na análise filosófica de Bakhtin, a linguagem é colocada no âmago da investigação das questões humanas e sociais, inaugurando um novo modo de conceber esta linguagem, o que confirma o seu afastamento dos paradigmas cientificistas de sua época. Para Bakhtin (1993) a linguagem é o produto da atividade humana coletiva e nela estão refletidas a organização econômica, social e política da sociedade. Sendo assim, no seu entender, a língua é concebida como algo dinâmico, histórico, como produção de todos na história, na vida e no tempo, sendo, portanto, produto da interação entre os seres humanos. Seu pensamento, portanto, é contrário à visão de língua como algo acabado, pronto, reificado, uma instância isolada e distante do falante.

No campo dos estudos linguísticos, Bakhtin reconhece a contribuição das correntes linguísticas denominadas Subjetivismo Idealista e Objetivismo Abstrato para a linguística de seu tempo, porém não deixou de apresentar suas contrapalavras em relação às ideias preconizadas por tais correntes. Para ele, o Subjetivismo Idealista via a língua como um processo de criação individual enquanto o Objetivismo Abstrato a considerava como um sistema abstrato de normas imutáveis. Ambas enfatizavam, portanto, a enunciação monológica e apoiavam-se na concepção de língua estática, isenta de história e realidade. Como o seu compromisso era defender uma visão de mundo a partir da perspectiva de totalidade, desde então, se mostrou resistente às dicotomias presentes nessas duas concepções de linguagem.

Dessa maneira, sendo a linguagem considerada como constituidora do sujeito e da sua consciência, na concepção bakhtiniana de linguagem, será enfatizada a enunciação dialógica por sua natureza social e concreta, pois a grande questão que se apresenta em seus estudos é o discurso alheio e o que está

presente nele. Assim sendo, só há linguagem se houver interação entre os falantes, porque é na interação verbal que se encontra a base da língua. O dialogismo está no cerne dos conceitos que serão construídos na arquitetura bakhtiniana.

Nessa direção, ao destacar a enunciação dialógica e a interação verbal como a verdadeira realidade da língua, Bakhtin traz a relação eu e outro para o centro de sua concepção dialógica de linguagem. Sendo assim, a palavra-chave de sua teoria é o diálogo instaurado nas relações sociais, já que, em sua teoria, o falante é um sujeito social que constrói seus discursos a partir dos discursos alheios que o precederam e daqueles que ainda ocorrerão. No entanto, na visão bakhtiniana, o diálogo não se circunscreve ao entendimento estreito do diálogo face a face, embora seja esta também uma importante forma em que ele ocorre. Ao contrário, o diálogo é concebido dentro de um sentido mais amplo, isto é, como todo e qualquer tipo de comunicação verbal.

A esse respeito Faraco (2006) destaca que Bakhtin não se ocupou do diálogo em si, mas do que ocorre nele, das forças que nele atuam e condicionam as formas e as significações do que nele é dito. O diálogo não é entendido como consenso, mas como um tenso combate, onde a convergência, o acordo, a adesão podem dar lugar à divergência, ao desacordo, ao embate, à recusa. Se isto não ocorre, os sujeitos em interação não conseguirão avançar na compreensão e na atribuição de sentidos ao discurso alheio.

5.2 A linguagem literária e a escola

No campo dos estudos literários desenvolvidos por Bakhtin, a linguagem literária será concebida como parte da cultura e como tal deve ser entendida na relação dialógica com outros textos, contextos, num entrecruzamento entre passado, presente e futuro. Como o autor nos adverte, para penetrar no sentido de uma obra não se deve enquadrá-la dentro da visão de língua como um código e um sistema fechado em suas regras, mas na sua relação com a cultura.

De acordo com Bakhtin (2003), o estudo da literatura não deve estar atrelado apenas à época em que a obra foi criada, na sua atualidade, porque o texto literário é mais abrangente, ele ultrapassa as fronteiras de seu tempo, vive no

grandetempo. Por conseguinte, o autor que ressalta que se na busca pela compreensão de uma obra forem considerados apenas o contexto e as condições de sua época, não será possível penetrar nas profundezas dos seus sentidos e nem no que ela pode evocar aos seus leitores.

A partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem, a leitura literária, no espaço escolar, é concebida como uma atividade cultural que pressupõe um processo de interação entre texto e leitor, texto e leitores, leitores e leitores, porque “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2003, p.311). Em função do contexto em que o ato de ler acontece e das interações que são estabelecidas entre leitor e texto, serão construídos significações e sentidos que não se esgotarão nas palavras, imagens e cores contidas na obra literária, uma vez que não importa apenas reconhecer todos esses recursos, mas, sobretudo compreender o que por meio deles está sendo veiculado. É o que o autor enfatiza quando afirma que “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites” (BAKHTIN, 2003, p. 400).

A linguagem literária, sendo uma manifestação cultural e artística, nos apresenta um diálogo de várias linguagens, por ter sido construída a partir de outros discursos, de outras vozes que ajudaram a construir a voz do narrador. É importante reconhecer que, do ponto de vista de Bakhtin, essas vozes serão sempre inacabadas, como inacabado é o ser humano. Esse processo dialógico envolve o conceito bakhtiniano de polifonia. Segundo Bezerra,

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabado.(BEZERRA, 2005, p.194).

Bakhtin desenvolveu o conceito de polifonia com base nos estudos que realizou sobre a obra de Dostoievski, por considerá-lo como um autor polifônico por excelência. Sendo assim, a partir desse conceito foi inaugurada na literatura uma nova maneira de conceber o autor em relação à obra, uma vez que a sua posição diante dos personagens é que caracterizará a polifonia no romance. No enfoque polifônico, os personagens estão em constante evolução, deixam sempre algo para

ser recriado e o que domina são as consciências do personagem, do autor, da obra, do leitor, não havendo, portanto, apenas uma única consciência. É certo que o autor não deixa de atuar, de exercer a sua função, já que ele é um regente ativo do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. O autor de uma obra literária não é simplesmente aquela pessoa que escreveu o livro ou está na posição de narrador abstrato, de alguém que fala sozinho, mas é aquele que cria a obra “a partir de enunciados heterogêneos, como que alheios. Até o discurso direto do autor é cheio de palavras conscientizadas dos outros” (BAKHTIN, 2003, p.321).

O discurso indireto do autor, a sua relação com a própria linguagem, é vista como uma das linguagens possíveis e não como a única linguagem. Tudo isso porque a natureza da palavra na visão bakhtiniana é sempre *interindividual*. Será sempre tomada a partir de duas faces: a que procede de alguém e a que se dirige para alguém. Desse modo, a presença e o embate do conjunto de vozes se realizam nas relações dialógicas das consciências do autor-criador e do personagem.

Transpondo o conceito de polifonia para a prática de ensino da literatura, pode-se considerar a possibilidade por ele instaurada de professor e aluno também participarem desse processo dialógico ao interagirem com o autor, com os personagens, produzirem uma multiplicidade de leituras e atribuírem sentidos vários para um texto literário. Os pontos de vista simultâneos, a diversidade de sentidos completa a formação do evento dialógico. Esses sentidos serão construídos numa situação concreta de encontro e, ao mesmo tempo, de confronto entre as diferentes vozes que participam do ato dialógico e requerem a contrapalavra necessária aos enunciados dos sujeitos.

Nesse contexto, o sentido e a significação assumem importância para o entendimento do modo como esse filósofo concebe a linguagem literária. Bakhtin usa em seu texto a palavra *tema* para se referir à palavra *sentido*. Tema é o sentido da enunciação completa que, por sua natureza, é único e não reiterável. O sentido é sempre expresso dentro de uma situação histórica concreta, a qual originou a enunciação. O que será dito, o será sempre da mesma forma cada vez que for pronunciado, porém, dependendo dos contextos, dos ouvintes e da situação vivida pelos sujeitos em interação verbal e extraverbal, esse dito evocará diferentes sentidos. Isso nos indica que o sentido não é determinado apenas pelas palavras ou pelas formas gramaticais, mas também pelos elementos não verbais. Uma palavra

se torna palavra a partir dos vários sentidos que lhe são atribuídos em diferentes contextos e o modo como é compreendida pelos falantes em determinada situação comunicativa. Como Bakhtin afirma, “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (BAKHTIN, 2004, p. 106).

Para capturar a pluralidade de sentidos, a fim de que não seja fixada a percepção apenas em um único ponto, em um único sentido, Bakhtin nos propõe olhar para o mundo, para os textos, a partir de um olhar extraposto. Esse olhar extraposto se refere ao princípio da exotopia, outro conceito chave de sua filosofia que se realiza através do que o filósofo denominará de *excedente de visão*. O princípio da exotopia é desenvolvido por Bakhtin no texto “O autor e o herói” e, posteriormente, no texto “Notas sobre a epistemologia das ciências humanas”, relacionando-o à noção de dialogismo. Em sua obra esse conceito é apresentado, primeiramente, para tratar da relação entre autor e personagem, e, posteriormente, no texto “Notas sobre a epistemologia das ciências humanas”, aparece como um princípio fundamental para a realização e compreensão da atividade de pesquisa em Ciências Humanas.

Conforme Machado, a “extraposição é condição ética, que levou Bakhtin a olhar as manifestações criativas da linguagem” (MACHADO, 2005, p. 141). Para compreender a relação entre o autor e o personagem, na visão de Bakhtin, é necessário que se considere o excedente de visão, pois será ele que completará a composição estética e dará acabamento ao personagem. Como destaca em sua teoria, “o que vejo predominantemente no outro, em mim mesmo só o outro vê” (BAKHTIN, 2003, p.22).

Segundo Amorim (2003), ao formular este conceito, Bakhtin faz uma análise da criação artística e deixa evidente que entre o autor e o personagem haverá sempre uma diferença de lugares e de valores. A autora considera que o conceito de exotopia traz a ideia de doação, uma vez que ao dar ao sujeito outro sentido e outra configuração, o pesquisador e o artista oferecem aquilo que de suas diferentes posições e lugares que ocupam e com seus valores lhes é possível ver. Posto isto, na obra literária, o autor é a consciência de uma consciência, que ao estar em contato com o personagem, coloca-se no lugar dele e depois retorna ao seu lugar para completar o horizonte do personagem.

Do mesmo modo, a atividade de pesquisa requer esse movimento exotópico, pois será através dele que o pesquisador, depois de se colocar no lugar do outro, retorna para sua posição original, completando o ciclo necessário para que sua observação não se torne monológica, criando, assim, um ambiente concludente sempre dentro de uma relação dialógica.

Bakhtin apresenta o autor contemplador como outro componente da estrutura da obra, um participante constante do evento criativo. Assim como o autor-criador e o personagem, o autor contemplador, terceiro componente externo da obra, pode ser compreendido como sendo o leitor que necessita também tomar uma posição exotópica para “atualizar o objeto estético” (TEZZA, 2005, p. 213). Dessa maneira, na visão estética de Bakhtin, autor, personagem e leitor são atuantes, embora não coincidentes.

Nesse sentido, outro princípio a ser destacado em sua teoria diz respeito à compreensão. Para o pensador, a “compreensão é uma forma de diálogo” e “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 2004, p. 32). O autor assinala ainda que

Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica. (BAKHTIN, 2003, p. 316).

A compreensão nos leva a construir novos conhecimentos, mas para que isso aconteça é preciso perceber, em uma situação de leitura, o que o autor do texto apresenta, por meio da escrita e/ou imagens. Isto requer uma busca de sentido que poderá ser alcançada através de uma reflexão sobre em que contexto foi escrita a obra, quais os recursos expressivos e imagéticos que foram utilizados pelo autor para dialogar com o seu leitor. Daí o papel fundamental dos mediadores de leitura nesse processo de compreensão do texto literário, pois é o mediador que conduz o leitor na produção dos diferentes sentidos que esses recursos expressivos podem provocar, estimulando a imaginação, as descobertas.

Uma das formas de mediar a compreensão do texto literário é dialogar sobre o texto lido, sobre os personagens que dele fazem parte, compartilhar os sentidos atribuídos por cada leitor em relação à obra literária lida em vez de buscar

explicações para compreendê-la. Dialogar para que a linguagem não se funda apenas a uma consciência, mas para que os sujeitos que fazem e participam da prática educativa possam estabelecer diálogos uns com os outros, com os textos, com os autores e com as outras diferentes vozes presentes nas obras.

Talvez esteja aí uma questão pedagógica de destacada importância para quem reconhece o compromisso que a escola tem de formar leitores literários, uma vez que a leitura compartilhada, permeando o espaço da sala de leitura, potencializa a força humanizadora da literatura. Formar leitores que, ao puxarem os fios das histórias contidas nos livros e nas suas experiências, possam expressar a vida, porque afinal, antes de promover o livro e a leitura é preciso emancipar as crianças, os adolescentes e os jovens que estão envolvidos no contexto pedagógico, o que é uma das tarefas precípuas da escola. A literatura representa um caminho possível para que isso seja efetivado.

Com base na abordagem bakhtiniana, o discurso literário, por sua natureza, requer compreensão ativa e responsiva e não uma explicação passiva e nem a busca de uma única interpretação possível. Além disso, se for tomado, sobretudo para fins de análise linguística, perderá a sua natureza dialógica e passará a ser visto apenas dentro do sistema da língua com suas normas. Dessa forma, a literatura acaba assumindo finalidades alheias ao plano estético que lhe é próprio. O discurso literário apresenta elementos linguísticos que produzem efeitos expressivos e significativos que ultrapassam o sistema linguístico de normas imutáveis, como defendiam alguns teóricos de sua época. Diante disso, vale trazer as palavras de Ponzio (2008) que, ao abordar a caracterização da escrita literária com base na concepção de linguagem de Bakhtin, afirma que

A escrita literária se diferencia da escrita científica, daquela da propaganda política, informativa etc., porque foge ao que lhe é contemporâneo, ficando livre da divisão dos papéis da vida real, não se submete às regras do discurso funcional e produtivo, no qual quem fala se identifica como "eu" do discurso e converte-o em palavra própria, pela qual ele é responsável e pela qual responde em primeira pessoa. (PONZIO, 2008, p.49).

De um modo geral, a escola desconsidera essa diferenciação e, muitas vezes, trata o texto literário como se fosse uma notícia, um documento, um texto científico, o que representa um grande desrespeito à própria natureza da expressão

estética. “Quando o enunciado é tomado para fins de análise linguística, sua natureza dialógica é repensada, é tomada no sistema da língua (como sua realização) e não no grande diálogo da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 323). Em consonância com esse pensamento, Todorov (2009) vai sublinhar que,

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras, pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos. (TODOROV, 2009, p.89).

Bakhtin (1927) abordou essas questões quando buscou construir uma caracterização para a palavra literária e sua peculiaridade dentro dos diferentes gêneros literários. O autor, em seu ensaio intitulado “O discurso na vida e o discurso na arte”, esclarece que há dois pontos de vista em relação ao estudo da literatura que, a seu ver, são falaciosos por estreitarem a esfera da arte ao tratarem de forma isolada certos fatores.

O primeiro ponto de vista, segundo Bakhtin (1927), objetiva o estudo da estrutura da obra em si, compreendendo-a como artefato cultural, considerando, portanto, apenas a sua forma e excluindo da palavra o seu significado ideológico, como fenômeno sociológico que é, mas de um ponto de vista linguístico abstrato. Está relacionado ao método formal, que aponta para uma oposição entre a linguagem literária e a linguagem não literária, reduz o signo a sinal e acaba estabelecendo uma estreita relação entre a linguística e a poética. Do ponto de vista do método formal, o autor da obra e o autor contemplador não são considerados neste campo da investigação estética.

Medviédev (2012) critica os formalistas dizendo que, ao ignorar e negar a natureza social da literatura, o método formal se torna inadequado ao dar interpretações e definições equivocadas acerca dos traços específicos e peculiares da própria literatura. Essa relação entre a linguagem literária e a sociedade é um aspecto relevante do pensamento do círculo bakhtiniano, pois nela estão envolvidos processos ideológicos, culturais e históricos que constituem a obra de arte literária,

correspondendo à ideia de arte envolvida de vida, se constituindo, desse modo, numa unidade na vivência do sujeito com a literatura.

Em contraposição ao primeiro ponto de vista, Bakhtin vai dizer que o segundo tem por objeto de estudo a psique individual do criador ou do contemplador, chegando, às vezes, a igualar estes dois elementos da obra de arte. Para Bakhtin, ambos os pontos de vista fazem uma reflexão da palavra e da linguagem tentando partir das partes divorciadas do todo para atingir o todo, apresentando-as como se fossem o todo. Como o autor nos esclarece,

[...] o artístico na sua total integridade não se localiza nem no artefato nem nas psiques do criador e contemplador consideradas separadamente, ele contém todos esses três fatores. O artístico é uma forma especial de interrelação entre criador e contemplador fixada em uma obra de arte. (BAKHTIN, 1927, p. 4).

Nessa direção, Bakhtin postula que uma obra de arte se torna arte a partir da interação entre a obra, o seu criador e o contemplador. São estes três elementos inter-relacionados que constituem a obra literária. A linguagem literária está em interface com outras linguagens, uma vez que deriva também de outras formas sociais, como participante do fluxo da vida social, e apresenta um tipo especial de comunicação, pois possui a peculiaridade de expressar a relação do homem com os outros e com o mundo.

Esses apontamentos nos alertam para o fato de que ao se estabelecer as peculiaridades do texto literário deva ser considerado o cruzamento e a complexidade dos processos sociais e históricos nele presentes. Nesse sentido, o texto literário é um produto da atividade e criatividade humana e como tal é ideológico. Ao mesmo tempo em que afeta a linguagem extraliterária, é afetado por ela. Assim compreendida a natureza do texto literário, a relação entre os três elementos permite que o leitor participe do texto e estabeleça uma interlocução, possibilitada pelos vazios deixados pela própria obra.

Na busca pela unidade de sentido e coerência teórica, outro conceito formulado por Bakhtin dentro de sua abordagem dialógica de linguagem e que

contribui para as discussões sobre a linguagem literária é o de cronotopo²⁴ artístico. De acordo com o autor, o que importa nesse conceito é a indissolubilidade de espaço e de tempo em literatura. Bakhtin entende o tempo-espaço das narrativas em sua simultaneidade, apontando, desse modo, a noção da pluralidade temporal em contraposição a uma ideia fechada e determinista do tempo, em que os seus aspectos são abordados de forma isolada e cronológica. O seu esforço é discutir o tempo como uma manifestação sempre aberta, pois a vida está sempre em processo, é inacabada, e isso é possível compreender por meio da literatura, uma vez que as obras literárias ultrapassam os limites da grande temporalidade.

Dessa forma, a concepção bakhtiniana de literatura acena para a prática de leitura literária ancorada nas dimensões social, histórica, artística e cultural, formando uma unidade interna de sentido e envolvendo as diferentes situações de leitura que acontecem na vida dos sujeitos, na escola, sobretudo na sala de leitura que é o tempo-espaço focalizado neste estudo. Portanto, compreender a literatura dessa maneira é considerá-la como parte do processo de humanização dos sujeitos. À medida que se lê literatura, amplia-se a possibilidade do encontro, de aproximação e de identificação com o outro, do despertar sentimentos e da compreensão do que somos e de quem são os outros. Nas palavras de Bakhtin, “a arte me dá a possibilidade de vivenciar, em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de minha vida real, comungar de dentro com outra vida em prol desta, em prol de sua significação vital” (BAKHTIN, 2003, p.73-74).

Consequentemente, ler literatura no tempo-espaço sala de leitura ou a partir dela é ter a oportunidade de tornar esse espaço um lugar vivo, que promove a vida, que nos permite construir compreensões sobre o que se vive e atualizar, pela leitura, as vivências da humanidade expressas nas narrativas. Sala de leitura é um tempo lugar de encontros: o encontro do leitor com as obras, mediado por outros leitores mais experientes, que oferecem de seus lugares as condições para que esse leitor iniciante preencha os vazios deixados pelos textos literários a partir de suas experiências. Dessa maneira, os leitores, provavelmente, terão a chance de fazer com que os livros cresçam dentro de cada um, acompanhando e fazendo parte de suas vidas, como aconteceu com Lucia Peláez, personagem do texto de Eduardo

²⁴ Esse conceito será discutido no tópico posterior e retomado no capítulo de análise dos dados produzidos na pesquisa.

Galeano que abriu esse capítulo. Para que essa experiência aconteça, entra em discussão e reflexão o tema da mediação, o que será abordado a seguir.

5.3 A sala de leitura como tempo- espaço de mediação de leitura literária

Como evidenciado no tópico precedente, a leitura do texto literário pressupõe mediações. Entre os vários e diferentes papéis que a sala de leitura assume no interior das escolas, destaco a sua constituição como tempo- espaço privilegiado de mediação de leituras literárias. A sala de leitura é o meio, o tempo- espaço em que ocorrerá o encontro entre o livro de literatura e os leitores em formação através de mediações marcadas não somente pela busca de informações, mas principalmente pela vivência estética, de modo a promover a apropriação do texto literário, o reconhecimento de suas especificidades e a atribuição de sentidos ao que se lê.

Dessa maneira, pensar a sala de leitura como um elemento de mediação de leitura literária a partir da teoria histórico-cultural é considerar o papel que esse dispositivo cultural pode exercer na formação de leitores literários, no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista da teoria elaborada por Vigotski, o conceito de mediação contribui para pensarmos a importância da sala de leitura, do professor, do acervo, da organização do espaço, entre outros, como elementos mediadores das relações interpessoais e intrapessoais proporcionadas nos encontros entre o leitor e o texto.

Para refletir acerca destas questões, destaco algumas ideias desenvolvidas por Lev Semionovich Vigotski²⁵ sobre o conceito de mediação, o qual pode ser considerado um dos conceitos-chave de sua teoria. É importante salientar que um dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural é a de que o conhecimento é construído historicamente pelos sujeitos em suas relações humanas através da linguagem. Em seu texto “Manuscrito de 1929”, o teórico destaca que o homem é concebido em sua teoria como sendo “o conjunto de relações sociais,

²⁵ Lev Semionovich Vigotski nasceu no ano de 1896, em Orsha, cidade da Bielorrússia, em uma família judia. No ano de 1918, formou-se em Direito pela Universidade de Moscou. Enquanto cursava Direito também participava dos cursos de História e Filosofia. Dedicou-se aos estudos da Psicologia e da Pedagogia voltados para a educação. Faleceu no ano de 1934, vítima de tuberculose.

encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (VIGOTSKI, 2000, p. 13). Dessa forma, o homem é entendido como um ser histórico, social e cultural. Um ser atuante, que pensa e fala. É um sujeito criador que transforma a realidade e por ela é transformado, pois, nesse processo de transformação, os seres humanos estabelecem relações com a natureza e uns com os outros, alterando-se mutuamente. Tudo isso lhes permite constituir suas formas de pensar, sentir, agir e construir conhecimentos.

O ser humano, em suas diferentes relações com o mundo que o cerca, em suas vivências, não entra em contato direto com o objeto ou o conhecimento, há a necessidade de um acesso mediado. Vigotski apresenta dois importantes mediadores externos: os instrumentos técnicos (as ferramentas) e os instrumentos psicológicos (os signos). Conforme sua teoria, toda relação do homem com o objeto e/ou o conhecimento se dá por meio da atividade mediadora que utiliza os mediadores externos e internos de forma interligada. A diferença entre eles consiste na maneira como cada um orienta o comportamento humano (SIRGADO, 1991).

Ao criar instrumentos para serem utilizados em suas atividades, o ser humano provoca transformações na natureza, na sociedade em que vive e nele mesmo. O instrumento técnico atua como um meio de trabalho para dominar a natureza. Já o signo, por sua vez, como se trata de um mediador simbólico tipicamente humano e por sua origem no social, age como um instrumento da atividade psicológica, atuando internamente na busca pelo controle do próprio indivíduo, formando a sua consciência. Desse modo, a consciência não é um estado interior preexistente, mas uma construção de natureza histórico-cultural, fortemente relacionada ao processo compartilhado de construção de signos e significações. Todos os processos sociais, coletivos e culturais formam a personalidade dos sujeitos e, ao mesmo tempo, revelam o que é singular em cada um de nós.

Os seres humanos criaram também instrumentos psicológicos e sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. Assim, a criança, por estar imersa numa sociedade, tem acesso à linguagem e à cultura que são produzidas nas relações humanas das quais participa. O contato da criança com a produção cultural veiculada por intermédio da linguagem oral e escrita vai marcando e constituindo o seu psiquismo. Dessa forma, as ações humanas vão sendo

construídas por meio das relações com o outro, com os instrumentos e com os signos, em processos mediados. Daí a importância do processo de enraizamento, ou seja, do processo de reconstrução interna de uma operação externa das atividades sociais realizadas para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano.

Esses mediadores externos estão presentes na sala de leitura. Nela acontece a mediação dos instrumentos técnicos relacionados ao espaço da sala de leitura como o acervo, o mobiliário, os objetos como tapetes, almofadas, entre outros. Há a mediação dos instrumentos psicológicos através da linguagem e por meio da mediação dos Outros, os quais se constituem interlocutores. Tais elementos mediadores possibilitam a produção de sentidos para o texto, a sua circulação, o acesso às informações, além de promover o conhecimento.

Em relação aos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem circunscritos no conceito de mediação, evidencio a ideia de zona de desenvolvimento iminente proposta por Vigotski. O autor acentua que devem ser considerados os dois níveis de desenvolvimento infantil: o atual e o iminente. O atual refere-se ao desenvolvimento que já se encontra amadurecido e o iminente é o desenvolvimento que ainda não está consolidado. Conforme aponta Vigotski, “para criar a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados” (VIGOTSKI, 2010a, p.21).

Vigotski assinala que na zona de desenvolvimento iminente considera-se que o sujeito é capaz de realizar a partir da colaboração de um “Outro” com quem convive e participa de suas vivências, para que possa, assim, construir novos modos de vivência, novas formas de pensar, ver e agir no mundo. O acontecer da cooperação dialógica em uma dada vivência contribui para o desenvolvimento da consciência. Assim, a consciência se transforma e se organiza ao longo da vida de forma dinâmica e influenciada pelas relações dos sujeitos com o meio. Este é o papel da instrução no desenvolvimento da criança.

A zona de desenvolvimento iminente é propulsora de avanços na aprendizagem e no desenvolvimento da consciência no indivíduo por proporcionar “as condições, os instrumentos, o espaço semântico para a vivência de um novo *eu*”.

Em atividade conjunta, na cooperação, na co-existência, em con-vivência, nasce o novo Eu (JEREBTSOV, 2014, p. 20).

A partir das reflexões de Vigotski acerca do conceito de mediação, a sala de leitura e os elementos mediadores nela presentes podem ser compreendidos como instrumentos que influenciam no desenvolvimento psicológico de um indivíduo, na sua personalidade consciente. Contudo, para compreender esse processo de mediação é preciso considerar a vivência. Apesar de Vigotski não ter definido explicitamente o conceito de vivência, em seu texto “*A quarta aula*” sinaliza que

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa– e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010b, p. 6).

Por meio dessas palavras, Vigotski apresenta aspectos de sua teoria que retratam o seu modo de conceber as investigações realizadas acerca das questões humanas. O conceito de vivência tem implicações na forma como esse teórico conceberá a metodologia de investigação. Tendo sido o seu pensamento sustentado pela matriz filosófica do materialismo histórico e dialético, suas construções teóricas buscam superar a visão dicotômica entre objetivo/subjetivo e interno/externo, preconizada pelas principais tendências psicológicas vigentes à sua época. O seu pensamento rejeita a ideia de compartimentação do desenvolvimento humano e do conhecimento, revelando, desse modo, a sua visão de ser humano. Nisso há uma convergência entre os postulados teóricos de Vigotski e Bakhtin.

Ao considerar que o indivíduo não se constitui com base em fenômenos internos e nem se reduz a simples reflexo passivo do meio, Vigotski muda o foco da análise psicológica, visto que seus estudos partem dos processos sociais, culturais e coletivos para chegar ao que é singular do ser humano. Por essa razão, o conceito de unidade atravessará toda a sua teoria, já que para esse teórico, a relação da criança com os elementos mediadores não deve ser analisada em separado, mas

numa perspectiva de unidade. Logo, para compreendermos como a unidade sujeito e meio se forma, se modifica e a sua influência no desenvolvimento humano não se deve fracioná-la nos elementos que a integram, pois assim sendo, perde-se a característica própria da unidade. Deve-se, portanto, tomar uma unidade e não a unidade e suas partes. É nesse sentido que se pode afirmar que o meio, com seus elementos mediadores, atua de forma indivisível no desenvolvimento da criança. A orientação que o meio exerce se realiza através da vivência e da atividade da criança. Sendo assim, a vivência será a unidade de elementos do meio com os elementos da personalidade.

Nas relações humanas, as funções psíquicas vão se constituindo no processo histórico, gerando a humanização, porque o ser humano vai formando os processos e não o contrário. Dessa maneira, o desenvolvimento é pensado de forma prospectiva e o que importa são os processos que vão sendo consolidados a partir das vivências. Em se tratando da leitura, o indivíduo se forma leitor porque nas suas relações humanas o ato de ler ocorre a partir das condições que são criadas pelas pessoas a sua volta para que isso aconteça.

Dessa maneira, a sala de leitura e os demais elementos mediadores que nela se encontrem podem ser considerados como instrumentos psicológicos que vão atuar internamente, promovendo a formação de novas funções psicológicas superiores em cada sujeito envolvido nesse processo. É apropriado, portanto, lançar um olhar mais atento em relação à sala de leitura, considerando esse tempo-espaco como um meio fundamental que contribui não só para a formação do leitor literário como também para o seu processo de humanização.

Nesse sentido, por compreender que o homem se humaniza nessas relações com o meio, Vigotski (2010), em seus estudos de pedologia²⁶, não se ocupa em estudar as regras que constituem o meio, mas sim o papel e a influência que o meio exerce no desenvolvimento da criança. De acordo com Santana (2016), Vigotski não definiu diretamente aquilo que por ele era chamado de meio, considerou a palavra do original russo *sredá*, cujo significado é o meio circundante. Para o autor, o meio não deve ser abordado na sua dimensão absoluta, mas através de parâmetros relativos, construídos na relação do indivíduo com o meio. O meio é

²⁶ Do grego: estudo sistemático da vida e do desenvolvimento das crianças (dicionário Houaiss)

um elemento interpretado pelo indivíduo a partir da etapa de desenvolvimento na qual se encontra, revelando, assim, que o papel dos elementos do meio será distinto em função das diferentes faixas etárias. As relações estabelecidas entre a criança, o adolescente e o adulto com o meio sala de leitura serão diferenciadas, assim como será também o papel que esse meio exercerá no desenvolvimento desses sujeitos.

Desse ponto de vista, o desenvolvimento da criança ocorre em função das vivências, pois não só a criança se modifica como também a atitude do meio para com ela. A ideia de vivência nos dá a dimensão da vida, das potencialidades, é um processo que transforma. Está ligada, acima de tudo, à individualidade, sem excluir a coletividade, o que aponta a autoria do indivíduo nesse processo, demarcando, assim, a sua entrada no mundo e a chegada do mundo no sujeito que vai se humanizando. O indivíduo, no decorrer do seu desenvolvimento, toma para si os elementos do meio e os reelabora, os recria, e, assim, vai construindo a sua autoria no mundo. Tudo o que, inicialmente, fazia parte de sua interação externa com o meio é transformado de acordo com a compreensão que tem do meio, promovendo o seu desenvolvimento.

As mudanças ocorridas no desenvolvimento da criança ocorrem a partir da forma como o sujeito enraíza o conhecimento construído nas relações criadas com o Outro, seja esse Outro o livro de literatura, o professor, o espaço da biblioteca, e depende de como cada um ressignifica a influência desses elementos do meio. Sendo assim, a atuação pedagógica voltada para a formação do leitor, a partir desses elementos mediadores, poderá promover o desenvolvimento dos alunos e docentes, onde um afetará o outro a partir das vivências e da forma como cada sujeito ordena essas vivências concretas, de modo a contribuir para a sua compreensão do mundo, de si e do outro. Nas relações da criança com o meio, a presença de elementos mediadores é fundamental para assegurar a sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Diante destas proposições, trago algumas questões com as quais esta tese se comprometeu: quais vivências têm sido promovidas com o texto literário no espaço da sala de leitura? Nas vivências literárias que são realizadas nesse contexto são consideradas as peculiaridades do texto literário? Há a compreensão da parte dos professores de que a vivência com o texto literário requer mediações singulares?

É importante sublinhar que para Vigotski “não é este ou aquele elemento do meio que define o conteúdo e o ritmo do desenvolvimento da criança, mas a relação da criança com o meio em determinado ciclo de seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010 a). Se nessa relação da criança com o meio forem promovidas mediações adequadas como destaca Soares (2006), será alcançado um desenvolvimento que garantirá a sua formação leitora para além do contexto escolar, uma formação que ampliará o seu universo literário.

A respeito da discussão acerca das mediações com o texto literário que tem como proposta propiciar aos leitores uma vivência estética, no contexto da sala de leitura, Vigotski, em seu texto “*A educação estética*”, que faz parte da obra “*Psicologia Pedagógica*”, assinala de forma crítica o modo como a corrente da Pedagogia e a corrente da Psicologia tratam a questão da educação estética. A primeira reconhece como sendo “estreito e limitado o sentido da educação estética” (Vigotski, 2010 b, p.323), enquanto a segunda, vê a vivência estética como a solução para os problemas educacionais. Em meio a essas contradições, a educação estética passa a ser um “meio para atingir resultados pedagógicos estranhos à estética” (p.324), porque está voltada apenas para o conhecimento, para o sentimento e para a moral.

Com relação ao efeito moral da obra de arte, o autor chama a atenção também para o fato de que,

Organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil. (VIGOTSKI, 2010a, p. 324).

Ainda que a obra de arte provoque algum efeito moral, este não deve ser o objetivo final de uma educação estética. Como o próprio autor aponta, não existe a possibilidade de estabelecer, de antemão, o tipo de efeito moral que um livro poderá exercer no leitor. A educação estética traz a possibilidade de estranhamento, de surpreender e manter viva a capacidade dos sujeitos de se afetarem, de o que não há como controlar. Isso é responder ao meio através de mudanças no desenvolvimento, no modo de compreender o outro, é, em si mesmo, a vida. Sendo assim, a sala de leitura é o meio, o fim é a cultura literária.

Há duas maneiras de percorrer um bosque. A primeira é experimentar um ou vários caminhos (a fim de sair do bosque o mais depressa possível, digamos, ou de chegar à casa da avó do Pequeno polegar ou de Joãozinho e Maria); a segunda é andar para ver como é o bosque e descobrir por que algumas trilhas são acessíveis e outras não.

(ECO, Humberto, 1994, p. 33)

5 PESQUISANDO A SALA DE LEITURA A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo, conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

(BAKHTIN, Mikhail, 2003, p. 400)

Recordar o caminho traçado, passear pelos bosques, ir à direita, à esquerda para descobrir quais são as trilhas que deverão ser ou não seguidas e o modo como cada passo será dado, são movimentos necessários também no processo de pesquisa. Nesse caminhar, as relações dialógicas serão a base da construção do conhecimento produzido. Sendo assim, neste capítulo, apresento, inicialmente, as bases teóricas e metodológicas que fundamentaram o desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, explico a razão pela qual recorri às proposições teóricas de Bakhtin e Vigotski para realizar este estudo dentro da abordagem histórico-cultural. A seguir, apresento o percurso empreendido para a realização da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados, os dados produzidos através da aplicação do questionário, os contextos e os sujeitos que dela participaram. Por fim, reflito sobre o conceito de cronotopo, o qual é tomado, neste estudo, como uma unidade de análise.

5.1 As bases teóricas e metodológicas

Tendo em vista o objetivo proposto para este estudo – conhecer e compreender qual tem sido o papel da sala de leitura na formação do leitor literário a partir das mediações de leitura literária desenvolvidas nesse cronotopo em escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora – o caminho adotado para a realização da pesquisa foi o da investigação qualitativa dentro de uma abordagem histórico-cultural. A opção por trabalhar com tal perspectiva se dá pelo fato de ser possível, através de sua base epistemológica, focalizar a linguagem e o seu papel na constituição humana.

Dentre as ideias próprias da perspectiva histórico-cultural convém destacar as reflexões desenvolvidas por Bakhtin e Vigotski acerca das questões relacionadas ao campo da pesquisa em Ciências Humanas. Ambos os autores são representantes dessa perspectiva, pois através de seus estudos foi possível chegar a uma forma outra de produzir conhecimento dentro das ciências humanas. No entanto, vale ressaltar que esses dois pensadores não se ocuparam em construir uma forma de fazer pesquisa, e, sim, em elaborar uma reflexão complexa e instigante acerca das ciências que tinham como centro de investigação as questões humanas, onde estão inseridas as pesquisas na área da educação.

Os pressupostos que orientavam metodologicamente as pesquisas realizadas tanto nas ciências naturais quanto nas ciências humanas estavam fundamentados nas ideias empiristas e racionalistas. Para obterem o conhecimento objetivo, o empirismo baseava-se na realidade enquanto o racionalismo privilegiava a razão. Nestes dois métodos de conhecimento estavam presentes a ideia de uma razão soberana capaz de levar o homem a alcançar o conhecimento objetivo e a liberdade. Ambos reforçavam a dicotomia entre sujeito e objeto.

Conforme salienta Gonçalves,

Na busca da objetividade, então, empirismo e racionalismo se desenvolvem e orientam metodologicamente o grande desenvolvimento das ciências naturais. Entretanto, o desenvolvimento de ambas as correntes evidencia a dicotomia sujeito-objeto. Tanto sujeito como objeto são importantes, mas são exteriores um ao outro, têm independência um em relação ao outro. Daí advém a dicotomia, uma dicotomia que se manifesta na contraposição entre razão e realidade. (GONÇALVES, 2007, p. 115).

Vale reiterar que os pensamentos de Bakhtin e de Vigotski têm como base a matriz filosófica do materialismo histórico e dialético, um método de interpretação da realidade, razão pela qual houve da parte desses teóricos uma busca pela superação dos limites metodológicos apresentados pelas ideias predominantes à época em que elaboraram suas teorias. O materialismo dialético representava um contraponto ao reducionismo objetivista, através da superação da dicotomia sujeito-objeto, razão-realidade, sem, entretanto, chegar ao subjetivismo. O sujeito é considerado, nessa perspectiva, como racional e sensível, intuitivo, imaginativo e tais características são constitutivas do sujeito ativo a partir de sua

materialidade social e histórica. Sujeito e objeto têm existência objetiva e real e formam uma unidade de contrários ao agirem um sobre o outro. E ao agir sobre o objeto, o sujeito não só transforma o objeto, como também a si mesmo (GONÇALVES, 2007).

Dentre as contribuições de Vigotski para as questões relacionadas à investigação nas Ciências Humanas, destacam-se suas ideias sobre a questão do método. Ao se dedicar aos estudos da psicologia, sem reduzi-los apenas a essa área, Vigotski (2000) reexamina os métodos de pesquisa em Psicologia propostos pelas correntes psicológicas que estavam em evidência à sua época e constata a necessidade de se desenvolver uma abordagem de pesquisa que apresentasse novos métodos de investigação e análise. Além disso, ao analisar a crise da psicologia de sua época, o autor sentiu ser preciso o desenvolvimento de uma “nova psicologia” que rompesse com a visão dualista de ser humano.

A esse respeito Aguiar (2000) destaca que,

De um lado, a postulação de uma psicologia sem psique, quando se admite a possibilidade de o comportamento do homem ser explicado sem que se recorra a fenômenos subjetivos. De outro, a aceitação de uma psicologia que pretende estudar a psique pura, desvinculada do comportamento. Em ambos os casos, mergulha-se em uma posição dualista, na qual se institui a dicotomia entre objetivo/subjetivo e interno/externo.(AGUIAR, 2000, p. 124).

Na tentativa de integrar, numa mesma perspectiva psicológica, o homem corpo e mente, histórico e cultural, Vigotski aponta a necessidade de a psicologia desenvolver um método que pudesse dar conta de seu objeto de estudo e que representasse uma síntese dialética entre as duas principais tendências que orientavam os estudos da Psicologia daquele momento. Sua preocupação, pois, era demonstrar que a consciência e o comportamento, como objetos de investigação, não poderiam ser compreendidos separadamente, mas de forma integrada.

A despeito dos avanços alcançados com os métodos que, até então, eram adotados pelas abordagens psicológicas para se alcançar a objetividade nas investigações realizadas nas ciências naturais, há de se considerar que estes não eram apropriados para os estudos relacionados à compreensão da história humana. Era necessário um método próprio para as ciências humanas. O método do materialismo histórico dialético vai representar uma alternativa metodológica que

traz a possibilidade da superação da dicotomia sujeito- objeto. Para tanto, Vigotski defende que os fenômenos devem ser estudados e interpretados na sua origem, na sua historicidade. O autor afirma que “o tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis” (VIGOTSKI, 2000, p. 72). Ou seja, não se pode estar voltado apenas para a aparência, para o imediato, para o que é externo aos fenômenos, é necessário ir à busca do processo, do não-dito, do que é interno, à procura das referências que permitem chegar ao que está posto. Desse modo, para Vigotski, a análise do processo constitui um aspecto importante para compreender as mudanças e evoluções que ocorrem nos fatos, pois a sua mera descrição não altera a essência do fenômeno estudado.

Segundo esse autor, numa pesquisa é preciso aliar a compreensão e a explicação na análise dos fatos. Seus estudos apontam, ainda, que o desenvolvimento psicológico se constitui no processo histórico e social para chegar ao individual. É o social o centro organizador do psiquismo. Assim, o processo de formação do indivíduo se dá através das relações sociais nas quais ele está envolvido. São essas relações sociais que explicam o seu modo de ser, de agir, de pensar. Contudo, o indivíduo não perde a sua singularidade, uma vez que, ao enraizar esse social, singulariza-o por meio da linguagem.

Diante disso, é possível afirmar que o objeto de estudo das ciências humanas está centrado no sujeito e não no objeto, posto que esse não possui interioridade, não fala e é abstrato. Partindo dessa perspectiva, nas ciências humanas, a pesquisa é desenvolvida na relação entre sujeitos, com o sujeito e não sobre o sujeito, conforme acontece nas ciências naturais.

Em Bakhtin, as reflexões acerca das ciências humanas tomam como referência as ideias do pensador alemão Wilhelm Dilthey²⁷ sobre as ciências exatas/naturais e ciências do espírito. Apesar de reconhecer as contribuições que o pensamento desse autor trouxe para as ciências humanas, Bakhtin faz uma crítica às suas ideias pelo fato de este considerar que o psiquismo é apenas de ordem

²⁷ O pensador alemão Dilthey recusa a concepção positivista que pretendia reduzir as ciências naturais e humanas às ciências da natureza. Para Dilthey, ambas se opunham em relação aos métodos e objetos. Enquanto o ideal das ciências da natureza é a explicação, o da ciência do espírito é a compreensão.

subjetiva, desconsiderando, assim, a sua natureza social. De acordo com Faraco (2003), ao criticar Dilthey, Bakhtin busca a formulação de uma concepção epistemológica própria para a especificidade das ciências humanas. Nesse sentido, Bakhtin (2003) aponta os aspectos diferenciadores entre as ciências na relação com o objeto. No seu entendimento, as ciências naturais representam uma forma monológica do conhecimento, pois há uma relação entre um sujeito que contempla uma coisa (objeto) e emite um posicionamento sobre ela.

Considerando essas reflexões, num ato investigativo em que o objeto pesquisado é mudo, a voz do pesquisador prevalecerá. A relação estabelecida entre o sujeito e o objeto será marcada pela busca da objetividade e o sujeito da investigação será concebido como um ser que está fora da sua realidade social e histórica. Nas ciências naturais o que importa é a construção de um conhecimento objetivo, acabado. Daí a importância dada à explicação, à formulação de regras gerais, já que a realidade é vista apenas de forma objetiva.

Diante disso, Bakhtin acentua que, nas ciências humanas, o saber deve ser dialógico, visto que o conhecimento será produzido na relação entre sujeitos. Logo, não há oposição entre o sujeito e o objeto a ser investigado, pois este é o próprio homem e suas relações. Assim, a compreensão do homem assume um papel relevante devido à dimensão de pluralidade presente na condição humana. O limite da exatidão é a capacidade de não fundir em um só os dois sujeitos, pois, se isso acontece, o saber produzido se torna um saber monológico. Para que isso não ocorra é necessário que o outro seja visto como um sujeito que tem voz e não como coisa ou objeto.

Seguindo essa direção, é importante salientar que em pesquisas qualitativas de orientação histórico-cultural, a fonte de dados é o texto, pois como ressalta Bakhtin, “independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2003, p.308). Assim sendo, “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (p. 307). O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas (p. 319). Sendo assim, o homem não pode ser compreendido fora do texto, pois todo ato humano é um texto em potencial, que deve ser compreendido no contexto dialógico de seu tempo.

Esse processo de compreensão do homem como sujeito expressivo e falante e sempre situado dentro do texto e contexto, acena para o conceito bakhtiniano de alteridade, o qual pressupõe que para que eu seja o que sou, preciso considerar o outro, uma vez que “eu existo para o outro com auxílio do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 394). Portanto, é na relação com o outro e o seu dizer que o eu vai ganhando forma e os sentidos são construídos. Como afirma Amorim, “sem o reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa” (AMORIM, 2004, p. 29).

Tanto para Bakhtin como para Vigotski, o importante nas ciências humanas é a compreensão do homem e dos fenômenos na sua complexidade e em seu acontecer histórico. A participação ativa do pesquisador e do pesquisado permite que ambos tenham a oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo da pesquisa. Essa compreensão implica a presença de dois sujeitos, ou seja, de duas consciências imersas no diálogo.

Parafraseando Freitas (2003), o pesquisador é o instrumento principal na produção desses dados, pois é ele quem vai ao encontro do outro, ao encontro da situação a ser pesquisada, no contexto em que essa situação acontece. A partir das interpretações do pesquisador, de sua compreensão ativa, de seu “horizonte social” e das relações que estabelece com os sujeitos de pesquisa é que a trama textual será tecida. Nesse sentido, tanto o pesquisador quanto o pesquisado são marcados por uma história que estará sempre presente, falando em algum lugar. Além do encontro entre os sujeitos, na relação entre pesquisador e pesquisado deve ocorrer a troca, a interlocução, a produção e apreensão dos sentidos expressos pelos participantes da pesquisa.

Os fatos a serem decifrados e os sentidos a serem produzidos e apreendidos estão constituídos nas interlocuções. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que na pesquisa haja a diferença e a distância entre as posições do pesquisador e do pesquisado. Como aponta Bakhtin (2003), para que a manutenção da distância seja assegurada, é necessário que o excedente de visão do pesquisador complete o horizonte do indivíduo pesquisado sem perder a originalidade deste. Desse modo, o excedente de visão do pesquisador lhe possibilita descortinar, converter e criar para o pesquisado um ambiente

concludente. Daí a necessidade de um distanciamento na interação entre pesquisador/pesquisado, para que não ocorra uma fusão entre ambos.

Como afirma Amorim (2006),

O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter dialógico, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas. O pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver. (AMORIM, 2006, p. 100).

Dessa forma, Bakhtin e Vigotski superaram as contradições de uma época em que o pensamento dominante cultivava uma fé cega na ciência e desprezava a existência do ser humano concreto que se faz nas interações sociais através da linguagem. Como se recusavam a ver o mundo e a compreender o homem a partir de uma racionalidade técnica, desenvolveram um modo de ver e de pensar a condição humana dentro de uma perspectiva de totalidade. Sendo assim, através da via apontada por esses teóricos, neste estudo busco privilegiar a visão dos sujeitos da pesquisa e sua participação efetiva no processo de investigação, ouvindo-os e fazendo-os ouvir, sem, contudo, deixar de exercer o meu papel de pesquisadora que interpreta esses dados e que tem responsabilidade diante do discurso do outro.

Tendo colocado esses pontos orientadores e considerando as reflexões tecidas acerca das bases teóricas que sustentaram a metodologia desta pesquisa, explícito, a seguir, os caminhos trilhados para o seu desenvolvimento, os instrumentos, os quais estão em consonância com os princípios metodológicos já apontados, os contextos e os sujeitos que dela participaram. Considero que todo o percurso empreendido proporcionou muitas inquietações, desafios, avanços, recuos e, sobretudo aprendizagens.

5.2 Os instrumentos de pesquisa

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: questionários²⁸, observação das aulas desenvolvidas na sala de leitura das escolas participantes da pesquisa, análise de documentos, nesse caso, o Projeto Político-Pedagógico das escolas. Tais instrumentos foram relevantes para a compreensão de aspectos fundamentais relacionados à sala de leitura e à formação do leitor a partir das mediações realizadas com o texto literário.

O questionário (Apêndice A) foi o primeiro instrumento metodológico utilizado para fins de conhecer a formação dos professores, o tempo de atuação na sala de leitura e de levantar dados acerca de questões relacionadas à organização do espaço, ao acervo, ao uso e à frequência dos leitores nesse tempo-espaço. O intuito foi levantar aspectos referentes à sala de leitura no âmbito da rede municipal de ensino a partir do olhar das professoras que desenvolvem suas atividades docentes nesse ambiente e participam da formação oferecida pela Secretaria de Educação na tentativa de envolver um número representativo de participantes e escolas.

No tocante ao instrumento questionário, de acordo como Flick, “uma característica dos questionários é a sua extensiva padronização. Os pesquisadores vão determinar a formulação e a sequenciação das perguntas e as possíveis respostas”(FLICK, 2013, p. 110). Dentre outras vantagens reconhecidas do uso do questionário em pesquisas está o “atendimento à necessidade de se ter representatividade de um grupo respondente no caso da pesquisa, ou de manter o foco da avaliação em um grupo de interessados ou envolvidos em um projeto ou programa” (ELLIOT, 2012, p. 33).

O questionário aplicado aos professores das salas de leitura teve essa característica, uma vez que as perguntas foram formuladas de modo objetivo, seguindo uma sequência de questões fechadas no formato de múltipla escolha. Dentre as questões, a maioria admitia apenas uma resposta e algumas outras com a

²⁸ O questionário, anexado à tese, foi elaborado com questões que diziam respeito à caracterização da escola e dos respondentes e outras fechadas, do tipo likert, cabendo ao respondente marcar seu grau de concordância com determinadas assertivas. Para cada assertiva havia alternativas de resposta, que iam da maior à menor concordância.

possibilidade de assinalar mais de uma. Esse instrumento foi aplicado a todos os 33 docentes que estiveram presentes no encontro mensal do Grupo de Estudos de Dinamizadores de Leitura²⁹ do dia 21 de junho nos horários de formação da manhã e da tarde. O fato de o questionário ter sido aplicado diretamente pelo pesquisador aos participantes da pesquisa favoreceu o seu retorno.

Na etapa seguinte à aplicação do questionário e à seleção das escolas participantes da pesquisa, a partir da adesão dos professores das salas de leitura à pesquisa, iniciei a minha entrada em campo no segundo semestre de 2017. O propósito era realizar a observação das mediações de leitura literária desenvolvidas no contexto das salas de leitura pelos docentes que nelas atuam, conhecer e compreender quais os elementos mediadores presentes nesse espaço e como tais mediações têm contribuído na formação do leitor literário.

Neste estudo, a observação se justifica como instrumento de investigação por possibilitar “um contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado” e, além disso, “permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Ainda, por se constituir como um procedimento metodológico discursivo, dialógico, polifônico, marcado pela presença do outro, lugar da busca de sentido, da incompletude e de compreensão. Como assegura Freitas (2003),

A observação, numa pesquisa de abordagem sócio-histórica, se constitui, pois em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. (FREITAS, 2003, p.33).

Assim sendo, iniciei as observações nas salas de leitura buscando compreender as relações estabelecidas entre os sujeitos, entre as narrativas produzidas nos diálogos dos professores com as crianças a partir das histórias lidas e contadas.

É importante ressaltar que apesar de olhares curiosos e indagativos terem sido lançados a mim no momento de minha chegada nas instituições de ensino,

²⁹ Na sequência dos tópicos serão apontados os aspectos que caracterizam esse Grupo de Estudos de Dinamizadores de Leitura

revelando, algumas vezes, certa resistência, não houve cerceamento à minha entrada nas quatro escolas. De modo geral, houve boa receptividade das equipes gestoras, das crianças, dos professores e funcionários que nelas trabalham.

Desse modo, após ter dado os esclarecimentos necessários em relação ao que seria realizado por mim no período de observação na sala de leitura aos gestores e professores, o espaço escolar foi amplamente aberto, o que contribuiu de forma positiva para a realização das observações. Nesse momento, senti-me como aquele que “abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (AMORIM, 2004, p.26). Aos poucos, as observações foram me permitindo conhecer a dinâmica desse espaço educativo. Assim, os dados da pesquisa foram sendo construídos nessa relação dialógica, nesse contexto de negociação de sentidos.

As observações aconteceram em dias diferentes da semana, ao longo do segundo semestre do ano de 2017 e nos meses de março, abril e maio e junho de 2018, totalizando uma média de 138 horas. Não foi possível estabelecer dias e horários precisos, em função não só das demandas das próprias escolas como também das advindas das observações das atividades que iam sendo desenvolvidas nas salas de leitura. Somam-se a isso, os imprevistos e contratempos que iam surgindo no decorrer da realização da pesquisa como a ausência do professor por motivos de problemas de saúde, professor que teve que assumir a sala de aula por vários dias, entre outros. De modo geral, as observações tiveram em média a duração de três horas em todos os encontros.

A cada observação feita, os dados eram registrados através de anotações escritas em forma de notas de campo descritivas e reflexivas, combinadas com algumas gravações em áudio e o registro de imagens dos espaços das salas de leitura. Empenhei-me em anotar no diário de campo, durante e após as observações, à medida do possível, não somente a descrição das atividades desenvolvidas, o seu tempo de duração, as ações e falas das professoras e dos alunos, mas também suas expressões e posturas. Em cada nota de campo produzida destacava os pontos que mais me chamaram atenção e provocaram reflexões teóricas. Os apontamentos que foram surgindo, revelaram, muitas vezes, a necessidade de observar questões que para mim ainda estavam obscuras e que precisavam de novas interlocuções com os sujeitos da pesquisa.

Todas as interações com os sujeitos e os registros produzidos no trabalho em campo possibilitaram o reconhecimento de que os sujeitos sempre falarão de algum modo, seja através de gestos, expressões, olhares, seja até mesmo por meio dos silêncios que também falam, são eloquentes e nos indicam os ditos e não ditos, pois reconheço essas manifestações como enunciados. Foi nessa etapa da pesquisa que me encontrei imersa no cotidiano da escola, compartilhando eventos que transcorreram na sala de leitura.

Nas palavras de Bakhtin,

A ação física do homem deve ser interpretada como atitude, mas não se pode interpretar a atitude fora da sua eventual (criada por nós) expressão semiótica (motivos, objetivos, estímulos, graus de assimilação, etc.). Por toda a parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. (BAKHTIN, 2003, p.319).

Observar, portanto, pressupõe um encontro dialógico e discursivo e ao mesmo tempo um confronto entre consciências, entre olhares. Desse modo, é possível relacionar a estratégia metodológica da observação com o pensamento de Bakhtin e Vigotski que consideram que a consciência individual se constitui no social. Nesse sentido, o ato de observação será marcado pela alteridade, ou seja, o pesquisador, ao participar do evento de pesquisa, se constitui integrante dele. O pesquisador é alguém que interfere no contexto visando não somente a sua transformação como também a dos sujeitos envolvidos nos eventos. Todavia, reconhece a necessidade de manter uma posição exotópica porque através da exotopia é possível garantir a objetividade, mas uma objetividade que não se confunde com neutralidade. Nesse sentido, retomo as palavras de Bakhtin quando ressalta que,

Toda observação viva, competente e imparcial feita de qualquer posição e de qualquer ponto de vista sempre conserva o seu valor e o seu significado. A unilateralidade e as limitações do ponto de vista (da posição do observador) sempre podem ser corrigidas, completadas e transformadas (enumeradas) com o auxílio das mesmas observações levadas a cabo de outros pontos de vista. (BAKHTIN, 2003, p.330).

Com efeito, utilizar a observação como um dos instrumentos metodológicos no âmbito desta pesquisa é entendê-la como um ato de linguagem, pois através dela foi possível compreender as relações entre os diferentes sujeitos e os diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e os participantes da pesquisa. É uma situação de produção de linguagem marcada por uma dimensão social, viva, na qual pesquisador e pesquisado interagem verbalmente construindo conhecimentos sobre o fenômeno estudado. É nesse sentido que “a observação, no contexto de uma pesquisa, visa, no caso, a gerar novos conhecimentos e não a confirmar, necessariamente, teorias (VIANNA, 2007, p. 98). A teoria dá novos sentidos aos fenômenos observados e os contextos estudados contribuem para a compreensão da teoria.

Os registros visuais dos espaços das salas de leitura que foram feitos por mim, durante as observações nas escolas, se apresentaram como mais uma possibilidade de aplicação de um instrumento metodológico que contribuiu para que fosse feita uma leitura e uma interpretação não só do que está expresso na imagem como também daquilo que a extrapola, pois as imagens carregam em si um peso semântico (LOIZOS, 2013).

De acordo com Müller (2011) há pontos convergentes nas construções metodológicas de pesquisa que utilizam a fotografia como instrumento que se referem à desconstrução do aparente, do que está oculto e uso da linguagem verbal para complementar os silêncios deixados pela imagem. O autor estende o entendimento sobre esta ideia ao afirmar que,

Por ser a fotografia uma linguagem, uma forma de expressão, não pode ser vista ou lida como se tivesse um sentido único, uma verdade exposta. Cada imagem registra um assunto singular, num particular instante de tempo, e este se dá unicamente em função de um desejo, uma intenção ou necessidade do fotógrafo. Ele vê e narra aquilo que acha que viu ou quis ver. Esse entendimento situa a fotografia na posição de objeto polissêmico, com os mais diversos objetivos, sujeita a diferentes usos. Ela tanto pode servir para denunciar, como para formar certa opinião, mas sempre irá reproduzir determinada ideologia ou visão de mundo do autor. (MÜLLER, 2011, p. 30).

Nessa lógica, sendo a fotografia uma linguagem que exprime a visão de mundo do autor, requerendo-lhe uma interpretação que ultrapasse os limites do que ela expressa, pode-se considerá-la como uma linguagem cronotópica na qual “tudo

o que é estático-espacial não deve ser descrito de modo estático, mas deve ser incluído na série temporal dos acontecimentos, representados e da própria narrativa-imagem” (BAKHTIN, 1989, p.356). Sendo assim, as fotografias, se constituíram nesta pesquisa como registros que subsidiaram as análises realizadas dos espaços físicos das salas de leitura, permitindo uma reflexão sobre esses cronotopos e as interações entre os sujeitos e os elementos que os compõem.

A análise do projeto político-pedagógico também se constituiu como instrumento metodológico. Dentre as vantagens para o uso de documentos³⁰ na pesquisa destacam-se as que apontam que esses materiais constituem “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”. Além disso, “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (GUBA; LINCOLN *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39). De fato, foi através desse documento que muitas informações foram confirmadas e outras ampliaram as percepções que foram construídas por mim a partir das observações feitas ao longo da minha permanência no campo.

Por meio de sua leitura foi possível conhecer a caracterização da escola e da comunidade que fica em seu entorno, os projetos implantados e desenvolvidos e as concepções que orientam o trabalho pedagógico. Esses dados, construídos através do PPP de cada escola, contribuíram para a compreensão de como a sala de leitura é concebida pela comunidade escolar e qual o papel que esse espaço ocupa no interior da escola e nas ações planejadas por ela.

5.3 O percurso da pesquisa

Para realizar a presente pesquisa, iniciei a minha entrada no campo, em março de 2016, participando dos encontros mensais do “Grupo de Estudos de Dinamização de Leitura na escola”³¹ promovido pela Secretaria de Educação. Esses

³⁰São considerados documentos “quaisquer materiais que possam ser usados como fonte de informação”(PHILLIPS *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

³¹ Ementa do curso: Aspectos teóricos e práticos relacionados à leitura literária, as mediações com os livros de literatura, a importância do espaço e organização do acervo. Objetivo: analisar propostas para a dinamização da leitura no cotidiano escolar por meio de leituras, debates e palestras, troca de experiências e oficinas.

encontros acontecem nos turnos da manhã e da tarde, no “Centro de Formação do Professor” (CFP), com duração de três horas e são destinados aos profissionais que atuam nas salas de leitura das escolas municipais de Juiz de Fora.³² Importa esclarecer que esse espaço de formação continuada, desde o início de seu funcionamento, sempre fez parte da minha trajetória profissional como docente ao longo dos anos em que faço parte do quadro de carreira do magistério da prefeitura.

Essa parte inicial e exploratória da pesquisa teve o objetivo de estabelecer contato com os professores que atuam diretamente no tempo-espaço sala de leitura e alargar a minha percepção sobre as questões relativas ao trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas e a proposta de formação da Secretaria de Educação para esse grupo específico de docentes.

O número de professores inscritos para participar dessa formação continuada, de modo geral, fica em torno de 30 a 40 profissionais distribuídos nos horários da manhã e da tarde. É importante esclarecer que alguns professores ficam impossibilitados de participar da formação devido à coincidência com o horário de seu trabalho na escola, o que, de certa forma, inviabiliza uma maior participação dos docentes nos encontros. Importa esclarecer também que os professores da rede são convidados a participar dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e a participação se dá pelo interesse e possibilidades dos docentes.

Num segundo momento, estabeleci contato com a Subsecretária de Educação para lhe expor sobre a pesquisa, seus objetivos e solicitar-lhe a autorização da SE para que esse estudo pudesse ser realizado nas escolas municipais. Após esse contato, encaminhei os documentos necessários para a Secretária de Educação, a qual autorizou a realização da pesquisa desde que fosse apresentada a aprovação do projeto de pesquisa pelo Conselho de Ética da universidade. Na sequência, tendo sido o projeto aprovado pelo Conselho de Ética e também pela Secretaria de Educação³³ (ANEXOS 1 e 2), dirigi-me aos profissionais responsáveis pela formação no “GE de Dinamização de Leitura nas Escolas” para esclarecer-lhes sobre o questionário que seria aplicado aos professores em um dos

³² A despeito de não realizar uma análise desses encontros, devo salientar que as discussões estabelecidas nessa formação contribuíram, sobremaneira, com as reflexões apresentadas ao longo desta pesquisa.

³³ Constam anexados nesta tese os documentos das aprovações dadas pelo Conselho de Ética da UFJF e da Secretária de Educação de Juiz de Fora.

encontros de formação, já que se tratava de um instrumento adotado para a produção de dados da pesquisa.

É importante destacar que o questionário enviado para análise da SE antes de sua aplicação continha a denominação biblioteca escolar para fazer referência ao *lócus* da pesquisa. A funcionária responsável pelo setor que se ocupa da autorização de pesquisas na rede me informou que o mesmo só poderia ser aplicado se fosse feita a alteração do termo “biblioteca escolar” para “sala de leitura”. Somente após essa funcionária verificar a alteração do nome no questionário, consegui aplicá-lo aos professores que estiveram presentes no encontro realizado, no mês de junho, nos dois turnos. Toda essa preocupação pela alteração do nome “biblioteca escolar” para “sala de leitura” no questionário aplicado se deve ao fato de que, segundo a SE, o espaço existente na escola não se destina apenas ao empréstimo e à pesquisa, mas se trata de um espaço de dinamização de leitura e que na concepção desta rede de ensino é pertinente que se tenham professores fazendo esse trabalho, ainda porque a mesma não possui em seu quadro de carreira a função de biblioteconomista.

Na ocasião, tive a oportunidade de me apresentar como pesquisadora, de explicitar a razão da aplicação do questionário e de esclarecer os objetivos da pesquisa. Foi dito às professoras que apenas o nome da escola deveria ser colocado, já que o anonimato de cada uma seria garantido e que, assim sendo, todos poderiam se expressar com liberdade e segurança. Esclareci também que a partir da leitura do questionário seriam escolhidas quatro escolas da rede nas quais seriam feitas observações das aulas realizadas nas salas de leitura. A partir daquele momento, passei a ser vista não apenas como uma das integrantes do grupo de professores que atuam nas salas de leitura, mas também como pesquisadora.

Houve a intenção, inicialmente, de aplicar o questionário também aos gestores, porém não foi possível devido à dificuldade encontrada de reunir todo o grupo de diretores da rede, a impossibilidade de ir a todas as 102 escolas e a não liberação de uma parte da reunião de diretores pela SE para este fim.

Após a aplicação do questionário, realizei uma leitura atenta das respostas dadas pelas professoras e a partir dessas respostas escolhi quatro escolas que pertenciam a diferentes regiões da cidade de Juiz de Fora: centro, sul, norte e leste. No encontro mensal do GE, em agosto de 2017, tive a oportunidade de

expor para as professoras representantes dessas escolas a seleção feita e o trabalho de pesquisa que seria realizado em suas escolas. Esclareci que seria necessário que cada uma levasse essas informações para os gestores das escolas e que um novo contato seria estabelecido para agendamento de um encontro com a direção e a equipe pedagógica.

Para dar sequência a esse percurso, entrei em contato com os gestores, mas antes mesmo de ir à escola da região leste, a professora me enviou mensagem dizendo que não seria possível a sua participação na pesquisa, pois teria que assumir o lugar da professora bidocente³⁴ que estava atuando em uma turma na escola. Como apenas uma professora de uma escola pertencente à região leste da cidade havia participado da aplicação do questionário, decidi não mais utilizar o critério da seleção das escolas por região e passei a adotar o critério de adesão. Por esse motivo, procurei outra professora que, no dia da aplicação do questionário, havia demonstrado interesse pela pesquisa. Essa professora, assim que foi contatada por mim, mostrou-se, prontamente, disposta a participar da pesquisa. Assim sendo, dentre as quatro docentes participantes da pesquisa, duas atuam em escolas de educação infantil, enquanto as outras duas trabalham em escolas que atendem a turmas de educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Após os contatos feitos com as professoras, consegui agendar a minha entrada nas escolas para iniciar o trabalho de observação. Contudo, para que isso fosse efetivado, precisava da autorização da equipe gestora das quatro escolas. Iniciei o contato com cada escola de acordo com as possibilidades de encontro com os diretores. Nesse primeiro momento com a direção das escolas e as professoras em seus contextos de docência, apresentei-lhes o meu projeto de qualificação, apontando o meu objeto de estudo, o objetivo da pesquisa, a metodologia e qual seria o meu papel ao longo da realização das observações. Além disso, solicitei-lhes o preenchimento dos documentos necessários à realização da pesquisa e verifiquei a possibilidade de me apresentarem o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas para que eu pudesse fazer a leitura desse documento. De imediato, apenas uma escola me enviou por e-mail o seu PPP. As outras três alegaram que estavam

³⁴ “Bidocente” é a designação dada aos professores que atuam em salas de aulas onde estudam alunos com deficiência. Atualmente essa função é denominada “docência compartilhada”.

reescrevendo o projeto e que assim que terminassem de fazê-lo me enviariam. No decorrer da minha presença no campo, mais duas escolas me enviaram os seus PPPs, faltando apenas o documento de uma instituição. Continuei persistindo na tentativa de obter o projeto que faltava, mas não foi possível, pois a direção da escola alegava que o mesmo ainda estava sendo reconstruído.

Nessa situação, envolvendo os projetos pedagógicos das escolas, assim como em outras, fui chamada a fazer escolhas, mudanças de rumo que foram dinamizadas a partir da relação no campo e da interlocução com os sujeitos participantes da pesquisa. Esse percurso da pesquisa traçado e vivenciado vai ao encontro da perspectiva histórico-cultural, uma vez que, nessa abordagem, a forma de se construir uma pesquisa é respeitando as mudanças que vão se fazendo necessárias ou que vão sendo delineadas no decorrer de sua realização.

No próximo tópico, apresento os diferentes contextos que foram os espaços concretos de investigação desta pesquisa.

5.4 Os contextos da pesquisa

Conhecer os diferentes contextos onde foram desenvolvidas as atividades de investigação é considerar o que Bakhtin, em sua concepção filosófica de linguagem, nos coloca: “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (BAKHTIN, 2003, p. 401). Apresentar os contextos da pesquisa é uma forma de aclarar o texto, de cotejar texto e contexto.

Constituíram-se contextos da pesquisa o Centro de Formação do Professor e quatro escolas públicas da rede municipal de Juiz de Fora e suas salas de leitura. Considerando os espaços dentro de uma perspectiva mais ampla, tratarei, inicialmente, do macro-contexto, ou seja, o município, para, em seguida, apresentar a rede de ensino, a qual será abordada a partir dos dados produzidos com a aplicação do questionário. Por conta disso, é importante esclarecer que apresentarei uma visão recortada e mais específica da rede, já que o questionário focalizou questões relativas à sala de leitura. Na sequência, apresento o Centro de Formação

de Professores, espaço que congrega várias escolas nas ações de formação docente, e, por fim, as escolas participantes da pesquisa. Realizarei, portanto, uma contextualização e descrição desses espaços.

5.4.1 O município de Juiz de Fora

Contextualizo de forma breve, neste tópico, a localidade onde desenvolvi a minha pesquisa, apresentando algumas informações referentes ao município de Juiz de Fora. Conhecer algumas características dessa cidade contribui para se compreender a sua representatividade no cenário nacional no que diz respeito, sobretudo na área da educação.

Todos os contextos da pesquisa estão situados na cidade Juiz de Fora. Trata-se de um município do estado de Minas Gerais, situado na Zona da Mata mineira, a sudeste da capital Belo Horizonte. Sua população, de acordo com o último censo, é de 516, 247 pessoas, com densidade demográfica de 359,59hab/Km² (IBGE, 2018). Estima-se que, em 2018, essa população passou para 564.310 pessoas.

O nome Juiz de Fora se referia a um magistrado que fora nomeado pela coroa Portuguesa para atuar como Juiz de Direito onde não havia esse cargo. De acordo com alguns estudos, o juiz de fora esteve na região e acabou se hospedando numa fazenda, perto da qual surgiu o povoado de Santo Antônio do Paraibuna. No ano de 1850, o arraial de Santo Antônio do Paraibuna, foi elevado à categoria de vila, emancipando-se de Barbacena e formando um município. A elevação à categoria de cidade ocorreu quinze anos depois, quando foi adotada a denominação “Juiz de Fora”.

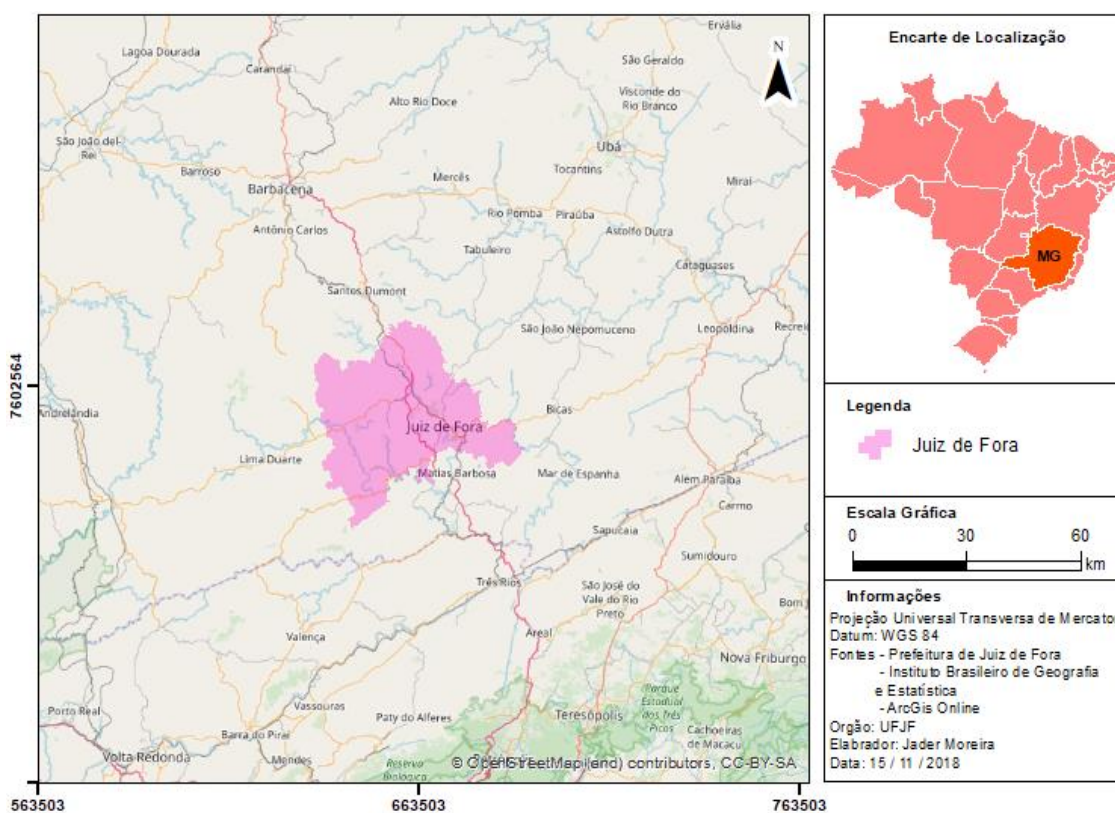
No tocante à avaliação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), no ano de 2010, a cidade de Juiz de Fora obteve o IDH municipal de (0, 778), ficando em 7º lugar no ranking estadual e em 145º no ranking nacional, valores que são considerados altos. Para calcular esses dados são analisados os subíndices Longevidade, Educação e Renda. Sendo assim, no que se refere ao seu IDH de Educação, o valor obtido foi 0,71, o que o coloca na 9º posição no ranking dos municípios mineiros. No total de 5.565 municípios brasileiros que foram analisados,

Juiz de Fora ficou no 232º lugar no ranking nacional. A partir desses dados é possível perceber Juiz de Fora tem atingido um desenvolvimento no decorrer de algumas décadas, o que lhe permitiu atingir posições que indicam um bom índice de IDH.³⁵

Em relação à presença de espaços públicos de leitura, ganham destaque a “Biblioteca Municipal Murilo Mendes”, que fica situada na área central de Juiz de Fora, a “Biblioteca Central da Universidade Federal de Juiz de Fora” que é um espaço aberto não somente para os alunos da instituição, mas também para todos os leitores, e a Biblioteca Redentorista que além de atender pesquisadores religiosos, como estudantes de teologia ou do catolicismo, busca atrair leitores universitários e estudantes que são candidatos a concursos públicos.

Na Figura 1, a seguir, é possível observar a localização do município de Juiz de Fora dentro do estado de Minas Gerais e algumas cidades que estão localizadas em seu entorno.

Figura 1- Mapa de Juiz de Fora



Fonte: Prefeitura de Juiz de Fora – IBGE e AroGis Online

³⁵ Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/download/>>. Acesso em: 20 out. 2018.

5.4.2 A rede municipal de ensino de Juiz de Fora

Antes de iniciar a apresentação da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, é importante esclarecer que focalizarei a descrição desse contexto com base nos aspectos referentes, especificamente, às salas de leitura e aos profissionais que nela atuam e participam da formação oferecida pela Secretaria de Educação. Essa contextualização é fruto das percepções desses profissionais, uma vez que será feita com base nos dados do questionário que fora aplicado a esse grupo específico de docentes.

A Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora possui 42.339 estudantes matriculados que estão distribuídos entre creches, pré-escolas, anos iniciais e finais do ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. São 102 escolas situadas em áreas rurais e urbanas do município³⁶. Desse total, 82 possuem sala de leitura. Entre essas escolas, apenas 05 funcionam em todos os turnos, 71 em dois turnos e 06 em apenas um turno. Há 118 professores efetivos e 20 professores contratados atuando em salas de leitura.

Os números revelam que é significativo o número de escolas que possuem o espaço destinado à sala de leitura³⁷ e que os profissionais que atuam nesses espaços são, prioritariamente, professores efetivos. Esse dado indica que o professor da sala de leitura é, em geral, um profissional com estabilidade, tanto na escola quanto na rede, o que aponta para uma possibilidade maior de que esse profissional tenha uma ampla adesão à escola, ao seu projeto pedagógico e um pleno conhecimento de seu público e da comunidade atendida.

A despeito de haver a garantia da existência desse ambiente de leitura em grande parte das escolas, as questões que se colocam à compreensão do papel que desempenham nos projetos pedagógicos das instituições de ensino são: a) como esse espaço é organizado?; b) Como se dá a composição, renovação e circulação dos acervos?; c) Como são feitas as mediações de leitura literária que nele são realizadas? Essas questões remetem a aspectos importantes e que

³⁶ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

³⁷ Esses dados foram obtidos através de consulta feita à Supervisão de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania (SPAC) da Secretaria de Educação.

precisam ser levados em consideração quando se trata da formação do leitor literário.

Para melhor contextualizar a rede no que concerne ao trabalho com as salas de leitura, apresento dados construídos a partir do questionário aplicado aos professores que atuam nesses espaços e participam da formação continuada no Centro de Formação de Professores. Os dois primeiros aspectos a serem analisados se referem à formação dos professores e ao tempo de trabalho na sala de leitura.

Tabela 6 – Formação dos professores

Formação	n	%
Graduação	3	9
Especialização	24	73
Mestrado	5	15
Doutorado	1	3
Total	33	100

Fonte: Elaborado pela autora

Reconhecendo a limitação que os dados da Tabela 6 apresentam no tocante à formação dos professores de toda a rede municipal, os números acima sinalizam que grande parte dos profissionais que atua nas salas de leitura possui formação complementar como o curso de Especialização, e, em número menor, há aqueles que têm mestrado e doutorado. Vale destacar que esse dado é indicativo de que, ao serem estimulados pelo Plano de Cargos e Salários da Prefeitura de Juiz de Fora e pelo interesse em se especializarem nas áreas em que atuam, os professores municipais têm buscado, de certa forma, alargar a sua formação.

Outro fator que contribui, significativamente, para a formação dos professores é a existência da UFJF, que no âmbito da Faculdade de Educação possui o Programa de Pós-Graduação em Educação.

Tabela 7 – Tempo de trabalho na sala de leitura

Tempo de trabalho	n	%
1 a 5 anos	19	58
6 a 10 anos	10	30
11 a 15 anos	–	–
16 a 20 anos	1	3

21 a 25 anos	2	6
26 a 30 anos	1	3
Total	33	100

Fonte:Elaborado pela autora

Um aspecto que deve ser observado a partir dos dados da Tabela 7 é que a atuação dos docentes nas salas de leitura tem se mantido. Considerando os números apresentados, o tempo de trabalho dos professores nesse contexto vem se consolidando na rede municipal. Vale destacar que os dados desse quadro reforçam a constatação de que a maioria dos docentes que assume o trabalho nas salas de leitura das escolas pertence ao quadro efetivo. Esses professores, no interior das escolas, se tornam responsáveis por esse espaço com o propósito de fomentarem e dinamizarem as ações de leitura que nele e fora dele são desenvolvidas, de desenvolverem projetos em torno da leitura, principalmente, da leitura de literatura.

A partir das tabelas seguintes (Tabelas 8 a 16) serão apresentados dados relativos à percepção dos docentes com relação às salas de leitura.

Tabela 8 – A sala de leitura tem espaço adequado para atender os alunos

Respostas	n	%
Concordo muito	18	55
Concordo pouco	10	30
Discordo pouco	2	6
Discordo muito	3	9
Total	33	100

Fonte: Elaborado pela autora

As respostas indicam que mais da metade dos respondentes, ou seja, 55% consideram que o espaço existente onde funciona a sala de leitura é adequado e que outros 30% concordam com a afirmação, ainda que com ressalvas. Das quatro escolas onde desenvolvi a pesquisa, duas possuem espaço próprio destinado à sala de leitura enquanto nas outras duas os espaços são adaptados. É importante esclarecer que o prédio escolar das duas primeiras foi projetado com espaço previsto para este fim, uma vez que as escolas da rede que foram construídas em tempos mais próximos acabaram sendo contempladas em seu projeto arquitetônico

com a existência desse espaço específico. Recorro às palavras de Silva, R.(2009) que discorre sobre esse aspecto,

As escolas de Ensino fundamental, em geral, foram construídas em épocas passadas nas quais não havia um planejamento adequado para a biblioteca da escola, assim, partiremos da área de uma sala de aula comum para montar a biblioteca. É possível que cada escola possua, pelo menos, uma sala de aula de tamanho padrão que possa ser utilizada como biblioteca, mas isso não quer dizer que a escola possa prescindir de projeto de ampliação e readequação do espaço para melhor atender à demanda escolar. (SILVA, R. J., 2009, p. 121).

A questão da existência de espaço destinado a esse propósito retoma a discussão a respeito da lei que dispõe sobre a criação de bibliotecas escolares, visando a sua universalização nas instituições de ensino do país até o ano de 2020, como já foi apontado anteriormente nesta tese. Associado a isso, é preciso considerar que, num país com pouca oferta de espaços públicos de leitura para a sua população, no caso de Juiz de Fora, a contextualização da cidade mostrou que há escassez de bibliotecas públicas, a biblioteca escolar ou a existência da sala de leitura é um aspecto animador, porque amplia as possibilidades de incursão ao mundo letrado não somente pelos alunos como também pela comunidade em seu entorno.

A despeito de muitas escolas ainda não possuírem espaço físico adequado para o funcionamento das salas de leitura, a questão que desperta maior atenção é a forma como esses espaços, seja de uma sala de aula, seja de espaço adaptado, estão sendo organizados. Isso pode ser observado na Tabela 9, a seguir.

Tabela 9 – Dentro da sala de leitura há espaço lúdico

Respostas	n	%
Concordo muito	4	13
Concordo pouco	8	24
Discordo pouco	7	21
Discordo muito	14	42
Total	33	100

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando apenas os dados apontados na Tabela 8, pode ser percebido que grande parte das salas de leitura é vista como sendo espaços adequados para atendimento aos alunos. No entanto, a Tabela 9 aponta que quando se discute outros aspectos importantes da sala de leitura como a existência de ambiente lúdico, com tapetes e almofadas para as crianças manusearem e explorarem livremente os livros, para que pudessem ser realizadas diferentes mediações na relação da criança com a literatura, apenas 13% dos respondentes concordam muito que existem recursos lúdicos e materiais adequados ao funcionamento da sala de leitura. As respostas à questão apresentada na tabela 8 e aquelas apresentadas à questão na tabela 9 indicam, em certo grau, que a concepção “de atendimento aos alunos” das professoras ainda é pensada de forma restrita.

A ausência desses recursos compromete o atendimento às necessidades de uma mediação adequada das relações dos leitores em formação com as obras. Desse ponto de vista, a existência de espaços lúdicos, interativos e envolventes amplia as possibilidades de que diferentes situações de mediações com os livros, com a leitura e seus leitores aconteçam. Como a sala de leitura é um ambiente que precisa ter uma funcionalidade diferente em relação aos outros ambientes escolares, a criação de espaços lúdicos rompe com a dinâmica tão presente nas salas de aula, onde as crianças ficam assentadas umas atrás das outras nas carteiras.

São as ações humanas que dão vida a esse espaço, mas sua organização pode ser potencializadora ou limitadora dessas ações. Para que o espaço potencialize as ações e interações é necessário que ele seja organizado de modo que o protagonismo do leitor aconteça. Esse protagonismo é ampliado quando há um acervo diversificado e acessível a todos os leitores. As Tabelas 10 e 11 se ocupam de tratar acerca desse aspecto.

Tabela 10 –A sala de leitura possui acervo diversificado de livros literários

Respostas	N	%
Concordo muito	21	63
Concordo pouco	6	18
Discordo pouco	4	13
Discordo muito	2	6
Total	33	100

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 11 – Os professores utilizam os livros literários dos acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola em suas aulas

Respostas	N	%
Concordo muito	16	48
Concordo pouco	12	36
Discordo pouco	4	13
Discordo muito	1	3
Total	33	100

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados apresentados na Tabela 10 revelam que um número significativo de professores, ou seja, 63% consideram que existe um acervo literário diversificado na composição dos materiais de leitura presentes no interior das salas de leitura. Além disso, conforme aponta a Tabela 11, uma parcela considerável de respondentes, o que corresponde a 48%, revela que o acervo do PNBE é utilizado pelos professores da escola nas salas de aula. Contudo, se for levado em consideração o quantitativo encontrado a partir das demais respostas, constata-se que 17 professoras, 52% dos respondentes, não percebem que esse acervo seja utilizado de forma efetiva nas salas de aula.

Esse número vai ao encontro de resultados desafiadores de pesquisas que constataram que os acervos que foram distribuídos pelo PNBE nas escolas são pouco usados. Como destaca Paiva, “é consenso entre pesquisadores e docentes atuantes na educação básica que as medidas tomadas pelos gestores da política não têm conseguido alcançar os profissionais que serão os responsáveis por lidar com esses acervos” (PAIVA, 2012, p. 18).

Tal fato justifica a insistência para que não só os professores que atuam na sala de leitura, mas também todos os demais profissionais da escola sejam responsáveis pelo processo de formação de leitores. Para tal, é necessário que conheçam os acervos e dele façam uso de forma efetiva. Apesar de não terem sido distribuídos acervos para as escolas desde 2014 e do fato de o PNBE ter sido finalizado pelo Ministério da Educação, os livros que chegaram às escolas, ao longo de sua execução, permanecem constituindo os acervos das salas de leitura.

A essa questão do acesso aos livros de literatura está atrelada a responsabilidade da comunidade escolar de pensar o seu acervo, as preferências e

escolhas dos leitores, de ficar atenta a lançamentos para a aquisição de livros, buscando não depender apenas de políticas explicitamente voltadas à ampliação de acervo. Ao contrário, que alternativas sejam pensadas para que os estudantes tenham acesso à diversidade de livros literários.

Dessa maneira, para que o acesso ao acervo da sala de leitura circule entre os leitores é fundamental que os estudantes frequentem esse espaço e participem de práticas de leitura em seu interior. Os dados das Tabelas 12 e 13 apresentam informações esclarecedoras a respeito da questão da frequência e do uso do espaço da sala de leitura pelas crianças e professores.

Tabela 12– A frequência os alunos na sala de leitura da escola

Respostas	N	%
Diariamente	3	9
Semanalmente	22	67
Quinzenalmente	6	18
Mensalmente	2	6
Total	33	100

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 13 –O momento em que os alunos mais frequentam a sala de leitura é na aula de leitura

Respostas	N	%
Concordo muito	25	79
Concordo pouco	5	15
Discordo pouco	1	3
Discordo muito	2	6
Total	33	100

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando as Tabelas 12 e 13, observo que a frequência dos alunos na sala de leitura ocorre, sobretudo, semanalmente, e que tal frequência acontece durante as aulas de leitura que são desenvolvidas pelos docentes que nelas trabalham (67%). Nas aulas de leitura, cada turma possui um tempo estabelecido a partir da organização do horário de cada escola.

A sala de aula e a sala de leitura são dois espaços educativos presentes na escola que possuem uma relação de complementaridade e de integração das ações educativas que, uma vez desenvolvida, contribuirá de forma efetiva na formação leitora das crianças. No entanto, essa complementaridade se efetivará, por um lado, com a participação e o envolvimento dos docentes que atuam na sala de aula com as atividades que são realizadas na sala de leitura. Por outro lado, o professor que atua na sala de leitura precisa encontrar estratégias de trabalho com a leitura de modo a envolver os demais docentes da escola em suas propostas de dinamização da leitura realizadas nesse tempo-espaço.

A Tabela 14, a seguir, contém elementos que são indicativos da frequência dos professores às salas de leitura das escolas.

Tabela 14 – A frequência dos professores da escola na sala de leitura

Respostas	N	%
Diariamente	4	13
Semanalmente	11	33
Quinzenalmente	6	18
Mensalmente	7	21
Total	33	100

Fonte: Elaborado pela autora

No que concerne à frequência dos professores às salas de leitura das escolas é necessário contrastar os dados da Tabela 14 com os dados da Tabela 12. Enquanto 67% dos alunos frequentam, semanalmente, a sala de leitura nos dias da aula de leitura, apenas 33% dos professores a frequentam no momento em que essa aula está acontecendo. Ou seja, um percentual significativo de professores respondentes do questionário considera que os professores das escolas não frequentam a sala de leitura com a mesma frequência que seus alunos, nos horários que eles a estão frequentando. A partir disso, é importante indagar: os professores das salas de aula se ocupam de que atividade no momento em que seus alunos estão frequentando a sala de leitura e participando da aula de leitura? Como tem sido feita a integração entre os projetos de leitura das salas de leitura com os das salas de aula?

O silêncio dos 15% dos professores que não responderam a essa questão aponta para o fato de que talvez haja um constrangimento, por parte dos docentes que responderam ao questionário, em tratar sobre o tema, ou ainda de que não dispõem desse dado, o que pode indicar que há professores das salas de aula que não frequentam a sala de leitura junto com seus alunos e em nenhum outro momento. Isso, de certa forma, contribui para reforçar o distanciamento existente entre a sala de leitura e a sala de aula, dado apontado por várias pesquisas citadas no capítulo 2 desta tese.

Tal fato talvez possa ser mais bem compreendido com base nos dados apresentados na Tabela 15 que trata da discussão e reflexão sobre o papel e o uso da sala de leitura na formação do leitor nos PPPs das escolas.

Tabela 15 –O projeto político-pedagógico da escola discute o papel e o uso da sala de leitura

Respostas	N	%
Concordo muito	11	33
Concordo pouco	12	37
Discordo pouco	5	15
Discordo muito	5	15
Total	33	100

Fonte: Elaborado pela autora

O papel e o uso da sala de leitura na formação do leitor, como os demais aspectos que a envolvem, deveriam estar explicitados nos projetos político-pedagógicos. Primeiro por ser a sala de leitura parte do processo educativo das escolas. Segundo, por visar à integração das ações pedagógicas desenvolvidas entre as salas de leitura e as salas de aula e ao envolvimento de toda a comunidade escolar. No entanto, os dados apresentados mostram que apenas 33% dos professores que responderam ao questionário concordam muito que essa discussão e reflexão estejam presentes nos PPPs. Já 30% dos professores discordam dessa afirmação e outros 30% concordam com ressalvas. Isso revela, de certa forma, a invisibilidade da sala de leitura e das ações que nela são desenvolvidas no planejamento pedagógico das escolas.

Acima de tudo, deve-se considerar que os projetos desenvolvidos nas salas de leitura devem fazer parte do projeto institucional de leitura da escola, pois ações isoladas, de modo geral, não se consolidam e nem sustentam um programa escolar de leitura. Tais ações só terão efetividade se forem implantadas pelo coletivo da escola e se estiverem incorporadas à cultura escolar. Afinal, o leitor se forma principalmente na escola. Logo, a sala de leitura, como parte integrante desse contexto, é um elemento imprescindível nessa formação.

No tocante à formação continuada desenvolvida pela SE com os profissionais que atuam nas salas de leitura, constata-se que 79% dos professores, número significativo, a consideram como sendo um *lócus* que contempla e fomenta a formação do leitor nas escolas (Tabela 16). É importante destacar que a continuidade e a permanência dessa ação formadora, ao longo de vários anos, avigoram a tentativa de que ocorram práticas efetivas de promoção da leitura e de formação de leitores nas escolas da rede municipal. Ainda que não atinja todos os professores que atuam nas salas de leitura, uma vez que os professores não são convocados, mas sim convidados a participarem da formação, essa iniciativa é reconhecida por aqueles que dela participam.

Tabela 16– A formação realizada na Secretaria de Educação pelo GE de Dinamizadores da Leitura contempla a formação do aluno leitor

Respostas	N	%
Concordo muito	26	79
Concordo pouco	7	21
Discordo pouco	–	–
Discordo muito	–	–
Total	33	100

Fonte: Elaborado pela autora

Levando em consideração a importância do papel do professor na formação de leitores no contexto escolar, as políticas de fomento à leitura e de formação de leitores devem vir acompanhadas de investimentos na formação de mediadores de leitura. Considerando ainda a realidade atual por que passa a educação brasileira, uma sólida formação docente é condição indispensável para que sejam consolidadas as relações entre a escola e a cultura escrita.

Desse modo, com base nas respostas obtidas com a aplicação do questionário, posso reafirmar que, para além da democratização do acesso aos livros, há a necessidade da democratização da formação do leitor e, dentre os aspectos a serem considerados em relação a essa demanda, a formação literária dos professores assume centralidade.

Na sequência, apresento o Centro de Formação do Professor, *lócus* onde essa formação se dá como contexto da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

5.4.3 Centro de Formação do Professor

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática.”

(FREIRE, Paulo, 2001, p. 39)

A presente epígrafe traz as palavras de Paulo Freire que estão escritas na parede do hall de entrada do Centro de Formação do Professor. Considero que foi uma forma encontrada para marcar a identidade desse espaço como lugar de interações e mediações, de difusão de conhecimentos, de formação e informação, de reflexão da prática sustentada por uma reflexão teórica.

Situado na região central da cidade, o Centro de Formação do Professor (CFP), como o próprio nome indica, é um local onde acontece a formação continuada dos docentes da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. É um dos espaços que compõem o prédio onde funciona a Secretaria de Educação do município, fazendo parte de um conjunto arquitetônico intitulado “Centro Histórico Bernardo Mascarenhas”. Esse prédio passou a abrigar a Secretaria de Educação e o Centro de Formação após uma reforma em sua estrutura física realizada pela administração municipal dos anos de 1997 a 2000.

Possui uma sala denominada Sala “Cora Coralina” onde em uma parte deste ambiente se encontram algumas estantes com coleções de livros literários e livros de formação para o professor. Esses livros são emprestados aos docentes para levarem para as escolas para serem trabalhados com os alunos e para seu

próprio uso. Em outra parte são realizados os encontros de formação do GE de Dinamizadores de Leitura. Há dois auditórios, o auditório “Rubem Alves” e o auditório “Paulo Freire”. Neles são realizadas reuniões com grupos maiores de participantes como reunião de coordenadores e diretores. Além desses espaços há uma pequena sala onde funciona um Laboratório de Informática e outra onde fica o setor administrativo.

Desde a sua criação, essa proposta de oferta permanente de formação continuada para os professores da rede acabou se tornando uma política de estado, uma vez que todos os anos no Centro de Formação dos Professores acontecem vários cursos, palestras, exposições de trabalhos, entre outros.

No site do Centro de Formação³⁸ estão elencadas as atividades que são nele desenvolvidas:

- Divulgação de estudos (pesquisas, monografias, dissertações e teses);
- Grupos de estudo com diferentes temas;
- Exposições de trabalhos realizados pelo centro e nas escolas;
- Cursos e oficinas pedagógicas;
- Conferências, mesas-redondas, painéis, seminários;
- Momentos culturais e artísticos tais como: mostras de filmes, café filosófico etc.;
- Lançamentos de obras pedagógicas e literárias;
- Educação à distância;

As ações formativas estão distribuídas nos seguintes eixos:

- Eixo I Práticas Integradoras;
- Eixo II Tecnologias digitais;
- Eixo III Educação, diversidade e relações étnico-raciais;
- Eixo IV Gestão da Escola;
- Eixo V Projetos artístico-culturais, intercâmbios e seminários;
- Eixo VI Parcerias.

³⁸ Disponível em: <<https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/capacitacao/cfp.php>>. Acesso em: 20 out. 2018.

De modo geral, os encontros de formação acontecem mensalmente e são mediados, na sua maioria, por profissionais que atuam na Secretaria de Educação. O GE de dinamização de Leitura na escola está sob a responsabilidade do Departamento de Planejamento e de Formação (DPPF) no âmbito da Supervisão de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania (SPAC). A universidade, através da Faculdade de Educação, também tem participado dessa formação continuada através de propostas de parcerias. Para o ano de 2018 foram estabelecidas duas propostas, quais sejam: “A pesquisa na EJA como possibilidade de formação” e “Cartografia com crianças”.

Inserido no Eixo I, o grupo de Estudos de Dinamização de Leitura nas escolas visa “analisar propostas para a dinamização da leitura no cotidiano escolar por meio de leituras, debates e palestras, trocas de experiências e oficinas”. Dentre os eventos artísticos relacionados a esse GE temos o “Projeto Literatudo”³⁹ que já está na sua 8ª edição. Chamo a atenção para esse projeto pelo fato de que, ao longo de suas edições, geralmente, são os professores que atuam nas salas de leitura que têm exercido o papel de principais mediadores na execução desse projeto na escola e de realizarem uma participação efetiva no desenvolvimento de atividades que têm como eixo central a literatura. A partir deste projeto é promovido o intercâmbio entre as escolas como forma de valorizar e divulgar os trabalhos com a leitura literária e demais linguagens que são desenvolvidos pela e na sala de leitura de forma integrada com a sala de aula.

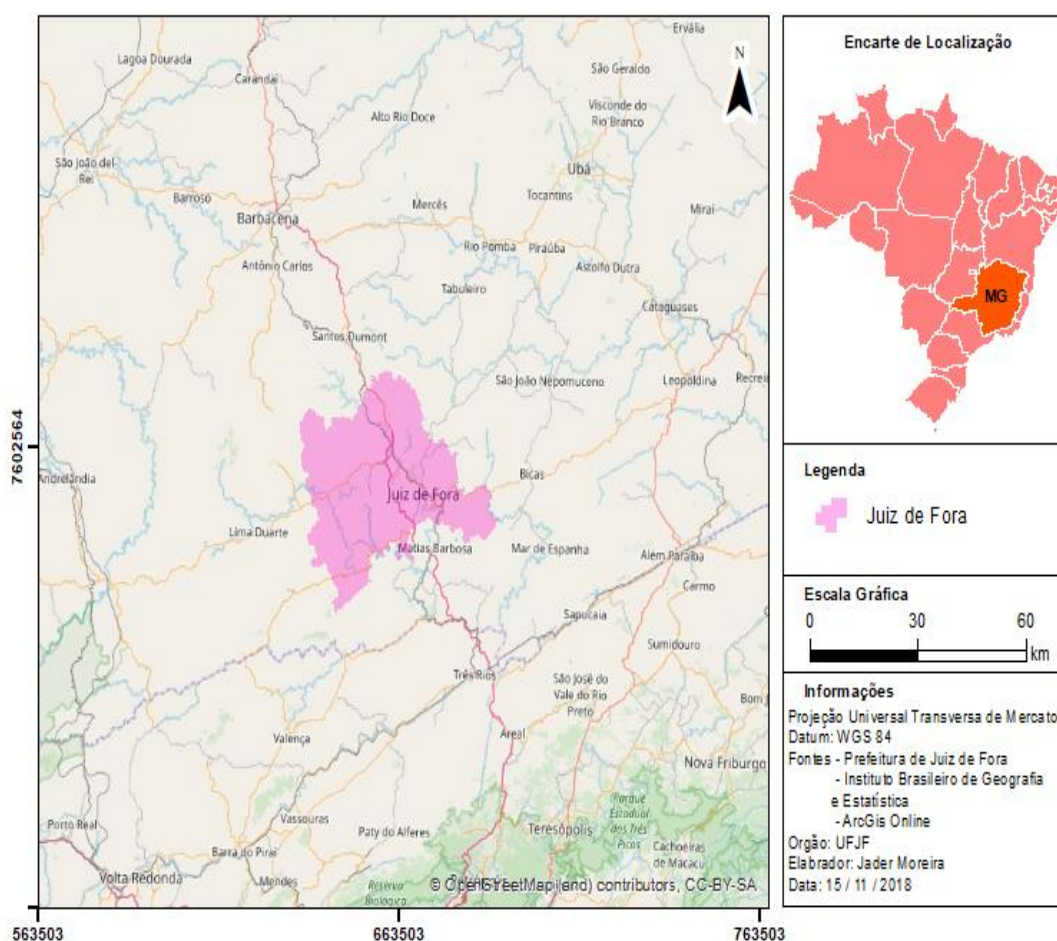
A seguir, focalizarei as quatro escolas onde realizei a pesquisa com base, inicialmente, no que dizem os PPPs dessas instituições e nas observações feitas durante minha permanência em cada instituição de ensino.

³⁹ O objetivo do Projeto Literatudo' é “contribuir para a promoção da leitura, em suas múltiplas possibilidades, em toda a rede municipal de ensino. Origina-se com o propósito de difundir e incrementar as boas práticas de leitura já existentes, assim como também pesquisar continuamente novas possibilidades.

5.4.4 As escolas escolhidas

Para conhecer e compreender qual tem sido o papel da sala de leitura na formação do leitor literário foram escolhidas quatro escolas da rede municipal de ensino para serem contextos de investigação. Essas escolas estão localizadas em três diferentes regiões da cidade conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Mapa das regiões do município de Juiz de Fora onde estão localizadas as escolas participantes da pesquisa



Fonte: Prefeitura de Juiz de Fora- IBGE – AroGIS Online

Os dados relacionados às escolas que serão apontados, a seguir, advêm da leitura do PPP das instituições e das observações que realizei das estruturas físicas de cada estabelecimento.

A *Escola O* está localizada em um dos bairros da região sul do município de Juiz de Fora, numa rua muito movimentada, pois através dela se tem acesso ao centro da cidade. No seu entorno encontram-se residências, vários estabelecimentos comerciais, praça e duas escolas estaduais. Foi fundada em 1996 na administração 1993 a 1996.

Nos dias atuais, a escola atende aproximadamente 782 alunos que estão matriculados em 24 turmas de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, 06 turmas de Educação Infantil, primeiro e segundo períodos, e de 02 turmas de Educação de Jovens e Adultos, com funcionamento em três turnos. Grande parte dos alunos reside no próprio bairro onde está localizada a escola. O quadro docente conta hoje com 43 professores efetivos e 45 professores contratados, 03 secretárias escolares, 04 coordenadores pedagógicos, sendo 03 contratados, 01 auxiliar operacional, 01 diretor, 02 vice-diretoras e 09 funcionários.

A proposta pedagógica da escola consolida-se através do desenvolvimento de projetos de dança, capoeira, jornal, Laboratório de Aprendizagem de Matemática e Português, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Programa Mais Educação.

Quanto à sua estrutura física, o prédio se encontra conservado. As reformas realizadas foram feitas através da parceria entre prefeitura, escola e comunidade. O acesso às dependências da escola é feito através de um portão controlado pelas secretárias, pois a secretaria fica na entrada da instituição. Nesse portão são afixados avisos, comunicados, cartazes. Através dele se tem acesso diretamente ao pátio que fica na área central da escola. Ao longo desse pátio, na sua lateral esquerda, ficam a sala de professores, sala de direção, os banheiros, o refeitório, a cozinha e o depósito de merenda. Perto do refeitório fica a escada que dá acesso à sala de leitura, à sala de vídeo, ao laboratório de informática e a uma sala de aula.

Vale esclarecer que a sala de leitura e a sala de vídeo eram apenas uma sala espaçosa que foi dividida por divisórias de fórmica. Na lateral direita do pátio, temos salas de aula e também outra escada que dá acesso à quadra coberta onde são realizadas as aulas de Educação Física e os eventos promovidos pela escola junto à comunidade escolar. Na sala de vídeo acontecem também as aulas de

dança. Há o interesse da instituição de ampliar a sua rede física, uma vez que o terreno situado ao lado da escola pertence à prefeitura.

A *Escola A*⁴⁰ está situada na região norte do município de Juiz de Fora, a qual é considerada a região mais populosa da cidade. Atualmente, atende a um total de 315 alunos do bairro distribuídos em duas turmas de Educação Infantil, 12 turmas de Ensino Fundamental completo e uma turma de Educação de Jovens e Adultos em três turnos de atendimento. Desse total, 276 alunos participam dos projetos oferecidos pela escola quais sejam: Artes visuais, Laboratório de aprendizagem, Grafite, Teatro e Dança. Nela atuam 41 professores entre efetivos e contratados.

A rede física da escola é constituída por uma secretaria que fica na entrada da escola. Há um portão que dá acesso a um corredor onde ficam um auditório, duas salas de educação infantil, um pequeno parquinho e uma sala de artes. Em frente às salas de Educação Infantil há um pequeno pátio. No chão desse pátio estão pintadas algumas brincadeiras como amarelinha, porém quase não se consegue visualizar com clareza as pinturas por estarem desgastadas pelo tempo. Atrás dessas salas há uma horta.

Passando pelo portão de entrada e indo em direção à esquerda do prédio, há o bebedouro e os banheiros dos alunos. Há outro corredor que dá acesso à sala de professores, sala de direção, cozinha e um amplo refeitório. No final desse corredor há um portão através do qual se chega ao estacionamento e à quadra coberta.

O acesso ao segundo piso da escola se dá por uma escada e também por uma rampa. Na lateral esquerda desse andar há a sala de Laboratório de Informática, um auditório, uma sala de aula e uma sala de Laboratório de Aprendizagem e um almoxarifado. Na lateral direita funciona a sala de leitura, a sala de coordenação e quatro salas de aula.

Pelo exposto, é possível perceber que essa escola possui uma rede física ampla e que contém espaços destinados à realização de variadas propostas de atividades.

⁴⁰ A Escola A, apesar de minhas várias solicitações, não me enviou o seu PPP alegando que o mesmo ainda estava sendo revisado. Sendo assim, as informações que são apontadas a respeito da escola nesse tópico advêm de minhas observações e de conversas com a vice-direção.

A *Escola M* foi fundada em 30 de março de 1958. Está localizada em uma rua da região central de Juiz de Fora. No seu entorno há um clube, uma quadra de escola de samba, um prédio de sindicato, a Sede dos Militares da Reserva entre outros, não havendo, portanto, residências e comércio nas suas proximidades.

Antes de pertencer à rede municipal de ensino, a *Escola M* era uma escola filantrópica. A escola era mantida por uma Associação Beneficente, a qual se dedicava à educação de crianças de 03 a 06 anos de idade, e era conveniada com a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. No ano de 2005, a escola foi municipalizada e, a partir daí, a Secretaria de Educação demonstrou interesse em torná-la uma escola de tempo integral devido à sua localização. Assim, em 2016, recebeu seu atual nome e passou a atender em tempo integral, funcionando em regime de comodato com a Prefeitura de Juiz de Fora. Hoje as atividades escolares das crianças têm início às 7h e 30min com término às 16h e 10 min.

No atual momento, possui aproximadamente 115 alunos provenientes de diferentes regiões da cidade. Esses alunos estão matriculados em duas turmas de 1º período, uma turma bietária (alunos com 4 e 5 anos de idade) e duas turmas de 2º período. O quadro docente conta hoje com sete professores efetivos e 15 contratados. Na parte administrativa e pedagógica atuam uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas e uma secretária.

A escola desenvolve projetos de artes e dança, sala de leitura e Educação Física. O tempo escolar é distribuído entre os horários das aulas, repouso e alimentação. No horário de 10h os alunos fazem a sua higienização, alimentação e repouso. Durante o repouso são colocados colchonetes no chão das salas e neles as crianças se deitam para dormir. Após esse momento, elas retornam para as atividades.

A sua rede física atual está estruturada a partir de três casas que foram acopladas para formar o prédio da escola. Através do portão de entrada temos acesso à secretaria e através dela chega-se às salas de coordenação, de direção, sala de leitura e sala do professor. Há uma porta dentro da sala do professor que nos conduz ao refeitório e a uma passagem que nos leva a uma sala de aula, ao pequeno pátio e a um local de depósito de materiais. Na direção esquerda encontram-se uma sala de aula e um parquinho. Além disso, há uma escada que dá

acesso a duas salas de aula e à sala onde são realizadas as aulas de dança e de expressão corporal.

O espaço livre para as crianças brincarem fica na frente da escola, onde são realizadas as aulas de Educação Física. Logo, não existe espaço adequado para acolher as crianças dessa faixa etária. Conforme disse a diretora, durante uma conversa informal que tivemos, há uma reivindicação da comunidade pela construção de um prédio escolar que atenda às necessidades das crianças da educação infantil, já que o existente não contempla as demandas próprias desse público específico. A despeito do espaço não ser adequado para atender as crianças, é notório o zelo pelo ambiente escolar por parte da equipe gestora e o desejo de torná-lo agradável e prazeroso.

A *Escola I* está situada na zona sul de Juiz de Fora. As instalações do prédio atual foram inauguradas no ano de 2004, pelo então prefeito Tarcísio Delgado. O acesso à escola é dificultado em função da ausência de calçadas e de sinalização. A sua estrutura física é composta por dois pavimentos. No primeiro, temos os seguintes ambientes: sala de administração e secretaria, coordenação, sala dos professores, brinquedoteca, sala de Mídias, depósito, dispensa, cozinha, refeitório, banheiros com instalações adequadas ao atendimento de crianças da faixa de três a cinco anos e ainda duas salas de aula.

O acesso ao 2º andar da escola pode ser realizado por rampa ou escadas. A rampa possibilita o acesso dos alunos que utilizam cadeiras de rodas. No segundo pavimento ficam as outras oito salas de aula, sendo que em cada uma há um lavatório. A sala de leitura fica nesse pavimento. É uma sala arejada, com claridade e tamanho suficiente para acomodar bem as crianças. Na realidade todas as salas dessa escola são muito amplas.

Na parte externa há um pátio que dispõe de uma quadra cercada e descoberta onde acontecem não só as atividades de Educação Física como também as de recreação e a realização de eventos diversos. Existe uma área livre coberta na qual foram colocados dois escorregadores, duas casinhas, sendo uma de alvenaria e a outra de plástico. Diante do que foi apresentado, afirmo que a rede física dessa escola favorece o atendimento às crianças de Educação infantil

Para atender os 300 alunos de educação infantil foram formadas 13 turmas que são atendidas por 50 professores. Dessas 13 turmas, 06 funcionam em

tempo integral no horário de 8h às 17h e 07 em tempo parcial nos horários de 7h às 11h e de 13h às 17h. Os projetos que a escola tem desenvolvido ao longo do ano letivo são: música, dança, informática, brinquedoteca, sala de leitura e artes. As turmas de tempo integral são atendidas cada uma por sete professores e aquelas que funcionam em tempo parcial por 04 professores. As crianças que frequentam a escola são provenientes do bairro e do seu entorno.

No tópico seguinte, apresento os sujeitos da pesquisa.

5.5 Os sujeitos da pesquisa

Antes de apresentar os sujeitos da pesquisa, quero ressaltar as palavras de Bakhtin quando afirma que no contato dialógico entre os textos “está o contato entre indivíduos e não entre coisas” (BAKHTIN, 2003, p.401). Nesse sentido, procurei, desde o começo, realizar as observações considerando-as como um processo constituído por sujeitos e constitutivo de sujeitos. Nessa direção, Freitas destaca a importância de “compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto” (FREITAS, 2003, p.27). São nos contextos a que pertencem as professoras participantes da pesquisa que as relações sociais com os seus pares são estabelecidas, onde são ditas as palavras alheias, onde as histórias, as narrativas e as subjetividades são construídas. Os seus enunciados revelam os sujeitos que são e suas histórias, traduzem seus modos de conceber a leitura, a literatura e suas opções metodológicas para o desenvolvimento de suas ações docentes.

Nossos encontros para a realização das observações foram marcados e mediados pela circulação de discursos, de dizeres e fazeres que revelaram saberes, e que, por conseguinte, nos fizeram sujeitos diferentes, cujos olhares, vozes e referenciais se ampliaram depois que interagimos. A participação ativa do pesquisador e do pesquisado permite que ambos tenham a oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo da pesquisa. Portanto, ao me aproximar e interagir com cada uma das docentes, em seus contextos de atuação, foi sendo

desenhado um processo de constituição e ressignificação mútua que marcará as nossas trajetórias pessoais e profissionais.

Afinal, quem são esses sujeitos que aderiram à pesquisa e me permitiram adentrar à sala de leitura da escola onde trabalham, se tornando, assim, meus interlocutores? Apresento, portanto, uma síntese de suas trajetórias de formação e de trabalho no exercício do magistério nas escolas da rede municipal de ensino. Vale esclarecer que os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios e escolhidos pelas próprias professoras. Os dois primeiros participantes foram denominados com nomes que remetem a personagens de obras literárias, a terceira se refere ao nome de uma autora muito apreciada pela professora que por isso quis ser assim chamada na pesquisa e a última docente escolheu o nome de uma pessoa da sua família.

*Obax*⁴¹ é graduada em Letras. Iniciou sua atividade como professora na prefeitura em 2000 através de contrato temporário de trabalho. Nesse período, como professora contratada, atuou em várias escolas da rede municipal. Após ter passado no concurso, foi efetivada, no ano de 2006, sendo designada para trabalhar na *Escola A* como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Assumiu a sala de leitura dessa escola no ano de 2011. A sua atuação nesse contexto iniciou após o vencimento de uma licença médica. Apesar de ter retornado ao trabalho por razões de saúde, não se sentia em condições de assumir uma sala de aula. Assim, com o falecimento da professora que atuava na sala de leitura da escola, surgiu a possibilidade de ocupar a função de professora nesse espaço educativo.

Emília, nome pelo qual a professora é chamada pelas crianças da escola por remeter à personagem do Sítio do Picapau Amarelo de Monteiro Lobato que é muito conhecida por elas. Daí a escolha desse nome pela docente para ser apresentada na pesquisa. Emília é graduada em Letras e possui especialização em Língua Portuguesa. Há 24 anos trabalha como professora na rede municipal de ensino, mas foi somente no ano de 2009 que iniciou o trabalho como dinamizadora

⁴¹No início do ano letivo de 2018, Obax foi transferida, a seu pedido, para outra escola da rede municipal para atuar como professora de Língua Portuguesa. Esse pedido de transferência ocorreu em função de questões que serão tratadas, posteriormente, no capítulo de análise dos dados.

de leitura. Possui dois cargos efetivos nessa escola como professora na sala de leitura.

Lia cursou magistério, é graduada em Ciências Sociais e possui especialização em Informática Educativa. Trabalha na escola há 22 anos. No início da carreira trabalhou com turmas de 2º e 3º ano do ensino fundamental e, a partir de 2007, passou a atuar em turmas de educação infantil. Em 2016 assumiu o trabalho na sala de leitura após ter sido oferecida uma vaga para os docentes da escola no turno da tarde para atuarem nesse espaço. Até, então, a sala de leitura funcionava apenas no turno da manhã, apesar de haver uma professora que trabalhava naquele espaço, mas não atendia aos alunos, pois estava em desvio de função. Como *Lia* era a professora que possuía mais tempo de magistério na escola e também havia passado por problemas de saúde, acabou assumindo essa vaga. Além de trabalhar na escola, exerce a função de professora em um curso de inglês da cidade.

Clara trabalha há 22 anos na rede municipal de ensino. Há 13 anos está trabalhando nessa escola. É graduada em Pedagogia e possui especialização em Metodologia de Ensino. É professora aposentada da rede estadual de ensino de Minas Gerais onde exerceu a função de especialista de educação básica. De acordo com *Clara*, em função de um problema de saúde na fala, veio designada como professora reabilitada para trabalhar na biblioteca da escola. Envolvida com essa função, participou do Curso de Auxiliar de Biblioteca pelo Instituto Nacional do Livro para alargar os seus conhecimentos sobre o trabalho no contexto da biblioteca escolar.

Na sequência, apresento o conceito de cronotopo como unidade de análise dos dados produzidos a partir das observações feitas nas salas de Leitura das quatro escolas participantes desta pesquisa, nas quais atuam as professoras apresentadas neste tópico.

5.6 O cronotopo como unidade de análise dos dados

Mediante as bases teóricas e metodológicas apresentadas, tomo a sala de leitura como um tempo-espaço, o que me faz aproximar do conceito de

cronotopo, articulando-o com a ideia de meio que está relacionada ao conceito de vivência em Vigotski. Cronotopo e vivência são dois conceitos que se interconectam. A diferença é que Bakhtin fala do lugar da filosofia, portanto, está tratando de valores que movem a ação do homem no mundo, enquanto Vigotski fala do lugar da psicologia, do ponto de vista de operações mentais. A base desses dois conceitos é a linguagem, concebida e alicerçada no materialismo histórico-dialético que, como já foi colocado, é a matriz filosófica de ambos teóricos.

O conceito de cronotopo foi postulado por Bakhtin no ensaio “Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica” escrito entre os anos de 1937 a 1938 e no capítulo “O romance de educação e sua importância na história do realismo”. Nestes textos, Bakhtin revela, mais especificamente, o seu interesse pela questão da temporalidade humana.

No primeiro ensaio, o filósofo sem apresentar uma definição conclusiva sobre cronotopo, esclarece sobre esse conceito anunciando que,

Chamaremos de *cronotopo* aquilo que se traduz literalmente por “tempo-espço”; a correlação essencial das conexões espaço-temporais, tal qual ela foi assimilada pela literatura. Esse termo é próprio da matemática; ele foi introduzido e adaptado com base na teoria da relatividade de Einstein. Mas o sentido especial que ele lá recebeu importa pouco para nós. Pretendemos introduzi-lo na história literária quase (mas não absolutamente) como uma metáfora. O que conta para nós é que ele exprime a indissolubilidade do espaço e do tempo (este último como a quarta dimensão do espaço). Nós entenderemos cronotopo como uma categoria literária da forma e do conteúdo, sem tratar de seu papel nas outras esferas da cultura.(BAKHTIN, 1988, p. 211).

A visão da sala de leitura como um cronotopo tem relação com uma concepção de linguagem que considera o sujeito como histórico, inacabado e constituído na relação com o outro. Conceber a sala de leitura a partir dessa visão implica considerar que as mediações de leitura literária que nela são desenvolvidas não se dão no vazio, em um vácuo de tempo e de espaço. Nesse mesmo sentido, não são uma propriedade daquele tempo-espço, pois elas têm uma história atravessada pelas histórias dos sujeitos, o que faz com que o tempo-espço sala de leitura seja singularmente construído e marcado por essas histórias.

Dessa maneira, busco refletir a sala de leitura a partir da arquitetônica bakhtiniana pela porta do cronotopo. Ao tomar esse conceito como referência,

procuro compreender a dinâmica da sala de leitura e as mediações de leitura literária que nela são desenvolvidas, transpondo o conceito da esfera literária para esse tempo-espaço específico. Isso se torna possível porque a potência do conceito cronotopo faz com que Bakhtin o enxergue atravessando os campos das ciências, da arte, da literatura, porque, afinal, ele deriva da vida e à vida retorna num movimento dialético.

No entendimento de Bakhtin, através do caráter simbólico que a escrita literária apresenta é possível dar maior visibilidade a fenômenos que vão se constituindo na vida humana e vão aparecendo com um acabamento tal que amplia a possibilidade de apreendê-los de uma forma mais totalizante. Vida e arte estão imbricadas e, assim, por meio da literatura torna-se possível uma entrada mais intensa em tudo que tem relação com a realidade.

Nessa lógica, é importante sublinhar que o seu foco de interesse difere significativamente do que fora preconizado pelas leis da física a que o estudo sobre o tempo estava ligado, pois o que lhe importa é o fato de que o cronotopo expressa a unidade tempo-espaço, formando um todo inseparável. Como uma “quase metáfora”, interessa nesse conceito a indissolubilidade de espaço e de tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço). Para Morson e Emerson, quando Bakhtin fala de uma quase metáfora “parece querer dar a entender que a relação do cronotopo com o tempo-espaço einsteniano é algo mais fraco que uma identidade, porém mais forte que uma simples metáfora ou analogia (MORSON; EMERSON, 2008, p. 384).

Reafirmando o que já fora dito anteriormente, a base das reflexões de Bakhtin está na literatura e, a partir do conceito de cronotopo, novas abordagens para o texto literário são discutidas por esse autor. O fato é que todo o interesse de Bakhtin pela literatura advém do potencial da linguagem literária para amalgamar as experiências da vida. Por trazer a possibilidade de entendimento de como os sujeitos se movimentam na sociedade, em interação uns com os outros, a literatura se torna um meio para compreender como os seres humanos se constituem, se transformam, agem, e, nesse movimento, acabam por assumir uma posição perante a vida. Desse modo, operar com esse conceito, advindo das abordagens do texto literário construídas por Bakhtin, ao longo de sua obra, requer, necessariamente,

pensar as relações tempo-espaço como constitutivas das interações e constituídas na linguagem.

Ao buscar evidências históricas nas narrativas literárias, Bakhtin apresenta o cronotopo como um conceito potencialmente histórico. Logo, está estreitamente envolvido por relações dialógicas e sistemas de valores que influenciam os sentidos dados por cada sujeito à sua experiência no mundo na grande temporalidade. Sendo assim, desconsiderar a história, implica em perceber o tempo-espaço apenas como referência a um cenário, a um determinado espaço e a um tempo específico, desprezando o seu papel de fonte de desenvolvimento, como é colocado por Vigotski ao discutir sobre o meio.

Na esteira desse pensamento, Bakhtin nos adverte, ao dizer que, “em literatura, o processo de assimilação do tempo, do espaço e do indivíduo histórico real que se revela neles, tem fluído complexa e intermitentemente” (BAKHTIN, 1990, p. 211). Tempo-espaço é potente, possui força própria e não é apenas exterior a cada indivíduo, tornando-se, assim, constituinte e constitutivo do sujeito histórico-cultural, em seu processo de ser, nos diferentes eventos da vida.

Sendo compreendido, portanto, como “a fusão do tempo e do espaço em uma totalidade que remete a uma realidade concreta e imediata”, o cronotopo bakhtiniano, em função do universo estudado, “pode ser muito diferente, donde a heterocronotopidade do mundo”. Dessa forma, pode-se afirmar que o cronotopo ou cronotopos é um conceito que “tem uma larga aplicabilidade e não é um fenômeno estritamente literário. [...] São históricos e evoluem através do tempo histórico (a grande temporalidade) como diz Bakhtin”(THOMSON, 2006, p. 283). Nesse sentido, o homem se constitui como heterocronotópico devido à heterocronotopidade do mundo e das diferentes representações de si que são construídas e reveladas nos diferentes cronotopos que o constituem e que são constituídos por ele, a partir de uma dimensão extraposta.

Borges Filho (2011) considera que nos dois textos que tratam sobre o cronotopo, o teórico russo apresenta 10 cronotopos que são: do encontro, da estrada, da praça pública, mitológico, mágico, do palco teatral, do castelo, do salão ou sala de visita, da cidadezinha, da soleira. Contudo, reconhece que existem divergências entre alguns autores na forma de quantificar e nomear os grandes cronotopos apontados por Bakhtin. Entretanto, é o próprio Bakhtin que pontua que

cada cronotopo grande “pode incluir em si uma quantidade ilimitada de pequenos cronotopos: pois cada tema possui o seu próprio cronotopo” (BAKHTIN, 1988, p. 357).

Das análises minuciosas que Bakhtin realizou acerca dos cronotopos da narrativa literária destaco a do romance grego, o qual é considerado por Bakhtin como um dos mais abstrato e estático dentre os demais cronotopos presentes em outros romances. No romance grego, o filósofo apresenta o cronotopo do encontro afirmando que,

O motivo do encontro é um dos mais universais não só na literatura (é difícil deparar com uma obra onde esse motivo absolutamente não exista), mas em outros campos da cultura, e também em diferentes esferas da vida e dos costumes da sociedade(BAKHTIN, 1988, p.223).

Ao tratar desse cronotopo, Bakhtin pondera que este não se limita apenas à literatura, todavia, por se tratar de arte, a linguagem literária está integrada à vida e à cultura, logo, os diferentes cronotopos das esferas da vida e da cultura são a fonte que alimenta os cronotopos literários. Por sua vez, os cronotopos literários são a expressão do que move a humanidade. Bakhtin assinala ainda a importância dos encontros não só como possível elemento definidor do destino dos indivíduos, pois através deles abre-se para a possibilidade de dar sentido às experiências alheias.

Outro cronotopo apresentado na análise do romance grego é o cronotopo da estrada. Como afirma Bakhtin (1998), tempo-espço se articula com intensidade no cronotopo da estrada e seu significado é marcante, pois muitas obras estão construídas a partir desse cronotopo, como também os cronotopos do encontro e da aventura. A respeito do cronotopo de aventura Bakhtin salienta que “o tempo de aventuras não deixa rastros”, pois é um tempo irreversível em que não há a possibilidade de transformação. Para Machado, “o que os diferentes cronotopos colocam em pauta são modelos de análise sobre as possibilidades de representação do tempo no espaço dos sistemas culturais” (MACHADO, 2010, p. 221).

Nesse sentido, compreendo com Amorim, que o campo sala de leitura “é o todo inteligível e concreto pelo qual as relações espaço temporais da pesquisa se definem” (AMORIM, 2004, p. 223). Dessa forma, a análise cronotópica permite compreender melhor a relação entre esse tempo-espço e as ações e eventos que

ocorrem e ocorreram em outros tempos e espaços dos sujeitos que ali estão em interação.

Por esse viés, a sala de leitura é concebida como um cronotopo principal, cujas peculiaridades mobilizam ações, relações, construções, conflitos e criam elos de coletividade que precisam ser considerados no trabalho com o texto literário, já que as interações e as atividades de linguagem constituem o sujeito. É um tempo-espaço partilhado pelos sujeitos que estão em interação em uma dada esfera comum de atividade: a sala de leitura. Através das mediações de leitura literária que nela são realizadas é possível e desejável que os sujeitos que delas participam, possam viver a aventura das narrativas e habitar outros cronotopos.

Nesse momento, diante de tudo o que foi assinalado e proposto para o desenvolvimento desta pesquisa, apresento as palavras de Bakhtin (2003, p.XXXIV) escritas em seu pequeno e profundo texto intitulado “Arte e Responsabilidade”, onde o pensador coloca que “arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade”, por despertar em minha consciência a compreensão de que arte e vida não são a mesma coisa, assim como pesquisa e vida também não o são, mas devem tornar-se algo singular para o sujeito pesquisador que assume a responsabilidade que lhe é conferida diante do discurso, dos saberes e fazeres do outro.

Nessa direção, para compreender e analisar os dados produzidos a partir das observações feitas nas salas de leitura das quatro escolas participantes da pesquisa foram selecionados elementos relacionados aos objetivos e às questões investigativas, entrecruzando-os com outros dados construídos a partir do questionário e da leitura dos PPPs das instituições, conjugando-os com o universo de formulações teóricas de Bakhtin e Vigotski. Desse modo, na busca por essa abrangência, cheguei à construção do capítulo que será apresentado a seguir.

Mas como é possível observar alguma coisa deixando à parte o eu? De quem são os olhos que olham? Em geral se pensa que o eu é algo que nos está saliente dos olhos como o balcão de uma janela e contempla o mundo que se estende em toda a sua vastidão diante dele. Logo: há uma janela que se debruça sobre o mundo. Do lado de lá está o mundo; mas e do lado de cá? Também o mundo: que outra coisa queríamos que fosse? Com um pequeno esforço de concentração, Palomar consegue deslocar o mundo dali de frente e colocá-lo debruçado no balcão. Então, fora da janela que resta? Também lá está o mundo, que para tanto se duplicou em mundo que observa e mundo que é observado. E ele, também chamado “eu”, ou seja, o senhor Palomar? Não será também ele uma parte do mundo que está olhando a outra parte do mundo? Ou antes, dado que há um mundo do lado de cá e um mundo do lado de lá da janela, talvez o eu não seja mais que a própria janela através da qual o mundo contempla o mundo. Para contemplar-se a si mesmo o mundo tem necessidade dos olhos (e dos óculos) do senhor Palomar.

(CALVINO, Ítalo, 1994, p. 102)

6 O CRONOTOPO SALA DE LEITURA

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa. [...] compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro).

(BAKHTIN, Mikhail, 2003, p. 291)

O trecho do conto do livro “Palomar”,⁴² escrito por Ítalo Calvino, que abre este capítulo, apresenta o personagem narrador, o Senhor Palomar, que ao atribuir inestimável importância ao ato de observar, procura olhar para o mundo com “atenção minuciosa e prolongada”, buscando capturar a pluralidade de sentidos revelada em ações e lugares que compõem o cotidiano das pessoas. Da mesma forma, Bakhtin nos propõe observar o mundo, o homem, a cotejar os textos, contextos e as vozes dos sujeitos para apresentar um novo contexto. Para que todo esse movimento aconteça é preciso que o observador esteja implicado com o mundo e com o que envolve as relações humanas, posto que “um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado”. (BAKHTIN, 2003, p. 332).

Sendo assim, movida por este pensamento, mais uma vez faço intervir minha posição exterior, discutindo minhas questões de pesquisa, trabalhando com as teorias estudadas e produzindo sentidos para o que foi observado e vivido no campo com os sujeitos participantes da pesquisa a partir de meu excedente de visão. Isto porque nas Ciências Humanas, em cada momento de produção de conhecimentos, “o que se coloca em destaque é o compromisso ético de construir o sólido entendimento humano da experiência vivida” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 116).

Como destaca Bakhtin (2003), o homem não consegue perceber e assimilar de forma integral a sua própria e autêntica imagem externa porque essa só pode ser vista e entendida por outras pessoas por meio do olhar extraposto. É o

⁴²No livro intitulado “Palomar” de Ítalo Calvino (1990) são encontrados vinte e sete contos narrados pelo personagem-narrador fictício que leva o nome do título da obra. Fora da ficção, Palomar é o nome de um observatório astronômico que durante muito tempo ostentou o maior telescópio do mundo.

meu excedente de visão que me permite, através da distância espacial tomada, compreender de forma criadora esses sujeitos e seus contextos, sem, portanto, desconsiderar o tempo-espaço e a cultura que os constituíram dentro desse processo de acabamento que aponta não para o fechamento, mas para o diálogo.

A esse respeito Bakhtin salienta que,

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda plenitude, porque virão outras culturas que a verão e a compreenderão ainda mais) aos olhos de outra cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. (BAKHTIN, 2003, p.366).

É partir desse movimento exotópico que a análise dos dados da pesquisa vai se construindo, marcada pela compreensão de que o campo ao abrigar várias visões de mundo, requer que o olhar extraposto valorize o que excede o campo visual, reconhecendo que a precisão em Ciências Humanas é a profundidade da interpretação e “a superação da alteridade do alheio sem sua transformação no puramente meu” (BAKHTIN, 2003, p.409). Em outros termos, a palavra do outro me conduz a interpretá-la, compreendê-la, transformando o alheio sem confundir no que é próprio do pesquisador.

Nessa perspectiva, este capítulo tem o objetivo de refletir sobre a sala de leitura como um cronotopo, conceito bakhtiniano que será tomado como uma unidade de análise dos dados construídos na pesquisa a partir das observações feitas nas salas de leitura das escolas participantes desta pesquisa. As relações entre leitores e acervos, leitores e leitores, leitores e espaço, professor leitor e aluno leitor são tecidas a partir de um tempo-espaço compreendido como constituidor dos sujeitos.

6.1 Espaço físico da sala de leitura: potencialização do cronotopo?

No início do texto “O tempo e o espaço nas obras de Goethe”, Bakhtin acentua a ideia do tempo começando pelos elementos da natureza e terminando

com os vestígios criados pelo homem através de suas ideias e do trabalho. Para o autor,

O tempo se revela acima de tudo na natureza: o movimento do sol, das estrelas, o canto dos galos, os objetos sensoriais, visíveis da estação do ano; tudo isso em relação indissolúvel com os respectivos momentos da vida humana, dos costumes, da atividade (do trabalho), constitui o tempo cíclico em um grau variado de intensidade. O crescimento das árvores, do gado, a idade das pessoas são sinais visíveis de períodos mais longos. Demais, os visíveis indícios complexos do tempo histórico, na verdadeira acepção do sentido, são vestígios visíveis da criação do homem, vestígios de suas mãos e da sua inteligência: cidades, ruas, casas, obras de arte, técnicas, organizações sociais, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 225).

A escola é um dos vestígios da criação humana. É um grande espaço público, onde o tempo, numa perspectiva bakhtiniana, se revela de modo coletivo e histórico. Nele há vários cronotopos, dentre os quais se encontra o cronotopo sala de leitura. Como construção cronotópica, a sala de leitura é um espaço profundo e saturado de tempos. Dessa forma, é preciso ver esses tempos e perceber “o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento” (BAKHTIN, 2003, p.225). Importa para Bakhtin ver o tempo no mundo como um evento em constante transformação. Tal afirmativa me faz lembrar as palavras de Bartolomeu Campos de Queirós em seu livro “Tempo de vôo” no qual escreve: “o tempo não tem ninho. Ele está sempre acordado, viajando e vigiando tudo. Sabemos que ele existe porque modifica todas as coisas. O tempo troca a roupa do mundo” (QUEIRÓS, 2009, p. 9).

Nessa perspectiva, o que comumente é visto como lugar estático, com seus ritmos programados, com suas rotinas estabelecidas, passa a ser caracterizado pela heterogeneidade de tempos que se revelam através de manifestações mais sutis e que ultrapassam o espaço físico da sala de leitura. Por conseguinte, considerar o cronotopo sala de leitura como referência exige mudar algumas lógicas relativas à organização do espaço para que se torne um tempo-espaço que busca através da sua organização acionar as ações humanas, mobilizar afetos e memórias sobre as experiências que o espaço na sua existência física possa proporcionar.

Para elucidar os apontamentos emitidos até aqui sobre o conceito de cronotopo, busco refletir sobre a sala de leitura como tempo-espaço na sua

interatividade, formando, assim, um único fenômeno. Um tempo-espaço onde a pesquisa foi realizada, o espaço concreto e social onde o tempo passa, é visível, vivido e também medido em função de suas peculiaridades e funcionalidades.

Sala de leitura tem a ver com encontro dialógico com o espaço, com as narrativas, com os vários leitores que nela e através dela se colocam em interação. É, portanto, um meio com fins específicos. Nesse sentido, Vigotski (2010 b) salienta que,

ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto, sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida. (VIGOTSKI, 2010 b, p. 163).

Os registros fotográficos dispostos, ao longo do texto, retratam a organização desses espaços em sua concretude física e mostram as possibilidades de mediação de leitura literária, além de exprimir a relação que são oferecidas aos sujeitos leitores que neles interagem na busca pelo acesso às obras literárias. Cumpre destacar que no questionário respondido pelos professores, a sala de leitura foi apontada como um espaço escolar que contribui para a formação de leitores.

Nesse sentido, olhar criticamente a forma como tem sido organizado esse espaço é assumir que isso tem implicação nas situações vividas nele, nas propostas de leitura que são desenvolvidas, para que seja de fato uma referência cultural para professores e alunos. Assim sendo, o que os espaços apresentados nas imagens propõem? De que modo essa organização favorece a potencialização do cronotopo sala de leitura? A resposta a essas perguntas serão delineadas, ao longo do texto, à medida que serão discutidos e analisados os aspectos apresentados nas imagens.

Através das imagens abaixo (Figuras 3 e 4), fica em evidência que nas *Escolas M e O* as salas de leitura funcionam em espaços reduzidos e adaptados.

Figura 3 - Sala de leitura da Escola M



Fonte: arquivo da autora, 2017

Figura 4- Sala de leitura da Escola O



Fonte: arquivo da autora, 2017

Nas *Escolas A e I*, as estruturas físicas das salas são constituídas de espaços amplos que foram construídos com o objetivo de funcionar especificamente como salas de leitura (Figuras 5 e 6).

Figura 5 - Sala de leitura da Escola I



Fonte: arquivo da autora, 2017

Figura 6 - Sala de leitura da Escola A



Fonte: arquivo da autora, 2017

Manguel ao tratar de suas vivências com e em bibliotecas, diz que ao entrar numa biblioteca, o que mais o impressionava “é a forma pela qual uma certa visão de mundo é imposta ao leitor por meio de sua ordem e suas categorias” (MANGUEL, 2006, p. 48). A organização adotada nos espaços das salas de leitura das *Escolas A, M e O* atende pouco as demandas próprias de parte dos leitores que os frequentam, que são as crianças de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, no que se refere ao acesso aos livros. Já na sala de leitura da *Escola I*, o espaço está organizado de modo tal que se pode afirmar que, em certos aspectos, é considerada a perspectiva de formação do pequeno leitor ao lhe oferecer a possibilidade de circulação, de acesso mais facilitado ao livro, apresentando, de certa forma, uma organização dialógica.

De acordo com Perrotti (2016), uma perspectiva dialógica de espaço de bibliotecas compreende a sua organização não apenas como ato funcional ou técnico, mas também como um elemento vinculado às diferentes dimensões dos leitores e constitutivo da ação pedagógica. Na concepção bakhtiniana do termo, o dialogismo do espaço repercute na ação do leitor, no seu interesse e envolvimento com o que lhe é proposto a partir das interações e mediações que nele e a partir dele são propostas. Daí a necessidade de uma organização no espaço educativo que promova um contexto relacional dialógico, constituído não apenas pelo modo como é organizado, mas também pela forma como o tempo é vivido nele, para que assim as vivências das crianças possam ser ampliadas, mantidas e apoiadas por um mediador. Um espaço que leva os seus leitores a imaginar, a criar, a pensar e que, acima de tudo, considere a temporalidade da infância.

É constatado pela Figura 7, apresentadas na sequência, que, nas salas de leitura das *Escolas A, M e O*, as possibilidades de as crianças se aproximarem livremente das estantes para realizarem a localização e as escolhas dos livros para lerem ficam limitadas em função da “ordem” estabelecida.

Figura 7– Salas de leitura das *Escolas A, M e O*



Fonte: arquivo da autora, 2017

Mesas e cadeiras ocupam grande parte do espaço e impedem a circulação dos leitores e a sua aproximação aos livros. A exiguidade de áreas livres para circulação restringe o movimento das crianças. Na forma como se encontram organizadas essas três salas de leitura não é uma tarefa fácil para elas encontrarem os livros e nem serem atraídas por eles, ainda que alguns estejam dispostos nas estantes que estão ao alcance dos pequenos. Para que isso aconteça haverá sempre a necessidade de mediação entre os leitores e os livros no sentido de que alguém possa localizá-los para as crianças. Por consequência, em certa medida, as crianças deixam de ser estimuladas a escolherem de forma autônoma os livros, de se apropriarem do ambiente e de todos os elementos que nele estão presentes.

A Figura 8 da sala de leitura da *Escola I* revela que há um espaço amplo de circulação.

Figura 8 - Sala de leitura da *Escola I*



Fonte: Arquivo da autora, 2017

A mobilidade, de certa forma, é resguardada, o que permite a expressão de diferentes corporalidades no espaço, com possibilidade de agrupamentos diversos. Afinal, criança lê e se expressa com o corpo. Além disso, percebo também

que há algumas iniciativas para que o espaço da sala de leitura possibilite o acesso mais livre das crianças a uma parte do acervo. Os materiais ficam expostos em uma estante de modo que as crianças possam visualizar as capas dos livros, disponibilizando, assim, o acervo literário de forma mais acessível. Alguns livros foram colocados em cestos, possibilitando a aproximação física às obras literárias. O tablado colocado no meio da sala se tornou um lugar onde as crianças participam dos momentos de leitura, garantindo-lhes um espaço descontraído.

O espaço se apresenta, dessa maneira, como um elemento mediador para a formação, pois oferece ao leitor a liberdade e o prazer de conhecer e de realizar descobertas. Isso porque “áreas livres, de circulação, de movimentação das crianças, compõem o ambiente e são essenciais. Espaços de leitura dialógicos não são “frios”, tampouco atulhados ou poluídos visualmente (PERROTTI et al., 2016).

É possível perceber através das Figuras 9, 10 elementos que buscam tornar a sala de leitura um espaço atrativo, que desperte a imaginação, como a presença de fantoches, bonecos, fantasias para momentos de contação de histórias ou para compor o ambiente.

Figura 9 – Sala de leitura da *Escola A*



Fonte: arquivo da autora, 2017

Figura 10 - Sala de leitura da *Escola M*



Fonte: arquivo da autora, 2017

Figura 11 - Sala de leitura da *Escola I*



Fonte: arquivo da autora, 2017

Figura 12 – Sala de leitura da *Escola I*

Fonte: arquivo da autora, 2017

Em alguns casos esses elementos estão setorizados, enquanto em outros estão espalhados pelas estantes. Tais elementos contribuem para intensificar a potencialidade cronotópica da sala de leitura. Contudo, outros elementos ausentes dessas imagens, que levariam a um acolhimento do corpo das crianças, não são vistos nas salas de leitura, como tapetes, almofadas, colchonetes. Esse dado está em consonância com as respostas dadas pelas docentes ao questionário aplicado, quando grande parte sinaliza em suas respostas que esses elementos não fazem parte das salas de leitura das escolas.

Apesar das *Escolas A e O* atenderem a alunos da educação infantil, do ensino fundamental completo e EJA, os mobiliários das salas de leitura dessas escolas são mais apropriados para os alunos maiores, que conseguem alcançar os livros que ficam na parte superior das estantes, além de conseguirem se acomodar de forma mais confortável nas cadeiras. Esse dado revela a necessidade de se repensar tal organização para que os materiais que compõem esse espaço atendam também às condições específicas dos pequenos. Algumas crianças colocam suas

pernas dobradas na cadeira, já que seus pés não alcançam o chão, na tentativa de superar essa condição adversa oferecida pelo mobiliário existente na sala de leitura.

Deixar de considerar esse aspecto é desconhecer que isso irá repercutir no interesse, no envolvimento e no conforto dos leitores. É importante reiterar que os elementos que constituem a ambientação têm muito a dizer, a mostrar como os configuramos e consideramos quem o frequenta. A escolha e a presença de determinados elementos e a forma como são apresentados e expostos não são escolhas meramente fortuitas, pois tudo isso tem a ver com o que se pensa sobre a formação dos leitores.

Daí a importância de se refletir acerca da “ordem” e da organização do cronotopo sala de leitura. Os elementos presentes não são inertes, apresentam uma razão de ser e de estar nesse tempo-espaço, são signos, têm sempre algo a dizer àqueles que o habitam. Retomando Perrotti,

Espaços de leitura extrapolam, portanto, os limites de simples recursos de apoio, meros canais físicos de distribuição de signos e objetos culturais diversos. Cantos e salas de leitura, bibliotecas (físicas ou virtuais) são instâncias discursivas, portadoras de sentidos. Significam. Configurá-los, colocá-los em funcionamento é, nesse aspecto, narrar, contar, produzir histórias cujos significados estão situados além dos suportes e signos que disponibilizam. Daí a importância de se refletir sobre a “ordem” dos dispositivos, suas lógicas, demandas e dinâmicas, e não simplesmente sobre os materiais que os constituem. Como todos os discursos, os dispositivos possuem intencionalidade, razões de ser. Não são realidades anódinas ou “neutras”. (PERROTTI, 2015, p.133).

A percepção que as professoras têm do espaço foi explicitada em vários momentos em que realizei as observações nas salas de leitura das quatro escolas. Nessas ocasiões, tive a oportunidade de estabelecer algumas conversas informais com as professoras responsáveis pela sala de leitura durante os intervalos de aula das turmas que frequentavam o espaço. Atenta a essas falas, pude constatar que no discurso das docentes fica evidenciada a necessidade de mudança na estruturação e organização do espaço em que atuam para que as crianças possam ser atendidas satisfatoriamente, o que pode ser observado nos enunciados a seguir.

No primeiro dia em que iniciei a observação das aulas desenvolvidas na sala de leitura na Escola M, a professora foi logo me explicando:

Professora: As aulas de leitura não são realizadas aqui. Eu conto as histórias nas salas de aula porque o espaço dessa sala é pequeno para receber 24 crianças. Por isso, eu vou às salas de aula de cada turma para contar as histórias. (Professora Clara - Escola M - Nota de campo do dia 25/09/2017)

Durante o intervalo, a professora da *Escola Ose* aproxima da mesa onde estou assentada e começa a falar sobre o espaço da sala de leitura. Aproveito a oportunidade e lhe pergunto:

Pesquisadora: O que você gostaria de modificar em relação à organização do espaço da sala de leitura para torná-lo mais sugestivo não só para os alunos como também para os professores?

Professora: Eu tenho a certeza de que os livros didáticos não devem ficar na sala de leitura. Até então ficavam na sala de coordenação e eles começaram a colocá-los aqui. Eu já solicitei várias vezes à direção da escola para encontrar um espaço para colocar os livros didáticos, mas a direção alega que não há outro local onde esse material possa ser colocado. O ideal seria tirar esses livros didáticos porque o que faz parte aqui, o objetivo é o livro literário e não o didático. Também não sei se a escola vai conseguir espaço para fazer isso.

Pesquisadora: O que você pensa em fazer diante disso?

Professora: O ideal seria a retirada disso. Nessa sala tem muita coisa que precisa ser retirada como a estante de brinquedos. Concorrer com os brinquedos é difícil. Há um conflito de interesses. Pegar os jogos e colocar para cá e fazer um canto da leitura aqui e do outro lado. Colocar aqueles tapetes emborrachados, almofadas, fazer uma decoração mais atraente.

Pesquisadora: Você já discutiu com a direção sobre isso que está me dizendo?

Professora: Quer saber? Desde que eu assumi essa função na sala de leitura, vai fazer dois anos, a coordenação da escola ainda não esteve presente aqui. (Professora Lia-Escola O- Nota de campo do dia 11/09/2017).

Na *Escola A*, a professora organiza uma roda com as cadeiras e as crianças, agora, ficam em círculo para ouvirem a história que será lida por ela. Antes, porém, a professora se dirige a mim e diz: “essa sala tem espaço bom, mas tem muitas mesas e cadeiras que atrapalham muitas vezes a contar as histórias para os pequenos”. (Professora Obax - Escola A- Nota de campo do dia 28/09/2017).

Em vários momentos em que estava desenvolvendo as mediações de leitura literária com as crianças, Emília, professora da *Escola I*, falava sobre a necessidade da compra de materiais para a sala de leitura. Nesse dia, após retomar a história “Chapeuzinho Vermelho”, que fora lida na aula

anterior, a professora propõe aos alunos a dramatização do conto. No final do desenvolvimento dessa atividade, Emília desabafa dizendo sobre o que lhe estava incomodando:

Professora: É muito ruim não ter um tapete maior para as crianças assentarem!!!. Não tenho nem uma cadeira direito para eu assentar. Olha acortina como está!!! A escola não tem dinheiro para comprar essas coisas. A verba é pequena. (Professora Emília - Escola I - Nota de campo do dia 18/05/2018).

Os enunciados proferidos pelas professoras trazem elementos significativos que elucidam a percepção de cada uma acerca da organização do ambiente físico sala de leitura em que atuam nas escolas onde trabalham. O que elas dizem acerca do espaço interfere na apropriação que dele é feita por cada uma, repercute na dinâmica que imprimem ao seu trabalho com as crianças. Considerar esses enunciados é me colocar como participante desse campo enunciativo e colocar o outro na condição de sujeito expressivo e falante. Como Bakhtin destaca, “o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa) (BAKHTIN, 2003, p. 332). Dessa forma, destaco que esses diálogos não foram previamente planejados, mas se deram no processo de troca de enunciados, de interação entre pesquisadora e professoras.

No primeiro enunciado fica evidenciado que a sala de leitura é visitada, mas não habitada pelas crianças. Não há um horário estabelecido para que as atividades sejam realizadas de modo sistemático e efetivo nesse espaço em função do tamanho da sala. Como já foi apontado, na *Escola M*, a sala de leitura é um espaço adaptado, que pouco permite que nele sejam praticadas diferentes mediações de leitura. A falta de espaço é um fator que limita não somente o trabalho coletivo de leitura com as turmas, sobretudo sendo essas turmas de educação infantil, como também a realização de oficinas, exposições, apresentações e projetos pedagógicos direcionados à formação de leitores. Portanto, é importante salientar que a existência física da sala de leitura por si só não é indicativo de que nele funcione efetivamente um espaço que favoreça a leitura.

A despeito das tentativas dessa escola em oferecer algumas possibilidades de rotinas realizadas, seja no pequeno pátio existente, seja na sala de dança, mais uma vez a sala de aula torna-se o espaço privilegiado para a realização

das atividades, inclusive as que envolvem a leitura literária. Investimentos na melhoria do espaço físico e das instalações não só da sala de leitura como de toda a rede física desta escola, conforme já foi explanado nesta tese, no tópico que trata da caracterização de cada escola, é uma necessidade que se coloca em destaque e um compromisso com as crianças que nela estudam.

Cumpre destacar que a sala de leitura deveria ser um cronotopo marcado por uma funcionalidade diferente da sala de aula, o que cria possibilidades outras de agir de professores e crianças. A sala de leitura não é uma paisagem dentro da instituição escolar. Se entendida como cronotopo, exercerá papel fundamental na constituição dos sujeitos que nela habitam. Dessa maneira, o movimento poderia ser o contrário: em vez de a professora se dirigir às salas de aula, as crianças seriam conduzidas por ela à sala de leitura, ainda que fosse feito um trabalho com pequenos grupos de alunos por vez, de modo mais sistemático e não apenas esporadicamente.

A professora Lia aponta em seu enunciado algumas mudanças necessárias para que o espaço sala de leitura da instituição onde trabalha se torne mais adequado e atraente para os leitores.

A Figura 13 ilustra o que é apontado em seus enunciados.

Figura 13– Sala de leitura da *Escola O*



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

Essas imagens da sala de leitura da *Escola O* mostram um espaço onde há excesso de elementos atulhados, o que a torna semelhante a um depósito de livros e de objetos. Podem ser vistos brinquedos, materiais escolares, livros didáticos, algumas caixas fechadas com os livros do PNAIC que se encontram em um canto no chão da sala, alguns objetos espalhados e outros nas estantes. A organização do espaço seria uma condição para acolher e fomentar o gosto dos leitores para o texto literário, por uma maior facilidade de visualização e acesso aos materiais.

O fato de a equipe pedagógica dessa escola não frequentar o espaço da sala de leitura, como afirma a professora Lia, sinaliza que os profissionais que ocupam essa função na escola não acompanham de forma mais próxima as ações pedagógicas que nele são desenvolvidas. Tal fato, de certo modo, aponta que não estão implicados com a proposta de trabalho de leitura que está sendo realizada nesse tempo-espaço.

Através dessas imagens é possível também relacionar a organização do espaço ao que já havia sido dito pela professora em relação à ausência de um planejamento de trabalho a ser desenvolvido com as crianças na sala de leitura. O enunciado de Lia se integra ao fato de que nos PPPs de três das quatro escolas pesquisadas, já que uma delas não me repassou o seu documento, não há referência direta a ações pedagógicas relacionadas à implantação de projetos de fomento à leitura a partir da e/ou na sala de leitura.

Em meio às várias diferenças na constituição do espaço de cada sala de leitura e aos desafios que foram apontados pelas professoras que nele atuam e que puderam também ser observados no decorrer da pesquisa, apreendo que, por um lado, há possibilidades e tentativas de mobilização e dinamização desse espaço a partir de sua organização. Por outro, o mesmo não favorece a construção de uma relação efetiva e afetiva com o ambiente por ser pouco frequentado pelas crianças, conseqüentemente, por não se constituírem como espaços de narrativas abertos na busca pela experiência e formação de leitores.

A conclusão a que se pode chegar com base nas observações dos espaços das salas de leitura é a de que:

- Espaços pouco adequados interferem no tempo de permanência dos estudantes na sala de leitura, ou, em alguns casos, nem são frequentados;
- Alguns materiais quando dispostos de forma inapropriada, faz com que o tempo em que as crianças permanecem nesse espaço não seja mais bem aproveitado;
- Os mobiliários sendo pouco favoráveis às faixas etárias atendidas impedem que haja maior conforto, principalmente, da parte das crianças menores, no tempo em que permanecem na sala de leitura, o que seria uma condição importante para uma adequada fruição dos momentos de leitura;
- O fato de não haver uma proposta para uma ação efetiva com a leitura literária no espaço da sala de leitura, pode ser indicativo de que esse tempo-espaço não é pensado como parte integrante dos tempos pedagógicos.

Considerando o que foi até aqui abordado, afirmo que, em linhas gerais, o cronotopo sala de leitura é um tempo-espaço ainda pouco considerado, ou considerado de forma inespecífica no planejamento das ações pedagógicas das instituições pesquisadas. Considerando a potência que a sala de leitura possui de unir tempo-espaço em um só fenômeno, pensar e refletir sobre o espaço físico concreto da sala de leitura contribui para entender até que ponto esse espaço em sua organização potencializa o cronotopo ou promove a sua destituição. Ficou demonstrado, pelas imagens e pelos enunciados das professoras, que o espaço físico das salas de leitura das escolas em questão precisa ser ressignificado para que a intensidade desses cronotopos seja potencializada.

6.2 Livros de literatura: a intensidade do encontro com a cultura literária

É na sala de leitura que se encontram, em maior quantidade e variedade, os livros literários. Neste lugar de encontro com os livros são feitas as escolhas das histórias que se quer ler ou contar. Tudo reunido em um único lugar e em um único

tempo. Por outro lado, no tempo-espaço chamado livro há também os autores e os leitores que se encontram num entrecruzamento de muitos outros tempos-espaços, separados por muitos anos, séculos e pela distância espacial entre continentes e também entre ficção e realidade.

Para que esse entrecruzamento de tempos e espaços se dê é necessário que as obras estejam à disposição dos leitores, o que pode ser possibilitado através da presença de mediadores que interagem com os leitores, promovendo ações coletivas e de partilha. Sendo assim, para refletir sobre a importância da mediação docente em relação ao acesso aos livros, apresento, neste tópico, o evento ocorrido, em uma das observações que realizei na sala de leitura da *Escola A* o qual relato a seguir:

Enquanto aguardava a professora responsável pela sala de leitura que, naquele momento, estava atendendo a outra professora que veio solicitar alguns livros, resolvi caminhar pelas estantes observando o acervo. Ao passar por todas, percebi a ausência do acervo de 2014 do PNBE, destinado à educação infantil e ao primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Frente a essa constatação, dirigi-me à professora e perguntei-lhe sobre esse acervo. De acordo com ela, como alguns livros haviam sumido, o diretor da escola considerou mais pertinente deixar algumas caixas em sua sala. Disse-lhe que seria importante que as crianças tivessem acesso ao referido acervo. A professora demonstrou grande interesse em conhecê-lo e me disse que iria perguntar ao diretor a respeito desses livros. E assim foi feito. Caminhamos juntas até a sala da direção e lá encontramos a vice-diretora. A professora perguntou-lhe sobre os livros que haviam sido guardados e ao constatar que ali não estavam, a vice-diretora sugeriu que olhássemos no almoxarifado. Uma funcionária da escola foi junto conosco até o local para nos ajudar a encontrar os livros. Tão logo a porta do almoxarifado foi aberta, nos deparamos com as caixas fechadas em uma estante de madeira. Imediatamente, todas as caixas foram levadas por nós três para a sala de leitura para serem abertas e os livros poderem ser manuseados por nós duas. Como iria atender a turma do 5º ano, naquele momento, a professora aproveitou a presença dos livros para apresentá-los aos alunos. Em cada mesa foi colocada uma caixa e os alunos puderam ficar, à vontade, explorando o acervo. As crianças demonstraram entusiasmo e interesse pelas histórias e ilustrações. A professora passava em cada mesa chamando atenção para as ilustrações e os títulos dos livros. No final da aula, alguns alunos separaram os livros que gostariam de levar emprestado para ler. (Escola A - nota de campo do dia 31/08/2017).

Nesse evento ficou demonstrado que as obras do PNBE 2014, ao longo de três anos, não estiveram ao alcance das crianças da *Escola A*, uma vez que ficaram guardadas nas caixas dentro do almoxarifado, o que impediu o encontro entre os livros e seus potenciais leitores. Os livros não estiveram na sala de leitura

no tempo em que os alunos a frequentaram ao longo dos anos em que todo esse material permaneceu dentro das caixas. Somente no momento em que a professora colocou esses livros sobre a mesa e os apresentou aos alunos, o tempo passado tornou-se presente e o espaço foi preenchido por ele.

Bakhtin, em sua análise do romance grego, contribui na compreensão desse evento ao sublinhar que,

De repente e justamente são as características mais adequadas de todo esse tempo, pois em geral ele se inicia e atinge o seu objetivo onde o curso dos acontecimentos, normal, pragmático ou submetido à causalidade, interrompe-se e dá lugar à intrusão do mero acaso com sua lógica específica. Essa lógica é uma coincidência casual, isto é, concomitância fortuita e ruptura casual, ou seja, não concomitância fortuita. Além disso, “o antes” ou o “depois” dessa concomitância e dessa não concomitância fortuita assumem significado substancial e decisivo. Se alguma coisa acontecesse um minuto antes ou um minuto depois, ou seja, se não houvesse nenhuma concomitância ou não concomitância fortuita, então também não haveria enredo algum e não haveria sobre o que escrever no romance. (BAKHTIN, 1998, p.218).

No campo da pesquisa ocorrem acontecimentos fortuitos que, ao mesmo tempo em que escapam do controle dos sujeitos, são importantes porque rompem com a noção de tempo apenas cronológico, linear, fortalecendo as “insignificâncias” como dizia o poeta Manoel de Barros, possibilitando a compreensão do vivido e das narrativas. Não obstante, considero que minha presença naquele determinado tempo-espaço representou uma não concomitância fortuita. Isso porque outros tempos-espaços foram acionados, intervindo no modo como me fiz presente naquele tempo-espaço como: o tempo-espaço da minha prática docente na sala de leitura que mobilizou o meu conhecimento sobre o PNBE e seu acervo e a relação próxima já estabelecida entre mim e os livros destinados às escolas; o tempo-espaço da minha formação; o tempo-espaço da pesquisa, instância de produção de conhecimentos, e o tempo-espaço da professora dinamizadora de leitura e que, como tal, precisa estar atenta aos livros que constituem o acervo da sala de leitura.

O interesse e movimento da professora Obax à procura das obras e o desejo de apresentá-las aos alunos se deu na simultaneidade do fluxo do tempo. O que fez a sala de leitura um lugar outro foram as nossas presenças que nela estiveram em interação, onde experiências anteriores habitaram o tempo presente. A minha intervenção, no momento em que lhe pergunto sobre os livros do acervo de

2014, fez com que a professora rememorasse a fala do diretor da escola sobre a guarda dos livros e se colocasse à procura dessas obras. Essa intervenção se estendeu ao tempo-espço de encontro das crianças com as obras, que foram elas próprias materializações de outros tempos-espços.

Dessa maneira, cada momento presentificado e vivido constituiu uma ou várias possibilidades para que o diálogo e o movimento viessem a acontecer, teve força própria. Isso poderia não ter acontecido, mas tendo acontecido é “o que constitui a acontecimentalidade”. Além disso, “um acontecimento tem acontecimentalidade se, e somente se, a presenticidade tiver importância, somente se o momento presente for algo mais do que resultado de momentos anteriores (MORSON, 2015, p. 120). Por essa razão há de se considerar cada momento como irrepetível e único. Sendo assim, cada acontecimento será definido pelos sujeitos em interação, marcada pela linguagem. Na realidade, o acontecimento não precisa de autorização, pois ele acontece para além dele mesmo. Reportando novamente às palavras de Queirós, “só existe um tempo: o tempo vivo.” (QUEIRÓS, 2009, p.5).

A importância do acesso aos livros para os leitores, principalmente, para os estudantes que frequentam as escolas públicas brasileiras, já que será nesse contexto que, certamente, haverá maior possibilidade de interação com esse objeto artístico, não foi devidamente considerada no evento relatado. O acesso foi preterido em função da necessidade de proteger o acervo, uma vez ter sido constatado o desaparecimento de algumas obras que o constituíam.

Esse acontecimento chama a atenção para o fato de que os obstáculos para se ter acesso aos livros não estão somente fora da escola, mas também dentro dela. Ao mesmo tempo em que se tentou proteger as obras para que o acervo não desaparecesse, foi interdita a sua circulação entre seus potenciais leitores. A presença dos livros, seja na sala de leitura, seja na sala de aula e/ou em outros cronotopos, traz a possibilidade da construção de um mundo ficcional particular, onde vários cronotopos se entrecruzam através de sua leitura.

Nessa lógica, ao proporcionamos às crianças o contato com o acervo da sala de leitura, estamos oferecendo a elas vivências de linguagem que as alteram e a oportunidade de alargar seu repertório de narrativas e de viver experiências de leitura que poderão, num outro momento, serem recobradas pela memória. Em Bakhtin, o livro literário pode ser entendido como uma enunciação completa que só

pode ser percebido e compreendido quando relacionado com outras enunciações literárias, em conexão, como um diálogo de linguagens (BAKHTIN, 2004). A literatura entra, dessa forma, como lugar de alteridade, do outro que me interpela, que me faz olhar para mim mesmo, que me apresenta o mundo por outros ângulos.

A partir desse ponto de vista, a sala de leitura é concebida como um tempo-espaço onde outros tempos-espaços se entrecruzam por meio das histórias que estão disponibilizadas para serem escolhidas pelo leitor, que poderão ser contadas pela professora, pela criança, enfim, por todos que desejarem participar desses eventos. Tempo-espaço em que sentidos são atribuídos pelas escolhas feitas dos livros e por quem delas participa. Os livros que permaneceram nas caixas dentro do almoxarifado deixaram de fazer parte dessas escolhas ao longo desse tempo.

Esse evento nos coloca também diante de profundas reflexões sobre a política de distribuição e constituição de acervos para as bibliotecas das escolas públicas brasileiras que vigorou até 2014. Ficou em evidência o desconhecimento por parte da professora do PNBE, programa que já foi apresentado nesta tese. Esse fato endossa o que as pesquisas realizadas acerca do PNBE apontaram, quando constatam que, a despeito de a distribuição de acervos ter sido fundamental para a realização de práticas de leitura literária na escola, isso não foi suficiente para que os professores se comprometessem com o uso efetivo dos livros, o que reforça ainda mais a ideia de que essa política deveria ter vindo acompanhada de investimentos na formação de mediadores de leitura.

A partir de pesquisas desenvolvidas por Paiva (2015), foi constatado que ao longo dos 18 anos de existência desse programa, um número expressivo de livros foi distribuído e milhões de alunos e escolas beneficiadas. Contudo, a distribuição e o acesso não foram executados integralmente, uma vez que os acervos de literatura constituídos pelo PNBE, em muitas escolas, permaneceram encaixotados, impedindo, assim, o conhecimento desse material pelos professores, o contato direto do aluno com os livros e o seu uso, o que, conseqüentemente, compromete o alcance das metas do Programa e suas possíveis contribuições para a formação de leitores.

Pode ser constatada, em algumas imagens das salas de leitura, a presença de caixas com livros literários fechadas sobre as mesas ou colocadas no

chão da sala. Conjugando essas imagens ao acontecimento narrado, é possível inferir que a não efetiva circulação dos acervos é resultado da ausência da sala de leitura no PPP das escolas e, conseqüentemente, de seu papel secundário nas práticas pedagógicas cotidianas das instituições. Esse é um desafio a ser assumido pelas instituições educativas. As pesquisas já apresentadas nessa tese apontam que a prática de leitura desenvolvida na escola não tem alcançado o êxito esperado na formação de leitores. O entendimento sobre a importância e o alcance do PNBE e o reconhecimento de que o acesso ao livro se constitui uma oportunidade de interação com um objeto cultural e artístico amplia a compreensão do que significa colocar as crianças em contato com o objeto livro.

Nas palavras de Alberto Manguel (1997),

O leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua. (MANGUEL, 1997, p. 277).

O movimento descrito por Manguel (1997) foi exatamente aquele observado entre as crianças referidas no evento anteriormente apresentado, quando elas passaram a explorar o acervo, antes “aprisionado” em suas caixas. Ainda é importante considerar que o acervo literário das salas de leitura é composto, em sua maioria, por obras do PNBE. Como já enunciado por uma das professoras participantes da pesquisa e, aqui reitero, a escola pública brasileira, de modo geral, não possui recursos financeiros suficientes que lhe permitam realizar compras de livros literários. É, portanto, inconcebível que os livros deixem de circular pela escola nas mãos dos alunos por conta de um zelo que poderá não favorecer a formação do leitor, sendo que essa formação deve ser o propósito que mobiliza as práticas escolares de leitura.

Num movimento inverso ao de aprisionamento do acervo, durante as observações, pude constatar que algumas propostas são desenvolvidas para que o acervo circule e chegue às mãos das crianças como forma de ampliar e fortalecer a educação literária dos alunos. Uma prática muito difundida nas turmas de Educação

infantil e de Ensino fundamental é o “cantinho de leitura” ou “biblioteca de sala”, entre outras denominações. Na *Escola M*, o cantinho de leitura é formado por livros que compõem o acervo da sala de leitura. Os livros ficam dispostos em caixas de plástico e são entregues às professoras de cada turma para as crianças fazerem a leitura individualmente, em duplas ou em outros possíveis agrupamentos.

A Figura 14 mostra como são organizados os “Cantinhos de Leitura” da *Escola M*.

Figura 14 “Cantinho de Leitura” da *Escola M*



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2017

Outra forma de se estabelecer o acesso dos estudantes às obras literárias se dá através de empréstimos de livros. Trata-se de uma atividade de leitura independente de fundamental importância para a formação do leitor. Quanto mais acesso aos livros o aluno tiver, maiores serão as possibilidades de ele ampliar o seu repertório e de participar do universo próprio da literatura. Entretanto, é preciso reconhecer que apenas possibilitar o acesso às obras não é suficiente para a promoção de uma educação literária.

Nas *Escolas A e O*, o empréstimo é realizado em todas as turmas, semanalmente ou quinzenalmente, enquanto nas *Escolas I e M* que atendem turmas de educação infantil não é feito. Esse dado é especialmente relevante, pois é indicativo de uma concepção de que as crianças muito pequenas, talvez por ainda não estarem alfabetizadas, poderiam prescindir de um acesso pessoal às obras. Ou talvez seja mais uma indicação de que o cuidado com as obras se sobrepõe às iniciativas de socializar o acervo.

Colomer salienta que “os livros que vão e vêm da escola para a casa, através do empréstimo, permitem agregar os familiares à leitura compartilhada” (COLOMER, 2007, p. 150). Ainda de acordo com a autora, é um caminho para se criar laços entre a família e a escola, de possibilitar que os pais participem do processo de aprendizagem de seus filhos e ainda de se fazer uma formação peculiar, às avessas, em que as crianças levam os livros para casa e acabam contribuindo na formação de outros leitores que com elas convivem naquele ambiente. É também uma forma de irradiar a literatura para além do cronotopo escola, na tentativa de conseguir tornar permanente o interesse pela leitura literária em outros tempos-espacos.

Tratando ainda acerca da importância da atividade de empréstimo de livros para os alunos, é relevante apresentar o evento ocorrido na *Escola O* durante a aula da professora Lia. No dia em que o referido evento aconteceu, os alunos foram à sala de leitura com o propósito de escolherem os livros que levariam emprestados para lerem em casa. Eles chegam à sala de leitura e, logo, ocupam as mesas da sala. Por conta do tempo, já que são disponibilizados apenas 40 minutos para fazer empréstimo e ler história, a professora já havia deixado alguns livros expostos sobre a mesa para os alunos fazerem suas escolhas. Lembrando que o acesso das crianças às estantes de livros na sala de leitura dessa escola é dificultado, em função da organização do espaço, o empréstimo se restringiu aos livros que estavam sobre as mesas da sala, os quais podem ser vistos através da Figura 15.

Figura 15– Livros para empréstimo *Escola O*



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

Através das imagens é possível observar o número exíguo de títulos, face à diversidade do acervo da sala de leitura. Também constato que são edições encontradas facilmente em supermercados, edições de baixo custo e releituras dos clássicos da literatura infantil com duvidosa qualidade estética. Esse fato chama a atenção para a seleção do acervo que é dado a conhecer às crianças de forma autônoma para levarem para casa. Mais uma vez não só fica demonstrado que o zelo excessivo pelo acervo se sobrepõe à iniciativa de fazê-lo circular entre seus potenciais leitores, como também a falta de reconhecimento da importância dessa atividade para a formação do leitor quando lhe é oferecido obras de literárias de valor artístico.

Logo que a turma adentra a sala de leitura, uma criança manifesta seu interesse por histórias de dinossauro. A professora Lia encontra um livro que trata desses animais e mostra a capa para a turma. Essa mesma criança diz:

Criança 1: Os dinossauros não existem mais.

Professora: Os dinossauros não existem mais no planeta?

Criança 1: Não. Porque os asteróides destruíram eles.

Professora: Isso. Isso mesmo. É uma espécie que não existe mais. Esse animal não existe mais. Só nas histórias agora. Já fizeram muitos filmes sobre eles né e livros iguais a esse aqui.

Criança 2: Lá em casa tem muitos filmes de dinossauro.

A professora começa a contar a história. Ela para e pergunta: vocês sabem o que é um predador?

Criança 1: Sim. O predador é um bichinho que caça o outro. O outro selvagem foge do predador que é mais selvagem

Professora: É às vezes o outro também é selvagem, mas às vezes ele não é tão forte igual o predador. Então o tiranossauro é grande né, então ele mata os outros!

Criança 3: É predador de todos os outros bichos.

A professora continua a contar a história e para novamente para falar da altura do dinossauro.

Professora: Gente, ele é muito alto. Mais alto do que isso aqui (a sala de leitura). O dente dele é muito maior que o nosso.

Criança 4: Que isso!!! (demonstrando espanto)

Professora: Ele caçava em grupo, em bando.

Criança 1: Com seus parceiros.

Professora: Ele comia 130 quilos de carne de uma vez só.

Criança 5: Meu Deus!

A professora continua a história

Professora: Além dele correr muito, ele nadava. Olha só. (mostra as imagens do livro) E continua a história até finalizá-la.

Criança 5: O que é a presa?

Professora: A presa é o animal que ele quer caçar para comer. Esperem aí que vou ver se eu acho mais livrinho de dinossauro.

Criança 4: Tia, eu quero mais dinossauro. Eu quero.

Professora: Nunca vi gostar tanto de dinossauro assim. (essa fala é dirigida a mim)

Enquanto isso as crianças ficam lendo os livros que estão dispostos sobre as mesas.

Professora: Eu ainda não achei dos dinossauros, mas eu tenho outros aqui, tenho da Chapeuzinho, da Rapunzel. Vocês vão escolher um para levar para casa,á?

As crianças falam umas com as outras sobre os livros que escolheram. (Escola O, nota de campo, 28 de agosto de 2017)

A professora Lia havia preparado a leitura do livro “Se criança governasse o mundo” para ser lido com as crianças após a realização do empréstimo, apesar de reconhecer o pouco tempo que tem para fazer a leitura. Como uma das crianças da turma manifesta o seu interesse pelas histórias que tratam de dinossauros, a professora se envolve com a proposta do aluno e abre mão do que havia organizado no planejamento da sua aula. Dessa forma, a professora moldou o evento ao mudar o seu roteiro organizado antecipadamente e o curso dos acontecimentos. Nesse momento, o tempo se abriu para outras possibilidades, assimilando o tempo-espaco em sua plenitude, permitindo que a criança se instituisse como mediadora privilegiada da relação da professora e de outras crianças com o livro, trazendo sua experiência pessoal e motivação para instaurar no grupo o tempo-espaco de outro debate.

As crianças são curiosas e demonstram interesse por temas variados, por isso o envolvimento da professora com a situação que surgiu na turma oportunizou a todos os que ali estavam em interação a acolherem a leitura do livro que abordava a história dos dinossauros. Mesmo que o livro, no meu entendimento, não possuísse uma qualidade textual e literária desejável, o que chama a atenção é o fato de a professora ter uma escuta dialógica e ativa como forma de responder responsivamente a essa criança.

O evento descrito mostra não somente a capacidade de escuta atenta das crianças à narrativa lida pela professora, como também como a professora se coloca a escutar as participações das crianças, abrindo-lhes a possibilidade de dizer e de

trazer seus conhecimentos prévios para contribuir com a produção de sentidos para o texto. Nessa direção, formar um leitor literário significa formar um leitor que saiba escolher suas leituras a partir de seus interesses e desejos, que utiliza estratégias de leitura adequadas aos textos que lhes são apresentados e lidos (PAULINO, 2004). Em vista disso, propiciar a livre escolha de livros, considerando as expectativas, interesses e desejos dos alunos é condição necessária ao processo de construção da autonomia do leitor em formação.

Como pode ser percebida, a leitura em voz alta, realizada com interrupções da própria docente que, ao perceber uma característica do animal a comenta e a exemplifica aos alunos, interfere diretamente na compreensão do texto durante a leitura. Leva os alunos a fazerem perguntas sobre os textos, a manifestarem suas curiosidades, aguçando-lhes o interesse em buscar outros textos e auxiliando-os na compreensão da história.

Para apreender a variedade de maneiras pelas quais são mediadas as relações das crianças com a literatura, apresento, no item seguinte, as mediações desenvolvidas no cronotopo sala de leitura das escolas participantes da pesquisa que foram observadas ao longo de minha permanência no campo e reflito como o tempo e o espaço nele são vividos.

6.3 Outras mediações em torno do texto literário: limitações e possibilidades de um tempo aberto

Como já foi discutido, anteriormente, espaços de leitura extrapolam os limites dos espaços físicos onde se encontram os elementos culturais e mediadores de leitura como os livros, objetos lúdicos, mobiliário, entre outros. Cantos, salas de leitura e bibliotecas são instâncias discursivas, potencializadoras de sentidos. Configurá-los, colocá-los em funcionamento é, nesse aspecto, deixar rastros, narrar, contar, produzir histórias cujos significados estão situados além dos suportes e signos que contêm. Em se tratando de literatura, pode-se dizer que esse campo da arte faz os sujeitos leitores romperem os limites do tempo e do espaço, como se cada leitor, na sua condição física, se multiplicasse e entrasse em contato com outros mundos. “Parece que o tempo se derrama no espaço e flui por ele” (BAKHTIN, 1998, p.350).

Em conformidade com as palavras de Amorim, a sala de leitura, a partir de uma visão cronotópica, é entendida como “o lugar onde se escande e se mede o tempo da história. Tempo como dimensão do movimento, da transformação, campo das transformações e do acontecimento” (AMORIM, 2006, p. 102). Isso porque é o lugar em que tempo e espaço são inseparáveis.

Partindo desse princípio, é no cronotopo sala de leitura que se dá o entrecruzamento de muitos enunciados que podem não apenas ser propriedades originárias daquele lugar específico, como também podem trazer vestígios de outros tempos-espacos que se entrecruzam, constituindo um cronotopo específico. Como afirma Bakhtin, “os cronotopos podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar e confrontar-se, se opor ou encontrar nas inter-relações mais complexas. [...] O seu caráter geral é dialógico (na concepção ampla do termo) (BAKHTIN, 1998, p.357). No cronotopo sala de leitura se encontra enunciados proferidos pela professora, pelas crianças, pelo texto literário, pela pesquisadora. Todos esses enunciados estão embebidos de outros tempos e espacos, ou seja, outros cronotopos.

Esse fluxo de interações e de encontros faz com que a sala de leitura seja outro lugar que não seria o que é se não tivesse as presenças desses sujeitos e dos elementos que a constituem. São esses sujeitos que estão em interação nesse tempo-espaco, revelando posicionamentos, valores, tensões, relações dialógicas de natureza variada, institucionais, interpessoais, subjetivas, provocados, sobretudo pelos textos que nele circulam e que são produzidos, pelas histórias escritas ou contadas, a partir do encontro entre leitor e livro, mediado pelo professor. Por isso entendo, com base em Bakhtin, que o cronotopo sala de leitura é um lugar onde, por meio da literatura, várias vidas poderão ser vividas.

As mediações de leitura literária desenvolvidas na sala de leitura podem acionar o cruzamento de vários cronotopos: histórias que são narradas, histórias imaginadas, dramatizadas, o que permite que a criança possa vivenciar outros tempos-espacos. Afinal, esse é o impulso que a linguagem literária provoca nos leitores. Podem também auxiliar a ampliar e fortalecer a educação literária na escola.

Para ilustrar essa pluralidade tempo espacial de professoras e alunos, apresento alguns eventos, por meio dos quais será aprofundada a análise da mediação de leitura realizada nas salas de leitura das quatro escolas.

Cheguei à *Escola 1* e fui em direção à sala de leitura. Nela se encontrava apenas a professora que, após me receber, se dirigiu à sala de aula para chamar as crianças do 2º período para participarem de mais um momento de leitura literária. De modo bem silencioso, elas vieram caminhando pelo corredor da escola até se aproximarem da sala de leitura. Todas se assentaram no tablado e ficaram aguardando a leitura da história. Mas desta vez a professora retomou a história que já havia lido para a turma, do livro intitulado “Curupira, brinca comigo?” da autora Lô Carvalho e que faz parte do acervo do PNBE 2014. Esse livro vai apresentando os personagens mágicos do folclore brasileiro. Em todas as páginas, o texto é iniciado com o nome do personagem em forma de vocativo e depois continua a frase dizendo “brinca comigo”. O personagem aceita o convite e indica outro para fazer parte da brincadeira. O trecho que inicia o texto mostra que se trata de uma história acumulativa⁴³ “Curupira, curupira, vem brincar comigo? Eu brinco. Mas, e o caipora?” Antes de explorar o livro, a professora reúne os alunos bem próximos a ela para planejarem como capturar o saci. Na sequência, as crianças cantam a música “Indiazinha”. A professora retoma a história do livro página por página enquanto as crianças falam o nome dos personagens e descrevem cada um. No momento em que o saci é citado na história, as crianças começam a falar todas juntas ao mesmo tempo sobre o que sabiam a respeito desse personagem. Em seguida, uma criança se dirige à professora e diz:

Criança 1: Por causa da chuva de ontem, a minha casa, professora, ficou sem luz.

Professora: Ah, isso deve ser coisa do saci!!!

Criança 2: Oh tia, o saci foi até a minha casa e fez muita bagunça na cozinha.

Professora: Vocês acreditam que o Saci apareceu em um das salas de aula, mexeu nos brinquedos e derrubou a mesa?

Nesse momento, todas mostram espanto.

Criança 3: Tia, se eu fosse um espião, eu ia prender o saci.

De repente, apareceram vários macaquinhos perto da Sala de leitura. Da janela, as crianças puderam ver a movimentação dos bichinhos no muro e

⁴³ História acumulativa apresenta uma narrativa que se estrutura pela recorrência de enunciados relacionados a um mesmo acontecimento. Esse tipo de estrutura facilita, por parte do leitor, a antecipação do que virá, permitindo que ele se aproprie da estrutura da história, a compreenda, a memorize e se divirta também.

na árvore. Enquanto elas ficaram observando os macaquinhos, a professora levou-os a recordar sobre a história do Saci e lhes disse:

Professora: Crianças, esses macaquinhos apareceram na escola porque estão fugindo do saci.

Criança 4: Eu tenho um plano perfeito para pegar o saci.

A partir dessa fala cada criança narrou o seu plano de captura do saci.

Após a cena dialógica estabelecida entre a professora e as crianças, a história do livro é encerrada. Foi proposto aos pequenos que brincassem como se fossem os personagens do livro. No tablado ou no espaço de circulação da sala, à medida que a professora ia dizendo o que deveriam fazer de acordo com cada personagem, as crianças imitavam os seres fantásticos da história. A proposta teve a seguinte sequência: “Vamos brincar de andar com os pés para trás como o Curupira; de montar no corpo do porco do mato como se fosse o Caipora; galopar como a mula sem cabeça; pular como o Saci-pererê; gargalhar como a Cuca; pisar como a Pisadeira; assoviar como a Matinta Pereira; fazer um arco-íris; brincar de dar um grito assustador como o Capelobo; de ter garras afiadas; dançar com o boto; cantar como a lara e...vamos brincar de serem personagens da história dos livros que quiserem escolher para ler”. Assim, as crianças escolheram livros das estantes e dos balaios para lerem. Depois de olharem e manusearem os livros escolhidos, elas retornaram para a sala de aula. (Escola I - nota de campo, 03/10/2017)

De acordo com a professora, a escola na qual se deu o evento apresentado, tem um projeto que está sendo desenvolvido a partir das histórias de Monteiro Lobato. No âmbito desse projeto, ela tem trabalhado com textos que contam as histórias do Sítio do Picapau Amarelo e que apresentam personagens das histórias de Lobato como o saci e outros seres fantásticos. Dessa forma, a professora demonstra organizar a sua prática educativa com base em atividades sequenciadas, com desdobramentos que são construídos na interação com a turma. Na sala de leitura fica uma boneca grande da Emilia (personagem de Lobato) acompanhando os encontros de leitura que são ali realizados com os pequenos (Figura 16). As crianças abraçam a boneca e demonstram satisfação em ter a sua companhia. Em função disso, as crianças passaram a chamar a professora pelo nome de Emília, fazendo menção à personagem do Sítio do Picapau Amarelo.

Figura 16– Boneca Emília na sala de leitura da *Escola I*



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

O evento descrito mostra a forma dialógica com a qual o texto literário é tratado pela professora e apropriado pelas crianças. Durante a conversa entre as crianças e a professora, provocada não apenas pela história do livro referido nesse evento, mas também pelas outras histórias já lidas pela docente com a turma, fica evidenciado o encantamento de todos pelo personagem saci e suas travessuras, o prazer e o envolvimento nas atividades propostas. O saci é trazido para dentro da sala de aula e se torna o elemento disparador da criação de um espaço lúdico, estabelecendo um jogo com o imaginário. É possível perceber que o que elas ouviram nas histórias pode torna-se algo verdadeiro para cada uma, o que potencializa a imaginação criadora, criando-se, assim, um mundo ficcional que lhes permite pensar a vida a partir de outra perspectiva.

Nas palavras de Bakhtin,

A obra e o mundo nela representado penetram no mundo real enriquecendo-o, e o mundo real penetra na obra e no mundo representado, tanto no processo da sua criação como no processo subsequente da vida,

numa constante renovação da obra e numa percepção criativa dos ouvintes-leitores. Na verdade, tal processo de interação é, em si mesmo, cronotópico: ocorre, antes de tudo, no mundo social em desenvolvimento histórico, sem jamais perder o contato com o espaço histórico em mudança. (BAKTHIN, 1998,p. 358).

Nesse sentido, elementos da realidade são trazidos para se relacionar com os elementos ficcionais e a professora acolhe, por meio da escuta atenta e interessada, tudo o que cada criança imagina e diz e as responde, dialogicamente. As crianças acabam assumindo uma posição de “autores de sua forma de dizer, dizendo seu mundo e suas vivências em leituras, escritas, dizeres e fazeres” (MELLO, 2017, p.83).

Emília conduziu a mediação de forma a levar as crianças a se transformarem num outro quando assumiram o papel de personagens das histórias, sem deixarem de ser elas mesmas. A leitura do livro e a sua extensão para a brincadeira proposta pela professora contribuíram para que as crianças ampliassem o seu vocabulário e o seu repertório linguístico ao conhecerem os nomes de diferentes personagens fantásticos, como cada um se caracteriza e o que representam.

Chama a atenção a forma como a docente deslocou-se de seu lugar de quem tem o domínio e o controle das ações e dos dizeres das crianças naquele contexto para que o tempo pudesse fluir de forma aberta. Ao propor às crianças as atividades de brincadeira a partir da história, de fazer com que dela se aproximassem para juntos planejar um plano para capturar o saci, de acompanharem os movimentos dos macaquinhos e aproveitar a presença deles a favor da história do livro, a docente mostra o seu entendimento de que, a depender da sua atuação, seus alunos poderão ou não viver e participar de um pacto ficcional⁴⁴.

O espaço da sala de leitura da escola foi fundamental para favorecer essas e outras interações que pude observar ao longo das observações que realizei

⁴⁴Segundo Corrêa, “pacto ficcional é o acordo que se estabelece entre leitor e texto, no sentido de não se questionar o estatuto fantasioso de uma obra. Esse pacto se realiza tanto a partir da leitura de obras literárias escritas em prosa, como contos novelas e romances, dirigidos a adultos jovens e crianças, como também a partir de obras em linguagens que mesclam o verbal e o visual, como novelas e séries televisivas, filmes, histórias em quadrinhos, tirinhas de jornal, desenhos animados e outras produções de vários gêneros”. (Glossário Ceale)

nesta escola. Em outros momentos, as crianças fizeram dramatizações das histórias lidas, dançaram músicas relacionadas ao que foi lido, vestiam as roupas dispostas na sala para representarem os personagens dos livros. Enfim, tudo isso foi possível porque havia condições de mobilidade e de exploração do espaço, permitindo que as ações das crianças intensificassem o cronotopo sala de leitura.

Assim sendo, a sala de leitura passa a ser um local de acolhida e de promoção de vivências que motivam a aventura, que possibilitam o deslocamento para outros tempos-espacos. A partir do contato com as histórias, que combinam fantasia e realidade, e da apropriação que delas são feitas, a produção de narrativas é estimulada. É possível pensar que a mediação da professora proporcionou aos pequenos uma aventura, uma brincadeira. A leitura literária desenvolvida por essa professora na sala de leitura ofereceu ao pequeno leitor uma relação diferenciada com a literatura, o que contribui para a produção de sentidos importantes para a narrativa e a própria vida.

Esse entrecruzamento de tempos-espacos na experiência dos sujeitos é o grande tempo de que Bakhtin fala. É outro tempo- espaco. Isso significa que quando uma professora realiza a mediação entre a criança e um texto literário, todos os que estão em interação em torno da obra vive um determinado tempo- espaco, em que se constituem como leitores, mas outros tempos-espacos também estão presentes ali. Tudo isso não se dá pela sobreposição de um fluxo, mas pela simultaneidade do tempo, porque isso será sempre ressignificado no momento em que o docente estiver realizando a mediação.

É importante assinalar que, para Bakhtin, o primeiro momento da atividade estética é a compenetração naquilo que foi vivenciado. Uma maneira de compreender essa vivência em seus eventos e ações é relacioná-la com o conceito de cronotopo. Desse modo, as mediações de leitura literária desenvolvidas para atender as necessidades das crianças, no cronotopo sala de leitura, estabelecem relações que podem estimular a leitura e formar leitores. Considerando que os sujeitos participantes do evento descrito são crianças da educação infantil, cabe aos docentes que atuam diretamente com elas, nos diferentes cronotopos, promover vivências significativas a partir e com o texto literário, de modo que as crianças estabeleçam vínculos afetivos com as histórias.

Numa outra perspectiva de trabalho com o texto literário, a atividade proposta pela professora Clara, que atua na *Escola M*, é a leitura de um livro que compõe o acervo da sala de leitura. De acordo com o horário organizado, na rotina diária das crianças, a aula de leitura de histórias desenvolvida por Clara acontece duas vezes por semana, num período aproximado de 30 minutos para cada aula em todas as turmas. Além disso, há um dia na semana em que todas as crianças são reunidas no pátio para participarem de um momento de “Hora Cívica” e de contação de histórias. Com a organização desses horários na rotina das turmas e a realização dessas práticas educativas de forma constante e contínua, percebe-se que existe uma preocupação da escola com a formação leitora das crianças.

A professora Clara estabeleceu com cada turma da escola uma forma ritualizada para a prática de leitura de histórias. Faz parte dessa prática a ida de uma criança da turma até a sala de leitura onde ela se encontra, para chamá-la para ir à sua sala de aula ler uma história. A professora entrega para a criança o livro que será lido e, juntas, caminham de mãos dadas em direção à sala de aula. Vale destacar que em todas as mediações que foram observadas, o texto é lido no suporte livro e não através do uso de cópias xerox, como acontece em algumas escolas. O acesso à materialidade do livro é fator importante a ser considerado na formação do leitor literário.

Como já foi apontado, as leituras dos livros são feitas sempre nas salas de aula, pois de acordo com a professora o espaço da sala de leitura é muito pequeno, o que impede que as crianças possam participar das atividades nesse cronotopo. Dessa maneira, nesse momento, no cronotopo sala de leitura dessa escola “não há acontecimentos, há apenas o ordinário que se repete. [...] o tempo não tem peripécias e parece quase parado. Não ocorrem nem encontros, nem partidas. É um tempo denso, viscoso, que rasteja no espaço” (BAKHTIN, 1998, p.353). As “peripécias” provocadas com e a partir das narrativas lidas, contadas e imaginadas se perdem, porque não há a condensação dos traços do decurso do tempo no espaço específico sala de leitura. Em resposta a essa demanda da escola, o cronotopo específico de encontro entre leitor e texto passa a ser a sala de aula.

No que reside aos aspectos que diferenciam a sala de leitura e a sala de aula, vale destacar que esses dois cronotopos possuem organizações espaciais e funcionalidades diferentes. Em geral, o espaço sala de leitura sugere traços de

leitura através dos livros organizados nas estantes, do mobiliário, dos fantoches, bonecos e de outros elementos que possibilitam o desenvolvimento de mediações de leitura de textos literários singulares e de interações humanas bem particulares. Apesar de ser um cronotopo que também pode apresentar a possibilidade de um tempo aberto e de promoção de vivências dinâmicas que afetam professores e alunos, de modo geral, na sala de aula, as ações são desenvolvidas visando a propósitos imediatos, a cumprimento de tarefas, de avaliações.

A organização do espaço da sala de aula, muitas vezes, também não contribui para permitir que variadas interações entre as crianças aconteçam, pois, geralmente, o formato que predomina é a distribuição das carteiras uma atrás da outra. Ainda que seja necessária a estabilidade na sua organização, grande parte das salas de aula não possui as mesmas condições de surpreender, de chamar as crianças para as interações, brincadeiras e leituras como a sala de leitura, diminuindo a potência de agir dos sujeitos que nela interagem.

Em vista disso, o fato de a prática de leitura de textos literários ser desenvolvida constantemente no tempo-espaço sala de aula traz implicações na maneira como as crianças se relacionam com a literatura e apreendem a relação entre sala de leitura e a sala de aula. O contexto molda ativamente os eventos ou pode enfraquecê-los. Da mesma forma, os eventos moldam o contexto, por isso, será a partir de uma relação dialógica entre sala de leitura e sala de aula que os dois cronotopos poderão ser intensificados.

Como acontece nas demais turmas dessa escola, no momento de leitura de histórias, as crianças aguardam a docente assentadas nas cadeiras, organizadas em círculo. Desta vez, a professora da turma também fazia parte da roda e junto com elas cantava uma música. Importa salientar a presença da professora participando ativamente dessa atividade, porque, nas observações que fiz em outras turmas dessa escola, pude perceber que algumas docentes, apesar de permanecerem na sala de aula, não se dispuseram a participar ativamente com as crianças da leitura. Ao contrário, permaneciam sentadas em suas mesas colando folhas nos cadernos e organizando os materiais das crianças. Esse fato também ocorreu nas demais escolas participantes da pesquisa.

Relacionando os dados do questionário acerca da frequência com que os professores frequentam a sala de leitura com as observações que desenvolvi, posso

concluir que há convergências. Em muitos momentos, as professoras sujeitos da pesquisa, destacavam em suas falas essa ausência da professora da turma nas atividades desenvolvidas por elas com as crianças na sala de leitura. Respectivamente, vale destacar as palavras de Obax e Emília que assinalaram: “se a professora da turma não valoriza esse momento, os alunos também não valorizam. Há pouco compromisso com esse espaço”; “na escola há professoras que passam o ano inteiro sem vir aqui e quando aparecem falam: nossa aqui é bonito!”

Voltando para a atividade de leitura, o livro escolhido para ser lido com essa turma foi “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, de Don e Audrey Wood (2010) e ilustrado por Don Wood, da editora Brinque Book. O livro narra a história de um ratinho que tenta encontrar várias alternativas para esconder o morango vermelho do grande urso esfomeado, de modo que este não consiga comer a fruta. A sequência discursiva abaixo ilustra como foi abordado o referido texto literário pela docente com a turma do primeiro período da *Escola M*.

Professora: Vocês se lembram que, na semana passada, eu havia deixado um livro embrulhado para ser dado de presente pelo dia da criança para cada uma das crianças da escola e que dentre esses livros estava um que conta a história “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”?

Criança 1: Eu ganhei o do ratinho.

Criança 2: Eu ganhei o do gatinho.

Criança 3: Eu ganhei do Lino.

Todas queriam falar sobre o livro que havia ganhado. A professora então começa a falar sobre o livro do ratinho.

Professora: - Olha, eu quero que depois vocês me ajudem. É a história “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, assim que chama. Então nós vamos cantar, primeiro, a música do ratinho. Todo mundo junto.

Música: “Um ratinho bonitinho que fazia plim,plimplim. Comeu todo o meu queijinho que estava bem ali...”

A disposição para dar a cada criança um livro de presente, pelo dia da criança, revela o valor que a professora e a gestão atribuem a esse objeto para a

formação dos pequenos, o que pode ser motivo para despertar neles também o desejo e o interesse de aprenderem a ler, já que ainda não leem convencionalmente. Dentro da sua forma ritualizada, a professora sempre inicia ou termina a narrativa lida com músicas relacionadas com um personagem do livro. Nesse caso, foi a música do ratinho para se referir ao personagem principal da história. E a professora inicia a apresentação do livro para as crianças.

Professora: Eu amo essa história. Eu amo esse livro. Eu acho esse livro maravilhoso. (E começa mostrando a ilustração da capa destacando a porta da casa do ratinho).

Criança 4: Uau! Que bonito!

Professora: Não é? (mostra a ilustração para as crianças). Tem uma coisa saindo da porta da casa do ratinho!!!

Criança 5: É uma escada

Professora: É a escada. O ratinho pegou a escada e começou a sair. Quando ele acabou de sair...

Assim, a professora inicia a leitura da história até uma criança interrompê-la dizendo:

Criança 6: Ratinho come queijo, não come morango.

Professora: Se ele quiser, ele come ué.

Criança 7: Eu já vi ele comer queijo.

Professora: Então vamos. E continua a leitura da história.

Criança 6: Nossa que lindo! Ele está de cabeça para baixo.

Professora: Está nada. Olha aqui, presta atenção. Ele pôs a escada e o morango está preso na rama do morango e aí ele está puxando o morango pelo cabinho que o morango tem.(E continua a leitura mudando a voz quando fala BUM, BUM, BUM para se referir aos passos do urso. E as crianças começam a pisar o chão com força imitando a pisada do grande urso).

Criança 8: Ele tem um rabo grande.

Professora: Rato tem rabo grande e duro. Pesadinho, pesadinho.

Criança 7: Que nem a ratazana.

Professora: A mãe dele é a ratazana. (E continua a leitura).

Professora: Como é que o ratinho guardou o morango?

Criança 9: - Com o cadeado.

Professora: Com cadeado na corrente.

Criança 8: E trancou com a chave.

Professora: Ele trancou tudo e não tem como ele sair. Olha como ele está disfarçado.

Criança 10: Ele colocou bigode.

Professora: Ele achou que estando disfarçado o grande urso não iria achar o morango. E continua a leitura até finalizá-la.

De acordo com Colomer (2016), uma das condições para que as crianças se formem como leitoras é que percebam que os adultos com os quais se relacionam também considerem a literatura e os livros como algo prazeroso e interessante. Nesse sentido, a professora ao anunciar a leitura do livro dizendo que ama essa história e que o livro é maravilhoso, demonstra, não só nesse evento, mas também em outros que pude observar a sua prática, o quanto a literatura tem um lugar privilegiado em sua vida.

À medida que a professora mostra as ilustrações das páginas que compõem o livro, a história ora é lida na integralidade, ora é contada por ela com o recurso da memória, uma vez que já conhece o texto. A esse respeito Souza e Cosson (2011) chamam atenção para o respeito à integralidade da obra como um dos aspectos a ser considerado no processo de formação do leitor literário, pois não é desejável retirar ou saltar partes do texto que, por alguma razão, são consideradas inadequadas ou longas para serem lidas por se tratar de crianças pequenas e que, portanto, podem dispersar a sua atenção. Essa prática pode comprometer a compreensão do texto literário, uma vez que esse apresenta, em sua elaboração

estética, várias possibilidades de atribuição de sentidos. Respeitar o texto, como já explorado no capítulo 1 desta tese, faz parte da adequada escolarização da literatura no âmbito da escola. Ler e contar são duas práticas importantes que ampliam as possibilidades de escuta e de aprendizado das crianças, mas em função dos objetivos que se deseja atingir, a escolha entre a leitura ou a contação de uma história se faz necessária.

Durante a leitura, as crianças ouvem atentamente a narrativa, estabelecem um diálogo entre o texto verbal e as ilustrações. Através de suas falas fica evidenciado o entusiasmo, a curiosidade e a emoção que sentem diante da leitura de um texto literário. A narrativa literária trouxe às crianças a possibilidade de estímulo à imaginação, surpreendendo-as a cada nova tentativa do ratinho de impedir o grande urso de alcançar o morango em função dos elementos inusitados que são apresentados ao longo da história. As ilustrações, a caracterização do personagem ratinho e o desenvolvimento da narrativa produzem alguns efeitos e afetos nos pequenos leitores.

As participações que as crianças realizam durante a leitura do livro auxiliam na compreensão e atribuição de sentidos ao texto, pois o encaminhamento dado à história pode ser deslocado para que sejam abertas as possibilidades para o inédito e o inesperado. Nesse sentido, a professora ao contradizer a criança afirmando que o ratinho pode também comer morango é uma forma de propiciar aos pequenos a possibilidade de romperem com o que está estabelecido e de criar outras formas de ver e imaginar o mundo.

Na sequência abaixo, a professora propõe às crianças que criem hipóteses a partir das ilustrações da história e das ações do personagem para “descobrirem” quem havia comido a outra metade do morango.

Professora: Quem comeu o morango vermelho com o ratinho?

Criança 6: A mãe

Professora: A mãe de quem?

Criança 6: Do ratinho.

Professora: Tinha mãe do rato aqui na história?

Criança 6: Tinha. A mãe dele está aí.

Professora: A mãe dele não apareceu. Ele mora sozinho. Ele já é um rapaz. Ele já é trabalhador. Ele carrega uma escada. Você aguenta carregar uma escada?

Crianças 6: Eu aguento. Eu aguento.

Professora: Uma escada grande? Eu não aguento.

Criança 8: Eu não seguro.

Professora: Eu também não. Mas, então, quem comeu esse pedaço de morango vermelho com o ratinho?

Criança 6: A mãe

Professora da sala de aula: Não é Ester!!

Professora: Não é a mãe. Não tem mãe na história.

Criança 10: O urso esfomeado.

Professora: O urso esfomeado não comeu. Ela falou assim: este é o morango vermelho maduro que o grande urso esfomeado nunca vai poder comer.

Criança 11: Também acabou o morango!!

Professora: Mas quem comeu?

Criança 6: O rato.

Professora: O rato comeu um pedaço. E o outro foi a moça que escreveu o livro que comeu. Ela quem disse: Ei ratinho, aonde você vai? Não tem mãe. Se fosse a mãe, ela teria dito: ei meu filho, aonde você vai? A moça que escreveu a história falou: parte esse morango comigo ratinho! E depois que o ratinho comeu a metade do morango ele viveu...

Crianças: Felizes para sempre.

Criança 6: Tia, qual é a moça que escreveu o livro?

Professora: Ah ela chama Audrey Wood. Ela e o marido dela. Mas nesse livro não tem o retrato deles. Mas eu vou procurar lá na minha sala e vou

ver se tem outro livro dela e trago aqui para vocês verem. Agora nós vamos cantar a outra música do ratinho. (As crianças cantam fazendo gestos).

Professora: Tchau crianças!

Crianças: Obrigada!!!
(Escola M, nota de campo, 16 de outubro de 2017)

O texto literário, por se tratar de um texto artístico, não trabalha com o explícito, ao contrário, os personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada, possibilitando que o leitor os complete, faça inferências, acione os seus conhecimentos prévios, participando, assim, da constituição da história lida ou contada. Para o leitor em formação elaborar a hipótese proposta e chegar à conclusão desejada pela professora e apresentada para a turma é preciso a mediação de um leitor mais experiente. As crianças estão iniciando o seu processo de formação como leitoras de literatura, portanto, é importante que sejam explorados pela docente os recursos da linguagem literária e os elementos paratextuais que possam levá-las a estabelecer relações complexas, como ocorre na intervenção da professora Clara.

Nesse evento, os elementos paratextuais não foram explorados pela professora quando apresentou o livro para a turma. Como a hipótese colocada pela criança de que seria a mãe quem comeu a metade do morango foi refutada pelas duas professoras, prevaleceu a interpretação dada por Clara. Para desvendar essas particularidades que remetem a obra para além do que nela está explicitado, aos não ditos do texto, os conhecimentos paratextuais do livro podem auxiliar na construção de sentidos. Embora a professora tenha dito que quem comeu o morango fora “a moça que escreveu o livro”, o nome dos autores só foi apresentado à turma a partir da participação de uma aluna que perguntou: “Tia, qual é a moça que escreveu o livro?”. Com a resposta dada pela professora, não há mais espaço para outras interpretações. Dizer “foi a moça que escreveu o livro” não contribui para as crianças se familiarizarem com os termos próprios que remetem aos elementos paratextuais do suporte livro. Essa seria uma situação privilegiada para que as crianças percebessem a função do narrador de uma história.

Independente do desfecho da história lida, há também uma frase clássica encontrada nos contos infantis que é dita em coro pelas crianças para concluir toda

prática de leitura realizada por Clara, qual seja, “viveram felizes para sempre”. É perceptível que as crianças se divertem ao expressarem essa frase, mas se isso se torna algo monótono e sem sentido para a turma, é importante vislumbrar outras possibilidades de finalização da história. No que se refere a essa questão, Machado (2004) destaca que,

Os começos têm poder de abrir a porta do universo da história, os finais fazem a passagem de volta para “o mundo aqui de baixo”. É possível e desejável escolher o modo dessa passagem: lento ou abrupto, surpreendente ou engraçado, reticente ou definitivo. É um importante ingrediente da situação de contar uma história, e o conhecimento de muitos começos e finais faz parte do trabalho criador de quem conta histórias. (MACHADO, 2004, p. 76).

A despeito da autora se referir a uma situação de contação de história e não à leitura de um texto propriamente, nada impede que o que foi apontado seja estendido, sobretudo para uma prática de leitura de textos literários.

Diferentemente do evento anterior, outros aspectos são explorados na mediação de leitura literária desenvolvida pela professora Lia com a turma de 1º ano do ensino fundamental da *Escola O*.

Assim que entrei na sala de leitura fiquei impactada com o que estava acontecendo. A professora Lia estava terminando de organizar a sala para ler a história “A árvore generosa”⁴⁵ do escritor e ilustrador Shel Silverstein da Editora Harper com a turma do primeiro ano. Quanto a isso não há nada de inusitado, mas vamos aos detalhes do que vi, vivi e observei. Em um dos encontros anteriores, ao me dirigir às estantes da sala de leitura deparei-me com o referido livro. Peguei-o e comecei a folheá-lo. Perguntei à professora se ela já havia lido a história do livro. Ela disse que não o conhecia. Eu me assentei na mesa e comecei a lê-lo. No mesmo instante, a professora se aproximou para conhecer o livro. Aproveitei o seu interesse e comecei a ler a história com ela. Assim que terminei, ela me disse que ficou deslumbrada com a obra e que gostaria de fazer a leitura para as suas turmas. E me perguntou: “O que eu posso fazer para trabalhar esse livro com as crianças?” Sugeri, inicialmente, que levasse o livro para casa, que lesse a história e pensasse o que poderia ser feito com as crianças a partir da história. No retorno à escola, sou surpreendida pela professora. Lia explora as informações contidas na capa do livro e em seguida coloca um boné na cabeça para iniciar a leitura da história. Esse objeto remetia à imagem do personagem que no início da história era um menino que andava com um boné. No momento em que o personagem se torna um adulto, a professora

⁴⁵ O livro “A árvore generosa” narra a história de um menino que mantinha uma relação de amizade profunda com uma árvore que lhe serviu, ao longo de toda a sua vida, oferecendo-lhe fruto, sombra, galhos... Apesar da relação entre ambos ter tomada outra dimensão, quando o menino cresce, a árvore se mantém fiel àquele que ela sempre considerou ser seu grande amigo.

coloca outro chapéu. As crianças estão assentadas no tapete e participam atentas da atividade. Assim que terminou a leitura, a professora perguntou às crianças se gostariam de ler a história a partir das ilustrações. Muitas, logo, apresentaram interesse. Contudo, as que foram até a frente para ler demonstraram dificuldades para participar dessa atividade, pois ainda não conseguiam ler com fluência e não reconheciam o tipo de letra utilizada no livro, tendo a professora que auxiliá-las. Como na escola há uma coleção desse título, após esse momento, Lia entregou para cada aluno um volume do livro. Eles ficaram folheando-o, olhando as ilustrações, conversando entre eles sobre a história. Na sequência, a professora pediu às crianças que olhassem novamente a capa e a contracapa do livro. Nela havia a imagem do autor do livro. Na conversa com a turma, a professora diz que havia pesquisado sobre o autor e constatou que ele era um escritor americano que havia escrito apenas quatro livros direcionados ao público infantil e que suas ilustrações são sempre feitas em preto e branco. A maioria das crianças queria levar o livro emprestado para suas casas, porém a professora lhes disse que não poderia emprestá-los, pois iria ler a história com as outras turmas da escola. Combinou com elas, então, que assim que terminasse de ler com as outras turmas iria disponibilizá-los para o empréstimo. (Nota de campo -Escola O - 26/10/2017).

No evento descrito acima, fica evidenciado que a minha presença no tempo-espaço sala de leitura da *Escola O*, trouxe a possibilidade de que outros tempos-espaços fossem acionados pela professora e os alunos a partir da relação dialógica entre mim e a docente, mediada pela obra literária “A árvore generosa”. A pergunta e a resposta tomadas como realizações cronotópicas no acontecer da mediação, colocam, em evidência, os diferentes cronotopos de quem pergunta e de quem responde, instituindo um espaço de diálogo e de criação de sentidos. A apresentação da obra em seu suporte e a leitura do texto foi o motivo disparador para que Lia se interessasse em ler a história com as crianças. A qualidade estética da obra também foi uma condição essencial para provocar o desejo da professora de explorá-la com as crianças. O que ficou sinalizado pela professora foi o seu desejo de planejar uma prática de leitura literária com as turmas que suscitasse envolvimento e participação da turma com a atividade de leitura naquele tempo-espaço.

Cumprir dizer que, em outros momentos em que estive nessa escola para observar as aulas desenvolvidas na sala de leitura, a professora Lia, durante os intervalos, se dirigia a mim para me solicitar ideias, sugestões e para ajudá-la a elaborar um projeto de leitura, pois ainda não o havia feito. Apesar de a escola não ter lhe recomendado o projeto, a partir das conversas que vínhamos estabelecendo, ao longo de minha permanência nessa escola, Lia estava percebendo, de acordo

com suas falas, a necessidade de dar outro contorno para as suas ações na sala de leitura, logo, a construção de um projeto seria importante para o aprimoramento da sua prática educativa.

Estando na condição de pesquisadora, procurei encorajá-la a buscar outras formas de mediação de leitura de textos literários através de questionamentos, reflexões e indicações de livros que tratavam da temática da leitura literária e que faziam parte do próprio acervo da sala de leitura e eram direcionados à formação docente. Considerava que, naquele momento, seria importante que a professora, a partir de seus saberes, pudesse construir de forma autoral uma proposta de mediação com o referido texto e com os demais com que viesse a trabalhar. A atividade pedagógica de planejar as aulas, de buscar estratégias outras para sistematizar o trabalho com a literatura na sala de leitura pode ser compreendida como uma atividade formadora e criadora para a professora, a qual terá implicações na educação literária de seus alunos.

Lia estava aberta à mudança. No decorrer da pesquisa, nessa sala de leitura, a professora foi se modificando, se mostrando mais envolvida e reconhecendo a necessidade de ampliar o seu repertório de histórias e de buscar diferentes alternativas de atuação junto aos seus alunos. A situação apresentada no evento transcrito, anteriormente, dialoga com a abordagem histórico-cultural, em que a atividade de pesquisa situa-se no processo de transformação e mudança mútua do pesquisador e do sujeito participante da pesquisa.

Vale destacar o fato de, no evento já referido, os alunos não estarem assentados nas mesas como até então ficavam em outras mediações de leitura literária desenvolvidas por Lia. Havia o tapete que a escola adquiriu e várias almofadas coloridas nele dispostas para que os alunos se sentissem mais à vontade e descontraídos, sugerindo uma relação mais próxima e livre com a leitura, com a turma e a professora. Mais uma vez a organização do espaço se mostra também parte do processo de mediação.

A utilização de um recurso externo, como os dois chapéus, para retratar as diferentes etapas de vida do personagem, esteve a serviço da história, e os efeitos dessa escolha da professora sobre as crianças puderam ser constatados por meio do interesse das crianças em continuar a folhear o livro, observando suas ilustrações e conversando sobre a história após o término da leitura feita pela

professora, além de demonstrarem o desejo de levá-lo para casa para lerem junto com suas famílias.

Importa também dizer que a professora retomou a história do livro em outra aula, promovendo outros desdobramentos a partir dela. Antes e depois ganham substância e a “conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). Quanto mais vivências significativas e criativas forem proporcionadas às crianças por meio da literatura, mais expressiva e fecunda será a sua imaginação.

Ainda apoiada em Vigotski, quando a criança lê uma história, ela é convocada ao mundo da imaginação e, ao mesmo tempo provocada a criar vivências, pois não precisa viver uma experiência direta para vivenciar algo no mundo. Conforme explica o autor, “a pessoa não se restringe ao círculo e limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Tudo isso porque a imaginação amplia experiência da criança, permitindo-lhe ter vivências de outras geografias sem ter ido, necessariamente, aos lugares imaginados e sonhados.

Ao longo das ações desenvolvidas pela professora, nesse evento específico, considero com base no conceito de cronotopo, em Bakhtin, que o tempo se condensou, ganhou corpo, se tornou visível. O tempo também se mostrou reversível, pois a diferente forma de organizar o espaço físico, de trazer elementos para auxiliar na leitura pôde promover diferentes ações, influenciando os acontecimentos. Tempo e espaço se entrelaçam, criando para os alunos outros modos de ler literatura, de se relacionar com o texto literário, com a professora e com o coletivo da turma.

A situação observada e narrada, a seguir, mostra outra proposta de prática de leitura de texto literário. Sendo assim, apresento as interações que foram mobilizadas durante a mediação de leitura desenvolvida pela professora Obax na *Escola A*. Neste dia, Obax recebeu as crianças do primeiro ano junto com a professora da turma na sala de leitura. Todos foram se assentando em torno das

mesas e Obax fez algumas perguntas às crianças que foram respondidas em coro por elas:

Professora: Vocês conhecem o livro “A fome do lobo?”

Crianças: Sim.

Professora: E o livro A fome do ratinho?

Crianças: Não.

Professora: E o livro “O Grúfalo”?

Crianças: Não.

(Escola A nota de campo, 28 de setembro de 2017)

A professora apresenta para turma o livro “O Grúfalo”, escrito por Júlia Donaldson e ilustrado por Axel Scheffler, da editora Brinque Book, que conta a história de um ratinho que, com muita esperteza e imaginação, cria no seu imaginário um monstro terrível chamado por ele de Grúfalo. Quando estava caminhando pela floresta e se deparava com alguns de seus predadores, o ratinho dizia para cada animal que iria se encontrar com o Grúfalo e para assustá-los descrevia o seu bicho imaginário. Enquanto todos os animais ficavam assustados e com medo do Grúfalo, o ratinho pôde passear tranquilamente, até encontrar a sua imaginação personificada. Mesmo sendo tão pequenino, o ratinho consegue se livrar do grande monstro Grúfalo.

Obax inicia a leitura do livro explorando a ilustração da capa, lendo o título da história, os nomes do autor, ilustrador e editora. Possibilitar à criança conhecer os elementos que compõem o objeto livro contribuirá para a sua formação como leitora de textos literários. Os aspectos paratextuais que remetem à autoria, à editora, ao projeto gráfico trazem a possibilidade de despertar o interesse das crianças em ler o livro e de situar a história em um contexto histórico-cultural (PAIVA e MACIEL, 2008).

À medida que Obax lê a história, as ilustrações são mostradas para as crianças, de modo que elas percebam as possibilidades de interlocução e de complementação entre o texto visual e o texto verbal, o que constitui uma estratégia

que possibilita a interpretação e ampliação de sentido para a história. Outro aspecto a ser destacado é que a prática de leitura oralizada feita pela professora trouxe a possibilidade de ela se tornar uma referência como leitora, contribuindo, dessa maneira, para despertar o interesse pela leitura da obra através da observação dos seus gestos de leitura, na construção partilhada dos sentidos despertados pelo texto literário (COSSON, 2014).

Assim que termina a leitura do livro, a professora propõe às crianças que a ajudem organizar as cadeiras em círculo para ouvirem outra história que seria, desta vez, contada e não lida. Antes, as crianças estavam assentadas em torno das mesas, mas esse modo de organização do espaço da sala de leitura para ler ou ouvir uma história não favorece a prática da leitura literária, ainda mais por se tratar de crianças do primeiro ano, que não ficavam à vontade e nem confortáveis nas cadeiras.

Vale dizer mais uma vez que Obax participa de um Grupo de contadores de histórias e possui um repertório diversificado. Pude perceber que, entre outros textos, os contos africanos são os que mais lhes despertam atenção e interesse.

Retomando a atividade de contação, antes de iniciá-la, a professora canta a seguinte música com as crianças:

Eu vou te contar uma história, agora, atenção!

Que começa aqui no meio da palma da tua mão.

Bem no meio tem uma linha ligada ao coração.

Quem sabia dessa história, antes mesmo da canção?

Dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão...

Conforme esclarece Machado (2004), realizar a passagem entre o mundo real, cotidiano, para o mundo do “era uma vez” é uma ação fundamental, como um rito que presentifica e atualiza a história para atrair a audiência. Trata-se de um convite a todos para adentrarem no que será lido pela proposição do mistério. Esse momento anterior à contação da história tende a intensificar o tempo, pois há um compartilhamento desse tempo fora do tempo, criando uma atmosfera que transita

entre o real e o imaginário. O que vai movendo as crianças nesse tempo-espaço é a direção que a professora vai imprimindo e não o acaso.

Havia alguns instrumentos de música dentro de uma caixa. Um aluno se aproxima dela e começa a retirar alguns instrumentos, o que despertou grande interesse de todos pelos materiais que ali estavam. Ao constatar isso, a professora distribui um instrumento para cada criança e combina com a turma para tocá-los ao longo da história que seria contada por ela que se chamava “Quibungo”. Quibungo é uma releitura de um conto africano sobre um gigante peludo, com cabeça enorme e olhos cor de fogo, é meio gente, meio bicho e possui um buraco nas costas para devorar as crianças da aldeia onde ele habita. O esperto e corajoso menino Kunta, o personagem da história, um dia se depara com o Quibungo, mas com sua esperteza consegue se livrar do terrível gigante. O livro que narra essa história foi publicado pela Editora Escrita Fina, escrito por Maria Clara Cavalcanti e ilustrado por Allan Rabelo. Como no texto da história há um canto cantado pelo personagem, a professora utilizou os instrumentos musicais a favor da atividade de contação.

A mediação literária desenvolvida pela professora Obax com a turma do primeiro ano se deu através da realização da leitura de um livro e da contação de uma história. Nota-se que o objetivo da professora foi apresentar as histórias para as crianças apreciá-las. A atividade de ler histórias para e com as crianças com esse propósito é uma prática fundamental para a sua educação literária. Tal prática possibilita que elas organizem seu conhecimento sobre a narrativa, sobre como são organizados determinados gêneros literários e, o mais importante, vão aprendendo, sobretudo a apreciar as narrativas, a se emocionar com elas, e a vivenciar experiências formadoras que, de modo particular, a literatura pode oferecer. A proposta de ler e contar histórias, principalmente, para que as crianças aprendam a gostar de ler literatura é também pertinente ao se tratar da educação literária. O trabalho com o texto literário deve oferecer ainda a descoberta da beleza e o valor da literatura como produto cultural e estético.

Conforme pontua Leal (2006), a mediação de leitura literária deve ser feita a partir do que se deseja atingir e, para isso, deve-se considerar o conjunto de habilidades, o que precisa ser sistematizado e organizado dentro do processo de constituição do leitor. Para tanto, cabe ao professor se perguntar o que espera do

seu aluno a partir da prática da leitura em seus variados suportes e modos de ler, num processo de interação entre texto, professor e aluno.

Ao longo do tempo em que estive nessa escola, foram poucos os momentos de mediação de leitura literária na sala de leitura que pude observar. Tive dificuldades para dar continuidade ao trabalho de observação, pois a professora, de forma recorrente, teve que assumir as aulas nas turmas cujos professores referências estiveram ausentes. Obax se queixava dizendo: “quando falta alguma professora, eu sou chamada para assumir as aulas e sou obrigada a abandonar o meu trabalho na sala de leitura”. Tal situação levou a professora a pedir transferência desta escola para reassumir as aulas de Língua Portuguesa em outra escola da rede.

Com base no que foi exposto nesse item, pergunto: o que mais as professoras poderiam ter explorado, ensinado e abordado nas mediações de leitura literária desenvolvidas por cada uma nas salas de leitura em que atuam nas escolas participantes da pesquisa e que foram aqui apresentadas? Entendo que além do que foi ensinado nesses eventos, houve várias outras oportunidades de aprendizagem que poderiam ter sido consideradas já que alguns pontos possíveis para discutir a obra deixaram de ser colocados antes, durante e após a leitura da história. Dentre esses pontos, destaco a necessidade de bons diálogos a partir e sobre os textos literários lidos com as crianças. Contudo, vale destacar que o tempo no cronotopo escola é, de modo geral, instantâneo, cronometrado, tudo tem pressa para acontecer e isso incide sobre as mediações promovendo ou destituindo de intensidade o cronotopo sala de leitura, possibilitando ou limitando a aventura de um tempo aberto.

Uma conversa apurada sobre o texto requer planejamento para que sejam feitas perguntas articuladas que ampliem as possibilidades das crianças de produzirem sentidos sobre o que está sendo lido. Bakhtin amplia esse entendimento, ao assinalar que o encontro do leitor com o livro instaura diálogos e promove uma infinidade de outros encontros. Nas suas palavras,

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior,

sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividades, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre, portanto, da situação particular de um problema científico ou de um estudo de produção literária. (BAKHTIN, 1992, p. 123).

É possível perceber que todas as mediações de leitura literária apresentadas, nos eventos descritos, envolviam livros literários no seu suporte original e aconteciam de forma constante na rotina da sala de leitura. A leitura dos textos se pautava na prática de leitura compartilhada, no momento em que a história estava sendo lida, mas, após esse momento, a atividade acabava sendo pouco explorada. É importante reconhecer que, de modo geral, a obra literária ressoa com mais vigor e gosto quando existe a possibilidade do encontro e dos diálogos no interior de uma coletividade.

Do pessoal da biblioteca ficou apenas um velhinho, o senhor Crispino, recrutado para explicar aos oficiais o lugar dos livros. Era um sujeito baixotinho, com a cabeça careca parecendo um ovo, e olhos como cabeças de alfinete atrás de óculos de hastes. [...] Os oficiais teriam se perdido se não fosse a ajuda do senhor Crispino. Com seu passo silencioso dentro das pantufas felpudas, o velho bibliotecário vinha se aproximando dele. – E isso não é nada – dizia – leia aqui, ainda sobre os romanos, o que está escrito, também se poderá pôr isso no relatório, e isso, e mais isso – e lhe submetia uma pilha de volumes.

(CALVINO, Ítalo, 2001, p. 74)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo começa de novo quando se acaba.

Cecília Meireles

Como enuncia Bakhtin, o tempo “deixa uma marca profunda e indelével no próprio homem e em toda a sua vida” (BAKHTIN, 1998, p. 238). Nesse sentido, ao buscar neste estudo *conhecer e compreender qual tem sido o papel da sala de leitura na formação do leitor literário a partir das mediações de leitura literária desenvolvidas nesse cronotopo em escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora*, trago as marcas que o tempo da construção desta tese deixou em minha vida e que serão sintetizadas neste momento em que a finalizo, apresentando algumas reflexões a partir do que foi lido, visto, vivido, observado e analisado.

O entendimento da sala de leitura e da literatura como direitos imprescindíveis à formação do leitor literário, conforme foi discutido, leva ao reconhecimento da importância da existência da sala de leitura e do acesso aos textos literários como condição objetiva para a formação do leitor. O fato de existirem, de modo geral, poucos espaços públicos de leitura nos municípios brasileiros, e no município de Juiz de Fora, em especial, mostra que a sala de leitura é um equipamento cultural necessário às escolas públicas brasileiras para que a educação literária possa ser desenvolvida e possa se constituir fonte de força humanizadora.

Reconhecer que em nossa sociedade o acesso aos bens culturais não é igualmente distribuído pela população, o que justifica o fato de muitas crianças realizarem seus primeiros contatos com os textos literários apenas quando ingressam no ambiente escolar, reforça a importância de que a escola invista de forma sistemática e efetiva na formação do leitor literário. Dessa maneira, considerar a importância da leitura literária na escola é percebê-la como parte do processo de formação e desenvolvimento humano dos sujeitos que a frequentam.

As teses, dissertações e trabalhos que tratam da temática da biblioteca escolar levantadas em diferentes bases de dados e que foram apresentadas neste estudo, apontam que a investigação sobre as práticas pedagógicas de leitura nas bibliotecas, tanto no passado quanto no presente, vem ganhando destaque, o que

me leva a supor que há interesse dos pesquisadores em desvelar e compreender essa prática, para que, assim, talvez possam apontar caminhos que levem à superação de um importante desafio ainda colocado à educação literária, que é a articulação entre as dimensões pedagógica, informativa e cultural da biblioteca escolar.

Esses estudos também apontaram que a análise de documentos oficiais elaborados por diferentes instâncias sobre a importância da biblioteca escolar coloca em evidência que os avanços no campo da legislação não são refletidos de modo significativo, no interior das instituições de ensino, nas diferentes etapas de escolarização: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Tal fato pode ser constatado nos dias atuais, uma vez que a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010 (BRASIL, 2010), até então não foi executada, passando, ainda neste momento, por propostas de alterações, como foi colocado ao longo desta tese.

Considerando ainda as pesquisas e os trabalhos mapeados, percebe-se que a ausência de políticas públicas consolidadas que efetivamente viabilizem e garantam a democratização da leitura traz implicações na formação leitora dos cidadãos. A análise de políticas públicas de leitura e de constituição de acervos propostas pelo governo federal, como o PNBE e o seu impacto na construção de espaços de leitura na escola revelou a necessidade de sua adequada apropriação nos âmbitos das esferas estaduais e municipais.

Como o PNBE foi finalizado, a atenção precisa estar voltada para o atual programa de leitura do governo federal, o PNLD literário, que foi implantado em 2018. Por estar em fase inicial de implantação, não há informações ainda acerca do seu funcionamento, o que exigirá, em tempos futuros, pesquisas que tratem sobre o seu impacto na formação do leitor nas escolas públicas. Diante disso, o conhecimento dos docentes sobre os programas governamentais que tratam da constituição de acervos é fundamental para que as obras circulem nas escolas, assim como é importante que as diferentes esferas de implantação da política atentem para a necessária formação dos docentes no sentido de que possam mediar adequadamente o acesso dos estudantes às obras literárias.

O tema da linguagem literária e da mediação foi discutido no âmbito da perspectiva histórico-cultural com base nos estudos de Bakhtin e Vigotski. Ao trazer as construções teóricas desses autores foi possível refletir sobre a sala de leitura, a

literatura e o papel dos professores como mediadores de leitura. Na proposta bakhtiniana, a literatura assume centralidade, logo, para compreendê-la é necessário, antes de tudo, olhar para a vida, para a cultura, uma vez que a literatura a elas está vinculada. Assim sendo, relacionar a filosofia da linguagem de Bakhtin à experiência de formação do leitor literário na escola com a linguagem literária é compreender que a literatura é fonte primordial de humanização e sensibilização e que, portanto, é imperativo promover a formação do leitor direcionada mais pelo viés estético do que pedagógico. Pela perspectiva vigotskiniana, o desenvolvimento das funções mentais superiores, especificamente humanas, sempre se dá por mediações que se realizam pelo uso de signos, instrumentos e pelo outro. Dessa maneira, compreendo que a linguagem literária atravessa as mediações proporcionadas a partir de e com o texto literário, as quais influenciam as vivências com esse objeto estético e o aprendizado da leitura literária.

As bases teóricas e metodológicas desta tese, ancoradas na arquitetura bakhtiniana possibilitaram, pela porta do cronotopo, conceito que foi tomado como unidade de análise nesta tese, uma compreensão dos dados produzidos nas observações, entrecruzados àqueles advindos da análise documental e dos questionários. A partir da processualidade dos acontecimentos, apoiei-me nesse conceito, na busca pela sua apropriação e reconstrução, permitindo, dessa maneira, que o conhecimento avançasse, já que dentro do quadro de pesquisas e trabalhos analisados não foram encontrados estudos que abordem a dimensão cronotópica que envolve a sala de leitura e a educação literária. Dessa maneira, há um crescimento epistemológico e uma contribuição efetiva desta tese para o avanço das investigações neste campo de estudos. Nesse sentido, destaco que conceber a sala de leitura como cronotopo foi assumir uma posição axiológica e de deslocamento em relação ao imediato da teoria e aos conhecimentos que já foram construídos sobre esse espaço público de leitura.

A partir do conceito bakhtiniano de cronotopo e dos conceitos de mediação e vivência em Vigotski, foi possível refletir sobre o trabalho desenvolvido com a literatura no tempo-espaço sala de leitura, considerando os espaços físicos concretos das salas de leitura das escolas participantes da pesquisa, o acesso ao acervo e as mediações de leitura literária desenvolvidas durante as observações realizadas, nos tempos da docência e da pesquisa. À vista disso, no conjunto dessa

reflexão, do horizonte social de quem observou os acontecimentos aqui apresentados e analisados é possível trazer alguns apontamentos, sobre os quais discorro a seguir.

As mediações de leitura de textos literários na sala de leitura requerem um tipo particular de vivência. Desta maneira, importa analisar até que ponto a constituição dos espaços físicos das salas de leitura pesquisadas tem favorecido ou inviabilizado a intensidade desses cronotopos na escola e como isso interfere na formação do leitor literário. A pesquisa revelou momentos que permitiram concluir que alguns espaços favorecem, enquanto outros inviabilizam uma adequada formação do leitor literário. Os dados produzidos pela pesquisa apontam também para a importância de uma reflexão, junto aos professores, diretores das escolas e Secretaria de Educação, sobre o modo como vêm sendo constituídos e organizados os espaços físicos das salas de leitura, sobretudo as que atendem à educação infantil. Isso porque os espaços de funcionamento da sala de leitura, quando reduzidos, adaptados, ou simplesmente tomados como depósitos de livros e outros objetos, comprometem as ações e interações em torno do texto literário, inviabilizando, assim, determinadas práticas. Assim sendo, a organização dos espaços deve ser vista como um aspecto constitutivo da ação pedagógica, por ser um elemento que amplia as possibilidades de mediações com o texto literário e que distingue a ação docente voltada a este fim, já que a sala de leitura tem uma funcionalidade diferente da sala de aula e dos demais espaços da escola.

Mesmo nas salas de leitura que funcionam em espaços construídos especificamente para o seu funcionamento, a depender de sua organização, o leitor pode não se sentir acolhido e à vontade para se envolver com as ações propostas e desenvolvidas nesse ambiente, principalmente, quando não existe, por parte do mediador, um objetivo para o tipo de ação que deseja promover. A educação literária requer que sejam oferecidas aos leitores condições materiais como mobiliário adequado, acervo variado, espaço de circulação que permita o acesso aos materiais e aos livros e diferentes possibilidades de interação entre os leitores e tempo suficiente para o desenvolvimento dessas interações, de modo que a sala de leitura possa ser um tempo-espaço de encontro, de memória, de narrativas, enfim, de vivências. A presença das crianças na sala de leitura intensifica e ilumina esse

cronotopo e os eventos que nele ocorrem, mostrando a necessidade de que sejam propostas formas outras de organização e de relação com esse espaço.

A existência do espaço da sala de leitura e de tempo destinado à sua frequência não são suficientes para garantir a formação do leitor, portanto, deve ser considerado o acesso às narrativas literárias através de empréstimos de livros de qualidade estética, não somente para os alunos do ensino fundamental, como também para as crianças que frequentam a educação infantil. O livro não é um bem permanente e a razão de sua existência na escola reside em colocá-lo nas mãos dos leitores para que seja lido, manuseado e explorado. O acervo, sendo diversificado, oportuniza o contato com variados gêneros e expande o repertório literário das crianças.

Os livros que constituem os acervos advindos de programas do governo federal precisam estar disponíveis e dispostos de maneira visível e atraente para serem usados na sala de leitura, na sala de aula e em outros espaços educativos da escola por todos os professores que nela atuam. A pesquisa mostra que ainda são necessárias intervenções para efetivar uma ação que deveria ser das mais elementares: tornar os livros recebidos pela escola acessíveis aos professores e aos estudantes.

Embora seja reconhecido pelos docentes participantes da pesquisa que a sala de leitura contribui para a formação do leitor e que é importante para a vida escolar e cultural dos alunos, esse reconhecimento não é expresso em ações que objetivam inscrevê-la, efetivamente, nas propostas pedagógicas, nos planejamentos e nas práticas docentes. O que pode ser constatado através da leitura dos PPPs das escolas participantes da pesquisa é que não há uma proposta objetiva e sustentada teoricamente para o trabalho com a leitura literária na sala de leitura, como também não existem projetos sistemáticos de leitura que integrem sala de leitura e sala de aula.

A ausência de encontros entre os professores que atuam nesses diferentes cronotopos e a não participação de algumas professoras responsáveis pela turma, durante os momentos em que seus alunos estão na sala de leitura, são fatores que contribuem para inviabilizar a construção de um projeto de leitura voltado ao desenvolvimento da formação leitora dos alunos. A ausência de entrecruzamento

entre esses cronotopos inviabiliza vivências mais ricas com o texto literário, capazes de alterar os sujeitos na direção de sua formação estética.

Quanto às mediações de leitura literária, objeto central desta tese, vale ressaltar que com base na perspectiva histórico-cultural, o mediador é aquele que ao propor a leitura, oferece o texto buscando explorá-lo, analisá-lo, desconstruí-lo se for preciso, para que os sentidos possam ser construídos numa interação dialógica entre texto e leitor. É quem se coloca à disposição do texto e do leitor, que acolhe a palavra do outro, reconhecendo-o como um sujeito que é constituído pela palavra e ao mesmo tempo inventor de palavras preche de sentidos e de “deslimites”, como disse Manoel de Barros.

A despeito de algumas condições adversas que, muitas vezes, as professoras participantes da pesquisa enfrentam como espaços pouco adequados, a falta de materiais que oportunizam aos alunos experiências mais significativas com a leitura, as docentes, que participaram da pesquisa, buscaram ser esse mediador entre a narrativa literária e o leitor, durante os eventos de mediação de leitura literária desenvolvidos por elas no cronotopo sala de leitura ou na sala de aula. Ficou evidenciado que o tempo entrecortado em que as ações foram desenvolvidas e o não reconhecimento do papel fundamental da sala de leitura e do trabalho que nela é desenvolvido para que a formação do leitor literário aconteça no interior das escolas incidem nas mediações propostas por essas professoras.

Como na biblioteca de Panduria, onde o bibliotecário Senhor Crispino mobilizava as ações na biblioteca para que os conhecimentos contidos nos livros se tornassem fonte de saber para os oficiais que nela estavam trabalhando, as professoras propiciaram aos alunos vivências, como a de ouvir a leitura de histórias e, a partir delas, vivenciarem a dimensão lúdica que a literatura pode propiciar, de manusearem os livros, de escolherem livros para lerem em suas casas, de mergulharem no mundo da emoção, do imaginário, do que surpreende a leitura. Essas ações têm uma dimensão formadora do interesse, do gosto, estimulam a curiosidade e motivam a busca por outros textos.

Considerando ainda as mediações, cumpre destacar que foram poucas as que após a leitura do texto propiciaram um diálogo sobre o que foi lido. Nesse sentido, cabe lembrar que as narrativas literárias são motivo para bons diálogos, pois através da conversa com e sobre o texto é oportunizado ao leitor descobrir a

multiplicidade de sentidos que a literatura evoca. Manguel, ao citar Kafka, diz que “lemos para fazer perguntas” (MANGUEL, 1997, p.109). Logo, os textos só se completam na interlocução entre leitor e texto, leitor e leitor, por isso conversar sobre o texto, interrogá-lo e deixar-se interpelar por ele é parte do processo de formação do leitor literário no contexto de uma comunidade de leitores.

Para cada história lida ou contada deve haver um tempo para que as palavras lidas e ouvidas possam ser sedimentadas, ressoarem no leitor e, assim, ficarem marcadas na sua memória e no seu coração. Há de se reconhecer que trabalhar com perguntas que provoquem uma compreensão para além do que está escrito, que agucem o imaginário e que considerem as diferentes leituras possíveis, sem anular as diferenças, as dúvidas, as emoções e sem controlar os sentidos, não é tarefa fácil para o professor que faz a mediação do texto literário, por isso demanda formação.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre a formação de professores, porque, como já foi discutido, ao longo deste texto, há uma lacuna nesse processo no que diz respeito à sua formação de leitor literário. Carece ao professor viver experiências estéticas que ampliem seu repertório de narrativas literárias, visto que a quantidade é um meio para construir a qualidade. E isso é responder ativa e responsivamente à sua atuação com os alunos e com o mundo. Os professores que se comprometem, continuamente, a investir na sua própria formação literária e na de seus alunos, permitirá que a literatura desempenhe a sua função estética, criando uma interação de liberdade e de prazer entre texto e leitor e aguçando sua capacidade de olhar e de se posicionar no mundo de forma sensível e ética.

Compreendo que para ampliar as condições de realização de propostas de mediação adequada com os textos literários que visem a uma educação literária como acontecimento vivo e aberto, que se dá em um tempo-espço com possibilidades de transformações e de destinos surpreendentes, há de se pensar em uma forma outra de, a partir da sala de leitura e da literatura, envolver e criar outra vivência com o tempo. O tempo-espço na escola é descontínuo, é instantâneo, segmentado em disciplinas, aulas e projetos. Não há como desconsiderar o impacto desse tempo cronometrado nas vivências das crianças e dos alunos com a literatura, o que, muitas vezes, impede ou interrompe a intensidade do cronotopo na vida

desses sujeitos e não favorece a interação e interlocução entre leitores e textos e entre leitores e leitores.

A formação humana que uma experiência artística pode proporcionar não combina com a pressa. A narrativa literária rompe com essa cronologia e, portanto, requer um redimensionamento do tempo para que outras vivências sejam possíveis de serem vividas. A dimensão tempo-espacial da literatura contrapõe-se à dimensão fragmentada e temporal pela qual se organiza a escola. Enquanto a literatura exige um tempo aberto, no qual seja possível usufruir intensivamente de outras temporalidades propiciadas pela leitura de textos literários, a escola se relaciona com esse cronotopo impondo-lhe uma vivência fragmentada do tempo marcada pela produtividade, deixando, assim, de considerar a sua força emancipadora e criativa.

Sendo assim, é preciso reconhecer as várias possibilidades que a sala de leitura pode oferecer e representar na vida de toda a comunidade escolar, já que as relações estabelecidas pelos leitores com e nesse cronotopo marcam culturalmente suas práticas leitoras. Nesse sentido, apesar de todo o esforço empreendido pelas professoras participantes da pesquisa na tentativa de realização de um trabalho com a literatura, destaco que a sala de leitura ainda é um espaço vulnerável na escola. Apesar de a leitura literária estar presente nas práticas de leitura, em certa medida, a potencialidade da linguagem literária não é explorada e vivida plenamente em função da temporalidade que orienta os trabalhos nas escolas.

Fundamentada em Bakhtin, saliento que isso decorre do fato de a escola, de modo geral, entender de forma dissociada os três grandes campos da atividade humana, ciência, arte e vida, como sendo não constitutivos de um mesmo cronotopo. Cabe ao mediador de leitura literária a função de religar essas três dimensões, uma vez que a literatura é cognição, fruição e vida, tornando-se, portanto, um possível caminho que religa o homem à sua humanidade, visto que ela é fonte de expressão humana.

Essa tese demonstrou que o que conceito de cronotopo oferece é a possibilidade de se estabelecer na escola uma nova relação com a sala de leitura, com o acervo, com o espaço físico, com os leitores que nela e por meio dela interagem. Uma relação que potencializa a vivência literária na sala de leitura, que busca ir além do tempo Chrónos para proporcionar o tempo Aión, tempo da intensidade, nas mediações de leitura literária para que a dimensão dialógica e

estética que a literatura proporciona esteja integrada à vida dos leitores que delas participam.

Nesse sentido, minha tese é a de que o papel da sala de leitura na formação do leitor literário assume centralidade por ser um tempo-espço que potencializa interações atravessadas por uma dimensão estética própria desse cronotopo, no qual os tempos-espços dos sujeitos em interação se entrecruzam aos tempos-espços da obras que vão sendo compartilhadas e apropriadas pelos sujeitos. Isso se torna possível quando as mediações em torno do texto literário consideram o jogo de sentidos que se dá entre leitor e texto.

Tomando o verso de Cecília Meireles, presente na epígrafe deste capítulo, e seguindo o sentido que ele evoca, sublinho que, longe de propor uma conclusão, um fechamento, esta tese aponta para a possibilidade de alargar a compreensão sobre o papel da sala de leitura na formação do leitor literário, pois outras questões podem emergir a partir do que nela é apresentado, de modo a ampliar o debate sobre essa temática. Lembrando Bakhtin, em outros momentos que sucederão o diálogo que aqui desenvolvi, outros sentidos serão lembrados e revividos de modo renovado, visto que pelo processo de acabamento é possível a recriação, onde cada “sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo” (BAKHTIN, 2003, p.410).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 125–142, jul. 2000.

ALMEIDA, D. F. F. **Um modelo de gestão para a biblioteca de três escolas estaduais do Rio de Janeiro**. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A revisão de literatura em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53–60, maio 1992.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

AMORIM, M. A. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

AMORIM, M. A. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95–114.

ANDRADE, C. D. **A palavra mágica**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ANDRADE, M. E. A. A biblioteca faz a diferença. In: CAMPELLO, B. S. et al. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13–15.

BAKHTIN, M. **Discurso na vida discurso na arte (sobre poética sociológica)**. [s.l.: s.n.], 1927. Tradução para o português de C. Tezza, para uso didático. Mimeografado.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de A. F. Bernardini. São Paulo: EdUnesp/Hucitec, 1998.

BAKHTIN, M. Qué es ellenguaje? In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de La conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 217–243.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARTHES, R. Aula inaugural da cadeira de semiologia literaria do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.

BATISTA, J. L. S. **Organização e funcionamento do programa Sala de leitura nas escolas da diretoria de ensino de Presidente Prudente**. 2015. 337 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

BERENBLUM, A.; PAIVA, J. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BERNARDES, A. S. Do texto pelas mãos do escritor ao texto nas mãos do leitor: pensando a leitura e a escrita na biblioteca. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 77–88, abr. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100008>.

BESSA, A. Q. **A interação entre bibliotecárias e professores de escolas públicas estaduais em Manaus, Amazonas, na biblioteca escolar**. 2011. 220 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191–200.

BORGES FILHO, O. Bakhtin e o cronotopo: uma análise crítica. **Revista Intertexto**, Uberaba, v. 4, n. 2, p. 50–67, 2011. DOI: <https://doi.org/10.18554/ri.v4i2.200>.

BORGES, J. L. **Biblioteca pessoal**. Lisboa: Quetzal, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 2010. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil**. Brasília: MEC/SEB, 2011.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

BRITTO, L. P. L. **No lugar da leitura**: biblioteca e formação. Rio de Janeiro: Brasil Literário, 2015.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Edições Brasil literário).

CAIRES, F. M. **Biblioteca na educação**: práticas colaborativas e apropriação cultural. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CALVINO, I. **Palomar**. Tradução de I. Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CALVINO, I. **Um general na biblioteca**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CALVINO, I. **Coleção de areia**. Tradução de M. S. Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAMPELLO, BERNADETE SANTOS et al. Literatura sobre biblioteca escolar: características de citações de teses e dissertações brasileiras. **Transinformação**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 227–236, dez. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-37862007000300003>.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171–193.

CARMO, E. S. R. **Herdando uma biblioteca: uma investigação sobre espaços de leitura em uma escola da rede pública estadual**. 2012. 297 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CARVALHO, A. M. S.; PONTES, R. B. Por espaços democráticos de aprendizagem. **Transinformação**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 339–350, dez. 2003. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862003000300005&lng=pt&tlng=pt.

CARVALHO, V. R. **A leitura e a biblioteca escolar: o caso da rede estadual de São Paulo**. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CASTRO, C. A. Ensino e biblioteca: diálogo possível. **Transinformação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 63–72, abr. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-37862003000100005>.

CASTRO, N. M. L. C. **Bibliotecas escolares: espaços de múltiplas leituras**. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

CHARTIER, R. A leitura como prática cultural. Entrevista. **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 17, p. 18–39, dez. 2014.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

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

COLOMER, T. As crianças e os livros. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016. v. 6. p. 97–127. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Caderno 5.

COSSON, R. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (Org.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas: Mercado de Letras ; Dourados: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p. 11–26.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, C. D. M. **Faróis da Educação e os desafios da formação de leitores no Maranhão**. 2013. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DIAS, L. C. **Frequência à biblioteca escolar e formação do acervo: Um exemplo em Birigui- SP**. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2011.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ELLIOT, L. G. **Instrumentos de avaliação em pesquisa**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ESTELA, F. M. S. **A biblioteca escolar nos projetos de leitura nas escolas que obtiveram os melhores resultados do ENEM**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2006.

FÉLIX, A. F. **Práticas educativas em bibliotecas escolares**: a perspectiva da cultura escolar – uma análise de múltiplos casos na RME/BH. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FERRAREZI, L.; ROMÃO, L. M. S. Certos sentidos de biblioteca escolar: efeitos de repetição e deslocamento. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 1, p. 35–64, 2013.

FERREIRA, R. V. J.; MICARELLO, H. A. L. Gabriela mistral e Cecília Meireles: projetos de leitura pública dedicada à criança. In: REUNIÃO DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]** Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, F. F. **O clube de leitores da Escola SESC de Ensino Médio**: uma proposta metodológica de incentivo à leitura. 2013. 138 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26–38.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Tradução de E. Nepomuceno. Porto Alegre: LP & M, 2006.

GALEANO, E. **Os filhos dos dias**. Tradução de E. Nepomuceno. Porto Alegre: LP & M, 2014.

GIMENEZ, Q. S. O Programa Sala de leitura e seus reflexos nas histórias de leitura de alunos e professores de uma escola estadual paulista. 2015. 241 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2015.

GONÇALVES, D. V. Experiências do passado, discussões do presente: a Biblioteca Escolar Infantil do Instituto de Educação Caetano de Campos (1936-1966). **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 19, p. 195–210, 2014. Número especial.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 113–128.

GUIMARÃES, F. X. **Biblioteca escolar e as perspectivas curriculares dos cursos de biblioteconomia da região Nordeste**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Agência de notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015.html>>. Acesso em: março de 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil em Síntese. Minas Gerais. Juiz de Fora. Panorama. 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/panorama>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

JEREBTISOV, S. Gomel a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski. **VERESK –Cadernos Acadêmicos Internacionais**, v. 1, p. 7–27, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

KICH, M. **Mediação de leitura literária: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2008.** 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

KONDER, L. **As artes da palavra: elementos para uma poética marxista.** São Paulo: Boitempo, 2005.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LANZI, L. A. C. **Apropriação das tecnologias de informação e comunicação em bibliotecas escolares: em busca de um espaço dinâmico.** 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

LEAL, L.F.V. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. M. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 263-268. Coleção Literatura e Educação.

LEMOS, C. K. **Bibliotecas dos Centro educacionais Unificados (CEUs): a construção de uma cultura comum.** 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LIMA, R. M. **A biblioteca nas escolas públicas municipais de Manaus: prática social a serviço da emancipação ou da barbárie?** Manaus: EdUFAM, 2014.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2013. p. 137–155.

LOPES, L. M. **Bibliotecas Escolares de Rio Verde-GO: uma possível política municipal de leituras.** 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. S. **Práticas de leitura e biblioteca no imaginário de adolescentes do ensino médio em Guarapuava-PR.** 2012. 84 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Bakhtin Inclassificável. Campinas: Mercado das Letras, 2010. v. 1. p. 203–234.

MACHADO, I. Os gêneros e o acabamento do corpo estético. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: EdUnicamp, 2005.

MACHADO, R. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DLC, 2004.

MANGUEL, A. **A biblioteca à noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MANGUEL, A. **Uma história de leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, M. V. R. **A biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura no contexto do Movimento Escola Nova: 1920-1940**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MASSOLA, G.; BONIM, I. T. Significações e práticas de leitura em uma biblioteca comunitária. In: REUNIÃO DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos [...]** Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

MELLO, M. B. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

MINATTI, G. J. **Biblioteca escolar**: memórias e práticas de assistentes técnicas pedagógicas. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

MONTUANI, D. F. B. **O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE**: conhecimento, circulação e usos em um município de Minas Gerais. 2013. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MOREIRA, J. A. **Práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores: um mapeamento de suas iniciativas e articulações na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RME- BH.** 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MORSON, G. S. O cronotopo da humanidade: Bakhtin e Dostoiévski. In: BEMONG, N. **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas.** São Paulo: Parábola, 2015. p. 118–140.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística.** São Paulo: EdUSP, 2008.

MÜLLER, T. M. P. **As aparências enganam?: fotografia e pesquisa.** Petrópolis: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros.** São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

OLIVEIRA, V. S. A. **Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa.** 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PACTO FICCIONAL. In: CORRÊA, H. T. **Glossário Ceale***. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2---. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/pacto-ficcional>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

PAIVA, A. PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil: uma política em (re)construção. In: BAPTISTA, M. C. **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações.** Brasília: MEC, 2015. p. 157–180.

PAIVA, A. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In: PAIVA, A. (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola - distribuição, circulação e leitura.** São Paulo: EdUnesp, 2012. p. 13–33.

PAIVA, A.; MACIEL, F. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 111–126.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. et al.(Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 55–68.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 1, p. 47–62, 2004.

PEREIRA, F. R. **Práticas de leitura literária na Educação Infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte**. 2014. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, R. B. **O leitor através do espelho: e o que ele ainda não encontrou por lá!** 2013. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PERROTTI, E. A organização dos espaços de leitura na educação infantil. In: BAPTISTA, M. C. et al. (org.). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015. p.129-144.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. CARNELOSSO. Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil. In: **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.8)

PINTO, R. F. **A contribuição da biblioteca escolar para a formação do aluno e sua autonomia na biblioteca universitária**. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008.

PRIETSCH, R. F. **O uso da linguagem na interação entre os atendentes e os usuários de uma biblioteca escolar**. 2012. 84 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

QUEIRÓS, B. C. **Tempo de voo**. São Paulo: Comboio de Corda, 2009.

ROSA, E. C. S. A professora na biblioteca escolar: identidade e práticas de ensino na formação de leitores. In: REUNIÃO DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos [...]Goiânia: Anped, 2013**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

SÁ, M. G. **Uma biblioteca para a formação de professores**: a biblioteca “Joaquim Nabuco” do Instituto Coração de Jesus, Santo André – SP (1959 – 1974). 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

SALDANHA, D. M. L. L.; AMARILHA, M. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 151–167, 2018.

SALES, G. G. P. **O Agente mediador da circulação de saberes pedagógicos**: o bibliotecário da Escola Normal paulista. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

SANTANA, C. C. G. **A pedologia histórico-cultural de Vigotski**. 2016. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SANTOS, F. Agentes de leitura: inclusão social e cidadania cultural. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 37–38.

SANTOS, R. B. **Entre silêncios e murmúrios**: a biblioteca escolar no Colégio Farroupilha (Porto Alegre/RS, 1949-2000). 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, A. S. R. **Pesquisa e competência em informação no âmbito da biblioteca escolar**: um estudo nas bibliotecas do Instituto Federal da Bahia. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, E. T. O professor leitor. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 23–36.

SILVA, L. M. S.; SOUZA, G. M. A. Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores. In: PAIVA, A. et al. (Org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 167–176.

SILVA, R. J. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 115–136.

SIRGADO, A. P. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 24, p. 38–51, 1991.

SOARES, L. V. O. **A formação como aliada no exercício do papel educativo do bibliotecário na escola**. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. M. (Org.). **A escolarização da leitura literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17–48. Coleção Literatura e Educação.

SOARES, M. B. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A. et al.(Org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 17–32.

SOARES, M. B. Não existe um currículo no Brasil. **Presença Pedagógica**, v. 18, n. 107, 2012. Entrevista concedida a Sara Mourão Monteiro e Maria Zélia Versiani Machado.

SOARES, M. B. O jogo das escolhas. In: MACHADO, M. Z. V. M. et al.(Org.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009. p. 19–32.

SOUSA, R. S. **A biblioteca escolar como contexto de formação da criança leitora: ações e significações de crianças e professoras**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula: Conteúdo e didática de alfabetização**. São José do Rio Preto: Unesp, 2011. p. 101–107.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E., D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109–122, 2012. DOI: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000200008&lng=pt&tlng=pt.

TEZZA, C. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: EdUnicamp, 2005. .

THOMSON, C. André Belleau: pensador heterocronotópico. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Tradução de E. Nadalin. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 280–289.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VIANA, L. **Bibliotecas escolares**: políticas públicas para a criação de possibilidades. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2014.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21–44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Z. R. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681–701, 2010 a. Tradução de M. Pileggi.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de P. Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

VILELA, R. Ler de novo ou ler o novo? Práticas de leitura de crianças na biblioteca pública. In: REUNIÃO DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...] Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

VILLA, C. C. **A leitura sem fim**: análise das práticas pedagógicas de leitura de uma escola estadual de Içara (SC) 2012. 2012. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores que atuam na sala de leitura

Questionário – Professores que atuam na Sala de leitura

Este questionário é um instrumento de pesquisa referente ao trabalho de doutorado em educação da doutoranda Ana Maria Moraes Scheffer que discutirá sobre a Sala de leitura como mediadora na formação de leitores literários em escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Logo, as suas respostas contribuirão para a construção de dados da referida pesquisa.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Dados da Escola

Nome da escola:

Endereço:.....

1. A escola atende:

- A () Educação Infantil
- B () Ensino Fundamental anos iniciais
- C () Ensino fundamental anos finais
- D () Educação de Jovens e Adultos

2. Os turnos atendidos são:

- A () Manhã
- B () Tarde
- C () Noite

3. A escola possui sala de leitura:

- A () Sim
- B () Não

4. A Sala de leitura funciona em quais turnos?

- A () Manhã
- B () Tarde
- C () Noite

Dados dos professores que atuam na sala de leitura**5. Formação:**

- A () Ensino Médio
- B () Graduação
- C () Especialização
- D () Mestrado
- E () Doutorado

6. Tempo de trabalho na sala de leitura:

- A () De 1 ano a 5 anos
- B () De 6 a 10 anos
- C () De 11 a 15 anos
- D () De 16 a 20 anos
- E () De 20 a 25 anos
- F () De 26 a 30 anos

7. Situação funcional:

- A () efetivo/a
- B () contratado/a

8. Turmas que são atendidas na sala de leitura:

- A () Educação infantil
- B () Ensino Fundamental anos iniciais
- C () Ensino fundamental anos finais
- D () Educação de jovens e adultos

9. Participa da formação oferecida pelo centro de formação do professor nos encontros de dinamizadores de leitura?

- A () às vezes
- B () frequentemente
- C () sempre

Dados sobre a sala de leitura**10. A sala de leitura de minha escola tem espaço adequado para atender os alunos.**

- A () Concordo muito

- B () Concordo pouco
- C () Discordo pouco
- D () Discordo muito

11. A organização do espaço da sala de leitura de minha escola favorece o acesso dos alunos ao seu acervo.

- A () Concordo muito
- B () Concordo pouco
- C () Discordo pouco
- D () Discordo muito

12. A organização do espaço da sala de leitura de minha escola favorece a utilização do seu acervo pelos alunos.

- A () Concordo muito
- B () Concordo pouco
- C () Discordo pouco
- D () Discordo muito

13. Dentro da sala de leitura há espaço lúdico com tapetes e almofadas para que as crianças possam manusear os livros à vontade.

- A () Concordo muito
- B () Concordo pouco
- C () Discordo pouco
- D () Discordo muito

14. A sala de leitura de minha escola possui um acervo diversificado de livros literários.

- A () Concordo muito
- B () Concordo pouco
- C () Discordo pouco
- D () Discordo muito

15. Com que frequência os livros de literatura de minha escola são emprestados para os alunos levarem para casa?

- A () diariamente
- B () quinzenalmente
- C () mensalmente
- D () semanalmente

16. A sala de leitura de minha escola tem sido utilizada como espaço de leitura de textos literários.

- A () Concordo muito
- B () Concordo pouco
- C () Discordo pouco
- D () Discordo muito

17. Os professores utilizam os livros literários dos acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE – em suas aulas.

- A () Concordo muito
- B () Concordo pouco
- C () Discordo pouco
- D () Discordo muito

18. Dentre as atividades desenvolvidas com os alunos na sala de leitura a que se destaca é a leitura de livros literários.

- A () Concordo muito
- B () Concordo pouco
- C () Discordo pouco
- D () Discordo muito

19. Com que frequência os alunos frequentam a sala de leitura?

- A () diariamente
- B () quinzenalmente
- C () mensalmente
- D () semanalmente

20. O momento em que os alunos mais frequentam a sala de leitura é na aula de leitura.

- A () Concordo muito
- B () Concordo pouco
- C () Discordo pouco
- D () Discordo muito

21. A existência da sala de leitura na minha escola contribui com a formação leitora dos alunos.

- A () Concordo muito
- B () Concordo pouco
- C () Discordo pouco
- D () Discordo muito

22. Com que frequência os professores de sua escola frequentam a sala de leitura?

- A () diariamente
- B () semanalmente
- C () quinzenalmente
- D () mensalmente

23. Em que momento os professores mais frequentam a sala de leitura da escola?

- A () no horário de suas aulas
- B () no intervalo
- C () no horário de extraclasse
- D () na aula de leitura

24. Dentre os materiais que estão presentes na sala de leitura, o mais utilizado pelos alunos é o livro de literatura.

- A () Concordo muito
- B () Concordo pouco
- C () Discordo pouco
- D () Discordo muito

25. Dentre os materiais que estão presentes na sala de leitura, o mais utilizado pelos professores é o livro de literatura.

- A () Concordo muito
- B () Concordo pouco
- C () Discordo pouco
- D () Discordo muito

26. Com que frequência são desenvolvidas atividades de leitura literária na Sala de leitura de sua escola?

- A () diariamente
- B () semanalmente
- C () quinzenalmente
- D () mensalmente

27. O projeto político-pedagógico da escola discute o papel e o uso da sala de leitura na formação do leitor.

- A () Concordo muito
- B () Concordo pouco
- C () Discordo pouco
- D () Discordo muito

28. A formação realizada na Secretaria de Educação no GE de Dinamizadores de Leitura é aplicável ao planejamento didático e pedagógico da escola.

- A () Concordo muito
- B () Concordo pouco
- C () Discordo pouco
- D () Discordo muito

29. A formação realizada na secretaria de educação contempla a formação do professor leitor?

- A () Concordo muito
- B () Concordo pouco
- C () Discordo pouco
- D () Discordo muito

30. A formação realizada na secretaria de educação contempla a formação do aluno leitor?

- A () Concordo muito
- B () Concordo pouco
- C () Discordo pouco
- D () Discordo muito

ANEXOS



Art. 2ª A criação dos cargos, postos e graduações previstos nesta Lei fica condicionada a sua expressa autorização em anexo próprio da lei orçamentária anual com a respectiva dotação suficiente para seu primeiro provimento, nos termos do § 1º do art. 169 da Constituição Federal.

Parágrafo único. Se a autorização e os respectivos recursos orçamentários forem suficientes somente para provimento parcial dos cargos, postos e graduações, o saldo da autorização e das respectivas dotações para seu provimento deverá constar de anexo da lei orçamentária correspondente ao exercício em que forem considerados criados e providos.

Art. 3ª Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de maio de 2010; 189ª da Independência e 122ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Nelson Jobim
Paulo Bernardo Silva

LEI Nº 12.244, DE 24 DE MAIO DE 2010

Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.

O P R E S I D E N T E D A R E P Ú B L I C A
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais gráficos 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. 3ª 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, e 9.674, de 25 de junho de 1998.

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

Brasília, 24 de maio de 2010; 189ª da Independência e 122ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad
Carlos Lupi

LEI Nº 12.245, DE 24 DE MAIO DE 2010

Altera o art. 83 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para autorizar a instalação de salas de aulas nos presídios.

O P R E S I D E N T E D A R E P Ú B L I C A
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 83 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, passa a vigorar acrescido do seguinte § 4º:

"Art. 83.

§ 4º Serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante."
(NR)

Art. 2ª Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de maio de 2010; 189ª da Independência e 122ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto
Fernando Haddad

ANEXO B – Autorização da Secretaria Municipal de Educação/PJF**DECLARAÇÃO**

Eu, Denise Vieira Franco, Secretária de Educação, responsável pela Secretaria Municipal de Educação/ Prefeitura de Juiz de Fora, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Leitura Literária no contexto da biblioteca escolar: um caminho possível para a formação do leitor?", a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Maria Moraes Scheffer e declaro que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UFJF para a referida pesquisa.

Juiz de Fora, 16 de dezembro de 2016

Denise Vieira Franco

Denise Vieira Franco
Secretária de Educação de Juiz de Fora

Profª Drª Denise Vieira Franco
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
PREFEITURA DE JUIZ DE FORA

Secretaria de Educação

Avenida Getúlio Vargas, 200 – Centro – CEP: 36010-110 - Juiz de Fora – MG - Tel: (32) 3690-7634
E-mail: expedientese@pjf.mg.gov.br



Autorização

Eu, Denise Vieira Franco, Secretária de Educação de Juiz de Fora, autorizo a doutoranda em educação Ana Maria Moraes Scheffer, orientanda do Prof^º. Dr^ª. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, a desenvolver na rede municipal de educação parte de sua pesquisa intitulada “A biblioteca escolar como mediadora do processo de formação do leitor literário em escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora”. A pesquisa tem como objetivo conhecer e compreender o papel da biblioteca escolar na formação do leitor literário a partir dos elementos mediadores de leitura presentes neste espaço em escolas da rede municipal.

O desenvolvimento da pesquisa dar-se-á por meio de aplicação de questionários e realização de entrevistas com a equipe gestora de escolas municipais e com os professores que atuam nas Salas de Leitura e participam dos encontros do GE Dinamização da Leitura na Escola, realizado na Secretaria de Educação.

A pesquisadora deverá resguardar o sigilo, a privacidade, a proteção de imagem, a não estigmatização dos participantes da pesquisa garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico ou financeiro.

Para a realização da referida pesquisa é preciso que haja concordância dos participantes, além das referidas escolas, por meio de sua direção, coordenação e professores. A pesquisadora deverá ainda, apresentar os resultados da pesquisa à equipe da Secretaria de Educação, quando da entrega do trabalho final à instituição de ensino ou quando solicitado.

Juiz de Fora, 23 de Junho de 2017

Denise Vieira Franco
Secretária de Educação de Juiz de Fora

Secretaria de Educação

Avenida Getúlio Vargas, 200 – Centro - CEP: 36010-110 - Juiz de Fora – MG - Tel: (32) 3690-7634
E-mail: expedientese@pjf.mg.gov.br



UFJF - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE JUIZ DE FORA -
MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A biblioteca escolar como mediadora do processo de formação do leitor literário em escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora

Pesquisador: ANA MARIA MORAES SCHEFFER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68051717.7.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.085.190

Apresentação do Projeto:

A apresentação do projeto está clara, detalhada de forma objetiva, descreve as bases científicas que justificam o estudo, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, item III.

Objetivo da Pesquisa:

O Objetivo da pesquisa está bem delineado, apresenta clareza e compatibilidade com a proposta, tendo adequação da metodologia aos objetivos pretendidos, de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013, item 3.4.1 - 4.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos que o projeto apresenta são caracterizados como riscos mínimos e estão adequadamente descritos, considerando que os indivíduos não sofrerão qualquer dano ou sofrerão prejuízo pela participação ou pela negação de participação na pesquisa e benefícios esperados. A avaliação dos Riscos e Benefícios estão de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, itens III; III.2 e V.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, apresenta o tipo de estudo, número de participantes, critério de inclusão e exclusão. As referências bibliográficas são atuais, sustentam os objetivos do estudo e

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

Fax: (32)1102-3788

E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



UFJF - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE JUIZ DE FORA -
MG



Continuação do Parecer: 2.085.190

seguem uma normatização. O cronograma mostra as diversas etapas da pesquisa, além de mostra que a coleta de dados ocorrerá após aprovação do projeto pelo CEP. O orçamento lista a relação detalhada dos custos da pesquisa que serão financiados com recursos próprios conforme consta no campo apoio financeiro. A pesquisa proposta está de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens IV.6, II.11 e XI.2; com a Norma Operacional CNS 001 de 2013. Itens: 3.4.1-6, 8, 9, 10 e 11; 3.3 - f; com o Manual Operacional para CEPS Item: VI - c; e com o Manual para submissão de pesquisa "Desenho".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CPEs. Apresenta DECLARAÇÃO de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra h.

Recomendações:

- Na última frase do terceiro parágrafo do TCLE as palavras "para contribuir" estão dissonantes, rever escrita dessa frase.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

Fax: (32)1102-3788

E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 2.085.190

norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional N° 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: maio de 2018.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional N°001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_891134.pdf	08/05/2017 15:46:06		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_AM.jpg	08/05/2017 15:45:33	ANA MARIA MORAES SCHEFFER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_AM.pdf	08/05/2017 15:44:57	ANA MARIA MORAES SCHEFFER	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_de_dados_AM.docx	08/05/2017 15:41:34	ANA MARIA MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_AM.doc	08/05/2017 15:41:00	ANA MARIA MORAES SCHEFFER	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_AM.pdf	08/05/2017 15:40:37	ANA MARIA MORAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



ufjf

UFJF - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE JUIZ DE FORA -
MG



Continuação do Parecer: 2.085.190

JUIZ DE FORA, 26 de Maio de 2017

Assinado por:
Patrícia Aparecida Fontes Vieira
(Coordenador)

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N**Bairro:** SAO PEDRO**CEP:** 36.036-900**UF:** MG**Município:** JUIZ DE FORA**Telefone:** (32)2102-3788**Fax:** (32)1102-3788**E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br