

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE - UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

**SOLANGE PALHANO DE QUEIROZ**

**Práticas de leitura da biblioteca de uma escola do campo:  
possibilidades, limites e contradições**

**LINHA DE PESQUISA:  
LINGUAGENS, LEITURA E INTERPRETAÇÃO**

**GUARAPUAVA - PR**

**2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE - UNICENTRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

**SOLANGE PALHANO DE QUEIROZ**

**Práticas de leitura da biblioteca de uma escola do campo:  
possibilidades, limites e contradições**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio José de Almeida Mello

Co-orientador: Prof. Dr. Marcos Gehrke

**LINHA DE PESQUISA:**

**LINGUAGENS, LEITURA E INTERPRETAÇÃO**

**GUARAPUAVA – PR**

**2015**

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

Q3p

Queiroz, Solange Palhano de

Práticas de leitura da biblioteca de uma escola de campo: possibilidades, limites e contradições / Solange Palhano de Queiroz. – Guarapuava: Unicentro, 2015. viii, 120 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras, Linha de Pesquisa: Poéticas da Leitura e da Interpretação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio José de Almeida Mello;

Co-orientador: Prof. Dr. Marcos Gehrke;

Banca examinadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leilah Santiago Bufrem, Profa.

Dra. Lídia Stutz, Prof. Dr. Cláudio José de Almeida Mello e Prof.

Dr. Marcos Gehrke.

#### Bibliografia

1. Biblioteca Escolar. 2. Leitura Literária. 3. Formação do Leitor. 4. Educação do Campo. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDD 20. ed. 027.8



## Universidade Estadual do Centro-Oeste

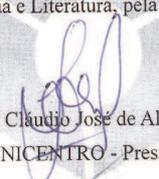
Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 3.444, de 8 de agosto de 1997

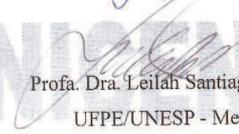
### TERMO DE APROVAÇÃO

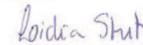
SOLANGE PALHANO DE QUEIROZ

### PRÁTICAS DE LEITURA DA BIBLIOTECA DE UMA ESCOLA DO CAMPO: POSSIBILIDADES, LIMITES E CONTRADIÇÕES

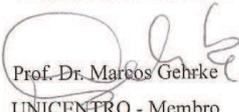
Dissertação aprovada em 20/2/2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no Curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração Interfaces entre Língua e Literatura, pela seguinte Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. Claudio José de Almeida Mello  
UNICENTRO - Presidente

  
Profa. Dra. Leilah Santiago Bufrem  
UFPE/UNESP - Membro

  
Profa. Dra. Lídia Stutz

UNICENTRO - Membro

  
Prof. Dr. Marcos Gehrke  
UNICENTRO - Membro

GUARAPUAVA-PR

2015

Home Page: <http://www.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Salvatore Renna – Padre Salvador, 875 – Cx. Postal 3010 – Fone: (42) 3621-1000 – FAX: (42) 3621-1090 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR

Campus CEDETEG: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Fone/FAX: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-080 – GUARAPUAVA – PR

Campus de Irati: PR 153 – Km 07 – Riozinho – Cx. Postal 21 – Fone: (42) 3421-3000 – FAX: (42) 3421-3067 – CEP 84.500-000 – IRATI – PR

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor doutor Cláudio José de Almeida Mello, meu orientador. Primeiramente, pela aceitação e confiança na proposta de pesquisa que lhe fora apresentada. Também, e principalmente, por acompanhar minuciosa e sistematicamente cada passo do meu trabalho, lendo-o, analisando-o, identificando seus limites e propondo alternativas.

Às professoras doutoras Lídia Stutz e Leilah Santiago Bufrem pela gentileza e pelo comprometido trabalho de análise da minha dissertação e pelas pertinentes sugestões desde o exame da qualificação.

Ao professor Marcos Gehrke pela oportunas recomendações ao meu trabalho.

Aos professores da UNICENTRO – Dra. Denise Gabriel Witzel, Dra. Luciane Baretta, Dr. Márcio Fernandes, Dra. Maria Cleci Venturini, Dra. Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira, Dra. Raquel Terezinha Rodrigues e Dr. Ricardo André Ferreira Martins que me enriqueceram com conhecimento durante as disciplinas cursadas nos semestres de 2013.

À minha colega de turma Cleide Maria Jagher pela convivência e companheirismo.

Aos docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Campus Guarapuava diretamente envolvidos no processo de autorização de minha licença integral durante um ano para que eu pudesse me capacitar com maior dedicação.

## RESUMO

O objeto da presente pesquisa incide na análise das concepções e práticas de leitura ocorridas na biblioteca escolar de uma escola do campo, localizada no município de Guarapuava, distrito do Guará, considerando seu papel na promoção da leitura literária. Pauta-se em referencial teórico sobre a dimensão dialógica da linguagem a partir dos pressupostos da teoria interacionista de Bakhtin (2004); a ênfase no leitor oriunda da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ZILBERMAN, 1989); a promoção da leitura na educação literária e o papel da biblioteca na formação do leitor do ponto de vista de teóricos como Aguiar (2006), Colomer (2003), Fragoso (2011), Perrotti (1990), e Silva (1988). O objetivo principal consiste em identificar a contribuição e relevância da biblioteca para a formação do leitor na escola do campo a partir estudos da área e das propostas nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Como procedimentos, adota-se primeiramente a análise dos documentos oficiais que norteiam as ações da escola para apreender qual a importância dada à biblioteca na formação do leitor, destacando em que medida esse espaço é percebido como relevante nos documentos oficiais. Numa segunda etapa realiza-se uma pesquisa qualitativa a partir de entrevistas com uma professora de língua portuguesa e a responsável pela biblioteca do colégio. Na análise desses depoimentos, procura-se compreender a concepção de leitura apresentada pelo professor da disciplina a partir da aplicação das Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Portuguesa e das Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no Paraná; identificar as concepções desenvolvidas, na prática, e seus reflexos para a biblioteca escolar quanto à formação do leitor e sua relação com a biblioteca no trabalho com a leitura na escola do campo. Dessa forma, busca-se contrapor os limites e as contradições no discurso dos sujeitos da pesquisa com as possibilidades para a biblioteca da escola do campo. Como resultado, depreende-se que apesar da importância da biblioteca escolar para formação do leitor presente tanto em textos da área da leitura e do ensino de literatura e também em discursos dos sujeitos da pesquisa, na prática seu papel ainda está circunscrito ao depósito de livros e a um espaço consagrado ao estudo silencioso de tópicos escolares específicos, indicando uma desconsideração do potencial pedagógico e social da biblioteca, como o demonstra também sua ausência em documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para Língua Portuguesa e Literatura e para a Educação do Campo. Em face disso, esta pesquisa tem também o objetivo de propiciar para a biblioteca da escola do campo subsídios no sentido de promover novas e variadas ações em prol de atividades educativas, tais como as literárias, sociais e culturais.

**Palavras-chaves:** Biblioteca Escolar; Leitura Literária; Formação do Leitor; Educação do Campo

## ABSTRACT

The object of this research is analyzing the reading's conceptions and practices occurred at a rural school's library, situated in Guarapuava's city, district Guará, considering the role it plays on the promotion of literary reading. It takes base on the theoretical references about language's dialogical dimension, starting from the assumptions of Bakhtin's Interactionist Theory (2004); passing by the emphasis on the reader taking from Aesthetic of Reception (JAUSS, 1994; ZILBERMAN, 1989); until the promotion of reading on the literary education and the library's role on the generation of readers considering points of view from theorists like Aguiar (2006), Colomer (2003), Fragozo (2011), Perrotti (1990), and Silva (1988). The principal aim is identifying the contribution and relevance of the library to formation of rural school's readers since related studies and proposals from Rural Education's Curriculum Guidelines. As proceedings, it adopts firstly the analysis of official documentation that guide the school's actions, aiming to seize the importance attributed to the library on the reader's formation, highlighting the extent to which this space is perceived as relevant in the official documentation. At a second step it develops a qualitative research using interviews with both a Portuguese Language's teacher and a school's librarian. By the analyze of those statements, it pursuits: understanding of the conception of reading submitted by that subject's teacher since the application of State Curriculum Guidelines – for both Portuguese Language and Rural Schools; identifying the conceptions developed, at the practice, and its reflections for the school library as to reader's formation, as well as its relation with the library and the work of reading at the rural school. Thereby, it aims to compare the limitations and contradictions in the research subjects' discourse to the possibilities to the rural school's library. As result, it infers that beside the importance of the school's library on the reader's formation which is showed at texts related to reading and literature teaching's tissues, as well as at research subjects' discourses, in practice its role is still restricted to storage of books and a space of silent study of specific scholar's points, indicating some slight to pedagogical and social potential of the library, as demonstrated by its absence in official documentation at Paraná State Curriculum Guidelines for both Portuguese Language and Rural Education. In face of that, this research also aims propitiating to the rural school's library subsidies to promote news and varied actions toward educational activities as literary, social and cultural activities.

**Word-Keys:** School Library; Literary Reading; Reader's Formation; Rural Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BE – Biblioteca Escolar

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COMEP – Comitê de Ética em Pesquisa

DCEC - Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo

DCE-LP – Diretrizes Curriculares Estaduais - Língua Portuguesa

DOEB – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFLA - Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MINC – Ministério da Cultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PLP – Professora de Língua Portuguesa

PNBE – Programa Nacional de Biblioteca na Escola

PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROLER – Programa de Leitura

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSS - Processo Seletivo Simplificado

RB – Responsável pela Biblioteca

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEED – Secretaria Estadual de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÃO E CONTEXTO</b> .....	<b>15</b>
1.1 ASPECTOS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	15
1.2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	16
1.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LDB .....	19
1.4 AS DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ E SUA RELAÇÃO COM A BIBLIOTECA .....	21
1.5 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ	23
1.6 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A BIBLIOTECA E AÇÕES DA BIBLIOTECA NACIONAL .....	25
<b>2 LEITURA, BIBLIOTECA ESCOLAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	<b>28</b>
2.1 DA FRUIÇÃO À NECESSIDADE: A LEITURA EM CONTEXTO SOCIAL .....	28
2.2 BIBLIOTECA, LIVRO, LEITURA NA ESCOLA DO CAMPO .....	32
2.3 O USO DA BIBLIOTECA EM CONTEXTO ESCOLAR .....	41
2.4 A BIBLIOTECA NA PROMOÇÃO DA LEITURA .....	43
<b>3 O LEITOR E A PRÁTICA SOCIAL DA LEITURA</b> .....	<b>48</b>
3.1 LEITURA COMO INTERAÇÃO SOCIAL: O DIALOGISMO .....	48
3.2 A CONTRIBUIÇÃO DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO PARA O ENSINO DE LITERATURA .....	52
3.3 ASPECTOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO E A RELAÇÃO COM A BIBLIOTECA ESCOLAR .....	56
3.4 A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR .....	60
3.5 AS ATIVIDADES DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A LEITURA COMPARTILHADA .....	63
<b>4 DO DISCURSO ÀS PRÁTICAS: CONTRADIÇÕES DA AÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	<b>68</b>
4.1 PROCEDIMENTOS PARA A PESQUISA .....	68
4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DISCURSO EM PERSPECTIVA ENGAJADA VISANDO A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS DO CAMPO .....	75
4.2.1 Concepção de ensino e práticas pedagógicas na escola do campo .....	77
4.2.2 Especificidade da Educação do Campo: realidade local como ponto de partida .....	82
4.2.3 O papel da biblioteca do campo na transformação da realidade .....	86
4.3 O USO DA BIBLIOTECA PELO ALUNO E PELO PROFESSOR .....	88
4.4 CONTRADIÇÕES ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>105</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>111</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTÕES PARA OBSERVAÇÃO DA BIBLIOTECA</b> .....	<b>112</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

O gérmen desta pesquisa advém de inquietações que me<sup>i</sup> acompanham desde o meu envolvimento com questões relacionadas à biblioteca escolar oriundas da minha experiência com o ensino básico enquanto professora do ensino fundamental e posteriormente da experiência profissional como bibliotecária, trazendo uma percepção acurada sobre o pouco envolvimento da biblioteca e do bibliotecário com as práticas de leitura e suas múltiplas linguagens e, mais recentemente, pelo envolvimento nas discussões de interesse da biblioteca escolar a partir das reflexões do grupo de pesquisa a qual participamos, “Literatura e Educação” que tem como integrantes professores e alunos de graduação e pós-graduação em Letras e Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste.

O ingresso no grupo de pesquisa “Literatura e Educação” possibilitou uma melhor compreensão das questões relacionadas à educação literária e também uma aproximação ao problema da falta de leitura literária<sup>ii</sup> em nossa sociedade a partir das reflexões e discussões abordadas no grupo de pesquisa.

Além disso, minha participação no projeto de extensão: “Promoção da leitura literária a partir da escola”, no período de fevereiro a novembro de 2012 e que foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa, marcou a minha aproximação com as questões de leitura numa realidade regional marcada pelo baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Neste projeto extensionista foram propostas intervenções de leitura e projetos de ensino envolvendo três eixos: processos de ensino-aprendizagem, participação das famílias e a biblioteca escolar como espaço de promoção da cultura. Também foram propostas atividades de formação continuada para professores, pedagogas e servidores bibliotecários de escolas públicas municipais e estaduais da região de Guarapuava-PR, a fim de que cada unidade escolar insira em sua proposta pedagógica a prioridade da leitura e da vivência das artes.

A experiência com o projeto extensionista possibilitou ampliar meus estudos que por fim, culminou na participação do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq “Ensino de Literatura na Educação do Campo” com período de execução de 2013 a 2015 do qual o enfoque das análises incide sobre a perspectiva político-ideológico do ensino de literatura na educação do campo no Estado do Paraná.

O objetivo principal da presente pesquisa consiste em identificar a contribuição e a relevância da biblioteca para a formação de leitores na escola do campo a partir das propostas nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Assumimos como hipótese orientadora deste trabalho que a importância da biblioteca escolar para a formação do leitor na escola do campo não está na prática, mas sua existência limita-se aos documentos oficiais, posto que a convivência pedagógica entre a biblioteca e a escola ainda não é uma realidade consolidada em nosso País, uma vez que continua sendo necessário que os professores “incorporem a utilização da biblioteca em suas aulas” (BRASIL, 2014f). Além disso, também se faz necessário congrega a biblioteca escolar numa articulação com o entorno social, conforme postula Colomer (2007) e a partir desse processo, essas bibliotecas podem ser “valorizadas como uma necessidade e uma riqueza pelos professores em sua função educativa, e que sejam utilizadas para estabelecer relações da comunidade educacional em torno dos livros” (BRASIL, 2014f, p. 10). Embora muito se tenha tratado da biblioteca escolar como importante espaço na promoção da leitura, ela não tem sido percebida como tal no dia a dia da prática pedagógica, mais especificamente em se tratando da biblioteca escolar da Educação do Campo. Em poucos documentos oficiais ela é mencionada como importante organismo para o processo de ensino/aprendizagem. Dentre estes documentos estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), que no módulo de Língua Portuguesa citam a biblioteca como um espaço apto a influenciar e incentivar a prática da leitura e escrita (BRASIL, 1997). A existência da incoerência entre o que se apregoa acerca da biblioteca escolar e sua real utilização foi uma das motivações para investigar a realidade que se apresenta para esse espaço no contexto da Educação do Campo.

Diante deste quadro, os objetivos desta pesquisa consistem em:

- Verificar o papel da biblioteca no contexto da educação formal para os povos do campo;
- Identificar as concepções desenvolvidas na prática, no ensino de língua e literatura e seus reflexos para a biblioteca escolar no que diz respeito à formação do leitor;
- Compreender a concepção de leitura apresentada na prática pelo professor, a partir da aplicação das Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Portuguesa e das Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no Paraná;
- Observar de que forma as atividades do professor de Língua

Portuguesa se relacionam com a biblioteca em seu trabalho com a especificidade no ensino de literatura para a escola do campo;

Para a realização deste estudo, optou-se como percurso metodológico pela pesquisa qualitativa visando obter um diagnóstico da realidade empírica a partir da análise das propostas pedagógicas para a leitura literária e sua relação com a educação do campo, dando lugar à sistematização e à determinação de categorias de análise para reflexões acerca dos princípios pedagógicos que fundamentam as práticas de leitura na escola.

No processo de coleta de dados foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: a entrevista semiestruturada, guiada por um roteiro de questões abertas, dirigidas à responsável pela biblioteca e à professora de língua portuguesa e também a observações *in locus* registradas e apresentadas do apêndice A. Os dados das observações tem relação com a organização, funcionamento, acervo, espaço físico, recursos humanos, serviços oferecidos, atividades desenvolvidas, além das dificuldades enfrentadas pela biblioteca para desenvolvimento de suas atividades.

A pesquisa contou com três fases. A primeira fase consistiu em leituras teóricas e metodológicas sobre o tema para a construção do referencial teórico. A segunda fase, diagnósticos, com entrevistas individuais semiestruturadas, com o objetivo de identificar e analisar os conceitos refletidos nas ações da biblioteca quanto à temática da pesquisa e contrapor o ponto de vista empírico de quem atua na biblioteca escolar. A terceira fase refere-se à análise dos dados coletados e sistematização do conhecimento a partir da interpretação e do relacionamento de ideias surgidas no processo reflexivo. Elegeu-se como universo de pesquisa um colégio da Educação do Campo, ensino fundamental e médio do município de Guarapuava, enfocando mais especificamente a biblioteca do colégio como espaço pedagógico.

Como estratégia metodológica para a análise dos dados coletados tanto na primeira como na segunda fase, utilizou-se a análise de conteúdo. A escolha do método se deve ao fato de se prestar ao estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências que podem existir nos princípios que à primeira vista não se apresentam com a devida clareza. Bardin (1977, p.42) assim define o método:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a

interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

As três etapas básicas para a análise de conteúdo são assinaladas por Bardin (1977, p. 95) respectivamente: pré-análise ou a organização do material; descrição analítica com os procedimentos de codificação, classificação e categorização; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação referencial, apoiada nos materiais coletados, que se iniciou já na etapa da pré-análise e que se completa por meio da reflexão obtida com os materiais empíricos.

Na análise de conteúdo é clara a intenção de se trabalhar com categorias bem definidas visando, inicialmente, a classificação, a codificação padronizada, para posterior análise qualitativa. A partir dessa ideia utilizamos também a definição de Gil (1990, p. 163) que define a análise de conteúdo como “uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações”.

Nos textos específicos de metodologia da pesquisa consultados para o processo metodológico a ser definido, a análise de conteúdo apresentou-se como um importante método para a realização de pesquisas nas áreas de Ciências Humanas, um dos motivos pelos quais intensificou-se o nosso interesse neste método de pesquisa.

A análise das concepções e práticas de leitura na biblioteca escolar da Educação do Campo enfatizando o seu papel na promoção da leitura deu-se, fundamentalmente, pela abordagem interacionista de Mikhail Bakhtin (2004), que compreende a linguagem como um constante processo de interação social mediado pelo diálogo. Entendida como prática social, a leitura não se limita à capacidade de decifração, mesmo que se suponha neste gesto o entendimento do que se decifra. O que essa concepção apreende é que a prática de leitura tem implicações importantes na participação social dos indivíduos, contribuindo decididamente para sua maior produtividade, para sua formação, tornando-os mais ativos e participativos. Acrescidos a essa base teórica, foram utilizados os estudos da Estética da Recepção apresentados por Zilberman (1998) como aporte teórico para auxiliar na compreensão do papel da biblioteca na promoção da leitura literária. Do ponto de vista teórico-conceitual tomamos como referência os estudos de Bakhtin (2002); Jaus (1994); Iser (1999); Cosson (2009). A análise desses autores serviu de alicerce para as ponderações e reflexão sobre as condições necessárias para a realização de práticas de leitura que

efetivamente contribuam para a formação do leitor a partir da biblioteca escolar da escola do campo.

Ao tratarmos a temática da biblioteca escolar utilizamos a abordagem de Tereza Colomer (2002, p. 94, 95) que ao mencionar o referido espaço no contexto real de leitura, considera que “apesar das dificuldades materiais e da ausência de dotação oficial de pessoal para organizar e potencializar as bibliotecas nas escolas, sua utilização como instrumento de primeira ordem para a intervenção educativa é uma realidade que está em alta”. Também foram considerados como referencial teórico os estudos de Fonseca (1983); Perrotti (1990); Silva (1988); Fragoso (2011); Milanesi (2003); Silva (2006) e Aguiar (2006) visto que esses autores enfatizam a biblioteca como um espaço privilegiado na educação formativa e na promoção da leitura, portanto, um espaço de expressão e aprendizagem ao mesmo tempo que revelam sua situação adversa no processo ensino-aprendizagem.

Acreditamos que a relevância social e científica do presente estudo se manifesta ao contribuir para favorecer a educação literária, apoiado na utilização da biblioteca, como essencial para a escola do campo, tendo em vista a escassez de livros no ambiente familiar dos povos campestres (GEHRKE, 2013). Além disso, as análises realizadas pela pesquisa pretendeu trazer para a biblioteca da escola do campo subsídios a fim de promover novas e diversas ações em prol da leitura no contexto da Educação do Campo. Esperamos que as análises apresentadas ao final da pesquisa possam servir para ampliar o uso da biblioteca escolar na escola do campo e de seus respectivos acervos por meio de atividades literárias, sociais, culturais e educativas.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, sob o título “Educação do Campo: concepção e contexto”, tem por objetivo explicitar os aspectos conceituais da Educação do Campo e o contexto de sua especificidade reconhecida por lei e protagonizada em políticas públicas específicas para o campo. Analisa as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Educação Básica e sua relação com a leitura e a biblioteca, apontando para o fato de que esta instituição, a biblioteca escolar, não está contemplada e nem mesmo é mencionada no texto do referido documento.

No segundo capítulo, intitulado: “Leitura, biblioteca escolar e Educação do Campo”, abordamos aspectos relacionados ao contexto geral da leitura

tendo como referência a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ao apresentar a fundamentação teórica que embasa este estudo, procuramos explicitar o conceito de biblioteca adotado pela UNESCO destacando o seu uso no contexto escolar. Traz à atenção a condição de inércia apresentada pela biblioteca da escola do campo em contraposição às ações que podem ser ali desenvolvidas enquanto espaço privilegiado na promoção da leitura literária.

No terceiro capítulo, “O leitor e a prática social da leitura”, ressaltamos a mudança de paradigma ocorrida em relação ao processo de alfabetização e leitura e seus reflexos na maneira de pensar a leitura. Retrata a abordagem interacionista, postulada e por Bakhtin (2011) e que foi adotada pelas Diretrizes Curriculares para a Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, a leitura é percebida mais do que simples codificação de palavras grafadas, antes porém, é tida como ato dialógico. Nesse cenário, apresentamos uma breve revisão dos princípios da teoria da Estética da Recepção, de Jaus (1994), considerando também os aspectos do letramento como proposta vigente nas práticas de leitura, ressaltando a necessária valorização da biblioteca da escola do campo na formação do leitor literário a partir da leitura compartilhada.

Dedicamos o capítulo quatro aos procedimentos de análises das entrevistas realizadas com uma professora de Língua Portuguesa e a responsável pela biblioteca do colégio associadas às análises dos documentos oficiais que norteiam as ações da escola. Antes porém, retomamos os procedimentos metodológicos para a pesquisa, apresentados de modo sucinto nesta introdução e explanados mais amplamente no início do capítulo quatro. Procedemos as análises das entrevistas tendo em mente que nossa pesquisa está centrada na necessidade de compreender a importância da biblioteca na formação leitora dos alunos da escola do campo, tendo em vista as contradições apresentadas entre o discurso e a prática dos sujeitos entrevistados, bem como dos documentos analisados no percurso deste trabalho de pesquisa.

## **1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÃO E CONTEXTO**

Neste capítulo, objetivando situar a temática e contextualizar o presente trabalho, apresentamos um breve histórico acerca da Educação do Campo trazendo um panorama das condições de sua existência e de sua proposta pedagógica a partir da vinculação com os movimentos sociais. Para tanto, destacamos aspectos relacionados ao projeto político pedagógico da escola do campo e sua proposta de vínculo permanente entre o campo, o desenvolvimento humano e a educação. Trazemos à atenção sua “forma escolar”, que privilegia aspectos como as relações sociais na escola, a necessidade de romper e superar a escola seriada, tendo como horizonte a formação humana. A escola do campo tem como proposta mergulhar no mundo da vida dos trabalhadores camponeses e apresentar uma forma de resistência ao que está posto para a escola urbana no esforço de traçar a organização para uma nova escola, a do campo. Tudo isso significando uma mudança na estrutura da escola, possibilitando aos camponeses a aquisição da experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada (SAPELLI, 2010).

Neste contexto pretendemos identificar o que está reservado para a biblioteca da escola do campo, tanto no que se registra nos documentos oficiais como na proposta para a escola do campo. Considerando que o ensino pensado para o meio urbano tem sido aplicado ao campo, sem que se façam adaptações ou se leve em conta a realidade do setor, faz-se importante refletir sobre onde se enquadra a proposta para a biblioteca escolar em tal contexto, bem como, investigar em que medida a biblioteca está incluída na proposta para a escola do campo e como ela é pensada a partir da sua inserção no projeto político-pedagógico da escola.

### **1.1 ASPECTOS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A Educação do Campo nasceu da luta dos trabalhadores do campo pelo direito à educação de qualidade, pensada a partir de sua especificidade e com a participação desses trabalhadores. Foi se firmando a partir das experiências das comunidades do campo e por meio da luta por políticas públicas. A relação indissociável campo-educação-políticas públicas, em que o campo é, ao mesmo tempo, o campo existente, o da luta de classes, da resistência, dos movimentos sociais que a engendraram e um projeto de campo, criou uma nova relação campo-cidade. Portanto, a educação do campo insere-se, também, na discussão por um projeto de superação das

relações sociais capitalistas, o que não pode ocorrer apenas no campo, de maneira isolada (GUHUR; SILVA, 2009).

Em consonância com as reflexões de Miguel Arroyo (2004), Maria Antônia Souza (2008), Marlene Sapelli (2010) e Roseli Caldart (2004), estudiosos e participantes efetivos da construção política da concepção de Educação do Campo para o Brasil, esta pode ser compreendida como um processo sociopolítico e pedagógico que vai além da educação escolar.

Para Caldart (2013), “o conceito de Educação de Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Esta é a base concreta para discutirmos o que é ou não é Educação do Campo”. Trata-se de um conceito em movimento como todos os conceitos. A autora ainda salienta que a Educação do Campo precisa ser pensada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação. “É a relação, na maioria das vezes tensa, entre estes termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo”. O que está em questão na Educação do Campo é uma política de educação para o povo do campo, uma política de acesso à educação pública para a formação dos camponeses. Portanto, o que marca o empenho dos profissionais da educação envolvidos com a Educação do Campo é a preocupação com uma educação que valorize os sujeitos sociais e o meio em que vivem. A proposta é garantir uma educação vinculada à cultura do povo do campo e suas necessidades humanas e sociais. Junte-se a isso a preocupação de um ensino voltado para a formação humanística que vise a formação de um sentido estético ao desenvolvimento humano, evitando a ênfase dada ao pragmatismo no intuito de tornar os educandos aptos para o mercado de trabalho, usando a cultura numa perspectiva utilitarista. O que evidentemente, congrega a preocupação com o ensino de literatura e a formação do leitor literário.

## 1. 2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Questões relacionadas à Educação do Campo se fazem presentes na história da educação brasileira, ganhando maior visibilidade a partir dos anos 1990. Por meio de sua proposta, as propostas apresentadas Educação do Campo pela tenta superar as tendências pedagógicas no que concerne aos conteúdos disciplinares e também na forma em que se apresenta a escola. Outra preocupação diz respeito às relações propostas nos fundamentos e na origem da Educação do Campo, qual seja, o vínculo

educação e o movimento social, ruptura com a escola vigente, reorientação curricular, formação permanente de educadores são alvos de discussões e debates pelos teóricos e pesquisadores da área. Apesar da precariedade estrutural, que inclui problemas em relação à formação dos educadores para a escola do campo, comprometendo a implementação do que se propõe, as propostas que se apresentam, especialmente no que se refere às concepções de homem e sociedade tem sido executadas nas escolas públicas do Paraná.

Como mencionado anteriormente, dentre seus desafios está a preocupação em reorientar o currículo escolar para além de seus padrões conservadores, conforme defendem os pesquisadores:

Discutir as relações desta base de disposição do currículo escolar toma um caráter muito significativo, visto que as escolas do campo, podendo prosseguir com uma política de extensão dos padrões mais conservadores da escola moderna de massa, sofrem as consequências da estrutura do modelo estandarizado de currículo. (SAPELLI, GEHRKE; ANTONIO, 2010, p. 27)

Tais questões fazem parte do debate educacional vigente e envolvem um processo contínuo de construção visando transformações pedagógicas possíveis de se alcançar, porém, não sem persistência em se tratando da Educação do Campo. No caso específico da leitura, ao pensar a situação escolar importa colocar em relevo as práticas de leitura aí existentes e seus usos para que a leitura seja entendida na sua diversidade – leituras – e na sua pluralidade de modos e utilização, concepção que não é comumente adotada pela cultura escolar. Esse fator acarreta alterações para o currículo na escola do campo.

A esse respeito, Forquin (1993) traz relevante contribuição para se pensar a questão da adaptação do currículo escolar para a Educação do Campo ao discorrer sobre a natureza e pertinência do conhecimento difundido na escola, ou seja, tudo aquilo que corresponde aos conteúdos específicos das disciplinas, as competências, valores, tendências, representações trabalhos no cotidiano. Para Forquin (1993), o que se espelha no currículo da escola são representações. A cultura escolar apoia-se nos saberes, hábitos, sistemas de valores que expressam o pensamento dominante na complexidade das relações escola e cultura. Desta forma, o sistema escolar incorpora determinado referencial que tem por objetivo conservar os valores que fundamentam a ordem social. Assim, outros saberes, outras culturas que se distinguem daquela legitimada, ficam à deriva, o que justifica a geração das desigualdades de acesso à

leitura e escrita. Outras vozes não possuem eco dentro da escola:

[...] os conteúdos do ensino são produto de uma seleção no seio da cultura. Isto significa que não se ensina tudo o que compõe uma cultura, e que toda educação realiza uma combinação particular de ênfases sobre algumas coisas e de omissões de algumas outras coisas. (FORQUIN, 1993, p.38)

Além do já exposto, outros fatores podem ser elencados como fazendo parte do universo de debate e discussões para a Educação do Campo, a exemplo da questão em torno da necessidade ou não da existência de uma escola do campo visto que para muitos a escola é uma instituição universal. É comum no contexto brasileiro, a ideia de uma cultura universal, de uma padronização de valores e comportamentos, no qual, a maioria da população que vive no campo é constituída por uma parcela atrasada e deslocada da sociedade moderna. Muitos fatores podem conduzir a esse pensamento.

O relatório PISA observa que na maioria dos países e economias estudantes que frequentam escolas em áreas urbanas tendem a ter um desempenho no PISA superior aos outros estudantes. O artigo da OCDE (2013) publicado com base nesse relatório aponta que a condição socioeconômica explica apenas parte da diferença de desempenho entre os estudantes que frequentam escolas urbanas e os outros estudantes. Segundo o artigo, escolas em áreas urbanas tendem a ser diferentes das escolas em áreas rurais ou em pequenas cidades. Ao elencar essas diferenças são mencionados os seguintes fatores: escolas urbanas são normalmente maiores, possuem um corpo estudantil socioeconomicamente mais favorecido, gozam de maior responsabilidade para alocação de recursos, são menos propensas a enfrentar a falta de pessoal e mais propensas a ter um número maior de professores qualificados, além de uma proporção maior de professor por estudante do que as escolas em áreas rurais e em pequenas cidades, especialmente nos países e economias parceiros do qual o nosso faz parte. Esses fatores são apontadas como indicativo que contribui para “vantagem urbana no desempenho do estudante”, condição que segundo o artigo, pode ser observada em quase todo lugar:

Em média, dentre os países da OCDE, os estudantes que frequentam escolas em cidades de mais de 100.000 habitantes possuem um desempenho no PISA melhor do que aqueles que frequentam escolas em vilarejos, áreas rurais ou cidades com até 100.000 habitantes. Essa diferença de desempenho se traduz em até 20 pontos no PISA – o equivalente a meio ano de escolaridade. Todavia, o tamanho da diferença de desempenho entre os estudantes que frequentam escolas em áreas urbanas e aqueles que frequentam escolas em zonas não

urbanas varia muito entre os países. (OCDE, 2013, p.2)

Ao citar o exemplo da Dinamarca, o artigo salienta que nesse país a segregação socioeconômica atua de modo diferente: estudantes cujos pais possuem altos níveis de educação e ocupações em posições elevadas são mais propensos a frequentar escolas em localidades rurais ou em cidades de até 100.000 habitantes. Porém, em todos os países e economias, com exceção da Áustria, Bélgica, Alemanha, Reino Unido, Israel, Coreia, Holanda e EUA, estudantes que frequentam escolas em zonas urbanas provêm de contextos socioeconômicos mais favoráveis e um motivo possível para isso é que nesses países e economias, as áreas urbanas podem oferecer melhores perspectivas de emprego, em particular para trabalhadores altamente qualificados. (OCDE, 2013, p.2)

No caso do Brasil que não está entre os países da OCDE, mas é considerado entre os países e economias parceiros, o relatório ainda registra que a falta de professores e a relação aluno/professor, compõem o quadro de fatores negativos para as escolas não urbanas no País. Portanto, as mazelas que atingem a educação brasileira quase que em sua totalidade, também alcançam as escolas não urbanas espalhadas em nosso território.

No entanto, a fim de garantir o sucesso da iniciativa educacional para a Educação do Campo, muitas ações têm sido desenvolvidas em prol das escolas do campo no país. Para se mencionar apenas algumas, podemos destacar ações nessa área as desenvolvidas pelo Estado do Paraná que tem por objetivo aproximar as necessidades da escola do campo e as possibilidades de transformação para essa especificidade na educação brasileira, a exemplo da inclusão da Educação do Campo na elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo.

### 1.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LDB

A especificidade da Educação do Campo é reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 que aponta para suas necessidades nos artigos 23, 26 e 28. Para uma breve consideração a respeito, transcrevemos abaixo o Artigo 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Podemos destacar que o artigo 28 reivindica as diferenças sem transformá-las em desigualdades, apontando para as adaptações que se fazem necessárias para se adequar à sua realidade, como salientam as DCEC (PARANÁ, 2006, p.18). Portanto, há um longo caminho a ser percorrido, visto que a Educação do Campo se insere no contexto da lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber.

O compromisso da educação formal levada ao povo do campo, ainda segundo o artigo 28 da LDB, não se limita apenas a “dimensão universal do conhecimento”, mas deve ater-se a adaptações necessárias à sua adequação e às peculiaridades da vida no campo, que tem uma “organização própria” o que nos remete à sua cotidianidade.

Os apontamentos que faremos agora dizem respeito ao seguinte aspecto: o tratamento que se dá à Educação do Campo na LDB incluso no capítulo que trata da Educação Básica. Sua inscrição nesse capítulo, por si só a restringe, estabelecendo-lhe um limite. Enquanto a educação na cidade oportuniza meios para quem quer chegar ao nível superior, o campo que na concepção de muitos é tido como atrasado, só necessitaria da educação básica. O que reforça a ideia do urbano como o lugar do desenvolvimento. Isso conduz à ideia de educar para o contexto da globalização onde os sujeitos devem ser conservados na periferia socioeconômica. O que nos remete à necessidade de uma política específica para a Educação do Campo a ser registrada na Lei de Diretrizes e Bases, corroborando com a publicação das Diretrizes Operacionais Para Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEB):

E, considerando as especificidades do campo, bem como as demandas pautadas pelos movimentos sociais em reivindicação por uma política pública mais efetiva para aquele espaço, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, deu início, em 2001, ao processo de discussão da necessidade de se elaborar diretrizes operacionais para a educação do campo. Neste processo, definiu-se como principal espaço de discussão as Audiências Públicas, para as quais deveriam ser convocados movimentos sociais, instituições e educadores envolvidos com a educação do campo. (SILVA, 2008, p. 32)

As DOEB das escolas no Campo constituem-se um marco legal que cumpre o papel de orientação a respeito das diferenças e de uma política de igualdade, ao tratarem a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Apesar do mencionado acima, importa considerar a distância entre o que está posto nos documentos que “garantem” essa proposição para a Educação do Campo e o que realmente acontece no cotidiano, especialmente no que diz respeito à biblioteca escolar da escola do campo. O que acreditamos inserir o embate entre o “global” e o “local” quando pode ocorrer a generalização de políticas macro destinadas ao micro e, por outro lado, a radicalidade característica do ‘localismo’, agravando o distanciamento entre o pretendido e o alcançado.

#### 1.4 AS DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ E SUA RELAÇÃO COM A BIBLIOTECA

As Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE foram elaboradas a partir de um longo processo de discussão coletiva com a participação de professores da Rede Estadual de Ensino da Educação Básica do Paraná entre os anos de 2004 e 2008. Esse documento tem embasado o trabalho pedagógico nas escolas.

Observamos que as discussões abordadas no documento envolvem aspectos relacionados ao ensino aprendizagem no espaço da sala de aula. No entanto, não ocorre menção da biblioteca escolar como espaço propício à promoção da leitura, mesmo quando o documento trata temáticas que oportunizam a inserção desse espaço no texto elaborado.

Segundo as DCE, o ensino de Língua Portuguesa ainda segue uma concepção de linguagem que não privilegia a história, o sujeito e o contexto de produção, restringindo a leitura e a escrita ao estudo apenas da nomenclatura da gramática normativa. A visão de língua como estrutura não é defendida pelas DCE. As Diretrizes assumem explicitamente uma proposta interacionista, portanto, uma concepção de linguagem que se abre para sua condição de atividade e acontecimento social.

Dessa forma, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social e econômica) entre os homens. (PARANÁ, 2008, p.49)

Portanto, as DCE defendem que para ensinar a língua é necessário

considerar os aspectos sociais e históricos nos quais o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do texto, aprimorando os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, a fim de terem condições de interagir em diferentes situações sociais. Cabe ao professor promover a prática, a discussão e a leitura de textos das diferentes esferas sociais, garantindo o envolvimento do aluno com as práticas discursivas, fazendo com que haja o uso efetivo da linguagem. Assim nas DCE a concepção de linguagem tem como foco a interação, buscando o diálogo entre os conhecimentos presentes na escola e aqueles trazidos pelos alunos. Seu aporte teórico acerca da linguagem está nas reflexões do Círculo de Bakhtin.

Para as Diretrizes, é necessário que, no processo de ensino-aprendizagem fique evidente que, quanto maior é o contato com a linguagem, mais possibilidades há de se entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo. A partir disso, a ação pedagógica deve pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao estudante a leitura e a produção oral e escrita. Assim, as práticas pedagógicas são divididas pelas DCE em: oralidade, escrita e leitura.

Nas DCE, a leitura é compreendida como ato dialógico, interlocutivo envolvendo demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas. Busca-se realizar o diálogo entre os conhecimentos trazidos pelo contexto escolar, assim como aqueles demonstrados pelo aluno, fazendo com que haja a compreensão da situação comunicativa e, conseqüentemente, a resposta ativa diante dos textos lidos, uma vez que “ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem”. (PARANÁ, 2008, p. 56). De acordo com as DCE, a leitura se constitui “no ato da recepção”, e o texto apresenta-se como uma potencialidade significativa e o leitor um atualizador dos sentidos, por meio de atitudes responsivas. Portanto, ao tratar o texto dialogicamente e discursivamente, o leitor é constituído como sujeito, posto que dialoga com o texto, relacionando-o com seus conhecimentos anteriores.

Na sala de aula, é necessário analisar, nas atividades de interpretação e compreensão de um texto: os conhecimentos de mundo do aluno, os conhecimentos linguísticos, o conhecimento da situação comunicativa, dos interlocutores envolvidos, dos gêneros e suas esferas, do suporte em que o gênero está publicado, de outros textos -intertextualidade. (PARANÁ, 2008, p. 73)

Nas DCE de Língua Portuguesa, constatamos que não há, nem mesmo a menção da palavra biblioteca. Enquanto a sala de aula é lembrada, a biblioteca escolar nem sequer é mencionada, o que revela uma despreocupação em relação a esse espaço.

No tópico “Encaminhamentos metodológicos”, o documento faz referência a “outros espaços”, momento que seria oportuno para salientar a relevância da biblioteca escolar e incluí-la na discussão. No entanto, isso não acontece, conforme pode ser observado no trecho abaixo:

Na sala de aula e nos outros espaços de encontro com os alunos, os professores de Língua Portuguesa e Literatura têm o papel de promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita. (PARANÁ, 2008, p.64)

Não há clareza quanto a que “outros espaços de encontro com os alunos” o documento se refere. Além de não deixar claro a que espaços se refere o documento perdeu uma oportunidade de confirmar a biblioteca escolar como forte aliada do professor na formação do leitor.

Concomitante com a sala de aula, a biblioteca escolar, por apresentar as mesmas possibilidades desta feita, num ambiente multidisciplinar, poderia ter sido destacado nesse momento, considerando que o espaço da biblioteca promove o diálogo entre os conhecimentos trazidos pelo contexto escolar, assim como aqueles demonstrados pelo aluno.

## 1.5 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ

Procurando responder à demanda social por educação e o acesso ao saber, o Estado do Paraná elaborou, a partir de contribuições multidisciplinares, as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo. Portanto, atendendo a demanda por políticas públicas para a Educação do Campo, as DCEC vêm ao encontro das especificidades da Educação para os trabalhadores do campo. Com isso, as DCEC integram as reformulações dos sistemas de ensino para as populações camponesas enfatizando a valorização do povo do campo, ou seja, “a educação do campo deve ter como fundamento o interesse por um modelo cujo foco seja o desenvolvimento humano”. (PARANÁ, 2006, p.27)

O documento em questão constitui um referencial para a elaboração da proposta curricular e aponta diretrizes para o trabalho pedagógico, com o objetivo de

levar os alunos a dominarem conhecimentos específicos de que necessitam para compreender a sua realidade e estarem plenamente cômicos dos fenômenos sociais na sua relação com a vida e o trabalho.

A elaboração das DCEC foi um passo importante na afirmação da educação como um direito universal, haja vista que auxilia o professor na reorganização da sua prática educativa, tornando-a cada vez mais próxima da realidade dos sujeitos do campo, criando assim um sentimento de pertencimento das crianças e adolescentes, que vão ter na escola um trabalho educativo com sentido em suas vidas.

Ao analisarmos as DCEC, observamos que se tecem elogios às propostas transcritas na LDB quando esta menciona que o artigo 28 “traz uma inovação ao acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades” em se tratando da diversidade sociocultural da Educação do Campo (PARANÁ, 2006, 18). No entanto, ao mencionar as adaptações previstas na LDB e que foram destacadas no tópico anterior, as DCEC não especificam quais seriam as adaptações necessárias em relação à biblioteca da escola do campo, ou seja, em quais aspectos a biblioteca faria essas adaptações. Essa preocupação nos conduz à necessidade de uma atualização para as diretrizes e que nelas sejam incluídas as necessidades específicas da biblioteca da escola do campo.

Muito tem sido feito em prol da Educação do Campo. Podemos citar alguns exemplos: a) a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), criado em abril de 1998, por meio da Portaria nº 10 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária para implementar ações educativas destinadas às populações dos acampamentos e assentamentos rurais. O objetivo geral do Programa é fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004b, p. 17); b) em 2007 foram criadas quatro experiências piloto na Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), com a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo. A partir dessas experiências, outras universidades vêm criando a Licenciatura em Educação do Campo, a exemplo do que ocorre atualmente na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) que também oferta esse curso desde 2010; c) o

reconhecimento das escolas itinerantes que foram aprovadas em seis Estados brasileiros: Rio Grande do Sul (1996), Paraná (2003), Santa Catarina (2004), Goiás (2005), Alagoas (2005) e Piauí (2008), embora hoje só estão em funcionamento 9 escolas no Paraná e três no Piauí (MST, 2014); c) o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo (PNLD Campo) que tem por objetivo “distribuir materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e das diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica” (BRASIL, 2014e); d) o programa Arca das Letras criado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em 2003 com o objetivo de promover o acesso à leitura or meio da implantação de bibliotecas nas comunidades rurais brasileiras. Atende famílias de agricultores, assentados da reforma agrária, pescadores, quilombolas, indígenas e populações ribeirinhas. (BRASIL, 2014a)

É possível afirmar que a proposta para a Educação do Campo é uma ação desafiadora, uma vez que é um processo ainda em construção e põe em disputa o projeto hegemônico do capital em contradição ao projeto político emancipatório dos movimentos sociais.

## 1.6 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A BIBLIOTECA E AÇÕES DA BIBLIOTECA NACIONAL

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem implementado nas escolas o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), que objetiva promover o uso do livro e incentivar a leitura dentro das escolas públicas; o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) que surgiu a partir da Lei 10.753 (Lei do Livro) e tem por objetivo “melhorar a realidade da leitura no país”; o Programa de Leitura (PROLER) com objetivo de promover a prática da leitura contribuindo com formação dos professores nas escolas de ensino fundamental e médio por intermédio desses programas, constituindo acervos para as bibliotecas, as quais são formadas por “obras de referência, literatura e de literatura apoio pedagógico à formação dos professores [...]” (BRASIL, 2014c; BRASIL, 2014g). A implantação de políticas públicas em prol da leitura por meio da distribuição de livros tem sido uma constante no país.

O PROLER está presente nas escolas desde 1992 e é um programa vinculado ao Ministério da Cultura (MINC) e à Fundação Biblioteca Nacional, que tem

como finalidade desenvolver a valorização social da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, a escola é considerada um espaço privilegiado, embora não seja exclusiva das práticas sociais de leitura com o texto escrito, porém cabe a ela promover o acesso e o incentivo aos diferentes suportes de informação.

Santa'Anna (2011, p. 213) ao descrever sua experiência com o PROLER registra a mudança significativa ocorrida em um curto período que alterou o foco que antes era a alfabetização e passou a ser a promoção da leitura:

Quando reescrevo este texto (2010), quase vinte anos depois que o Proler original mudou a face da questão da leitura em nossa terra, já se pensa diferentemente. Seguiram-se inúmeras iniciativas de muitas entidades governamentais, empresas e organizações não governamentais que encaram a leitura como uma questão central [...] E o Plano Nacional do Livro e da Leitura coordenado por José Castilho desde 2005, registrou em 2007 que há 306 projetos de leitura cadastrados movimentando 800 milhões de reais. E em 2010 o Projeto Viva Leitura mencionava uns 10 mil projetos em curso. A leitura foi descoberta

A formação do leitor passou a ter destaque, modificando a visão anterior. A função do Estado que era só alfabetizar e comprar livros passou a ter outra perspectiva. Conforme destaca o autor, “a história da leitura no Brasil tem na criação do PROLER o seu divisor de água” (SANT'ANNA, 2011, p.216). Além disso, podem ser mencionadas duas legislações em vigor que tem o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e garantir a qualidade do material de apoio à prática educativa. Para assegurar a continuidade da oferta de materiais a alunos e professores recentemente foi publicado o Decreto nº 7084 (Decreto dos Programas do Livro). Além disso, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 12.244, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no país, prevendo a instalação e a manutenção de uma biblioteca em cada escola pública ou privada. Portanto, percebe-se que o problema não está na distribuição de livros, uma vez que vem recebendo destaque dentre ações praticadas pelo MEC, mas a questão está na pouca prática de leitura entre os jovens leitores. A distribuição é feita, mas a investigação do uso que se faz desse material fica em segundo plano. A recepção e o uso de livros de literatura distribuídos pelos programas de incentivo à leitura ainda não está incluída nas ações que vêm sendo desenvolvidas. O documento de avaliação das bibliotecas escolares desenvolvido pelo MEC atenta para essa realidade: “A história brasileira sobre as relações do livro e da leitura já marca um largo tempo de existência. De modo geral,

fez-se pela ação de distribuição de livros, e pouco pela formação de leitores, como ação intencional a ser perseguida nos sistemas públicos de ensino”. (BRASIL, 2014f, p.17)

Em vista do que foi exposto acima, entendemos que a Educação do Campo diz respeito a um processo sociopolítico e pedagógico que pretende a valorização da cultura e identidade dos povos do campo. Reivindica uma especificidade que contemple as particularidades em relação à população camponesa contemplada na LDB e a partir de políticas públicas. Além disso, as DCEC integram as reformulações dos sistemas de ensino para os povos do campo e se constituem um referencial para a elaboração da proposta curricular. No entanto, como apontado no decorrer do capítulo, não estão contempladas as necessidades específicas para a biblioteca da escola do campo compreendida como forte aliada do professor na formação do leitor. E, é com essa perspectiva que pretendemos, no capítulo seguinte, abordar a questão da leitura e da biblioteca na escola do campo, considerando-a parte integrante do processo educativo.

## 2 LEITURA, BIBLIOTECA ESCOLAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, abordaremos o contexto geral da leitura, apontado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2013), indicando as questões que envolvem o esforço destinado a mudar esse quadro atual com vistas a atingir maiores índices de leitura. Além disso, considerando que a biblioteca escolar pode contribuir na promoção da leitura e na formação do leitor, apresentamos o conceito de biblioteca a apresentado pelo Manifesto da UNESCO (2012), bem como seu uso no contexto da educação do campo.

### 2.1.DA FRUIÇÃO À NECESSIDADE: A LEITURA EM CONTEXTO SOCIAL

A leitura pode representar um momento de prazer para aqueles que apreciam um bom livro, mas para quem não gosta de ler essa tarefa pode parecer quase uma tortura. Seguramente, o gosto faz parte da leitura, mas nem sempre o hábito de leitura resulta no gosto. Por esta razão, podemos dizer que a prática de leitura vai muito além de gostar ou não. Os especialistas que abordam o tema são unânimes em afirmar que a leitura é uma necessidade. Além disso, o que está envolvido no processo de leitura é uma atividade intelectual que demanda esforço. Para Colomer (2007), a antiga expressão “a letra com sangue entra” evidenciava o sentimento comum da escola tradicional de que ler requer esforço:

Esforço para dominar o código primeiro e esforço para analisar (ou constatar) o significado, mais tarde. Mas, durante as últimas décadas reagiu-se a esta situação apostando em acentuar o efeito prazeroso da leitura como motivação, o que deslocou a aprendizagem e o exercício de ler para uma posição secundária. Menos esforço, menos leitura canônica e menos orientação em favor do imediatismo, da diversificação e da criatividade espontânea. Da “leitura como dever” passou-se a “o dever do prazer” e o problema chega ao ponto de ser proposto em termos invertidos. (COLOMER, 2007, p.109)

Deste modo, “acentuar o efeito prazeroso da leitura como motivação” requer considerar que a leitura é também uma atividade que demanda condições como tempo, solidão, concentração e a aquisição de habilidades específicas. A esse respeito Sant’Anna (2011, p.14), ao abordar o tema, indica que “insistir na leitura como prazer é prometer um parque de diversões onde o leitor encontrará às vezes uma usina de trabalho”. Isso significa dizer que nem sempre o prazer está associado à leitura, que por sua vez, se apresenta como uma necessidade social constante.

No contexto educacional é comum o entendimento de que o hábito de ler contribui para que a pessoa participe da sociedade de forma crítica e dinâmica. Porém, “se o leitor não tiver formação e entusiasmo, de pouco lhe valerá qualquer estímulo à leitura ou instruções de como ler” (BRITTO, 2012). Evidentemente, o estímulo recebido não garantirá de forma automática a existência de um ávido leitor. No entanto, as chances de alguém se tornar um leitor a partir desse estímulo podem ser consideravelmente aumentada. E, em um país onde as pessoas leem pouco ou quase não leem, observamos que ações para incentivar a prática de leitura têm sido estimuladas nos últimos anos, o que é percebido de forma muito positiva. Podemos destacar algumas dessas ações.

O PROLER pode ser mencionado como um exemplo de ação governamental para incentivar a leitura. Conforme informações do site da Biblioteca Nacional o PROLER “é um projeto de valorização social da leitura e da escrita vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e ao MINC – Ministério da Cultura” (BRASIL, 2014g). Atuando desde 1992, o PROLER, por meio de seus comitês, organizados em cidades brasileiras, vem se firmando como presença política atuante, comprometida com a democratização do acesso à leitura.

Nesse sentido, destacam-se também as campanhas de distribuição de livros efetuadas por programas amplamente conhecidos no país: o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) desenvolvido desde 1997, com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura aos alunos e professores por meio da distribuição de acervos bibliográficos nas escolas e o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), visando à valorização da leitura na sociedade e, como consequência, promover a inclusão social e cultural do cidadão. (BRASIL, 2014a; BRASIL 2014 b). O PNLL tem contribuído basicamente para incentivar a leitura na biblioteca e na sala de aula, embora tenhamos que admitir que a simples distribuição de livros não garante a existência de leitores. “Cabe admitir que os livros já estão nas classes e que, portanto, trata-se de convencer os estudantes a lê-los”. (COLOMER, 2007, p. 104), tarefa que demanda outras linhas de atuação envolvendo políticas públicas.

O resultado de tanto empenho no incentivo à leitura através dos mecanismos mencionados merece ser conhecido, o que pode ser verificado por meio de pesquisas realizadas. À guisa de exemplo, podemos mencionar a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2013) que oferece um panorama brasileiro da leitura e

contribui para a avaliação dos impactos das políticas públicas que possibilitem o acesso ao livro e à leitura, visando identificar as que efetivamente trouxeram resultados no incentivo ao gosto pela leitura.

Infelizmente, conforme aponta a pesquisa, diminuiu o número de leitores no Brasil. Em comparação aos 95,6 milhões de 2007 apresentou uma população leitora de 88,2 milhões em 2011. Os dados apresentados na terceira edição têm por base a população brasileira com 5 anos ou mais em 2011 (178 milhões). Os dados divulgados revelam ainda que a população brasileira está dividida em 50% de leitores e 50% de não leitores. A definição para leitor na pesquisa é aquele que leu inteiro ou em parte, pelo menos um livro nos últimos três meses e não leitor, aquele que não leu nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. Portanto, a pesquisa revela que pelo menos 50% dos brasileiros com menos de cinco anos não tem o costume de ler. A metade dos 178 milhões dos brasileiros não leu um livro sequer nos últimos três meses e 30% dos não leitores declararam simplesmente não ter interesse pelos livros.

Os baixos índices de aprendizagem dos alunos, medidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e também pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), somam-se à séria preocupação com o momento pelo qual passa a educação brasileira. Os órgãos citados apontam para o fato de que os estudantes brasileiros possuem competência leitora insatisfatória. O PISA que tem por objetivo avaliar o desempenho escolar dos alunos de 15 anos de idade, por meio de provas, teve a leitura como foco nas edições de 2000 e 2009. E, em 2012 foi constatado que o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009 (de 412 para 410 pontos). Portanto, o longo caminho a ser trilhado seguramente continuará exigindo grande esforço dos envolvidos para se mudar o quadro geral da leitura no país. Machado (2013, p. 58) aponta para essa árdua tarefa:

É verdade que o acesso ao livro tem melhorado por meio de programas de distribuição maciça, sobretudo governamentais. A multiplicação de bibliotecas e uma preocupação com atualização de acervos também fazem sentir seus efeitos. Mas os mediadores entre o possível leitor e esses livros ainda não estão conseguindo cumprir seu papel a contento, de modo a abrir portas para a sustentação da leitura. [...] falta criar condições para que se possa ir além de um mero hábito, a ser abandonado na primeira oportunidade, sem que essa atividade se transforme em gosto, prazer, entusiasmo, paixão. E isso jamais se conseguirá enquanto a leitura for encarada apenas como uma obrigação

ou, no máximo, um caminho útil para a informação e o conhecimento. Ler deve ser entendido como muito mais do que apenas uma etapa na aquisição e transmissão de conhecimentos acumulados pela espécie – embora também englobe esse aspecto, nada desprezível. Mas é muito mais que isso: é uma oportunidade de se ter contato com a literatura, arte das palavras.

A autora inclui aqui a preocupação com a formação dos mediadores de leitura. Portanto, para a “sustentação da leitura” não basta oferecer livros aos que não os possuem sem considerar uma gama de outras ações que acompanham todo o processo. Importa ampliar a preocupação com a formação dos mediadores de leitura, atendendo à formação leitora de professores e demais mediadores. O que inclui o interesse em certificar-se de qual é a concepção de leitura e de literatura empregada na prática, bem como qual é o embasamento teórico-metodológico conhecido e praticado pelos mediadores na formação de leitores. Certamente, um processo inseparável das ações governamentais propostas, contribuindo para aumentar o índice de leitura no Brasil:

Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas partam do pressuposto de que ler literatura não é um rele prazer de diletantes ou uma atividade elitista, um luxo ou sobremesa para quem ainda tiver apetite depois de se empanturrar de conhecimentos objetivos adquiridos em leituras utilitárias, escolares e obrigatórias. A literatura [...] representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível. Implica uma imersão mais profunda na relação com as outras pessoas, porque nos faz compreender as diferenças que existem entre todos nós e perceber de quantas semelhanças somos feitos, apesar de toda essa diversidade. (MACHADO, 2013, p.58-59)

Aqui está explícita a importância da literatura, ideia aceita hoje em dia pelos agentes sociais. E, embora pareça haver uma consciência generalizada de que o objetivo de formar leitores não tem obtido o êxito esperado, uma gama de ações podem atuar em conjunto a fim de enfrentar os desafios, considerando que ações isoladas dificilmente teriam êxito:

[...] sabemos das precondições necessárias para a efetivação de ações de fomento à leitura e para o acesso ao livro. Sabemos que não basta investir em bibliotecas, se o leitor não for cativado, e que não será possível cativar leitores se ele não compreende o que lê. De nada valerá a redução do preço dos livros se a eles os jovens preferem celulares ou redes sociais. (PANSA, 2013)

Portanto, independente do ângulo que se observe (gosto ou necessidade), a leitura pode ser uma atividade que permite abordagens variadas e complexas apresentando também diferentes dimensões e impactos na formação do indivíduo. Com isso, podemos dizer que a escolha entre abrir-se para o mundo e

experiências múltiplas ou manter-se em limites mais estreitos do conhecimento humano muito dependerá do próprio leitor.

## 2.2. BIBLIOTECA, LIVRO, LEITURA NA ESCOLA DO CAMPO

Um dos desafios posto à Escola do Campo diz respeito à consolidação de uma “teoria pedagógica” voltada para os sujeitos sociais do campo no sentido de buscar conduzi-los cada vez mais no contexto real de debates existente há mais de duas décadas. Segundo Caldart (2004, p.313), “existe uma teoria pedagógica que vem sendo produzida desde a dinâmica de um movimento social e das lutas de que participa em cada momento de sua trajetória histórica” que inclui uma reflexão sobre o processo de educação dos sem terras focada na “teoria e prática da formação humana”. A partir dessa proposta, segundo a autora, o MST pode ser percebido “como sujeito pedagógico, ou seja, como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem”. Portanto, a proposta é que o MST seja percebido como “sujeito educativo” e, como um movimento social e um grupo social específico, sejam considerados sujeitos da discussão pedagógica:

Os movimentos sociais não têm sido figuras muito presentes nas teorias pedagógicas; nem como sujeitos educativos nem como interlocutores da reflexão sobre educação. E os sem-terra, que representam, além deles mesmos, o conjunto dos camponeses ou, mais amplamente, dos trabalhadores, se até já foram vistos, em certa tradição pedagógica, como sujeitos de práticas sociais educativas, de modo geral não costumam ser identificados como *sujeitos da pedagogia* ou da reflexão pedagógica. (CALDART, 2004, p. 16, grifos do autor)

Logo adiante em sua argumentação, a autora acrescenta que apesar do fato de que o movimento de renovação pedagógica ter conseguido manter os movimentos sociais como lugares onde acontece a educação, ainda há muito que ser questionado. Na versão atual da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tal fato é considerado uma conquista. No entanto, ainda se faz necessário avançar nesses quesitos para que fatos se tornem conquistas. Por exemplo, os estudos teóricos dos movimentos sociais, segundo a autora, constituem uma tradição teórica recente mais das áreas da História, da Geografia e da Sociologia do que da Pedagogia. Enquanto isso, alguns trabalhos discutem a relação entre os movimentos sociais e democracia, a economia popular ou a cultura política de forma mais intensa. Acrescentamos aqui a relevância em inserir nestes estudos teóricos as Letras e a Leitura Literária, visto que se

faz sentir sua ausência. Portanto, mais um desafio pode ser elencado para a Educação do Campo. “Falta amarrar, juntar essas questões e se debruçar mais profundamente sobre elas, admitindo o caráter ainda bastante disperso e fragmentado da teorização já produzida sobre os movimentos sociais, e especialmente nessa relação com os processos de formação dos sujeitos”. (CALDART, 2004, p. 323)

Neste momento, queremos destacar o fato de que os movimentos sociais passaram a ser frequentemente mencionados nas reflexões pedagógicas a partir da década de 1990, mas a biblioteca da escola do campo não tem sido contemplada no debate que essas reflexões têm provocado desde então. Portanto, aludimos à necessidade de que esse espaço seja inserido nas discussões e de que ela seja identificada como um dos novos temas a serem incorporados na luta que se propõe à Educação do Campo. Reconhecendo a relevância da biblioteca escolar para a escola do campo, passamos agora a discorrer sobre a biblioteca escolar no contexto geral da educação, visando destacar seu papel na formação do leitor.

O “Manifesto da IFLA/UNESCO para biblioteca escolar” (2012) considera que a biblioteca, sendo parte integrante do processo educativo, é um organismo indispensável ao uso dos recursos no processo ensino-aprendizagem. Este documento, ao elencar os objetivos que lhe são pertinentes, registra que é essencial o cumprimento de tais objetivos “para o desenvolvimento da literacia e/ou competência na leitura e escrita, no uso da informação, no ensino e aprendizagem, na cultura e nos serviços básicos da biblioteca escolar”. Dentre os objetivos estão a tarefa de “desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e aprendizagem”. Dessa forma, a prática da leitura na biblioteca é esperada como mencionado no referido Manifesto. Na busca por mecanismos que integrem diferentes atividades e programas, a biblioteca pode ser incluída a fim de estimular hábitos de leitura espontâneos e prazerosos. Esse conjunto de ações positivas também pode ser obtido a partir de um trabalho conjunto entre a escola e sua equipe pedagógica e, como resultado, estabelecer uma parceria entre bibliotecário e professor.

Buscamos apresentar nos parágrafos abaixo o conceito adotado pelos documentos oficiais que a definem identificando o conceito utilizado pelo sistema educacional, embora o conceito de biblioteca possa diferir abrangendo várias expressões para designá-la.

Conforme indica o Manifesto da UNESCO, a biblioteca escolar é o espaço que “[...] promove serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos da informação, em todos os formatos e meios”, ou seja, competentes em informação. O documento menciona as ações da biblioteca no âmbito tanto de atividades educativas e culturais como sociais e de lazer. Aponta que a biblioteca escolar pode proporcionar não somente ambientes de leitura e empréstimo domiciliar, mas também pode ser pensada enquanto um projeto institucional em contínuo desenvolvimento que conduz ao imaginário, à sensibilidade, à diversidade cultural. Esta é a condição esperada para a biblioteca escolar segundo as recomendações do Manifesto da UNESCO.

No entanto, a situação da biblioteca escolar nas instituições de ensino no Brasil é reflexo do contexto em que está inserida, isto é, a educação. Assim, ela carrega consigo o rol de dificuldades e desafios pertinentes a esse contexto. Em um país de dimensão continental como o Brasil, não é de se estranhar a dificuldade em se obterem dados atualizados a respeito da condição da biblioteca nas instituições de ensino no que se refere a quantas escolas possuem bibliotecas, o tamanho de seus acervos ou ainda, quais são as bibliotecas que têm profissionais especializados em sua administração.

O documento “Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil” elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014d) realizou um diagnóstico das bibliotecas escolares e traz, numa representação das cinco regiões geográficas (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste), que teve por amostra duzentas escolas selecionadas entre 43.717 escolas públicas das redes federal, estaduais e municipais que oferecem Ensino Fundamental e Médio. Esse documento apresenta subsídios importantes que podem contribuir para o aperfeiçoamento e para a implantação de políticas públicas de livro, leitura e literatura, já existentes com vistas à socialização de bens culturais.

Para os propósitos deste estudo, destacamos o tema apresentado no documento sobre a relação didático-pedagógica entre o desenvolvimento da leitura e biblioteca escolar. Neste tópico, o documento ressalta o valor da democratização do acesso dos alunos aos bens culturais por meio da biblioteca, permitindo a estes práticas leitoras de publicações que tradicionalmente circulam em espaços reservados a

determinados grupos sociais. Além disso, destaca que a biblioteca escolar tem assumido um caráter de formação literária no atendimento a alunos dos anos iniciais do ensino Fundamental e de pesquisa escolar para os anos finais, mas aponta uma distinção que precisa ser repensada.

Distinção que pode revelar marcas da cultura escolar: sequencial, hierarquizada, etária, sobre conteúdos disciplinares, incluindo outras questões merecedoras de novos estudos investigativos, como: por que adolescentes leem menos literatura? Seriam eles mais desejosos de tecnologias e de outros recursos que não existem na escola? [...]. (MEC, 2014, p. 104)

No entanto, considerando as mudanças a passos largos pelos quais têm passado em matéria de tecnologia, os diferentes recursos disponíveis à nova geração de leitores (ou leitores em potencial), há muito a ser feito para mudar o quadro pouco expressivo da biblioteca em relação à formação de leitores. Fragoso (2011, p. 12) destaca que “por inúmeras razões, as bibliotecas nas escolas brasileiras estão ainda longe de cumprir sua importantíssima função no sistema educacional”, mas apesar dessa condição a biblioteca escolar tem recebido atenção por meio de políticas públicas. A contribuição da biblioteca escolar para mudar o quadro atual de leitura no País pode ser aumentada à medida que aumentam também as ações que possam contemplar sua participação no contexto educacional.

A Promulgação da Lei número 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país é tida por muitos como uma oportunidade para uma revisão dos paradigmas, possibilitando ampliar o horizonte das bibliotecas, pois estabelece amparo legal para a criação destes locais. Nas novas construções ou adaptações, os espaços físicos devem ser adequados, o acervo precisa condizer com as prioridades da comunidade escolar e a especificidade regional, além de consolidar a presença profissional especializada para gerenciar o local, a fim de dinamizar seus serviços e produtos em participação colaborativa com o corpo técnico e docente. (FRAGOSO, 2011)

A concepção de biblioteca tem sofrido modificações ao longo do tempo. Outrora tida como templo do saber pela quantidade de livros que mantém, ela também pode transmitir a ideia de uma instituição burocrática, que serve para consulta e pesquisa. Para poucos, ela se constitui como o local de encontro com o prazer de ler, de conhecer para informar-se. Por tudo isso é que para a maioria das pessoas no Brasil, o

papel de uma biblioteca permanece desconhecido no cotidiano de uma comunidade. (FRAGOSO, 2011). Além disso, a variedade de conceitos de biblioteca escolar tem sido alvo de discussão por parte de alguns autores em tempos recentes. Nos idos de 1980, Edson Nery da Fonseca ao abordar o tema condenava mudanças gratuitas de nomes. Para o autor ela deve ser chamada apenas de biblioteca ao invés de centro de instrução ou de aprendizado, centro de recursos audiovisuais ou demais rótulos na tentativa de abranger funções que ela desempenhe. (FONSECA, 1983). Essa posição que não intervém em sua concepção de biblioteca dinâmica, visto que o autor também defende o conceito de biblioteca como “assembleia de usuários da informação” como um conceito acertado. Nas palavras de Nery em entrevista: “Conceito que foi inspirado, que foi anunciado para combater a mentalidade antiga de biblioteca como instituição parada, estática.” (COSTA, 1993, 64)

De fato, os conceitos mudam com o tempo, mas é bom lembrarmos que a noção de biblioteca como lugar de livros está associada à concepção de biblioteca como lugar sagrado, templo do saber, com sua aparência de paz e ordem que remonta às antigas bibliotecas monásticas. Essa concepção de biblioteca foi historicamente construída através dos tempos.

Na concepção atual de biblioteca escolar defendida por Silva (1988), Perroti (1990) e Colomer (2002.), ela deixa de ser um mero repositório de livros para constituir-se em um espaço privilegiado na educação formativa, um espaço de expressão e aprendizagem. A biblioteca hoje possui uma nova configuração. Hoje está em vigência a ideia de um espaço dinâmico e atuante no contexto escolar.

Dentre as características desse tipo de biblioteca podemos elencar: ela é sediada num estabelecimento de ensino da educação básica, portanto, se enquadra em um recorte de ensino. Utiliza materiais bibliográficos diversos e em diferentes suportes, seus usuários abrangem vários segmentos da comunidade escolar e, em alguns casos, fora dela (educandos, professores, técnicos administrativos, pais, comunidade local). Dessa forma, seus serviços e produtos não se restringem a empréstimo e devolução de livros, mas também envolvem eventos culturais, projetos em conformidade com as propostas educacionais da escola. Ainda, como disseminador do conceito de biblioteca como organismo dinâmico, surge a figura do mediador de leitura (o bibliotecário, o auxiliar, ou o servidor readaptado) que possibilita, na especificidade que lhes é própria, facilitar a inserção da biblioteca escolar no projeto político pedagógico da escola, visto

que sua perspectiva educadora lhe permite promover a interdisciplinaridade a partir da atuação na biblioteca escolar.

As concepções possíveis para a biblioteca escolar se darão a partir do “lugar” do sujeito-discursivo (ORLANDI, 2001) e é desse “lugar” que emerge a biblioteca viva e dinâmica como espaço de aprendizagem. Se, na acepção consagrada de biblioteca como “lugar de livros” emerge o novo, ocorre sua ressignificação que se evidencia nas relações interdiscursivas. E, nesse campo semântico as palavras passam a ser outras: biblioteca dinâmica, biblioteca interativa, biblioteca viva, espaço de aprendizagem. Há o apagamento da biblioteca monástica e surge a nova biblioteca, a escolar.

A imprecisão do conceito é mencionada no documento “Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil”, mencionado acima:

O conceito de *biblioteca* e, sobretudo de *biblioteca escolar*, é muito pouco conhecido e/ou difundido. Apesar da importância de uma biblioteca escolar, o conhecimento de suas práticas implica, inicialmente, considerar a diversidade de concepções, expressas pelas próprias denominações que assumem nos espaços escolares: *biblioteca, sala de leitura, cantinho da leitura, biblioteca expandida*. Como as palavras não são neutras, o uso de algumas expressões por determinadas comunidades escolares revela os sentidos que atribuem à biblioteca. (MEC, 2014, p.62)

No contexto do ensino-aprendizagem, a biblioteca escolar apresenta-se hoje como um centro de aprendizagem cuja função pedagógica está relacionada a uma ação em prol da leitura e do incentivo à criação do gosto de ler. Ela também desempenha um papel importante na pesquisa escolar e no trabalho intelectual podendo proporcionar ao aluno meios para melhor desempenhar seu papel social. Além disso a ação cultural com vistas a favorecer o entendimento de identidade do cidadão no espaço em que vive também está contemplada na concepção de biblioteca dinâmica em vigor atualmente. Portanto, essa biblioteca escolar concebida nos dias de hoje lida não somente com as demandas do aluno, mas, sobretudo, atua no contexto do projeto político-pedagógico da escola, através do trabalho conjunto com o professor e a gestão escolar.

No entanto, refletindo o quadro geral de dificuldades no campo da educação brasileira, na maioria das escolas de ensino Fundamental e de Ensino Médio a situação da biblioteca escolar pode ser sintetizada como difícil e, nas palavras de

Fragoso:

[...] quando há bibliotecas, prevalece um sistema arcaico de utilização e aproveitamento do acervo e não apenas por indigência de material. Mesmo aquelas que podem se dar ao luxo de algum aparato tecnológico e de práticas mais modernas relutam em investir nos recursos humanos, deixando que alguns velhos cacoetes culturais perdurem. Por exemplo, o de improvisar um guardião que terá como missão, de fato, guardar o geralmente precário material bibliográfico. E o fará, geralmente, objetivando apenas a preservação e não a circulação do acervo e o fará com rabugice de burocrata. Os leitores da assim chamada biblioteca – crianças e adolescentes em sua maioria – irão frequentá-la com igual despreparo e desinteresse, subutilizando sempre os possíveis recursos. E o contato prazeroso com a leitura – já de si tão problemático nestes tempos de cultura visual – este sim, passa por metamorfose definitiva: ler se torna mais um entre os deveres escolares. (FRAGOSO, 2011, p. 13)

No contexto da Educação do Campo a situação não se modifica uma vez que esta é fruto do contexto geral em que se encontra a biblioteca escolar no país. Questões acerca da inserção da biblioteca no contexto escolar da Educação do Campo enquanto espaço privilegiado na promoção da leitura necessitam ainda de especial atenção. Gehrke e Bufrem (2013) chamam à atenção essa demanda em relação a biblioteca da escola do campo:

Pode-se afirmar que a biblioteca em escolas do campo, no Estado do Paraná é espaço praticamente inexistente, quando se assume sua historicidade conceitual e organizacional, mesmo quando este espaço já compõe a cultura escolar. Em sua conjuntura, ela vem sendo utilizada e compreendida de muitas formas: como espaço próprio e adequado com atendimento pessoal; como uma prateleira de livros; como sala com livros didáticos, de literatura e de outros materiais, em geral sem uma ordenação, ou com sistemas improvisados de armazenamento. Em alguns casos, ela divide espaço com laboratórios de informática, salas de professores, secretarias, almoxarifado, e, com maior frequência, localiza-se em salas de aula. Mas também é encontrada em depósitos de material didático ou barraco de lona, com tudo improvisado. (GEHRKE; BUFREM, 2013, p.111)

Portanto, além dos avanços já alcançados pelas DCEC ao tratar da especificidade da Educação do Campo, visando a valorização dos sujeitos sociais, a reorganização da sua prática educativa para torná-la mais próxima da realidade dos sujeitos do campo importa considerar as possibilidades para a biblioteca escolar neste contexto. O que implica trilhar o caminho para identificar mecanismos de aproximação entre a biblioteca escolar e a escola do campo numa configuração que contemple a adequação dessa biblioteca à peculiaridade da vida no campo. A partir dessa aproximação, a utilização da biblioteca em seu potencial pode ser alcançada a fim de

que sua intervenção educativa torne-se efetiva, visto que as práticas educativas desenvolvidas nesse espaço têm o potencial de contribuir de forma significativa para o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

As ações de distribuição de livros de literatura são extensivas às bibliotecas da Escola do Campo, mas em que medida essas ações do poder público podem contribuir efetivamente para o processo de formação de leitores nesse contexto. Esta deveria ser uma preocupação absorvida pelos protagonistas da Educação do Campo. Embora seja necessário reconhecer a complexidade da questão, dada sua natureza política e pedagógica, já que aborda dimensões de uma política pública, a distribuição de livros para a escola da educação do campo requer atenção especial quanto a quantidades e especificidade das obras.

As reflexões sobre livro e biblioteca escolar na Educação do Campo suscitam inúmeras questões que abordam, por exemplo, o espaço físico adequado para a leitura; a forma como a leitura é trabalhada nesse espaço; como acontece a articulação entre a biblioteca e a sala de aula; como se dá a constituição de seus acervos. As respostas a essas questões não são simples visto que essas mesmas questões fazem parte de um conjunto de problemas que constituem o universo das bibliotecas escolares e por extensão a biblioteca da Educação do Campo.

Gehrke e Bufrem (2013, p. 110) em relato de pesquisa, trazem “um quadro geral da realidade da biblioteca escolar do campo no Estado do Paraná, gerado a partir da necessidade percebida em pesquisas anteriores” indicando aspectos referentes à deficiência quanto “ao tratamento da leitura e escrita em escolas deste contexto; necessidade de formação inicial e continuada com educadores e educadoras; identificação do fechamento de bibliotecas em escolas do campo para dar lugar aos laboratórios de informática”. Os autores abordam também questões a respeito do pouco uso deste espaço educativo no trabalho pedagógico e apontam para “uma nova experiência a ser vivida”:

[...] na relação entre a cultura da biblioteca escolar e a Escola do Campo, coloca-se a necessidade e possibilidade de ruptura e continuidade, transformação e resistência, inovação e transgressão. Isso porque toda biblioteca escolar faz parte de uma conjuntura, que influencia fortemente sua existência, seu planejamento e suas atividades e, como decorrência, sua contribuição ao processo formativo dos sujeitos escolares. (GEHRKE; BUFREM, 2013, p. 110)

Evidentemente, abordar questões que envolvam a biblioteca “no e do campo” demanda pesquisas, engajamento político-pedagógico e articulação com os demais sujeitos interessados na problemática da biblioteca do campo que ainda se encontra em condição embrionária.

Para nos ajudar a compor as análises relacionadas à biblioteca da escola do campo, recorreremos à pesquisa apresentada na tese de Marcos Gerhrke (2014).

A tese intitulada “*Biblioteca escolar: contribuições da práxis para transformá-la em biblioteca escolar do trabalho*” de Marcos Gehrke (UFPR), defende que “uma biblioteca escolar no contexto do campo pode exercer caráter transformador” se considerarmos que as bibliotecas conformam uma natureza específica para atender a necessidades concretas (GEHRKE, 2014). Acrescentamos, necessidades as quais se propõe a realizar por meio de seus produtos e serviços. O autor propõe a Biblioteca Escolar do Trabalho “como estratégia de resistência, contra a ampliação do latifúndio improdutivo e nesse percurso descobrir a quem interessa a “improdutividade-produtiva” da Biblioteca Escolar”. E, aponta para “a necessidade de produzir explicação deste fenômeno social, educacional e humano, a Biblioteca”. (GEHRKE, 2014, p.18).

Os apontamentos desta tese nos fazem refletir acerca do próprio profissional bibliotecário e sua função social, bem como na necessidade de mudanças profundas, principalmente nas relações com a comunidade escolar e seu esperado acompanhamento e presença na transformação social contemplada na proposta para a escola do campo. Consequentemente, transformando e modificando sua frequente atitude passiva e subserviente desvinculada dos reais interesses e necessidades da comunidade a qual atende. Dessa forma, seria possível conceber o papel do bibliotecário e da biblioteca como agente transformador, em contradição com a conhecida imagem estereotipada do bibliotecário e da biblioteca com os modos dissociados do cotidiano da escola, além de alheios aos acontecimentos sócio-político-culturais, tanto de um como da outra.

O objetivo da pesquisa realizada por Gehrke é “lançar contribuições para transformar a Biblioteca Escolar em Biblioteca Escolar do Trabalho, na perspectiva da sua existência, conjuntura e propósitos”. Para tanto, propõe-se a “compreender a relação entre a conjuntura da Educação do Campo, as políticas públicas e a produção do acervo dessa luta” no período entre 1998 a 2013. (GEHRKE, 2014, p.30)

Ao considerar essa possibilidade, o autor investiga cabalmente as condições reais das bibliotecas da escola do campo do Paraná caracterizando-as no que concerne seu espaço físico e político, acervo e o trabalho dos atores-sujeitos. Estabelece matrizes formativas para a formação de atores-sujeitos na Biblioteca Escolar do Trabalho e indica princípios para produção da Biblioteca Escolar do Trabalho.

A partir de suas análises o autor nos proporciona uma compreensão mais abrangente da biblioteca escolar paranaense, ao apontar para sua atual conjuntura contraditória explicitada em sua investigação.

Ainda que, indicando fortemente a dimensão transformadora defendida, isto é, transformar a biblioteca escolar, Gehke (2014) se propõe “fundamentalmente a produzir contribuições” para essa transformação. Para tanto, expõe as contradições vislumbrada na pesquisa e que foram confrontadas na análise dos dados coletados.

Dentre as contradições identificadas está aquela relacionada ao trato da informação e o conhecimento, sua produção e reprodução. Como destaca o autor, uma vez que a escola é tida como instituição educativa que produz e socializa o conhecimento vem apresentando reduzida prática de leitura e escrita, baixa frequência de uso da biblioteca escolar justificada ora por sua inexistência, ora por seu reduzido e inadequado acervo acrescido da condição de prática da pesquisa escolar que não recebe orientação adequada no trabalho pedagógico e por fim, a ausência de um projeto de leitura e escrita na escola e na biblioteca, entre outros fatos, essas são marcas do cenário hegemônico (GEHRKE, 2014). Ao cunhar sete princípios para produção da Biblioteca Escolar do Trabalho lança contribuições para transformar a Biblioteca Escolar tendo em vista “orientar possibilidades aos atores-sujeitos da BE”, considerando que são estes que podem provocar as transformações almejadas ao projetar a Biblioteca Escolar do Trabalho no cotidiano de sua experiência a partir de uma relação dialética planejada e organizada com as proposta para a escola do campo.

### 2.3 O USO DA BIBLIOTECA EM CONTEXTO ESCOLAR

A biblioteca escolar, entendida como espaço de aprendizagem e organizada para se integrar à sala de aula, enquanto recurso didático-pedagógico a ser utilizado para a integração e dinamização do processo ensino-aprendizagem, tem como um de seus objetivos despertar na criança o prazer de ler, por conseguinte, atuando

diretamente na formação de leitores.

Dentre os objetivos básicos da biblioteca escolar destaca-se o registrado no documento da IFLA/UNESCO: proporcionar aos alunos materiais diversos e serviços adequados ao seu aperfeiçoamento e desenvolvimento individual bem como, orientar e estimular os alunos em todos os aspectos da leitura, para que encontrem prazer e satisfação crescente. (UNESCO, 2011). Portanto, a biblioteca escolar não incide apenas na presença de livros, mas da existência das relações entre alunos, livros e professores atuando na biblioteca e em sala de aula. Nesse ambiente a linguagem literária tem uma posição de destaque, visto que a leitura é o agente de desenvolvimento da imaginação que beneficia diretamente ao aluno do ensino fundamental e médio. É nesse espaço também que a mediação da leitura pode ocorrer de forma significativa.

Conforme estabelece o Manifesto da IFLA/UNESCO, a biblioteca escolar deve dar suporte à formação de leitores, estimular a pesquisa e o compartilhamento de ideias, pois este local é parte integrante do processo educativo (MACEDO, 2005, p. 173). Dessa forma, a biblioteca trará benefícios para o contexto escolar, se encarada como um organismo vivo que emana para toda a comunidade escolar possibilidades na aprendizagem e que, portanto, vai muito além do simples empréstimo e devolução de livros, atividade marcada como um dos principais serviços oferecidos neste espaço, conforme apontado no estudo realizado pelo MEC sobre as bibliotecas escolares no Brasil. O estudo revela que “o empréstimo de livros se evidencia como a atividade mais usada na biblioteca por toda a comunidade escolar, parecendo confirmar o sentido da palavra *biblioteca*: coleção de livros” (MEC, 2014, p. 90). Interessante observar que o mesmo estudo aponta para diferentes interesses no que se refere aos serviços oferecidos pela biblioteca nas diferentes faixas etárias. A atividade que mais se destaca no uso da biblioteca para os alunos do 9<sup>o</sup> ano é a pesquisa escolar. A pesquisa em livros (Língua Portuguesa e Literatura, História e Geografia) foi apontada como sendo utilizada de maneira muito intensa. Para os alunos do 5<sup>o</sup> ano a prática mais utilizada por eles na biblioteca é a leitura literária. Os dados sobre os usos diferenciados da biblioteca revelam as marcas da cultura escolar:

[...] não se deve deixar de considerar as marcas da cultura escolar, especialmente no modo de organizar seus conteúdos por disciplinas, correspondendo à pesquisa escolar, também realizada por disciplinas. Essa cultura escolar também parece determinar que nos anos iniciais se deve ter acesso ao livro e desfrutar a literatura, enquanto nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio se deve aprender literatura,

assumindo seu caráter conceitual e enfraquecendo as práticas literárias. (MEC, 2014, p. 90)

Ainda em relação ao uso da biblioteca escolar, o referido estudo dá margens para outras considerações, desta feita, no que se refere à presença do professor como frequentador da biblioteca. Os dados da pesquisa em relação à frequência em que o fazem com seus alunos é revelador. Quando perguntado “com que frequência aproximada visita a biblioteca com suas turmas” a opção *quase nunca* foi a que obteve maior índice percentual entre os Estados envolvidos na pesquisa (Acre 35,6%, Bahia 40,4 %, Goiás 28,2%, Rio de Janeiro 36,4% e Santa Catarina 39,4). Foi verificado o pouco uso da biblioteca pelo professor visando a mediação da leitura, o que se revela uma contradição, considerando que no discurso, a biblioteca é vista como espaço de suporte e melhoria do trabalho em sala de aula.

[...] Por isso mesmo, causam estranhamento os usos que os professores fazem da biblioteca, especialmente no que diz respeito à frequência em que o fazem com seus alunos: *quase nunca*, como a opção que obteve maior índice percentual nos Estados, contrariando a afirmativa de que tais atividades estão previstas nos respectivos planejamentos. (MEC, 2014, p. 94)

Embora seja notório o avanço de políticas de financiamento para as bibliotecas escolares, política de gestão para o planejamento anual de muitas bibliotecas, o estudo realizado pelo MEC sobre as bibliotecas escolares no País “também revelou a existência de entraves para o funcionamento das bibliotecas, entre eles, a quase ausência de políticas públicas para a seleção, formação e manutenção de profissional especializado (bibliotecário), nas bibliotecas escolares” (MEC,2014, p. 104).

As dificuldades pelas quais passa a biblioteca da escola do campo são ainda maiores se levarmos em conta, por exemplo, a falta de um projeto de leitura com o envolvimento da biblioteca e por outro lado a escassez de estudos sobre essa biblioteca, conforme apontado por Gehrke e Bufrem (2013, p. 110).

#### 2.4. A BIBLIOTECA NA PROMOÇÃO DA LEITURA

Ao discorrermos sobre leitura, livro e biblioteca, temos em mente o livro e o leitor literário, aquele que tem como diferencial o tempo dispensado, de forma espontânea, a essa atividade com livros de literatura e acompanhado (ou não) do prazer que a leitura literária pode proporcionar. Destacamos, portanto, dois aspectos: a) nos

restringimos aqui ao suporte livro, sem relacionar as modalidades digitais em que a literatura possa se apresentar a partir de outros protocolos de leituras; b) não estamos nos referindo às demais leituras feitas cotidianamente por necessidade ou curiosidade e que acontecem quase que automaticamente motivadas apenas por sua utilidade imediata. Optamos por esta abordagem porque ao tratarmos da biblioteca na promoção da leitura literária, o enfoque está na formação do leitor e a contribuição deste espaço ao se ocupar desta tarefa.

Além de considerar que o foco das campanhas para a formação do leitor no País esteve na distribuição de livros, outras questões podem ser listadas como indicativo da dificuldades para se formar leitores em nossas escolas. Perrotti (1990) lembra algumas situações comuns que podem ocorrer e que interferem nas possibilidades da formação de leitores: tendência a se pensar que o leitor já nasce feito, métodos acrícos de alfabetização, a interpretação de que a leitura seja uma atividade que depende do berço da criança, o confinamento do hábito da leitura ao período da infância, a limitação dos temas das leituras a questões relacionadas a faixa etária, a abordagem da televisão como totalmente contrária à manutenção do hábito da leitura, o uso indiscriminado das fichas de leitura e a confusão entre os conceitos de interpretação e compreensão.

Embora possa parecer óbvia a relação entre biblioteca, livro e leitura, o desafio consiste em estabelecer uma conexão entre essa tríade e a formação de leitores competentes incluindo o espaço da biblioteca escolar como ponte para estabelecer essa conexão. Por isso, discorreremos sobre alguns ações para ressignificar o papel da biblioteca como espaço de promoção da leitura.

Considerando que uma das atividades atinentes à biblioteca escolar é o desenvolvimento da sociabilidade inerente à leitura, a preocupação com a formação do leitor merece especial atenção nesse espaço. Ocorre que as práticas escolares apresentadas no sistema educacional brasileiro desde a época do regime militar carregam um histórico de autoritarismo com reflexos para a biblioteca escolar. A caracterização da biblioteca como lugar de castigo onde o silêncio deve ser evocado tem produzido uma imagem negativa desse espaço. Como consequência, pode afastar os leitores, contrariando o que hoje se defende:

[...] a coerção, o autoritarismo explícito das práticas escolares, especialmente as tradicionais, estariam na base de representações que

levariam ao desinteresse de crianças e jovens pela leitura. Os modelos pedagógicos baseados na obediência do aluno a regras definidas pelo professor seriam por si só responsáveis pelo afastamento de crianças da leitura, assim como causadores de um mal-estar na relação professor-aluno, automaticamente transferido para a relação leitor-aluno. Geradores de uma espécie de trauma nas crianças, tais modelos criariam uma imagem negativa da leitura, capaz de afastar para sempre dos livros largas faixas da população. (PERROTTI, 1990, p.71-72)

Desse modo, pensar a biblioteca como espaço para a leitura visando a formação do leitor implica compreender o contexto histórico, bem como a trajetória percorrida até chegarmos à concepção atual de biblioteca escolar.

Desde os primórdios, a biblioteca tem sido considerada o local para conservação de livros, o lugar da erudição e destinada às classes privilegiadas. Battles (2003, p. 23) traduz a ideia de biblioteca para os autores de livros:

Uma vez que a plenitude de uma cultura está expressa em sua literatura tomada como um todo, os autores de livros logo pressentiram a importância da biblioteca. [...] Na verdade, a biblioteca fornece um cenário com um poder de evocação tão grande que acabou se tornando um clichê.

No entanto, a biblioteca escolar, pode ser percebida com um novo olhar, uma vez que sua nova configuração encontra-se em processo de ampliar e diversificar seus usos no contexto educacional (COLOMER, 2002, p.95). O legado que a biblioteca carrega não deveria emperrar o avanço no processo educacional em relação à formação do leitor, mas ser apenas uma lembrança de um passado não muito distante envolvendo o militarismo exacerbado que foi vivido pela nação brasileira.

As funções atribuídas às bibliotecas escolares foram sendo modificadas de acordo com as necessidades do sistema educacional em vigor. O avanço científico e tecnológico tem contribuído muito para a inserção de vários outros suportes informacionais no acervo das bibliotecas escolares, facilitando assim o acesso às informações necessárias para o desenvolvimento dos educandos. Muitas bibliotecas possuem ambientes diferenciados para pesquisa bibliográfica convencional e virtual, cantinho para contar histórias e dramatizações e ainda sala de leitura. Além disso, nos últimos anos passou-se a incorporar dentre as atividades desenvolvidas na biblioteca a ação cultural que tem o seu potencial destacado por Perrotti (1990) ao mencionar a promoção da cultura a partir da biblioteca.

A leitura continua sendo instrumento privilegiado do processo de

ensino-aprendizagem, apesar das novidades tecnológicas surgidas. Em certo sentido, ler e estudar são quase sinônimos, em situação de ensino formal. Por isso, Perrotti (1990, p. 73) argumenta:

Separar a promoção da leitura dos processos gerais do saber, como se os caminhos pudessem não se cruzar, como se leitura e conhecimento não fizessem parte de um mesmo quadro global de operações simbólicas, de uma mesma trama de sentidos, corresponde a uma visão compartimentada, fragmentada da cultura que, parece, não conseguirá ir muito longe enquanto fonte inspiradora de práticas promocionais. Ocorre que, na verdade, leitura, conhecimento e cultura encerram elos tão decisivos e fundamentais que é impossível fugir das questões que tais ligações colocam aos programas promocionais.

Dessa forma, por meio de uma articulação conjunta, a comunidade escolar pode observar “a conversão da biblioteca escolar em um lugar central de acesso ao conhecimento” (COLOMER, 2002, p. 95). A escola precisa ser estimulada a deixar de considerar o material de leitura como uma substância neutra denominada “textos” e aceitar que os tipos de livros lidos determinam o leitor que se forma. Além disso, considerar a importância do contágio, da presença de professores ou adultos que agem como pontos-chaves no descobrimento e apego à leitura. Essa dimensão participativa tem recebido elogios e destaques em pesquisas recentes. Os dados quantitativos dessas mesmas pesquisas apontam para o crescimento da leitura entre “crianças que se sentem incorporadas aos projetos sociais de leitura, levados a cabo em suas cidades” indicando assim que a articulação com o entorno social favorece “a leitura em funcionamento” (COLOMER, 2007, p. 108).

Portanto, como já apontamos até aqui, embora o acesso ao livro tenha melhorado nos últimos anos por meio de programas de distribuição maciça de livros contemplados pelas políticas públicas, as pesquisas mencionadas neste capítulo apontam para o fato de que os estudantes brasileiros continuam apresentando competência leitora insuficiente. O desafio está em oferecer livros e ao mesmo tempo mobilizar uma gama de ações complementares à formação de leitores visando “a leitura em movimento”, o que inclui considerar a relação entre biblioteca, livro e leitura colocando-os em interação. Neste sentido, as concepções de biblioteca e leitura apresentadas na escola costumam estar refletidas no trabalho desenvolvido em prol da leitura. Assim, importa considerarmos as possibilidades para a biblioteca da escola do campo no contexto de práticas leitoras. Dessa forma, buscar uma configuração deste espaço que contemple a adequação da biblioteca à peculiaridade da vida no campo,

tendo em mente que ao potencializar a utilização da biblioteca há o fortalecimento de sua intervenção educativa no que concerne ao leitor e a prática social da leitura.

### 3 O LEITOR E A PRÁTICA SOCIAL DA LEITURA

A leitura e a formação do leitor têm recebido destaque nos últimos anos no cenário nacional. Após anos de investimento em prol da leitura, o objetivo continua sendo alcançar indicadores ainda mais favoráveis. É significativa a mudança de foco no processo de alfabetização para a ênfase no letramento ocorrido nos últimos anos. Ainda que permaneça a importância do trabalho com a alfabetização, o conceito de letramento trouxe novos rumos para a prática de leitura na escola. A mudança de paradigma ocorrido na área da educação em relação ao processo de alfabetização e de leitura alterou a maneira de se pensar a leitura. É o que queremos destacar neste capítulo.

#### 3. 1. LEITURA COMO INTERAÇÃO SOCIAL: O DIALOGISMO

Por meio da leitura das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para Língua Portuguesa (2008), podemos observar que a concepção de leitura apresentada nestas Diretrizes é norteada pela concepção discursiva e dialógica da linguagem em Bakhtin, que compreende toda e qualquer manifestação humana verbal e não verbal, como “atividade responsiva”, como um enunciado vivo que recebe e que provoca adesão, objeção, ação:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 2011, 293, grifos do autor)

A leitura nessas bases configura-se como um elo na cadeia das interações verbais a partir de uma reação a enunciados anteriores e uma provocação aos que o sucedem, posto que, nessa relação dialógica não há locutores passivos, mas sujeitos que elaboram um novo enunciado para ouvir outra resposta. Dessa forma, a mediação dialógica praticada pelo mediador de leitura a partir do seu enunciado, transcende a uma simples troca de informação:

Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada [...]. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele. [...]. Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto por dentro, gerando nele atitudes

responsivas imediatas e ressonâncias dialógicas. (BAKHTIN, 2011, p.300)

Nessa perspectiva, a leitura está para além do mero reconhecimento ou decodificação de imagens e palavras grafadas ou pronunciadas. É uma ação que irradia e provoca o lampejo da expressividade. Enquanto significações lexicográficas de um idioma, as palavras medeiam a compreensão entre os seres, mas seu efeito de sentido está no outro devido à sua própria individualidade, sua historicidade e o contexto em que é situada. Nessa concepção, o sistema da língua:

[...] é dotado das formas necessárias (isto é, os meios linguísticos) para emitir a expressão, mas a própria língua e as suas unidades significativas - palavras e orações - carecem de expressão pela própria natureza, são neutras. Por isso servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas. Portanto, o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetual e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetual do enunciado. (BAKHTIN, 2011, p. 296)

No que concerne à leitura de textos literários, podemos considerar que em razão da “plurissignificação” propiciada pela leitura literária”, fazemos bem em atentar para a “intenção do texto” quando da aferição de “juízo de valor”:

Há uma perigosa heresia crítica, típica dos dias de hoje, segundo a qual é possível fazer qualquer coisa com uma obra literária. Não é verdade. As obras literárias convidam à liberdade de interpretação porque propõem um discurso com muitos planos de leitura, defrontando-nos com a ambiguidade da linguagem e da vida. Mas, para poder intervir nesse jogo, em que cada geração lê as obras literárias de um modo diferente, é preciso ter profundo respeito por aquilo que chamo a intenção do texto. (Eco, 2001, p.2)

Concluindo esse pensamento, Silva (2008, p.30) considera que a ficção ensina posto que compartilha “elementos de conhecimento”: “Assim, o percurso do leitor, em si mesmo e por si só, é pedagógico”. Portanto, podemos entender que a riqueza polissêmica da literatura além de propor liberdade ao leitor, possibilita-lhe ampliar seus conhecimentos. Ademais, além do próprio prazer da leitura, as diferentes concepções de mundo alcançadas por meio da leitura, extrapolam a percepção apenas do cotidiano. Bordini e Aguiar (1993, p.15) lembram que por apresentar um mundo pouco determinado, a obra literária fornece ao leitor um universo carregado de informações que o leva à construção do saber, impelindo-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta. Portanto, o texto literário é “plurissignificação” ao permitir leituras diversas em razão do seu aspecto em aberto. Os espaços que a escola dispõe,

incluindo a biblioteca, precisam ser utilizados amplamente no trabalho com a literatura. Ressaltamos aqui que para desenvolver a potencialidade da linguagem no educando a leitura compartilhada precisa ganhar espaço na biblioteca escolar da escola do campo em associação com as atividades planejadas pelo docente visando a interação social.

A concepção de leitura veiculada nas DCE - LP, sugere um processo interativo, “como uma atividade social, com ênfase na presença do outro” a partir da linha teórica que aborda a leitura como um processo de interação social (LEFFA, 1999) e não apenas o ato de decodificação de um código. Corroborando com esta condição, Sartre (1989, p.57) ressalta que o leitor “não é um espírito neutro, uma tábua rasa [...] Suspenso entre a ignorância total e o conhecimento total, possui uma bagagem definida que varia de um momento a outro e basta para revelar a sua *historicidade*” (grifos do autor).

A abordagem interacionista entende a leitura como uma forma de criar sentidos, atribuindo ao leitor um lugar de relevância, pois [...] ler não é descobrir o sentido do texto em função do domínio do código, é construir um sentido para tal texto, graças aos conhecimentos anteriores, ao contexto de recepção, aos elementos informativos selecionados [...]. (CHARTIER; CLESSE; HÉBRAD, 1996, p. 9). Portanto, ler compreende as práticas que dão sentidos a diferentes usos da linguagem, nos diferentes contextos da atividade humana, pelos sujeitos, em suas distintas comunidades de leitores. Assim, uma atividade de leitura na escola será motivadora para o aluno se o conteúdo estiver ligado aos seus interesses e se a tarefa em si corresponde a um objetivo.

Entretanto, conforme Lajolo (1984), a proposta para a leitura comumente presente em sala de aula é aquela em que o texto possui uma codificação que apresenta as ideias do autor e este transmite os pensamentos do autor. Cabe ao leitor decodificar o texto para compreender as ideias geradas na mente do autor. Ocorre a presença frequente de vocabulários como “compreender” ou “interpretar” nos exercícios sugeridos nos livros didáticos, caracterizando o processo de posse do pensamento do autor e, através de marcas linguísticas do texto, se confirma a reprodução da mensagem do autor. A partir dessa proposta, o ensino de língua portuguesa apresenta um padrão característico. Nessas condições, a leitura na escola basicamente ocupa a função de pretexto para exercícios de regras gramaticais e de estímulo para diferentes tipos de redação. Ao descrever o que ocorre nas aulas de língua portuguesa, a autora observa que

existe um padrão fixo de encaminhamento, contendo três elementos em sequência invariável: leitura (em voz alta ou silenciosa); exercícios (de entendimento do texto e regras gramaticais) e redação. Nesse quadro o ensino de língua portuguesa se transforma numa rotina estafante, onde não existe flexibilidade e nem variação das práticas.

No caso da Educação do Campo, alavancada pela ideia de uma educação transformadora, com base nos pressupostos de Paulo Freire (2000), contrariando a visão reprodutora e excludente, inerente à educação praticada no País, a leitura é percebida numa concepção que a insere na esfera social, histórica e ideológica, portanto, não se restringe às ferramentas decodificadoras das palavras. Queremos crer que está implícita na proposta pedagógica da Educação do Campo a crítica à chamada escola tradicional que transforma a leitura em um ato de decodificação que desconsidera o universo do sujeito leitor e a sua experiência cotidiana. Trata-se, portanto, de uma concepção de leitura engajada no processo de educação emancipatória, fundada na análise crítica da realidade “que não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo” (FREIRE, 2000, p. 23).

O entendimento de leitura como prática social amplia os domínios e as formas de inserção do sujeito na sociedade numa perspectiva de “letramento”, segundo os pressupostos de Soares (1999). Tais pressupostos ao serem encaminhados para a escola do campo, influenciam significativamente nos processos de ensino. E, mais intensamente queremos destacar seu encaminhamento para a biblioteca que teria como objetivo modificar a atual condição desse espaço quanto às ações de promoção de leitura na escola do campo. Embora tenhamos que considerar a sua inexistência ou precariedade no contexto da Educação do Campo, isso não deveria impedir a produção de propostas para mudanças da atual condição da biblioteca no contexto campo:

A escola do campo vem formando gerações sem o direito de conhecer e explorar uma biblioteca. Cria-se assim uma cultura na escola do campo marcada pela ausência da biblioteca ou pela convivência com a precarização de suas instalações, pessoal e serviços. (GEHRKE; BUFREM, 2013, p. 119)

Para o longo caminho que se apresenta à biblioteca da escola do campo, o desafio está em proporcionar condições na busca por um ensino-aprendizagem para a vida “no campo e do campo”. Portanto, as escassas pesquisas sobre a temática

necessitam ganhar expressão equivalente à sua importância.

### 3.2 A CONTRIBUIÇÃO DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO PARA O ENSINO DE LITERATURA

A Estética da Recepção vem sendo proposta pelas DCE (PARANÁ, 2008) como pressuposto teórico para as aulas de literatura e leitura, tendo como base o papel do leitor no momento da recepção. Por essa razão, abordaremos sua contribuição para o ensino de literatura.

Consideramos conveniente contextualizar historicamente a Estética da Recepção teoria que se funda no campo de estudo da literatura. Para tanto, buscamos os estudos de Regina Zilberman (1989) em seu livro *Estética da Recepção e História da Literatura*. Nessa obra a autora apresenta o contexto em que foi concebida a Estética da Recepção. A década de 1960 provocou transformações bruscas, em especial nas universidades. Os estudantes se rebelaram forçando mudanças nos currículos e conseqüentemente no ensino superior. A Universidade de Constança, na Alemanha, foi um dos principais focos de alterações educacionais. Regina Zilberman aborda a questão nas seguintes palavras:

A entrada da estética da recepção no palco da teoria da literatura é assinada pela conferência ministrada por Jauss na Universidade de Constança, em 13 de abril de 1967 [...]. Desde o título original (“O que é e com que fim se estuda história da literatura”) ao que veio a ter depois (“A história da literatura como provocação da ciência literária”) e passando pelo foco dado ao problema, o Autor parece ter a intenção de polemizar com as concepções vigentes de história da literatura. (ZILBERMAN, 1989, p. 29)

Numa época em que o ensino da história da literatura apresentava-se de maneira tradicional e desinteressante, Hans Robert Jauss propõe uma nova teoria literária. Ele desejava derrubar “fórmulas acabadas e os sistemas fechados” que dominavam os ambientes universitários. Sua crítica apontava para a condição fossilizada da literatura (ZILBERMANN, 1989, p.10-11).

Para alcançar seu objetivo, Jauss elaborou suas sete teses. As quatro primeiras são premissas; as três últimas são aquelas em que apresenta sua metodologia. A primeira tese aborda o caráter eminentemente histórico da obra literária. É essa historicidade que possibilita sua atualização a partir da relação dialógica entre o leitor e o texto. Dessa forma, a posição do leitor fará com que a obra se perpetue ou caia no

esquecimento para muito tempo depois “ressuscitar”. A segunda tese volta-se para a recepção e o efeito da obra, evocando o horizonte de expectativa do leitor, suas experiências sociais variadas e inclui-se também o domínio da língua. A terceira tese enfatiza a reconstituição do horizonte de expectativa de acordo com a percepção estética que a obra é capaz de suscitar. A quarta tese diz respeito à relação do texto com a época de seu aparecimento. A quinta, sexta e sétima teses, dentro do programa metodológico de Jauss analisam a literatura considerando o aspecto diacrônico (recepção das obras literárias ao longo do tempo); sincrônico (as relações da literatura numa determinada época) e o relacionamento entre a literatura e a vida prática. (ZILBERMAN, 1989, p.37)

A teoria da Estética da Recepção trouxe um elemento inovador que é destacado por Teresa Colomer (2003, p. 95): “A teoria da recepção insistiu em que o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas é também a reação do leitor e que, por conseguinte, é preciso explicar o texto a partir desta reação”.

Além disso, destacamos que para o autor todo texto é uma resposta a seu tempo. A obra literária é um reflexo de uma sociedade, mesmo quando não é aceita entre seus contemporâneos. Lembrando que ao se “atualizar” a obra literária servirá a leitores de diferentes épocas. O que na teoria da Estética da Recepção é denominado atualização (tese 1): “Em decorrência do leitor não deixar de consumir criações artísticas de outros períodos, essas se atualizam permanentemente” (JAUSS, 1994). Da mesma forma, para Zilbermam (1989, p. 68): “[...] a possibilidade da obra se atualizar como resultado da leitura é o sintoma de que está viva porém, como as leituras diferem a cada época a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo”.

Temos que considerar também que, “a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (JAUSS, 1994, p. 25). Portanto, a atualização possibilita que uma obra seja lida e recebida fora do período em que foi escrita.

Há outros preceitos da teoria de Jauss que queremos mencionar. Por exemplo, o horizonte de expectativa (tese 2) destacado por Zilberman (1989) como “[...] misto de códigos vigentes e da soma de experiência social acumuladas [...]. Ou seja, o horizonte de expectativa acontece em um processo sistêmico e articulado de influência

entre a sociedade e o leitor. Além disso destacamos que outro aspecto da teoria da estética da recepção proposto por Jauss diz respeito ao prazer estético do leitor. Neste sentido, salientamos que Jauss se dedica, de maneira especial, ao estudo da recepção que ocorre por meio do diálogo entre o contexto do leitor e o contexto da obra em si. E, Iser constrói uma teoria do efeito estético e sua consequente teorização do leitor implícito. Iser (1999, p. 74) afirma que [...] “o efeito e a recepção formam os princípios centrais da estética da Recepção [...]. E que “ele é chamado de efeito estético porque - apesar de ser motivado pelo texto – requer do leitor atividades imaginativas e perspectivas, a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes. Portanto, ao afirmar que a leitura é um processo subjetivo e dialético, Wolfgang Iser propõe a expressão leitor implícito. Para ele “[...] o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis.” Além disso, o autor também defende que “a concepção do leitor implícito descreve, portanto, um processo de transferência pelo qual as estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor através dos atos de imaginação.” (ISER, 1999). Portanto, no momento da produção de um texto, o autor idealiza um leitor denominado de implícito, isto é, aquele capaz de compreender o texto completamente. O leitor torna-se real e o seu repertório de conhecimentos, seus antecedentes sociais e culturais interferem na estrutura do texto delineado pelo autor, conferindo à obra literária um caráter transcendental.

A teoria Estética da Recepção e a teoria do efeito estético se completam quando direcionam os olhos para texto dentro do seu contexto histórico e social. A esse respeito, acrescentamos que a Escola de Constância, nos esclarece Jouve (2002), divide-se em dois ramos distintos: “a estética da recepção” de Hans Robert Jauss e a teoria do “leitor implícito” de W. Iser. Esta nova proposta sugere a relação texto-leitor, diferente do que era preconizado anteriormente: texto-autor. Jauss se ocupa da dimensão histórica da recepção, Iser se volta para o efeito do texto sobre o leitor:

O princípio de Iser é que o leitor é o pressuposto do texto. Portanto, trata-se de mostrar, por um lado, como uma obra organiza e dirige a leitura, e, por outro, o modo como o indivíduo-leitor reage ao plano cognitivo aos percursos impostos pelo texto. (JOUVE, 2002, p.14)

De acordo com o exposto, os modos de recepção e o conjunto de sensações e reações desencadeadas no leitor ao se encontrar com o texto, recebem especial atenção a partir da Estética da Recepção que transforma o leitor no principal

foco da investigação. A obra literária deixa de ser um objeto que existia por si só. Nessa perspectiva, o ato de leitura torna-se uma ação mais dinâmica, tendo como destaque o diálogo entre autor, obra e leitor. A partir dessas teorias, Zilberman (1989, p.14) destaca o princípio da literatura como sendo “um caso especial de comunicação”.

A linguista Beth Brait (2010) ao tratar da relação entre língua e literatura em sua obra, traz o depoimento de Luiz Carlos Travaglia, que por sua vez, relata o papel da literatura na sua formação como linguista. Em seu relato, Travaglia considera que a literatura é a língua transformada em arte:

É por esse espírito que acredito que ser linguista ou gramático, ser professor de Língua Portuguesa tem mais brilho, mais sabor, mais verdade, mais possibilidade quando se acredita, mais ainda, quando se sabe que língua e literatura são uma só coisa e que a segunda é a primeira transformada em arte, que a literatura é o que há de mais livre, mais forte e, por que não dizer, de mais belo de tudo o que se pode fazer com a língua (BRAIT, 2010, p. 37).

Além disso, vale mencionar que o texto comporta uma concepção que não se esgota nele mesmo, mas no diálogo que provoca com o leitor. O diálogo será tanto mais produtivo quanto mais o texto puder possibilitar condições de identificação do leitor com ele, considerando que o autor, ao criar um texto, não tem o objetivo de conformar o leitor, mas de tê-lo como parceiro, oferecendo-lhe possibilidades de criar outros textos.

Juntem-se a isso, as contribuições de Iser (1979) sobre os efeitos de uma obra no leitor e sua participação ativa na leitura que também auxilia o entendimento da interação leitor/texto. Em razão da impossibilidade de se resgatarem as intenções do autor, o imprevisível torna-se uma condição constitutiva do processo de interação. Iser aponta que a ausência da interlocução face a face na leitura gera uma assimetria na comunicação, pontilhada de vazios, que a partir das projeções, são preenchidos e possibilitam o êxito da relação leitor/texto.

Outro aspecto a considerar é que as informações textuais, conhecimentos e suposições são trabalhadas inferencialmente pelo leitor em um complexo processo de compreensão da leitura. As inferências são produzidas a partir de elementos sociossemânticos, cognitivos, situacionais, históricos e linguísticos de vários tipos que operam integralmente. Portanto, compreender é essencialmente uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e

negociado. Todo esse processo é profundamente influenciado pelo conhecimento de mundo que o leitor traz consigo que promove o diálogo com o texto num esforço para realizar uma leitura produtiva (MARCUSCHI, 2008, p. 252).

### 3.3. ASPECTOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO E A RELAÇÃO COM A BIBLIOTECA ESCOLAR

Considerando alguns índices oficiais (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA) que indicam a necessidade de se investir em estratégias de ensino e aprendizagem na área de Língua Portuguesa, entendemos como relevante a integração de atividades com foco no letramento e na leitura de diferentes gêneros, práticas que se complementam na relação do sujeito com o uso da linguagem, seja em sala de aula ou na biblioteca.

As Diretrizes Curriculares Estaduais - Língua Portuguesa (DCE-LP) recomendam que o papel do professor de Língua Portuguesa seja o de oferecer aos alunos a experiência de leitura de diferentes gêneros de textos, de forma especial os gêneros da esfera literária para desenvolver capacidades leitoras e de escrita relevantes para a vida em sociedade. Segundo esse documento, “o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos” (PARANÁ, 2008, p. 54). De acordo com nosso entendimento, o espaço da biblioteca escolar é um lugar privilegiado para promover o letramento do aluno.

Letramento, nesse contexto, pode ser compreendido como a capacidade do educando para ler e escrever em diferentes situações de comunicação, efetivando socialmente, de forma adequada, suas habilidades comunicativas:

Letramento é o resultado de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. É o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo no processo de ensino de leitura e escrita em seus diferentes gêneros no espaço escolar como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES,2006)

O letramento, na perspectiva do ensino por meio de gêneros de texto, tem um caráter múltiplo. Dessa forma, não existe o letramento, mas letramentos, os quais podem ser considerados sob vários pontos de vista: letramentos múltiplos e multissemióticos (ROJO, 2009), letramento digital (MARCUSCHI; XAVIER, 2005),

letramento literário (COSSON, 2009), para se mencionar apenas alguns.

No campo de estudo do letramento queremos destacar aqui os estudos de Cosson (2009). A partir do referencial do letramento, o autor expõe uma interessante proposta. Para melhor compreensão acerca do letramento literário e considerando os interesses dessa pesquisa, segue uma breve apresentação teórica.

Na construção de seus pressupostos teóricos Cosson (2009) trabalha com teorias linguísticas sobre o processamento sócio cognitivo da leitura, abordando questões importantes como a decodificação, interpretação, construção de sentido de um texto. Para o autor o letramento literário envolve quatro etapas da sequência básica: a motivação que consiste na preparação do aluno para que ele “entre” no texto, etapa que se dá de forma lúdica, com uma temática relacionada ao texto literário. Na introdução é feita a apresentação do autor e da obra. A terceira etapa deve ter um acompanhamento do professor. Aqui ocorre o que o autor chama de “intervalos” no qual há a possibilidade de aferição da leitura, assim como solução de algumas dificuldades relacionadas à compreensão de vocabulário ou mesmo de partes do texto. Tal sugestão é de fundamental importância para que o aluno não perca o interesse ao longo da leitura. A última etapa é a interpretação e para o autor ela se dá em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior compreende a decifração, é chamado de “encontro do leitor com a obra” e não pode ser de forma alguma substituído por algum tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries. Já o momento exterior é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2009, p. 65). A diferença entre o letramento literário feito na escola e a leitura literária que fazemos de forma independente é percebido no momento externo da interpretação. Com base na teoria desenvolvida pelo autor, é interessante observar que, para que o aluno tenha prazer na leitura ele precisa passar pelo letramento literário. Portanto, importa à comunidade escolar intensificar as ações leitoras que envolvam o letramento literário visto que: “A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo com outra atividade humana” (COSSON, 2009, p.16).

Para Cosson (2009), o processo de letramento literário é diferente da leitura literária por fruição. O autor considera que a literatura deve ser ensinada na escola: “[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e,

como tal, responsabilidade da escola”. (COSSON, 2009, p. 23). E, por extensão acrescentamos, incentivado pela biblioteca escolar. A prática do letramento literário vai além da simples exigência da leitura da obra pelo aluno que ao final faz uma prova ou entrega uma ficha. A leitura, na perspectiva do letramento literário é construída a partir dos mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária.

A escola tem papel vital nesse momento e talvez seja ela, de fato, a principal responsável pela formação e consolidação de alunos leitores, além da família. Cosson (2009, p. 65) defende que “na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.”

A ideia de leitura como experiência de prazer remete a Roland Barthes. Em sua obra *O prazer do texto*, observamos a relação entre leitura e deleite expresso em seu pensamento. Além da leitura crítica, Barthes (2006) defende o conceito de prazer e fruição no texto. Portanto, o leitor pode se deparar com dois tipos de texto:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura não rompe com ela, ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até em certo enfado) faz vacilar as bases teóricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com as linguagens.

O acervo de livros disponibilizado pelas campanhas governamentais de distribuição está acessível à biblioteca da escola do campo. Nesse acervo os títulos das obras literária são variadas. Possibilitando o prazer e a fruição de que fala Barthes.

Para o contexto da Educação do Campo apontamos a relevância em se discutir estratégias de uso que envolvam o letramento literário para os livros remetidos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no âmbito das ações estabelecidas pelo Plano Nacional do Livro e Leitura (2010). Por meio do PNBE, as escolas públicas têm recebido acervos de qualidade literária de alto valor. No entanto, a utilização de acervo não está posta automaticamente. Por isso, a necessidade de um trabalho de acompanhamento que garanta a utilização dessas obras para leitura em sala de aula e na biblioteca. Seja pelo desconhecimento do teor dessas obras, seja por

obstáculos metodológicos, a leitura desses textos pode não acontecer. A partir de estratégias elaboradas com esse fim, os docentes poderão identificar os maiores entraves na utilização, bem como no processo de ensino de leitura no espaço escolar, incluindo a biblioteca. Portanto, as ações de políticas públicas de incentivo à leitura podem ser amplamente exploradas na escola do campo visando o letramento literário tendo a biblioteca como forte parceira. Colomer e Camps (2002) citando a biblioteca escolar no contexto real de leitura consideram que “apesar das dificuldades materiais e da ausência de dotação oficial de pessoal para organizar e potencializar as bibliotecas nas escolas, sua utilização como instrumento de primeira ordem para a intervenção educativa é uma realidade que está em alta”. Portanto, seu potencial, se devidamente explorado, em muito contribui para o processo de leitura na escola:

Sem dúvida, a biblioteca escolar, hoje convertida, de fato, em uma midiateca, pode chegar a ser um núcleo educativo central se ocorrerem mudanças pedagógicas na organização do trabalho na escola [...]. A leitura, em qualquer de suas funções, tem na biblioteca um de seus espaços mais naturais para educar na leitura e no domínio autônomo dos caminhos de acesso à informação e à sua seleção, desafio educativo absolutamente imprescindível em uma sociedade como a atual, na qual o crescimento da informação disponível não deixa de aumentar de forma espetacular, ao mesmo tempo que se multiplicam as formas de acesso à ela. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 95)

A partir da sua inserção no Projeto Político Pedagógico da escola as ações educativas pertinentes à biblioteca são construídas com a participação da comunidade escolar, isto é, pela coletividade dos sujeitos envolvidos com o processo educativo, bem como a participação dos pais e educandos. A especificidade dessa biblioteca contribui para a melhoria de condições desse processo que envolve a escrita, a leitura, o trabalho em sala de aula e a aprendizagem dos educandos. Portanto, a biblioteca da escola quando possui uma boa organização, é integrada às atividades pedagógicas, também tem estratégias de ensino-aprendizagem adequadas à fase de desenvolvimento dos educandos e é dinâmica nas suas ações, podendo tornar-se parte integrante do processo educativo. Ou seja, o trabalho cooperativo entre o professor em sala de aula e o responsável pela biblioteca pode dar início a um ótimo trabalho com a leitura literária envolvendo o espaço da biblioteca. Sendo assim, a biblioteca escolar, lugar no qual se oferece acesso democrático aos recursos e ferramentas necessários para a aprendizagem, onde se aprende a lidar adequadamente com a informação, matéria-prima para a criação de novos conhecimentos, reconhecida tradicionalmente

como espaço da leitura por excelência pode ir além de ações de mero incentivo à leitura para desempenhar plenamente sua função.

Esta articulação escolar favorece a fruição estética na leitura literária. Além da preocupação quanto à clareza do objeto e metodologia do ensino de literatura e, conseqüentemente, quanto aos objetivos, importa considerar que algumas condições propostas e contempladas no projeto pedagógico em relação à escola e à biblioteca que considere um acervo diversificado, um espaço com boas condições físicas e pessoal capacitado podem contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas relativas à leitura literária. Portanto, referimo-nos a um conjunto de ações para o desenvolvimento integral do educando a partir da escola. Esse espaço pode se tornar um lugar envolvente que congrega todos os integrantes da comunidade escolar.

### 3.4 A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Tradicionalmente a escola é reconhecida como um lugar privilegiado para estimular a leitura. No entanto, as salas de aula estão longe de serem consideradas celeiros de leitores. O que geralmente acontece é que o contato dos estudantes com os livros costuma seguir um roteiro no mínimo enfadonho. Alguns títulos são escolhidos, quase sempre clássicos, e se transformam em conteúdo a ser avaliado, geralmente com perguntas de interpretação de texto com uma única resposta correta. Com isso, a experiência que deveria ser desafiadora torna-se uma tarefa enfadonha e sem graça. Os jovens deixam os bancos escolares sem entender os benefícios da leitura e acabam não lendo mais. Conforme destaca Cereja (2005, p.10), “grande parte dos alunos, por exemplo, tem concluído o ensino médio sem adquirir hábitos regulares de leitura, seja de textos literários, seja de textos não literários”.

Apesar dos problemas apresentados, que vão desde a falta de clareza quanto ao objeto e metodologia do ensino de literatura e como consequência dos objetivos até a falta de tempo para o professor realizar o trabalho proposto, o compromisso da escola continua sendo com a formação do leitor. Assim, a formação do leitor tomou forma nos últimos anos quando a ênfase deixou de ser apenas a alfabetização e passou a ser a formação do leitor. A esse respeito, Zilberman e Silva (2008, p.22) salientam que:

Compete hoje ao ensino de literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a

leitura não como resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário.

Portanto, o enfoque educativo visando a competência literária na formação do leitor não consiste na importância à dimensão histórica da literatura, mas na recepção da obra pelo leitor, segundo os postulados da teoria literária da recepção. Nessa perspectiva, a compreensão da obra pelo leitor perpassa pela sua relação com sua experiência de vida e sua experiência literária. Assim, “o que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido em que ele se acomoda à leitura através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento” (COLOMER, 2002, p.133).

Desde a década de 1980 tem se intensificado no País ações em prol da formação de leitores. A partir desse período, a formação do leitor recebeu destaque. O potencial leitor passa a estar no grupo social. Silva (1988), fazendo uma análise das condições de produção de leitura desde aquela época, aponta para diferentes necessidades em relação à temática. Ao discorrer sobre as condições de produção e promoção da leitura, bem como a forma como esta é conduzida no contexto escolar, menciona algumas dificuldades a serem superadas, como a falta de integração curricular entre as disciplinas e até mesmo a deficiência na disponibilidade de acervos ou na utilização das bibliotecas. Por meio de práticas coletivas específicas e em condições concretas o autor passa a apresentar possibilidade para a formação leitora, visto que a concepção de leitura apresenta-se com nova abordagem.

A leitura é, fundamentalmente uma prática social. Enquanto tal, não pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, da escola, do trabalho, etc. Todos os seres humanos podem se transformar em leitores da palavra e dos outros códigos que expressam a cultura, mesmo porque carregam consigo o referido potencial bioquímico (aparato sensorial + consciência que tende à compreensão dos fenômenos). (SILVA, 1988, p.39)

No entanto, a sombra de uma herança estruturalista e as marcas de um longo período de militarismo opressor, persiste em interpolar-se entre novas propostas de encaminhamentos pedagógicos voltados para a formação do leitor competente.

Depois de tanto tempo de autoritarismo e totalitarismo, respirando o faça/não faça, o pode/não pode, o de-acordo-com-as-normas/em-desacordo-com-as-normas, o proibido/permitido, o vale/não vale e o certo/errado, estabelecidos arbitrariamente pelo regime opressor, passamos, consciente ou inconscientemente, exercer o poder e o controle da censura sobre nós mesmos e/ou sobre as outras pessoas.

Como professores e considerando a destinação de nossa ação pedagógica, reproduzimos o poder da censura e, por isso mesmo, restringimos a liberdade dos nossos alunos. E mais; por não refletirmos mais contundentemente sobre as consequências da censura (explícita ou não implícita), ainda reclamamos da falta de iniciativa, autonomia e criatividade dos educandos [...]. (SILVA, 1988, p.25-26)

Em se tratando do texto literário, junte-se ao mencionado pelo autor o uso fragmentado do texto literário, deslocado ou manipulado levando à sua subordinação e controle. Ou o excesso de didatismo atrelado a regras preestabelecidas e a normas rígidas que pode contribuir para o distanciamento da leitura literária pelo aluno. Dessa forma, a relação inevitável da escola com a literatura e sua constante interação, que poderia ser fecunda e estimulante, pode tornar-se enfadonha.

Importa perguntar qual o papel da leitura literária na formação do leitor, se a escola não deseja formar o leitor que preenche devidamente fichas de livros ou reproduz com propriedade enunciados de textos, mas o leitor que instigado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o texto e que lê o seu contexto. Ainda mais quando pensamos na característica do texto literário que é a sua polissemia, suas lacunas a serem preenchidas pelo leitor, sentidos que escapam ao controle do mediador de leitura.

A proposta pedagógica apresentada nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para Língua Portuguesa (2008) traz a concepção de leitura como ato dialógico, interacionista, postulado por Bakhtin (2011), enfatizando a necessidade de inserir o aluno numa dimensão de práticas sociais tendo como aporte para o trabalho com a literatura a Estética da Recepção. Portanto, o processo de leitura envolve a produção de sentido sobre o que se lê dando maior ênfase ao leitor.

O que também precisamos ponderar é em que medida o professor considera importante as regras gramaticais que envolvem a dinâmica da nossa língua, pois baseado na ênfase dada por ele a essas regras podemos analisar se o seu discurso didático esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o em definições e classificações, usando-o com objetivo de transmitir conhecimentos, ensinar regras morais ou ainda ensinar regras gramaticais. Portanto, a postura do professor em relação ao processo de leitura, letramento, e a Estética da Recepção faz com que a literatura assuma ou não um lugar relevante em seu trabalho pedagógico. Destacamos então, como possibilidade para o trabalho com a leitura literária, aquele trabalho que favorece a prática social da leitura, a leitura compartilhada. É o que consideraremos a seguir.

### 3.5. AS ATIVIDADES DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A LEITURA COMPARTILHADA

Dentre as várias possibilidades para o trabalho com o texto literário na escola, destacamos a socialização da leitura no espaço da biblioteca escolar com atividades que proporcionem a leitura em voz alta, visto que esse tipo de compartilhamento da leitura passa por um envolvimento afetivo dos alunos com o texto literário, levando para dentro de si suas interrogações, suas experiências individuais, suas leituras e o seu conhecimento de mundo.

Salientamos que a socialização da leitura desenvolve a expressão oral no educando. A leitura em voz alta, proporcionada por meio desta atividade, pode estar presente na educação leitora porque vai além da simples oralização de um texto. Colomer (2002, p. 69) ressalta que “Ler em voz alta faz sentido quando considerada como uma situação de comunicação oral na qual alguém deseja transmitir o que um texto diz a um receptor determinado”. Ressaltamos que durante o compartilhamento da leitura, o educando, além de ler alguns trechos, também verbaliza seus sentimentos em relação ao texto. O que propicia um excelente exercício de oralidade, posto que em algumas ocasiões o educando se vê em “situação de comunicação oral”. Por exemplo, quando precisa comunicar informações à turma, ou ainda quando traz o resultado de uma busca de informação. Essa atividade interpretativa pode ser desenvolvida na biblioteca a partir de atividades de socialização da leitura.

Além disso, Colomer (2007, p.106) enfatiza que “a leitura compartilhada é a base da formação de leitores”. Daí o destaque para o lado social e efetivo no compartilhamento da leitura. A “falta de participação sociofamiliar”, “o ensino escolar baseado na leitura de um corpus reduzido de obras legitimadas”, monopolizada pelo professor, distancia o educando do aspecto afetivo na leitura. Para a autora: ‘estímulo’, ‘intervenção’, ‘mediação’, ‘familiarização’ ou ‘animação’ são termos associados constantemente à leitura no âmbito escolar, bibliotecário ou de outras instituições públicas e que se repetem sem cessar nos discursos educativos. Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de apresentar os livros às crianças.

Em sala de aula ou na biblioteca da escola o trabalho com o texto literário requer do leitor um diálogo com ele mesmo, porque essa leitura vai muito além

de uma amálgama de informação a disposição do leitor. O texto literário tem com o seu leitor uma relação de afetividade, de cumplicidade como destaca Colomer, (2007, p.110)“uma atividade que necessita condições tais como tempo, solidão, concentração, aquisição de habilidades específicas ou exercício”. No entanto, apesar de seu aspecto solitário, a leitura do texto literário requer compartilhamento.

Aguiar (2006, p. 260) comenta a tarefa do bibliotecário em aproximar o leitor dos livros por meio de práticas educativas na biblioteca que o levem à leitura individual e que também promovam o intercâmbio social das experiências vividas com os textos.

O ato de ler é, por definição, solitário, envolvendo um mergulho do leitor na decifração do código, na compreensão dos sentidos expressos, no preenchimento dos não ditos, mas passíveis de vir à luz, no diálogo com as ideias expostas. A partir daí, a atividade pode se socializar, quando o leitor traz para o seu mundo significados percebidos e coletiviza a leitura no debate como grupo e na criação de formas expressivas.

É também por meio da socialização da leitura que o aluno compartilha sua experiência e tem a oportunidade de comentar sobre as obras que já leu aguçando o desejo entre os colegas para também lerem tais livros.

Além de ampliar seu próprio “horizonte de expectativa”, o estudante também estabelece “redes horizontais e verticais” no que diz respeito às possibilidades de leitura “porque o número de obras lidas importa muito se as crianças devem construir seu próprio horizonte de expectativas contra o qual projetar cada nova leitura” (COLOMER 2007, p. 147; 151) sempre com o professor ajudando-as a estabelecer relações entre as muitas leituras e assim ampliando seus parâmetros de comparação. As redes verticais citadas pela autora, dizem respeito à leitura de obras clássicas que “os conecta com a sua tradição cultural”. Por isso, a necessidade da escola se preocupar com “a herança literária da humanidade” ao oportunizar a leitura de obras que em outras circunstâncias não seria possível a realização dessas práticas fora da escola, a partir de um acervo diversificado, proporcionado pela biblioteca escolar. Nesse espaço, as possibilidades se multiplicam quando o acervo apresenta diversidade em relação aos clássicos, por meio de adaptações, que os façam mais acessíveis, embora o tema traga consigo polêmica e esteja longe de um consenso, a biblioteca precisa oferecer esta opção. A autora ainda sugere outras possibilidades como a de que algumas dessas obras possam ser lidas pelo professor, outras introduzidas por fragmento ou ainda o uso de

versões audiovisuais.

No que concerne à importância de trabalhos com textos variados em sala de aula, Colomer e Camps (2002, p.68) lembram que a escola tratou a leitura como uma capacidade a ser utilizada sempre da mesma maneira, inscrevendo o princípio de homogeneidade. Os alunos, por sua vez, trazem do seu cotidiano a leitura no seu uso real em situações que permitem uma gama de “usos leitores” e variáveis linguísticas adequadas a cada gênero textual.

A biblioteca, por outro lado, apresenta uma gama de textos à disposição dos educandos. No espaço da biblioteca, além da sala de aula, é possível apresentar-lhes obras literárias de variados gêneros a partir do seu acervo e à escolha do educando. O que favorece as redes horizontais e também verticais no que se refere às possibilidades de leitura das quais fala Colomer.

Portanto, podemos entender que a riqueza polissêmica da literatura além de propor liberdade ao leitor, possibilita-lhe ampliar seus conhecimentos. Ademais, além do próprio prazer da leitura, as diferentes concepções de mundo alcançadas por meio da leitura, extrapolam a percepção apenas do cotidiano. Por apresentar um mundo pouco determinado, a obra literária fornece ao leitor um universo carregado de informações que o levam à construção do saber, impelindo-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta. Portanto, o texto literário é “plurissignificação” ao permitir leituras diversas em razão do seu aspecto em aberto (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.15). Os espaços que a escola dispõe, incluindo a biblioteca, precisam ser utilizados amplamente no trabalho com a literatura. Ressaltamos aqui que para desenvolver a potencialidade da linguagem no educando a leitura compartilhada precisa ganhar espaço na biblioteca escolar da escola do campo.

Além de considerar o prazer que a leitura literária pode oferecer e de entendê-la também como um esforço intelectual, é importante resgatar:

“[...] que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana da linguagem”. (COLOMER, 2007, p. 31 – grifos do autor)

Entendemos que na formação do leitor, a interação social é uma

premissa para o trabalho com a literatura. Essa interação é o elemento essencial nas relações sociais. O compartilhamento propicia a recepção estética. A riqueza da linguagem se mostra, portanto, nos grupos sociais. É a partir da leitura compartilhada que se promove a potencialidade da linguagem, resgatando o educando do seu costumeiro desinteresse pela leitura, fato que não deve ser visto de maneira isolada, pois vários fatores coadunam para a existência de tal condição.

Para os propósitos deste estudo, importa verificar qual é o papel da leitura no contexto do campo. Para que se lê no campo? O artigo de Gehrke e Almeida (2009) destaca os objetivos da leitura praticada no campo. Atendendo praticamente aos mesmos objetivos da leitura praticada no meio urbano:

A leitura no campo, como na área urbana, é informativa e prazerosa. Na maioria das vezes se lê por necessidade. Materiais informativos que vêm ao encontro das necessidades da realidade. Para formar e informar, buscando a integração na educação formal e apropriação dos conhecimentos. Para obter informações e instruções para o desenvolvimento da vida no campo. Melhoria da qualidade de vida no campo (produção visando a agroecologia). Para comunicação. Valorização do meio em que se vive. Para saber utilizar a tecnologia disponível. Para suprir as necessidades de leitura, escrita na escola. Para reflexão de vida. Construção de identidades. Transformação. Garantia de unidade. Para apropriação do código. Possibilitar momentos de reflexão.

Para os autores citados acima, a oralidade é a língua das relações no campo. De forma que “causos”, receitas, experiências, vivências de trabalho, relações com a natureza e cálculos podem se tornar objeto de leitura/escrita. Além disso, outras atividades que ocorrem nesse contexto podem ser absorvidas entre as atividades de ação cultural que a biblioteca escolar pode vir a desenvolver:

No campo, em especial nos acampamentos e assentamentos do MST, acontecem ainda rodas de viola, a leitura do Jornal Sem Terra, a vivência da mística, os teatros organizados pelos jovens, as análises de conjuntura, as mobilizações infantis, as assembleias e as celebrações (cultos e missas)”. (GEHRKE; ALMEIDA, 2009, p. 203)

Certamente essas atividades propiciam um campo aberto de possibilidades para a biblioteca escolar. Uma proposta de ação cultural a partir da biblioteca que envolva os sujeitos do campo enquanto intervenção cultural significa uma mudança de concepção para biblioteca escolar nesse contexto. Portanto, ela pode ser percebida como espaço dinâmico que visa a formação humana. Dentre os apontamentos para a biblioteca da escola do campo feitos por Gehrke e Bufrem (2013,

p. 120) está “a valorização da biblioteca escolar no contexto do campo, o que demanda ser-estar para a comunidade, tanto como prestadora de serviços, quanto como provocadora de práticas de escrita e leitura”. Além disso, a preocupação de que “Estado e universidades precisam formar profissionais para atuar nesse contexto específico da escola e qualificar a formação do conjunto de educadores para trabalhar com a biblioteca escolar” é uma questão apontada pelos autores que merece receber atenção.

#### **4 DO DISCURSO ÀS PRÁTICAS: CONTRADIÇÕES DA AÇÃO PEDAGÓGICA**

No capítulo anterior discorremos acerca da mudança de paradigma ocorrido em relação ao processo de alfabetização e leitura e sua implicação na maneira de pensar a leitura. Destacamos que a abordagem interacionista, postulada por Bakhtin (2011) foi adotada pelas Diretrizes Curriculares para a Língua Portuguesa, o que contribuiu para a adoção da concepção de leitura como ato dialógico. Portanto, os professores da rede estadual de ensino são incentivados a considerar a leitura mais do que simples codificação de palavras grafadas, antes porém, como ato dialógico. Apresentamos também, uma breve revisão dos princípios da teoria da Estética da Recepção, de Jaus (1994), considerando os aspectos do letramento como proposta vigente nas práticas de leitura, ressaltando a necessária valorização da biblioteca da escola do campo na formação do leitor literário a partir da leitura compartilhada.

No capítulo quatro retomamos os procedimentos metodológicos para a pesquisa, com ênfase na análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Descrevemos como se deu a realização das entrevistas com a professora de Língua Portuguesa e com a responsável pela biblioteca do colégio e respectivas análises. Indicamos ainda que as análises realizadas neste capítulo estão pautadas principalmente no conceito de dialogismo de Bakhtin (2004) e na teoria da estética da recepção (JAUSS, 1994).

##### **4.1. PROCEDIMENTOS PARA A PESQUISA**

O presente trabalho inclui uma pesquisa de campo realizada em um colégio do campo do distrito do Guará, município de Guarapuava com vistas a identificar e analisar os conceitos refletidos nas ações da biblioteca quanto à temática da pesquisa. A partir desta análise buscamos compreender os limites e contradições da biblioteca de uma escola do campo, considerando-a sempre como espaço pedagógico.

Para a realização desta pesquisa, elegemos como metodologia a análise de conteúdo em razão de considerarmos que é um excelente caminho para a pesquisa nas Ciências Humanas. Valentim (2005) salienta que a análise de conteúdo possui uma relação estreita com outras ciências, o que contribui para a riqueza do método. Dentre as relações mais importantes a autora menciona a Linguística, a Semântica, a Lexicologia, a Análise do Discurso e a Análise Documental. Para a análise de conteúdo, seu objeto é a palavra, mais especificamente o aspecto individual (sujeito) da linguagem. O campo de aplicação da análise de conteúdo é extremamente amplo, ou

seja, “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 33). Portanto, há diferentes possibilidades de análise do método, uma vez que ela depende do tipo do discurso, da interpretação e do objetivo da análise. A descrição analítica é uma das características da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977, p. 34), constitui-se de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]”. Trata-se, portanto, do “tratamento da informação contida nas mensagens”. Na aplicação da análise de conteúdo, Bardin (1977) destaca as categorias de fragmentação da comunicação que devem ser observadas:

- homogêneas: poder-se-ia dizer que não se misturam alhos com bugalhos;
- exaustivas: esgotar a totalidade do texto;
- exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- objetivas: codificadores diferentes, devem chegar a resultados iguais;
- adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo. (BARDIN, 1977, p. 36)

Salientamos ainda que na realização da análise de conteúdo, após a definição do objeto de pesquisa, podem ser estabelecidas categorias e/ou subcategorias relacionadas ao objeto de pesquisa.

A análise de conteúdo tem como um de seus mais importantes aspectos a inferência, entendida como deduções lógicas que objetivam reconhecer no conteúdo da mensagem duas questões: causas ou antecedentes da mensagem e os efeitos ou consequências da mensagem (BARDIN, 1977, p. 39). Portanto, “a intenção de qualquer investigação é produzir inferências válidas”, a partir dos dados coletados. O método vale-se da inferência para extrair as questões relevantes contidas no conteúdo das mensagens.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo trabalha a palavra, ou seja, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. Leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos, procurando conhecer o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça o pesquisador. É a busca de outras realidades através das mensagens, visando o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base nos indicadores reconstituídos a partir de uma amostra de mensagens particulares. (BARDIN, 1977, p. 27-46)

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica referente ao tema para a construção do referencial teórico. Num segundo momento, foram realizadas visitas à biblioteca do colégio, com vistas a efetuar um diagnóstico a partir de observações. Foi utilizado um roteiro de questões para observações (APÊNDICE A) adaptado do documento *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares – Parte 2 - Instrumento de avaliação e planejamento*, do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) da Escola de Ciência da Informação da UFMG. O documento integral está na página do GEBE no link *Padrões para bibliotecas escolares*. Conforme as informações da página, o documento foi elaborado por uma equipe de pesquisadores do GEBE, como resultado da parceria com o Conselho Federal de Biblioteconomia e lançado em 2010 durante o III Fórum Nacional de Bibliotecas Públicas e Escolares, que ocorreu em Gramado, RS. A partir deste instrumento que adaptamos foi possível obter informações da biblioteca do colégio pesquisado quanto aos serviços oferecidos, espaço físico, acervo e de recurso humano. As questões do roteiro serviram de guia nas observações para o diagnóstico dos usos e funções da biblioteca. O diagnóstico foi realizado a partir de visualização da estrutura da biblioteca, da organização, do funcionamento e utilização da biblioteca. Os dados coletados estão registrados no apêndice A. Nas observações assistemáticas foram verificadas as dificuldades enfrentadas pela biblioteca para o desenvolvimento de suas atividades.

Além das questões de observação relacionadas ao espaço da biblioteca, procedemos a entrevistas semiestruturadas individuais com questões abertas, que foram planejadas durante a organização do estudo tendo em mente os objetivos desta pesquisa. As entrevistas com a responsável pela biblioteca do colégio e com a professora da disciplina de Língua Portuguesa foram gravadas e, posteriormente transcritas, possibilitando a compreensão da trama do discurso produzido pelos sujeitos e um confronto entre os dados fornecidos e sua prática. A opção por uma entrevista com a professora de Língua Portuguesa se deu pelo fato de que é nesta disciplina que costumeiramente a literatura é estudada dada a sua natureza eminentemente verbal. O que não impede ser trabalhada em outras disciplinas, considerando que “a literatura, como arte e enunciação discursiva ancorada em determinado contexto sócio histórico, comporta um conjunto de aspectos sociais, ideológicos, psicológicos, estéticos (CEREJA, 2005 p.43). Ainda como explicita o autor, após o ensino fundamental em um

percurso “de estudos de linguagem no âmbito da leitura, produção de textos e reflexões sobre a língua (gramática), o aluno inicia o ensino médio e passa a ter contato, geralmente pela primeira vez, com o estudo sistematizado da literatura” (CEREJA, 2005 p.10). Assim, é no ensino médio que há uma disciplina separada da Língua Portuguesa, geralmente com a designação de Literatura Brasileira quando o licenciado em Letras assume a posição de professor de literatura.

Para a coleta de dados, a partir das entrevistas, foi necessária a submissão do projeto de pesquisa detalhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP) na Plataforma Brasil para apreciação e aprovação. Após o parecer consubstanciado aprovado pelo COMEP concedendo a permissão para a realização das entrevistas e de posse do roteiro semiestruturado, procedemos à coleta dos dados. Foram então realizadas entrevistas com uma professora da disciplina de Língua Portuguesa e com a responsável pela biblioteca do colégio. A professora entrevistada à época lecionava para três turmas do ensino fundamental e três turmas do ensino médio. Com essas entrevistas, buscamos levantar um material que nos ajudasse a compreender mais profundamente as concepções e práticas de leitura na biblioteca da escola do campo e sua relação com a formação do leitor. Para tanto, o tipo de entrevista escolhida foi a semiestruturada, no qual as questões são previamente estabelecidas e as perguntas feitas ao entrevistado são predeterminadas. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 180)

O roteiro de entrevista (APÊNDICE B) para professora da disciplina de Língua Portuguesa foi estruturado com base em cinco temas que serviram de orientação para a realização das entrevistas:

1. Concepção de leitura;
2. Projetos de leitura com a biblioteca;
3. Frequência de visitas a biblioteca com a turma e pelo professor;
4. Contribuição do bibliotecário às atividades leitura;
5. Bom uso da biblioteca pelos alunos;

Na entrevista com a responsável pela biblioteca foi estruturado um roteiro (APÊNDICE B) para abordar os seguintes temas:

1. Leitura e literatura;
2. Atividades desempenhadas na biblioteca;

3. Participação nas reuniões pedagógicas da escola;
4. Conhecimento e acesso ao planejamento dos professores;
5. Capacitação/atualização;
6. Atividades pedagógicas que promovam a leitura em parceria com o professor;
7. O papel da biblioteca na escola do campo;
8. Projetos de incentivo à leitura desenvolvidos na biblioteca;
9. O bom uso da biblioteca por parte dos alunos/professores.

Após as entrevistas gravadas, procedemos à transcrição. Na primeira fase, o roteiro foi elaborado com o objetivo de verificar se esse instrumento poderia responder às indagações da pesquisa. Tínhamos em mente as participantes a serem entrevistadas: a professora de língua portuguesa e a responsável pela biblioteca do colégio, isto é, o roteiro estava sendo preparado de modo específico para cada uma das entrevistadas.

Na segunda fase, ocorreu a entrevista propriamente dita, ou seja, o processo de coleta de dados. Nesse contexto concretizamos aquilo que foi idealizado e planejado. No momento da entrevista, foi possível relacionar o que estava sendo perguntado com as reações das entrevistadas. Assim, no momento da entrevista, percebemos informações de natureza verbal e não-verbal. Durante a entrevista, estavam presentes os dados de natureza observacional fundamentado no próprio comportamento das entrevistadas, pelo seu tom de voz, ou pelo fato de haver ocorrido por várias vezes pausas no diálogo. Além dessas situações, estavam presentes as expressões faciais, o desvio de olhar, as mensagens corporais. Tais informações precisam ser avaliadas a fim de verificar se merecem ser transcritas ou não, visto que são elementos que poderão estar relacionados ao processo de análise e interpretação. Dessa forma, a transcrição pode ser considerada uma pré-análise. Autores como Bardin (1977, p. 95) afirmam que a pré-análise está baseada na transcrição, ou seja, a pré-análise inicia-se durante a transcrição. Ao transcrever, procuramos escutar várias vezes as verbalizações gravadas. Por diversas vezes, foi necessário retroceder a gravação para escutar e reescutar pequenos trechos gravados para poder transcrever, fielmente, o que foi dito.

Para garantir aos discursos das entrevistadas a maior fidelidade possível nas transcrições, procuramos obedecer aos procedimentos para transcrição de

entrevistas consagrados pela literatura. Num primeiro procedimento, transcrevemos a gravação. Depois de uma semana, retomamos a gravação, que foi transcrita novamente. Com as duas transcrições foi possível uma comparação. Assim, após a primeira transcrição foi possível escutá-la novamente e corrigir, alterar e complementar a transcrição, ou seja, acrescentar e incluir elementos. Dessa forma, foi possível verificar a concordância entre a passagem do oral para o escrito tendo a preocupação em considerar o ritmo e a entonação da voz.

Entretanto, entendemos que mesmo que a transcrição seja fiel e consiga apresentar uma boa reprodução do material gravado, a transcrição não conseguirá captar todas as informações apresentadas na entrevista. Para Queiroz (1983, p. 85), mesmo quando o pesquisador é quem faz a transcrição de um “[...] documento oral, com sua vivacidade, colorido e calor humano [...]”, para um “[...] documento escrito inerte, passivo, estático, que, além disso, reproduza somente em parte tudo quanto realmente ocorreu [...]” ocorre uma “separação pouco volumosa da parte de um corpo”. Entendemos ainda que essa tarefa produz um novo documento, o escrito, com características próprias de seu gênero e as marcas do pesquisador que o produziu.

Os procedimentos para esta pesquisa compreenderam também uma análise documental e diagnóstica da realidade empírica. Para tanto, procedemos à análise das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Língua Portuguesa e as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, além dos documentos pertinentes ao colégio pesquisado: o projeto político-pedagógico, a proposta pedagógica, o plano de trabalho do professor de língua portuguesa e o regimento escolar.

A última fase do processo de investigação e análise de dados partiu do corpus teórico construído para realizar a interpretação da análise. Novas inferências foram feitas em relação ao objeto de pesquisa, considerando os objetivos iniciais. As interpretações foram apoiadas em provas de validação, isto é, na própria literatura especializada então consultada e nas práticas observadas no ambiente pesquisado. Nessa fase, procuramos relacionar a interpretação ao corpus existente. Finalmente, procedemos à sistematização dos resultados com os objetivos propostos, buscando a construção do conhecimento científico sobre o objeto da pesquisa que incluíram as análises, a partir do conjunto obtido, as relações entre as categorias e subcategorias, bem como a aplicação das inferências, buscando obter a compreensão do fenômeno de estudo.

O Colégio Estadual do Campo pesquisado localiza-se a 25 km da cidade de Guarapuava - PR, distrito do Guará, com 625 alunos matriculados no ano de 2014 (do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio). Do total de alunos, 25% residem na sede do distrito e 75% estão dispersos por 643 km<sup>2</sup>. Grande parte do alunado é composta por filhos de agricultores assentados, proprietários de pequenas e médias propriedades rurais, agricultores de acampamentos do MST, alguns filhos de comerciantes e funcionários públicos moradores do distrito. A maioria dos alunos é proveniente de cinco assentamentos e três acampamentos, além de povoados localizados, em média, a 12 km de distância da sede.

A biblioteca situa-se logo à entrada do colégio, do lado esquerdo, no início do corredor. Nota-se que se tem visibilidade para os que adentram ao colégio, mas em contrapartida recebe muito ruído nos intervalos. O espaço físico da biblioteca é composto por duas salas. A primeira, ampla e bem iluminada (as janelas ficam na posição solar leste), com aproximadamente 65m<sup>2</sup>. A segunda sala é destinada aos livros utilizados pelos professores e permanece trancada para evitar o extravio de livros. Porém, quando solicitado, o professor tem livre acesso ao material.

Na biblioteca há uma mesa para a atendente que fica localizada à entrada da biblioteca, onze mesas com quatro cadeiras cada, além de uma mesa retangular para os alunos deixarem as mochilas ao entrarem. As estantes são de aço, na cor marfim e dispostas junto à parede. Essa sala é bem ventilada. Além disso, a cor clara das cortinas, do piso e das paredes contribui para dar a impressão de um ambiente mais amplo e iluminado.

A biblioteca está sob a responsabilidade de uma servidora efetiva que realiza um trabalho de coordenação. Sua permanência é na secretaria do colégio. A servidora é graduada em Enfermagem e possui especialização em Educação, conhece as peculiaridades dos procedimentos técnicos desenvolvidos no setor e acompanha os trabalhos das duas auxiliares que não são do quadro efetivo, mas sim, do Processo Seletivo Simplificado – PSS. O horário de funcionamento da biblioteca é das 7h10 às 22h30, fechando às 11h40 para o intervalo do recreio que é de 20 minutos. No período noturno permanece aberta durante o intervalo.

#### 4.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DISCURSO EM PERSPECTIVA ENGAJADA VISANDO A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS DO CAMPO

Originalmente a Educação do Campo foi pensada pelos movimentos sociais a fim de atender às especificidades dos povos do campo, grupos sociais de várias naturezas: comunidades quilombolas, ribeirinhas, de pescadores e indígenas. Há que se destacar aqui uma particularidade das escolas do campo: algumas escolas tidas como escola do campo estão no perímetro urbano, porém o que as caracteriza é a presença efetiva dos sujeitos do campo. A Educação do Campo tem buscado a valorização da experiência, da cultura, da identidade e das relações de trabalho desses sujeitos do campo. Portanto, almeja-se uma educação que assuma a identidade do campo num contexto em que se procura efetivar um projeto de desenvolvimento do campo, ou seja, uma escola do campo comprometida com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, à história e à cultura de quem vive e trabalha no campo. Dessa forma, busca-se construir um projeto de escola que tenha uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa em que se pretende valores singulares em direção contrária à lógica do capital. Mais especificamente, referimo-nos aos documentos do Movimento dos Sem Terra - MST e sua expectativa para com as escolas itinerantes que pressupõem alterar a lógica da escola capitalista, em confronto com seus objetivos, formas e intenções, portanto, propõe contribuir com a formação da consciência de classe, tendo forte vínculo com o MST. (SAPELLI, 2010)

Conforme explicitado nas DCEC, “a educação do campo tem conquistado espaço político na conjuntura atual, em função da atuação dos movimentos sociais e das iniciativas governamentais que foram impulsionadas pela sociedade civil organizada” (PARANÁ 2008, p.14). Neste sentido, em sua dimensão política, considera as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização geográfica. A perspectiva da Educação do Campo se articula a um projeto político a partir dos interesses dos povos do campo. Portanto, a dimensão política da Educação do Campo tem provocado ações estratégicas de enfrentamento junto aos movimentos sociais e sindicais do campo num esforço de (re) construção e luta.

O colégio pesquisado apresenta esta proposta, ainda que, não demonstrado explicitamente nas palavras da professora de Língua Portuguesa durante a entrevista e nem mesmo na fala da responsável pela biblioteca quando tivemos a nítida impressão de que é na biblioteca do colégio onde menos se percebe a ação

transformadora, proposta para a escola do campo. No entanto, está presente no PPP do colégio como notadamente descrito no primeiro parágrafo da apresentação do documento: “Constitui-se num instrumento pedagógico de mudança, com ações voltadas para a melhoria de qualidade do ensino, conseqüentemente a transformação social” (PARANÁ, 2013, p. 6). O que se configura numa concordância e militância dos atores do colégio, de modo particular na figura do diretor do colégio que não foi entrevistado para esta pesquisa, porém nas observações assistemáticas percebemos seu engajamento político articulado à proposta da Educação do Campo.

Após a leitura de autores como Gehrke e Almeida (2009), Sapelli (2010), Caldart (2013), entendemos que a proposta para a escola do campo inclui pensar uma escola que subverta a lógica dominante, tendo como horizonte a formação humana pretendida. Isto significa incorporar a escola do campo à vida do estudante que traga consigo seu cotidiano, seus problemas, dúvidas, preocupações e que possa relacionar sua individualidade a uma dimensão maior. Nesse sentido, a escola levaria o aluno a refletir e intervir nas múltiplas dimensões da vida, o que pressupõe ultrapassar a compreensão de uma vida numa dimensão pragmática e utilitária. Buscamos observar se esses princípios estão inseridos no PPP do colégio e se este documento foi problematizado a fim de atender à proposta da escola do campo.

Frente às iniciativas que partem da população organizada em movimentos sociais, é premente uma análise que possa levantar as dificuldades oriundas da proposta apresentada a fim de visualizar possíveis contradições. Especialmente no que se refere ao trabalho com a literatura na escola do campo, levando em conta o risco de um reducionismo ao utilizar a leitura literária com fins práticos em contraste com a importância de se abarcar o universal e o local, o que inclui uma visão geral das condições de ensino, bem como das práticas pedagógicas vigentes para a escola do campo.

Embora a concepção de Educação do Campo venha se fortalecendo nos últimos anos, a situação pedagógica e de infraestrutura nas escolas públicas do campo ainda é bastante precária, conforme verificado por meio da análise do PPP do colégio pesquisado que menciona os entraves pedagógicos sofridos pelo colégio (PARANÁ, 2013a, p.15). No que tange à prática pedagógica, a situação também é precária em muitas escolas do campo. Na literatura consultada e, que trata o tema, as seguintes dificuldades são apontadas: o uso da tecnologia em escolas do campo

apresentam problemas estruturais: baixa energia e falta de aparelhos e linhas telefônicas para internet; bibliotecas desativadas; os professores nem sempre têm formação escolar superior para atuar no magistério e poucos têm acesso a bibliotecas ou materiais didáticos para desenvolver um trabalho pedagógico que vá ao encontro da especificidade da Educação do Campo (GEHRKE, 2013; SAPELLI, 2010; CALDART, 2004; SOUZA, 2008). Por isso, os problemas estruturais e pedagógicos estão na pauta de reivindicações dos movimentos e organizações sociais do campo. Contudo, é importante destacar que existem professores que buscam uma prática pedagógica diferenciada, de modo a articular os conteúdos escolares com assuntos ou experiências do cotidiano dos estudantes como poderá ser observado na análise da entrevista realizada com a professora de língua portuguesa do colégio pesquisado.

#### 4.2.1 Concepção de ensino e práticas pedagógicas na escola do campo

O trabalho analítico deste capítulo inclui comentários a partir da entrevista com a professora de Língua Portuguesa (PLP), possibilitando a compreensão da trama dos textos produzidos e seu funcionamento para descobrir a discursividade presente acerca das concepções desenvolvidas e também a verificação de como as atividades de leitura se relacionam com a biblioteca em seu trabalho, com a especificidade no ensino de literatura para a escola do campo. Retomamos o referencial teórico utilizado no decurso de nossa investigação o que embasa os apontamentos realizados neste tópico. Na sequência, a análise da entrevista com a responsável pela biblioteca (RB). Nossa proposta inclui destacar alguns trechos das entrevistas a fim de apontar algumas semelhanças e diferenças encontradas na prática do trabalho com a leitura entre as entrevistadas, visando uma percepção dos aspectos relacionados aos objetivos desta pesquisa, quais sejam, verificar a relevância da biblioteca no contexto da educação formal para os povos do campo e identificar as concepções desenvolvidas na prática, no ensino de língua e literatura e seus reflexos para a biblioteca escolar no que concerne à formação do leitor competente. Além disso, analisar de que forma as atividades do professor de Língua Portuguesa estão postas para com a biblioteca em seu trabalho pedagógico ao relacionar a importância da biblioteca na formação do leitor e sua efetiva participação na mediação da leitura literária.

Compreender a Educação do Campo e os aspectos da prática pedagógica implica em nos debruçarmos sobre os documentos que norteiam essas práticas, bem como ouvirmos as vozes daqueles ligados diretamente ao cotidiano dessas

práticas. Buscamos também, na literatura da área, as reflexões e estudos de autores que abordam a Educação do Campo.

Souza (2008), ao apresentar um histórico da Educação do Campo e sua agenda na política educacional nos últimos anos, destaca os princípios da Educação do Campo: é um direito dos povos do campo; deve ser empreendida com respeito às organizações sociais ligadas à Educação do Campo e o conhecimento produzido por elas; a Educação do Campo é considerada como formação humana para o desenvolvimento sustentável e o respeito às características do campo. A autora verifica ainda a necessidade de problematizar o projeto político pedagógico existente nas escolas localizadas no campo. A maioria deles, segundo a autora supracitada, é reprodução do projeto político pedagógico elaborado para as escolas urbanas. Assim, “as particularidades do campo, da identidade dos povos do campo, do trabalho e vida na terra ficam “esquecidos” nos planejamentos, na gestão escolar e nos planos municipais de educação” (SOUZA 2012, p.5), sendo necessário que a prática pedagógica para ser modificada necessite de um processo de “desacomodação” da rotina e da cultura da escola. Em se tratando da Educação do Campo, os professores sentem-se valorizados quando estão estudando os textos da Educação do Campo e fazem relações com o cotidiano vivido na escola e na sala de aula. É o que retrata a pesquisa realizada por Souza (2012), ao apresentar elementos da prática pedagógica e discutir a formação destes professores.

No entanto, ao tratar a formação de professores, importa retomar o pensamento de Forquim (1993) quando ele destaca que o sistema escolar incorpora determinado referencial com o objetivo de conservar os valores que fundamentam a ordem social. Se, a proposta para a Educação do Campo envolve ressaltar as particularidades do campo, temos que considerar uma educação universal que abarque temas variados com as possibilidades plurais do conhecimento humano, além da realidade imediata, ainda mais em se tratando da formação do leitor competente e autônomo. Ou seja, a preocupação com o aspecto geral e o específico no que tange à literatura significa considerar questões que envolvem a formação do leitor numa proposta de ensino dialógico.

Por esse motivo, entre as práticas desejáveis, a utopia e o que é possível ser praticado, há o discurso do professor moldando suas práticas de ensino. Esse discurso põe em xeque a sua formação e sua visão de mundo, revelando de que

forma o professor trabalha a leitura literária. Portanto, além de ser um leitor literário, o professor da escola do campo, que trabalha com a literatura, necessita se ocupar profissionalmente das questões educacionais e, sobretudo, incorporar em suas práticas pedagógicas um repertório de técnicas e métodos de ensino de literatura que o possibilite situar o lugar da literatura na escola e fora dela.

Entretanto, os professores que assumem aulas na escola do campo, geralmente, são pessoas do centro urbano que não têm ligação com a realidade da agricultura familiar.

A grande maioria dos professores também tem contrato temporário com as secretarias de educação, o que leva a uma grande rotatividade, resultando a falta de comprometimento com o local ou a falta de continuidade das atividades na escola e comunidade. (GHEDINI, 2013)

Constatamos que este não é o caso da professora entrevistada, que ministra as aulas da disciplina de Língua Português para sexto ano do ensino de fundamental e também para turmas do ensino médio do colégio pesquisado. Ela leciona na escola do campo há 9 anos, desde o ano de 2006, e mora em um assentamento próximo à sede do distrito. Seu comprometimento e interação com a escola do campo se faz presente já há algum tempo.

Durante a entrevista, a professora relatou que costuma desenvolver projetos de leitura que envolvem a biblioteca, geralmente relacionados à poesia e ao conto. Registramos à época, em diário de campo, que as poesias ficaram expostas em um varal na biblioteca durante determinado período para que pudessem ser observadas pela comunidade escolar. A professora comentou como se deu o desenvolvimento deste trabalho:

PLP: Nós trabalhamos primeiro o conceito de poesia e ... foi trabalhado bastante a leitura de poesia e ... produções e no final foi feito uma produção ilustrada e com dobraduras. A mesma coisa o conto. O conto a gente tá terminando agora é ... as produções de conto com ilustrações e dobradura também.

Nesse trecho da entrevista, a professora relata que trabalhou bastante a leitura de poesia. No entanto, conforme as palavras iniciais da professora: “trabalhamos primeiro o conceito de poesia”. A esse respeito destacamos que ao analisarmos sua prática pedagógica percebemos uma contradição com as recomendações das Diretrizes de Língua Portuguesa. Numa prática pedagógica que busca focar a literatura como

prática social, busca-se privilegiar antes de tudo a leitura em si, de forma efetiva, ou seja, a compreensão que envolve o diálogo antecede o trabalho com conceitos. Estes ficam em segundo plano e são administrados apenas conforme a necessidade.

A prática de leitura defendida pelas Diretrizes é percebida como um ato dialógico. As diretrizes recomendam, como encaminhamento metodológico para o trabalho com a literatura, o método recepcional no qual, em síntese, o professor parte da recepção dos alunos para depois ouvi-los, aprofunda a leitura e amplia os horizontes de expectativas dos alunos. Ou seja, o primeiro olhar para o texto literário está na sensibilidade e não a preocupação com conceitos.

Ao analisarmos a proposta pedagógica curricular do ensino fundamental da escola, documento que orienta a proposta do próprio professor no plano docente e que está apoiada nas Diretrizes Curriculares para o ensino a Língua Portuguesa, verificamos que o referido documento traz a concepção de leitura como ato dialógico, interacionista, postulado por Bakhtin. Procuramos investigar o entendimento demonstrado pela professora no que se relaciona às regras da gramática que envolvem a dinâmica da nossa língua, ou seja, em que medida considera importante tais regras. O excerto a seguir ilustra a visão exposta:

PLP: Bom, a nível social eu acho muito importante porque o aluno...ele tem que ter um...primeiro um domínio, uma fluência da leitura e essa leitura eu vejo que ele entende a partir do momento que ele sabe interpretar essa leitura. E automaticamente...ele sabendo interpretar ele passa a produzir a partir do conhecimento que ele tem. E ... eu vejo assim...elas...eu divido por três: leitura, interpretação e produção. Eu vejo as três no mesmo nível. Eu não vejo a leitura mais que a produção ou a produção(que é a escrita), mais que a leitura. Eu divido elas em três porque elas têm que tá no mesmo nível pra poder ser avaliado o entendimento e essa aprendizagem que o aluno tem da língua.

Observamos logo no início da fala da professora a alusão ao interacionismo, mas percebemos que a ideia está subordinada ao domínio, ou seja, embora ela considere importante o social, na sequência destaca a importância do domínio, o que se configura uma contradição, visto que as ideias da abordagem interacionista se opõem ao modelo estritamente estruturalista, em que o sentido da leitura está necessariamente atrelado ao domínio do conteúdo. Assim, é a partir da prática social que se estabelece a compreensão da leitura, segundo os pressupostos do interacionismo. Nestas circunstâncias, a compreensão acontece quando o leitor

consegue reconhecer o sentido que é sócio-historicamente construído e está vinculado à sua posição de sujeito. Sobre essa relação, Bakhtin (2004, p. 67) acrescenta que “Compreender significa relacionar um signo interior qualquer com a unicidade dos outros signos interiores, isto é, apreendê-lo no contexto de um certo psiquismo. No segundo caso, trata-se de apreender um dado signo no contexto ideológico correspondente”. Portanto, é uma ação que integra os processos cognitivos na experiência objetiva. Dessa forma, a compreensão não está na palavra, na informação encontrada no texto, mas no efeito da interlocução entre o leitor e o autor, como enfatizado pela abordagem dialógica. Portanto, sem a necessidade de ser antecedido pelo do “domínio da leitura”, que por sua vez é a consequência natural da interação social e acontece na prática social da leitura.

Ainda a respeito das regras da nossa língua, entendemos que o uso da literatura na escola seria tolhido pela preocupação excessiva com as regras no ato da leitura. Portanto, não há motivos para temer as regras, condenando-as ou ignorando-as. Antes, importa saber utilizá-las em situações reais de uso, que é o que caracteriza o discurso como prática social. Além disso, a escola, muitas vezes, é o único lugar em que o aluno tem acesso ao livro e ao texto literário. A literatura merece circular espontaneamente na escola, pois o que se pretende é formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido das regras, sem se submeter cegamente a elas ou sem estudá-las unicamente com o propósito de usar adequadamente o discurso, de acordo com a necessidade social.

Percebemos a preocupação da professora em transparecer sua concordância e aplicação das recomendações propostas pela Secretaria de Educação, refletidas nas Diretrizes Curriculares para o ensino da Língua Portuguesa, o que certamente contribui para sua boa prática de ensino no que se refere às propostas vigentes de atividades de leitura que priorizam o dialogismo. A professora demonstra flexibilidade em relação às regras da nossa língua, no que diz respeito à necessidade de ensiná-las ou não, e em que momento, de acordo com a necessidade do aluno. Trazemos à baila a estratégia desenvolvida pela docente pelo fato de ser diferente da proposta estruturalista. Na perspectiva estruturalista, a reprodução do conteúdo referencial do texto caracteriza o bom leitor. Portanto, não procura trabalhar as relações possíveis que o texto possibilita. Observamos nas palavras da professora (ele passa a produzir a partir do conhecimento que ele tem) o princípio da teoria da estética da recepção que, por sua

vez, contrapõe-se aos preceitos da visão estruturalista, no que diz respeito à relação leitor/texto.

#### 4.2.2 Especificidade da Educação do Campo: realidade local como ponto de partida

A literatura da área enfatiza que a Educação do Campo procura contemplar um ensino voltado à realidade de seus alunos e o conteúdo curricular, bem como a metodologia de ensino do professor ser adequada às necessidades e interesses dos alunos que vivem no campo, os quais esperam por um ensino que valorize, dentre outros aspectos, a cultura do povo do campo e seu modo de vida (SOUZA, 2008; SAPELLI, 2010; CALDART, 2013). Por sua vez, do professor que trabalha com a educação do campo, espera-se que conheça o local em que o aluno vive e procure valorizar os aspectos culturais da população características de seu meio. Dessa forma, sua prática pedagógica estará marcada pelo paradigma da Educação do Campo e revelará a proximidade com a realidade cultural dos alunos moradores do campo e, em que medida sua prática vai ao encontro do que está disposto no PPP do colégio e nas Diretrizes da Educação do Campo.

Para o professor que leciona na escola do campo, é um desafio vincular os conteúdos curriculares com a realidade dos alunos do campo a fim de que sua prática seja voltada para a formação humana de um indivíduo morador do campo e que necessita de conhecimentos que fortaleçam sua permanência no campo.

O PPP do colégio pesquisado, no tópico sobre a formação continuada (PARANÁ, 2013a p.15), destaca preocupação da SEED com a formação e capacitação continuada dos professores em todas as disciplinas. Destaca ainda que nas reuniões pedagógicas realizadas no âmbito da escola, procura-se reunir o número máximo de profissionais que trabalham no colégio para a troca de informação e experiências, busca de soluções de problemas do cotidiano sempre procurando a aprendizagem com qualidade. Além disso, com frequência ocorre a liberação de professores e técnicos administrativos do colégio para cursos de capacitação. Neste sentido, há uma preocupação do colégio, conforme revela a entrevista com a responsável pela biblioteca, quando perguntada sobre a liberação por parte do colégio para a atualização:

RB: Sim, sempre que vem a informação do núcleo que tem cursos a gente sempre vai, sempre participa, quem é da área e que eles tão oferecendo curso a gente sempre vai.

A entrevistada também mencionou a capacitação oferecida com certa frequência pela UNICENTRO aos professores e técnicos administrativos e, que acontece em algumas reuniões pedagógicas do qual ela participa:

RB: É ... já tem no calendário ... previsto, então todas as reuniões pedagógicas que tem no calendário a gente sempre participa. É ... na semana pedagógica e depois durante o ano tem as formações com a professora M. lá da Unicentro que é voltada para a Educação do Campo e a gente participa. Eu acho que acontece uma a cada dois meses mais ou menos.

Portanto, a capacitação é oferecida na expectativa de melhoria na qualidade do ensino, o que se mostra muito positivo, embora salientamos que para este planejamento nem a SEED, nem o colégio, oferta capacitação específica para a equipe da biblioteca.

O PPP que norteia o trabalho do colégio pesquisado destaca que o referido documento “se articula e se concretiza com a participação de todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos sujeitos responsáveis pela construção”. Visa a formação de cidadãos participativos conscientes de seus direitos e responsabilidades, portanto, “constitui-se num instrumento pedagógico de mudança, com as ações voltadas para a melhoria de qualidade do ensino e, conseqüentemente, a transformação social” (PARANÁ, 2013a, p.7).

A este respeito, ressaltamos que a educação e a escola não transformam por si só a realidade e que tal situação pressupõe uma reconfiguração radical nos processos produtivos, particularmente no trabalho. É o que nos traz à mente as palavras de Mézáros (2005, p. 45). “Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical”. Contudo, compreendemos que a escola que esteja comprometida com a superação do capitalismo, proposta para Educação do Campo, segundo autores como Caldart (2004) e Sapelli (2010), possa contribuir para o desvelamento do caráter de classe da sociedade e da escola, auxiliando os sujeitos que a compõe a apreenderem dialeticamente a realidade. Dessa forma, contribuir também com a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora por meio da socialização do conhecimento. Nessas condições, a escola pode vir a auxiliar no projeto de emancipação humana.

Ao detalhar sua fundamentação teórica, o PPP do colégio ressalta que “Cabe a educação proporcionar ao educando e à comunidade instrumentos adequados para pensar a sua prática individual e social e atingir uma visão global da realidade que possa orientá-lo na vida”, o que inclui apropriar-se do conhecimento científico, político, cultural acumulado pela humanidade para garantir a satisfação de suas necessidades, seja no campo ou na cidade. (PARANÁ, 2013a, p.16)

Os conceitos utilizados no documento são baseados na LDB e seus princípios norteadores são mencionados no que inclui: “Liberdade de apreender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Nessa perspectiva, objetiva “promover o desenvolvimento global dos alunos considerando a realidade do educando (do campo) como ponto de partida para o trabalho pedagógico”. Além disso, objetiva também “estimular a criatividade, o espírito inventivo, à curiosidade pelo inusitado [...] oportunizar a formação de um cidadão crítico que se identifica com as grandes questões da humanidade [...]” (PARANÁ, 2013a, p. 17, 18). A palavra “leitura” não é lembrada nesse trecho, deixando uma lacuna nas possibilidades para promover o “desenvolvimento global”. A expressão “leitura literária”, que nesse momento também poderia ser mencionada, “visando a transformação social”, tampouco foi mencionada.

Voltamos a atenção à premência de uma articulação com a comunidade escolar que possa contribuir para um trabalho conjunto entre os sujeitos em prol de um ensino de qualidade almejado pela Educação do Campo. Durante a realização da entrevista, percebemos o desejo da RB em promover ações pedagógicas, mas sua contribuição limita-se à preparação do planejamento e participação nas reuniões para os devidos encaminhamentos, sem que se concretizem ações voltadas para a biblioteca. Nessas ocasiões, seria necessário reivindicar a participação da biblioteca, o que não acontece provavelmente devido ao fato de que a postura de participação nessas reuniões se limita a atuar enquanto funcionária do colégio e não como mediadora das ações a serem desenvolvidas na biblioteca. Isso acontece porque RB não atua diretamente na biblioteca e sim em outro setor do colégio, a secretaria, tomando a frente da biblioteca apenas em momento de necessidade maior, como o início do ano quando é contratado pessoal temporário por parte da SEED para atuarem na biblioteca. Destacamos abaixo as atividades desempenhada pela RB:

Eu fico mais responsável pela organização do trabalho das meninas que tão lá na biblioteca, na coordenação e quando são contratadas, as que vem não têm muita experiência, eu também não tenho assim ... muita, mas tem que sempre ensinar. Então, eu ensino o pouco que eu sei até que elas peguem o jeito e até que seja contratada alguém, eu tomo conta no começo do ano mais ou menos uns 3 meses que eu fico atuando ali ... em tudo daí.

Portanto, não há servidor efetivo atuando na biblioteca de forma permanente. O treinamento específico e contínuo do pessoal da biblioteca depende do bom planejamento da RB. A questão não recai tão somente na falta de verbas para contratação de pessoal permanente e em número suficiente para a biblioteca do colégio, mas no desconhecimento das funções do profissional bibliotecário e da própria organização de uma biblioteca. É bem mais simples e cômodo à SEED disponibilizar pessoal do processo seletivo sem vínculo permanente com a biblioteca em vez de discutir seriamente como alterar esse quadro que acomete as bibliotecas do Estado, seja na Educação do Campo, ou no meio urbano. Portanto, mais uma razão para a equipe do colégio buscar maneiras de amenizar as dificuldades resultantes dessa condição que afeta diretamente a biblioteca do colégio.

Quando perguntada se costuma tomar conhecimento do planejamento dos professores a fim de dinamizar as atividades oferecidas pela biblioteca, RB confirmou:

RB: Sim. Eu até ajudo na montagem do planejamento. Ajudo as gurias do pedagógico. Então, sempre tô por dentro assim ... eu sei do que tá acontecendo e ... a gente procura fazer uma ligação, uma relação da biblioteca com os professores pra que tenha mais ... só que tem alguns que tem mais resistência alguns acham que a gente tá dando trabalho pra eles, umas coisa assim ... mas a gente aos poucos tá buscando ter uma interação maior.

Esse dado evidencia que é possível e viável uma articulação entre os sujeitos ao se traçar um planejamento, pois já acontece uma vivência com as propostas pedagógicas do colégio. Considerando que um dos objetivos da biblioteca está em apoiar o processo de ensino-aprendizagem e incentivar o prazer pela leitura, convém ao bibliotecário se apropriar da natureza do plano de trabalho docente e a participar ativamente das reuniões pedagógicas, bem como a se incluir nas programações de formação continuada dos professores. Assim, é facilitada a inserção da biblioteca no processo ensino-aprendizagem oferecendo, mais adequadamente, aos professores as

possibilidades informacionais da biblioteca em relação às suas disciplinas, cumprindo seu papel de mediador entre os professores e alunos a partir da biblioteca.

Visto que o PPP do colégio consiste em decisões e orientações para o desenvolvimento da escola que se pretende, é a partir de um processo coletivo de participação da comunidade que se chega à concretização do que foi planejado. Portanto, efetivas interações na prática e a colaboração entre os sujeitos podem proporcionar uma articulação na prática em que a biblioteca pode receber atenção especial nos momentos de planejamento.

#### 4.2.3 O papel da biblioteca do campo na transformação da realidade

A biblioteca é uma das responsáveis por criar a cultura de leitura e da escrita na escola. Possuidora do aparato técnico, além de instituição social e histórica, pode oferecer possibilitar ao aluno e ao professor acesso à informação e atividades culturais que de outra forma seria mais difícil, considerando o contexto da educação no campo pelo difícil acesso a diferentes fontes de informação.

Dessa forma, a proposta da biblioteca também pode integrar-se ao projeto da escola do campo, discutindo suas atividades nas reuniões de planejamento com toda a comunidade escolar. Logo, ao se pensar a biblioteca no PPP, a primeira atitude consiste em compreender, numa perspectiva Bakhtiniana, as questões relativas à discursividade da leitura/biblioteca no contexto das ações que se propõem. Ou seja, indagar em que momento a biblioteca aparece na vida da escola, no PPP ou na prática do professor, ponderando que a dimensão pedagógica da biblioteca é educar e criar as condições para a leitura, incluindo o prazer de ler, por meio da promoção da leitura e escrita, além de possibilitar a circulação da informação e a comunicação, sem esquecer da competência leitora. Dessa forma, indagar na comunidade qual o lugar que a biblioteca ocupa, o que se espera dela a partir de um planejamento pensado de forma coletiva, o que envolve conhecer a biblioteca, sua missão e seus objetivos, função de cada setor e orientações específicas de gestão, bem como atentar para as atividades das várias disciplinas curriculares envolvendo a leitura nesse processo. Enfim, pensar o que seja relevante para a prática pedagógica e melhoria da biblioteca da escola do campo. A biblioteca, dessa forma, é sustentada nos princípios da Educação do Campo, além de permitir realizar o seu papel de mediadora nas ações pedagógicas.

A biblioteca escolar, neste sentido, estaria em estreita relação com o estilo de organização educativa em que atua, sendo possível identificar dificuldades, estabelecer prioridades, executar e promover trabalhos nos quais se possa exercer maior compromisso e responsabilidade por parte da comunidade. O sentido é que ela esteja comprometida por meio de novos projetos e propostas, marcando sua presença em sala de aula, na própria biblioteca por meio de oficinas de leitura, de poesia, participando ativamente na vida dos leitores pela circulação da informação. A esse respeito, registramos uma ação interessante no diário de campo: a participação dos alunos na rádio amador do colégio, executada por meio de um projeto que divulgava poesias escritas pelos alunos durante o intervalo das aulas. Essas ações realizadas pela biblioteca, em parceria com o professor, podem dinamizar a transformação social por uma cultura da leitura.

A biblioteca escolar desenvolve uma função de apoio direto aos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, o que a enche de sentido é que ela seja utilizada pela comunidade escolar (alunos, pais, professores, técnicos administrativos), além de estar aberta à comunidade local. O uso significativo da biblioteca escolar pode ser estimulado pelo professor, como uma consequência natural de vontade explícita do docente. Além de ter seu aproveitamento garantido e estimulado também por meio de documentos oficiais do colégio.

Prosseguindo na análise do PPP do colégio, observamos que o documento não menciona a biblioteca como um espaço educativo importante no contexto escolar. No entanto, conforme observado nas visitas feitas a esse espaço durante a realização da pesquisa, ela é utilizada pelos professores, embora apenas para emprestar alguns recursos que são utilizados no desenvolvimento de determinadas atividades. O que nos leva a refletir sobre a função da biblioteca segundo as recomendações do Manifesto da UNESCO para a biblioteca escolar, documento considerado no capítulo três deste estudo.

Na análise da Proposta Curricular para a Língua Portuguesa do colégio, constatamos que a biblioteca não é mencionada direta ou indiretamente, mesmo que o documento em análise destaque fundamentos teóricos da disciplina, conteúdo estruturante de língua portuguesa, metodologia e avaliação; mas em nenhum momento a biblioteca é citada, o que pode ser um indicativo de que a proposta curricular do colégio não abarca a importância do ambiente da biblioteca como um recurso facilitador para o

trabalho docente e para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, refletindo também no modo como o professor compreende este espaço no desenvolvimento das atividades. Parreiras (2011, p. 27) argumenta que a biblioteca poderia empreender “[...] um trabalho independente do que é desenvolvido na sala de aula. O que o aluno aprende, lê, estuda e pesquisa na sala de aula poderá ser complementado e enriquecido com visitas constantes à biblioteca [...]. Portanto, se tida como um recurso educacional de grande valor, a biblioteca e seu uso necessita de integração no projeto curricular da escola, convertendo-se em organismo ativo que favoreça os processos de ensino e aprendizagem e que apoie o trabalho docente. O reconhecimento da biblioteca neste documento torna-se importante, visto que o projeto curricular direciona todas as ações pedagógicas.

#### 4.3 O USO DA BIBLIOTECA PELO ALUNO E PELO PROFESSOR

O fortalecimento da proposta pedagógica para a escola do campo, de modo que garanta sua plena integração a um contexto de consolidação dessas propostas conduzidas a partir das Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, implica na existência e efetiva atuação da biblioteca nessa escola, dando suporte à proposta pedagógica da forma mais ampla possível. Poderá ir além disso a partir da revitalização deste espaço, implantando na escola do campo ações dinâmicas de cunho informativo, educativo e cultural enquanto deflagradora de ações de promoção da leitura.

Historicamente, a biblioteca escolar não tem sido incluída nas propostas e formulações de projetos educativos e nos planos pedagógicos das escolas, ausência que contribui para as profundas dificuldades vividas em sala de aula, a exemplo dos momentos em que ocorre a pesquisa escolar. É quase inexistente um trabalho integrado com as ações pedagógicas. A satisfatória integração com a sala de aula requer engajamento da totalidade dos professores.

A biblioteca do colégio pesquisado, embora tenha pontos positivos a serem destacados, ainda está trilhando o caminho para sua participação plena na vida do colégio. Faremos uma breve descrição desse espaço e suas condições de participação no ensino pedagógico:

Na primeira sala está alocado o acervo destinado aos alunos. Esse acervo é composto de livros didáticos e literários, dicionários, enciclopédias, revistas, gibis e alguns mapas. O acervo de livros literários fica localizado à esquerda da entrada.

Naquele local, percebemos que há bom espaço para circulação de pessoas. As obras de literatura estão em quantidades suficientes para empréstimos realizados pelas turmas que são encaminhadas à biblioteca pelo professor, considerando-se o que dispõe a Lei n.12.244 sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no País e que no Artigo 20 estabelece que será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo um título para cada aluno matriculado. Dessa forma, o acervo geral (3.082 itens) estava posto para os 625 alunos matriculados na época da pesquisa.

Os livros estão bem conservados. A conservação das obras é realizada pelas atendentes que fazem pequenos reparos. Há uma boa organização do acervo que está classificado e catalogado pelo sistema Biblioteca Fácil, sistema de gerenciamento de biblioteca com cadastro de leitores, classificação e controle dos empréstimos. Cada livro recebe um número que é cadastrado no sistema. Porém, não há crachá para o usuário e nem código de barras para o livro.

A atividade de maior destaque na biblioteca está na troca de livros realizada pelas turmas em um sistema de rodízio, no qual são agendados com os professores o dia da semana e o horário para que a turma vá até a biblioteca trocar os livros emprestados na semana anterior. O que nos alerta para a realidade dessa biblioteca. Isto é, na prática seu papel ainda está circunscrito ao depósito de livros e a um espaço consagrado ao estudo silencioso de pesquisa escolar, indicando uma desconsideração do potencial pedagógico e social da biblioteca.

Não há previsão orçamentária anual para a biblioteca. O setor recebe as obras doadas pelos programas do governo. Em 2013, o colégio recebeu duas caixas de livros. As obras foram enviadas pelo PNBE e já fazem parte do acervo. Também observamos que não há preocupação por parte da equipe da biblioteca em estimular campanhas de doações de livros no colégio. O que compõe o acervo em números de obras é percebido como suficiente, embora haja uma defasagem no número de livros em razão da não devolução de algumas obras ao final de cada ano.

O Projeto Político Pedagógico do colégio (PARANÁ, 2013, p. 15) ao mencionar o espaço da biblioteca, cita como um dos “entraves pedagógicos” a falta de pessoal para trabalhar naquele setor, “o que acaba comprometendo a possibilidade de um aprendizado atualizado”. Verificamos então que os problemas costumeiros relacionados à biblioteca escolar urbana também são apresentados pela biblioteca do

colégio do campo estudada em relação às principais carências: espaço físico, acervo e de pessoal.

Após a visita inicial para o diagnóstico da biblioteca, observamos que foi inserido um lembrete alertando os alunos que “a partir do mês de junho será cobrada uma taxa de 0,50 por atraso na devolução de livros” e também um aviso na porta, que não existia antes, sobre o horário de funcionamento da biblioteca. Há três cartazes distribuídos no espaço pedindo silêncio na biblioteca. Não há estante para a exposição de novidades, nem mesmo para as obras recém recebidas do PNBE. Não há um regulamento da biblioteca. Desta forma, o fato de efetivamente não haver tal regulamento à época, apesar de mencionado no Regimento Escolar do colégio como existente, revela uma lacuna provavelmente em razão das dificuldades estruturais enfrentadas pelo setor. A existência de documentos que regem as ações daquele espaço pode assegurar uma constância nos procedimentos internos, mesmo ocorrendo o remanejamento de pessoal. Por outro lado, observamos o interesse por parte da equipe da biblioteca em adequar os procedimentos internos ao recomendado na literatura da área nas questões que se referem ao bom andamento dos trabalhos no setor, o que incluiu a preocupação em elaborar o regulamento da biblioteca quando perguntado da existência deste. Essa preocupação resultou na confecção do documento ao final dos trabalhos de pesquisa no colégio.

Ao analisar as informações contidas nas questões para observação da biblioteca, verificamos que em muitos aspectos esse espaço corresponde às expectativas de um ambiente propício para a formação de leitor.

Observamos que, como todo ambiente do colégio, a biblioteca apresenta-se como um espaço agradável e acessível a todos os alunos. O espaço da biblioteca dispõe de um ambiente confortável e adequado conforme as faixas etárias dos alunos, embora registramos a ausência de um espaço informal com espaço lúdico tendo almofadas e tapete emborrachado, um espaço destinado para que o aluno fique mais à vontade.

Nesta perspectiva, Silva (2009, p.119-133) faz algumas considerações a respeito do espaço da biblioteca escolar. Para o autor, a sala reservada para a biblioteca deve conter, no mínimo, o mesmo tamanho que uma sala de aula, comportar em média 35 (trinta e cinco) alunos, deve ter dois cômodos: uma para a área formal e

outro para informal. Os móveis como prateleira, mesas, cadeiras, devem estar de acordo com a faixa etária dos alunos. Dessa forma, oferecerá aos alunos mais conforto durante as atividades de leitura.

A biblioteca, além de apresentar um espaço amplo, requer um acervo contextualizado e diversificado. A composição do acervo precisa não só estar de acordo com os interesses do público atendido, mas também fazer parte da realidade dos leitores, uma vez que os alunos, a partir dos seus saberes prévios, ampliarão seus conceitos e concepções acerca da realidade vivenciada.

A ampliação contínua do acervo necessita ser planejada pelo colégio. A aquisição de novas obras precisa estar garantida e ser realizada pelo menos uma vez por ano visando a atualização de seus materiais, atraindo assim os alunos para este espaço com as novidades recém adquiridas (SILVA 2009, p.129). A biblioteca pode conter diversos recursos de incentivo à leitura, porém para formar leitores é preciso planejar ações para desenvolver práticas significativas de leitura.

Quando perguntada com que frequência visita a biblioteca com suas turmas, a professora respondeu que diariamente, considerando que ela realiza um revezamento entre as seis turmas para as quais leciona: três turmas do ensino fundamental à tarde e três turmas do ensino médio à noite. Nas palavras da professora:

PLP: Bom, pode-se dizer que diariamente porque eles têm um horário e um dia da semana cada turma vai na biblioteca pra fazer retirada de livros, empréstimos, leitura diversificada ou pesquisa e é esses momentos que a gente .... na aula de Língua Portuguesa porque tem outras disciplinas que eles também participam de ir na biblioteca pra pesquisa, pra leitura.

A professora também relatou com que frequência visita sozinha a biblioteca escolar para consultas à sua prática pedagógica:

PLP: Em momentos que eu tenha hora atividade que daí eu pesquiso assuntos relacionados aos conteúdos, de literatura ou às vezes curiosidades que eu tenho e às vezes minhas próprias leituras pessoais também.

Verificamos que a professora não desconsidera a biblioteca como espaço de potencialização do trabalho em sala de aula, favorecendo o acesso à informação e ao empréstimo de livros, analisando a presença constante neste espaço tanto pelos alunos como pela professora. No entanto, visto que no plano de trabalho docente o “objetivo de ensino” ao visitar a biblioteca do colégio é “refletir sobre

suas experiências como usuários de bibliotecas; ampliar o conhecimento sobre a biblioteca local” , sentimos a ausência da equipe da biblioteca num trabalho de parceria com a professora. Isto é, durante as visitas à biblioteca pelos alunos, a equipe da biblioteca poderia apresentar uma atividade, em parceria com a professora, a fim de atender os objetivos propostos em uma possível articulação entre as partes, visando a melhor familiarização da biblioteca pelos alunos, conforme propõe Kuhlthau (2002) em sua obra *Como usar a biblioteca na escola: uma proposta de atividades para o ensino fundamental*. Esse planejamento antecipado poderia contribuir para ampliar os objetivos propostos no plano de trabalho docente.

Quando indagada sobre qual a contribuição que o bibliotecário poderia prestar às atividades de leitura, a professora propõe a seguinte ação de leitura:

PLP: Bom, apesar das várias atividades que elas fazem, acredito que elas poderiam organizar um roteiro de leitura e tá cobrando esse roteiro dos alunos, eles estariam repassando pra elas o que eles fazem neh? E também um momento de contar história, os alunos contar o que leram pros demais colegas. Repassando às vezes pelas salas, visitando as salas e contando o que leram, acho que seria interessante.

Ao sugerir esta ação a professora aponta para uma possibilidade de parceria com a equipe da biblioteca, reconhecendo a quantidade de atividades internas pertinentes ao setor ali desenvolvidas, no entanto visualiza uma ação que pode ser muito produtiva.

Quando indagada sobre como a biblioteca poderia colaborar no desenvolvimento de seus projetos de leitura, a professora propõe ações no campo de acesso ao suporte livro. Na entrevista, a professora sugere que a escola do campo pode promover o bom uso da biblioteca por disponibilizar livros. Ou seja, um modelo que representa uma visão muito simplista de sua utilização: aquela que fornece livros. Perguntamos à professora como a escola do campo pode promover o bom uso da biblioteca por parte dos estudantes ao que ela respondeu:

PLP: Através da liberação de ... de empréstimos de publicações que eles não têm acesso, tipo dicionário, enciclopédia que às vezes eles tem curiosidade de pesquisar, às vezes até precisam de retirar e levar pra casa e isso é impedido e outras literaturas que eles poderiam tá emprestando e levando pra casa pra tá sendo lido em outro momento, não só na biblioteca da escola.

Esse dado apoia nossa ideia de que o professor pode não ter claro as demais potencialidades desse espaço no desenvolvimento das competências leitoras. É

possível afirmar que não há uma interação entre biblioteca e professor quando se observa que a docente acredita que a biblioteca escolar cerceia o acesso ao suporte livro que deveria ser oferecido tanto para o professor como para o aluno. Percebemos que o professor coloca-se apenas como usuário desse serviço e não se inclui como agente integrado ao trabalho da biblioteca. A docente revela que não conhece a potencialidade desse espaço pedagógico ao limitar seu campo de atuação ao empréstimo de livros. Além disso, desconhece também as normas práticas nas bibliotecas em relação às obras de referência que são utilizadas apenas para consulta. Não são obras para se ler do começo ao fim. Portanto, não são obras para empréstimo domiciliar. A este respeito, lembramos que Humberto Eco (2014) defende a existência de dois tipos de livros:

Há dois tipos de livros: aqueles para serem lidos e aqueles para serem consultados. Livros-para-ler (podendo ser romance, tratado filosófico, análise sociológica, e assim por diante), que usam a forma normal de leitura [...]. Depois há os livros para serem consultados, como manuais e enciclopédias. As enciclopédias são concebidas de sorte a serem sempre consultadas e nunca para serem lidas da primeira à última página. Geralmente pega-se um dado volume de uma enciclopédia para saber-se, ou lembrar-se, quando Napoleão morreu ou qual é a fórmula do ácido sulfúrico.

O desconhecimento desta diferença entre os dois tipos de livros, nos faz lembrar da condição comum dos alunos durante sua vida escolar: a pouca familiaridade com a biblioteca. O que poderia ser contornado se a partir da mais tenra idade os estudantes tivessem a oportunidade de desenvolver habilidades para lidar com a informação em uma biblioteca. Respeitando sempre seus estágios de desenvolvimento e apresentar-lhes práticas de pesquisa escolar. Assim os estudantes ao chegar à universidade não sentiriam dificuldades para lidar com a informação, seja nas estantes de uma biblioteca ou em seus diferentes suportes.

O mesmo acontece quando indagada sobre o que poderia melhorar na biblioteca da escola do campo:

P P: Um acervo maior...com livros e obra de autores populares, autores populares do campo, autores que falem sobre a vida no campo, a produção no campo. E melhorar a diversidade dos livros que já tem, ter mais livros para que os alunos possam ter acesso.

O acervo e o empréstimo de livros mais uma vez é tido como o ponto forte na biblioteca. Ou seja, está aí contida a ideia de que uma biblioteca com acervo maior reflete bons serviços oferecidos. A importância da biblioteca para o ensino e sua

efetiva participação na mediação da leitura está no tamanho do seu acervo e, isso como estratégia para aprimorar a leitura na escola.

Quanto à RB, ela enfrenta dificuldades frente à realidade da biblioteca no que respeita à condução de propostas de projetos que envolvam os professores. Perguntamos a ela quais os projetos de incentivo à leitura são desenvolvidos na biblioteca, ao que ela respondeu:

RB: Uma das coisas que a gente fez e que viu que deu resultado foi que eles escolheram o livro que eles gostariam de ler. Não aquele livro que a mídia fala que é o melhor livro que tem, mas o que eles gostariam de ler. A gente dá uma olhada antes se é livro que condiz com a idade deles, a história e tal... e sempre é comprado, fica uma caixinha lá e eles deixam a sugestão deles e a gente compra os livros que eles estão pedindo. Aí, quando chegam os livros a gente deixa em exposição e depois a gente deixa uma bolinha pink pra destacar os livros que são novo e eles sempre buscam aqueles livros novos porque foram os que eles pediram. Então, eles têm interesse em ler. Essa é uma forma que a gente achou assim... de aos poucos ir trazendo eles pra esse lado e fazendo que eles escrevam também as histórias, contar pros outros o que eles leram incentivando assim ah eu li uma história que é legal, conta pros outro, os outros tem interesse em ler aquela história também.

Quer nos parecer que a proposta apresentada pretende evitar o procedimento costumeiro, nesses casos, quando o aluno em nenhum momento participa das escolhas, configurando-se assim como um leitor passivo, receptivo às escolhas prévias feitas pelo professor e que lê vários livros durante o ano, passando a ideia de que um projeto literário tem como objetivo principal a formação de repertórios sobre temas e assuntos variados, mas sem o envolvimento do aluno nas escolhas dos títulos das obras lidas. Novamente, há que se atentar para o trabalho com a leitura literária e o processo de atribuição de sentido, mesmo que envolva uma simples escolha do título de uma obra literária porque “A experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas, mais outras, menos adequadas, sendo os objetivos e intenções do leitor” (KLEIMAN, 1993, p. 23). No caso acima mencionado, o pressuposto da abordagem discursiva encontra eco nas práticas de leitura, visto que se tenta evitar o proceder em que do leitor é apenas exigido que desempenhe o protocolo esperado pelo professor, que é o da reprodução das características das obras e autores. Além disso, incentiva a leitura compartilhada como forma de divulgar leituras já realizadas.

Outro documento analisado foi o plano de trabalho docente da disciplina Língua Portuguesa do 6º ano do ensino fundamental, documento de suma importância para o bom desenvolvimento das aulas. Trata-se de um documento em que estão relacionados todos os conteúdos a serem desenvolvidos junto com os alunos, bem como encaminhamentos metodológicos, critérios e instrumentos de avaliação.

No registro do plano analisado, a biblioteca é mencionada diretamente em Metodologias: “visitar a biblioteca do colégio”, tendo como objetivo de ensino “refletir sobre suas experiências como usuários de bibliotecas; ampliar o conhecimento sobre a biblioteca local” e, como forma de avaliação para este tópico, é citado a “observação e escolha de livros”. Consideramos interessante a referência à biblioteca no documento, embora não haja detalhamento do trabalho a ser realizado ali, além de deixar indefinido como se pretende avaliar a participação dos alunos no quesito avaliação. Ao analisarmos o plano de trabalho observamos a ausência de uma parceria com a equipe da biblioteca que nesse momento poderia ser incluída ao ser apresentado um detalhamento das atividades propostas.

Com a finalidade de realizar atividades de leitura, Kuhlthau (2002, p. 19) defende que “a integração do programa da biblioteca com as atividades de sala de aula requer um planejamento conjunto, envolvendo o bibliotecário e os professores”. Dessa forma, as práticas pedagógicas estarão articuladas à proposta pedagógica curricular do colégio e, acrescentamos, ao plano de trabalho docente. Esse trabalho coletivo é fundamental para que as ações da biblioteca não estejam desvinculadas da proposta curricular, bem como do interesse e realidade dos alunos. A parceria existente entre esses dois mediadores da leitura exerce um papel essencial na mediação das práticas de leitura na biblioteca escolar, uma vez que este recurso contribui para dinamizar e enriquecer as atividades curriculares, possibilitando ao professor relacionar os conteúdos, utilizar os recursos da biblioteca e incentivar os alunos a frequentarem esse espaço tão significativo e propício para a aprendizagem.

Ainda com relação ao plano de trabalho docente, verificamos a ocorrência da expressão “prática de leitura” por três vezes, quais sejam, em Objetivos de Ensino: “propiciar práticas de leituras de diferentes gêneros”; “Leitura: práticas de leitura” e “Práticas de leitura: livro didático - singular e plural”. Logo na

sequência, em Metodologias, está o detalhamento de quais são as leituras a serem realizadas: leitura e interpretação da história em quadrinho: Chico Bento na cidade, passando a mencionar os gêneros textuais: bilhetes, provérbios, receitas, trava-língua, músicas relatos de experiência vividos, mas não se relaciona objetivos de ensino e metodologia para a terceira ocorrência da expressão “Práticas de leitura livro didático - singular e plural” indicando que o plano de trabalho do docente está ainda em construção.

#### 4. 4 CONTRADIÇÕES ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

Esta pesquisa está centrada na necessidade de compreender a importância da biblioteca na formação leitora dos alunos da escola do campo. Nessa perspectiva, o papel da biblioteca estaria articulado ao trabalho docente. No entanto, há um longo caminho a percorrer rumo à concretização de ações que possam garantir sua atuação significativa em prol da formação do leitor literário. Nesse percurso há que se considerar os limites e contradições apresentados pela biblioteca da escola do campo. Entre o desejado e o possível identificamos um esforço sério por parte dos sujeitos desta pesquisa para alcançar melhorada condição educacional, no que diz respeito à atuação biblioteca enquanto ambiente privilegiado na realização de práticas pedagógicas, especialmente em relação à leitura literária.

Os apontamentos realizados no percurso deste estudo, ao abordarmos a biblioteca da escola do campo, confirmam sua condição inexpressiva quanto à atuação pedagógica e a indiferença a qual está submetida no contexto escolar. Ela mostra-se incapaz de sensibilizar a comunidade escolar a fim de alterar sua condição de inércia, se considerarmos que a biblioteca da escola do campo carece de dispositivos legais que lhe garantam uma atuação dinâmica na formação do leitor.

Além de representá-la em seus pontos positivos, importa entender os motivos de seu quadro crítico, bem como promover ações a partir de sua condição real tendo em mente as propostas educativas possíveis de serem realizadas com base na abordagem interacionista e a estética da recepção como norte para suas propostas e ações.

De outro lado, o entrosamento da biblioteca escolar da escola do campo com o trabalho docente esbarra em entraves de diferentes naturezas.

Encontramos formatos híbridos nos processos pedagógicos na relação que os professores têm com a biblioteca. No colégio pesquisado, observamos essa condição no que se refere ao trato com a biblioteca. Existem práticas autoritárias e existem práticas que se direcionam para a construção de atitudes democráticas, inclusivas.

As práticas pedagógicas são norteadas por concepções que o professor tem a respeito da sociedade, do sujeito social, do movimento social, da atividade educativa, da relação educador-educando e do processo de avaliação (SOUZA, 2006, p.45). Por vezes pode se apresentar como uma concepção pautada na transmissão de conteúdos, advinda de uma matriz teórica que entende o indivíduo com receptor de conteúdo e o processo educativo como um momento de repasse de conteúdos que muitas vezes são deslocados das características vividas pelos educandos e educadores. Há também a concepção de educação pautada no diálogo, quando o educador orienta o processo educativo em uma relação horizontal entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. A compreensão dos envolvidos com o ato educativo pode ajudar na busca de caminhos para mudanças significativas no espaço da biblioteca no que respeita à prática de leitura, mais especificamente na leitura literária. Por esse motivo, tais aspectos merecem ser considerados neste processo.

A entrevista apontou para uma prática ainda muito comum, que é a visão de biblioteca como castigo. Perguntada sobre como a escola do campo pode promover o bom uso da biblioteca, a entrevistada fez o seguinte apontamento:

R B: O bom uso ... a gente tem aqui uma coisa que não é bom, que você já viu, falando em bom uso, que os alunos que aprontaram alguma coisa ficam lá e ... como se fosse um castigo deles: Ah você aprontou você vai ficar na biblioteca, você tá suspenso, fica na biblioteca. Eu acho que a biblioteca pra ter um bom uso tinha que ter ... ser um espaço que ela tem mesmo, pro aluno ler, pra escolher um livro, fazer as pesquisas deles e tal ... e isso é uma coisa que a gente tem aqui infelizmente que estraga essa visão assim... que muitas vezes o aluno já pega meio que uma aversão por causa dessa coisa de ser como um castigo, tá de suspensão vai ficar na biblioteca, não vai pra sala de aula e ... eu acho que o bom uso seria mesmo a parte de pesquisa, a parte de leitura, que eles viessem ali ... os professores trazem ... que indicam esse livro. Eles perguntam o professor ajuda a escolher ... vai sugerindo o que ele gostaria, não o que gostaria, mas o que é adequado pra aquela idade pra série que ele tá trabalhando e que fosse assim. Que tivesse uma interação do aluno ali com o professor e não o professor vir pra dar trabalho pra quem tá de castigo.

Notamos em suas palavras que a responsável pela biblioteca observa e condena a postura do docente em relação à biblioteca. Faz sua crítica baseada em uma concepção de biblioteca diferente daquela demonstrada pelo docente. Para ela o bom uso está relacionado a percepção da biblioteca como espaço de leitura, de pesquisa e de empréstimo. Entende que é prejudicial ao aluno perceber a biblioteca como lugar de castigo. Almeja uma interação do aluno com o professor nesse espaço, o que nos leva a crer que consegue visualizar as possibilidades para biblioteca que abarque uma concepção de espaço pedagógico dinâmico com vistas à formação leitora, embora de forma tímida. Portanto, não mobiliza suficientemente os mecanismos para integrar diferentes atividades e programas a fim de estimular a leitura de maneira espontânea, trabalho conjunto conquistado a partir de uma parceria entre os professores e a equipe da biblioteca. Seu desejo em alcançar essa parceria não se mostra suficiente para a concretização, posto que esta é uma articulação que envolve toda a comunidade escolar. Salientamos, no entanto, que nem sempre o desejo pela parceria corpo docente e biblioteca é o elemento propulsor para causar mudanças, mas as condições e circunstâncias que a conjuntura oferece, conforme procuramos salientar no decurso deste trabalho.

Como vimos, é possível existir diferentes concepções e práticas de ensino no mesmo ambiente escolar. A prática educativa se manifesta no cotidiano das relações desenvolvidas na escola do campo. Dessa forma, a biblioteca da escola do campo é desafiada a lidar com as diferentes concepções do processo educativo, seja uma concepção de transmissão de conhecimento ou os processos de ensino que propiciem a ampliação de conhecimento com elaboração de novas estratégias educativas.

No transcurso das observações sistemáticas e assistemáticas, no contexto da escola do campo pesquisada, pudemos confirmar a existência de dois planos: um plano no âmbito do discurso, das intenções e um plano no âmbito das ações e que é cerceado pelas limitações que se apresentam no cotidiano escolar. É a prática contrapondo-se ao discurso.

A partir das análises das entrevistas e também de documentos como o plano de trabalho do docente, uma constatação pode assim ser explicitada: a prática docente voltada para o trabalho com a leitura apresenta-se associada às concepções da abordagem interacionista postulada nos documentos norteadores da prática pedagógica, porém com alguns matizes dos pressupostos da abordagem estruturalista.

Portanto, os princípios da abordagem interacionista permeiam as práticas de leitura, mas não de maneira intensa. No entanto, entre o discurso e a prática perpassa o desejo de mudanças que em si mesmo já faz parte da prática, acompanhado do esforço em se alcançar melhores resultados ao contemplar a formação do leitor competente.

A abordagem interacionista, que pressupõe a leitura como ato dialógico, evoca a participação do leitor, que por sua vez é chamado a relacionar as partes do texto a seu horizonte de expectativa para construir o sentido do texto. Durante as entrevistas percebemos uma oscilação entre o uso de um conhecimento respaldado em um corpo teórico que entende o texto como ato dialógico e ao mesmo tempo considera o domínio da leitura como condição de entendimento do texto, antes da prática social como forma de se alcançar a compreensão leitora.

No que concerne à biblioteca, o que se apresenta é o seu uso tradicional em que o empréstimo de livros é a atividade de maior destaque. Falta articulação entre o trabalho docente e as propostas da biblioteca na formação do leitor literário. Nas reuniões pedagógicas, conforme percebido nos trechos da entrevista com a responsável pela biblioteca, ela raramente é mencionada porque não foi pensada planejada e o resultado é sua pouca utilização. A contradição se apresenta posto que a biblioteca da escola do campo é considerada no discurso como aporte necessário ao ensino-aprendizagem enquanto que na sua real atuação não reflete seu uso como prática social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo a trajetória que nos propusemos a investigar acerca das concepções e práticas de leitura exibidas na biblioteca escolar de uma escola do campo, cabe verificar se as questões levantadas inicialmente foram esclarecidas.

O objetivo principal desta pesquisa versou sobre a relevância da biblioteca para a formação do leitor na escola do campo a partir da análise de documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa e as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, considerando a sua relação com a biblioteca. Também foram objeto de análise documentos do colégio pesquisado: o projeto político pedagógico; a proposta curricular para Língua Portuguesa, o plano de trabalho da disciplina e o regimento escolar. Além da análise desses documentos, as análises das entrevistas com a professora da disciplina e com a responsável pela biblioteca do colégio foram realizadas considerando as contradições apresentadas entre o discurso e a prática das entrevistadas e da escola. Nesse sentido, a análise das entrevistas na segunda fase da pesquisa foi fundamental para responder as questões suscitadas inicialmente com relação às concepções de leitura desenvolvidas na prática pedagógica e no espaço da biblioteca, buscando contrapor os limites e as contradições no discurso dos sujeitos da pesquisa com a realidade e as possibilidades para a biblioteca da escola do campo.

Ao longo dos capítulos desta dissertação, tivemos como eixo a discussão presente nos objetivos da pesquisa, ou seja, verificar a relevância da biblioteca no contexto da educação formal para os povos do campo e identificar as concepções desenvolvidas na prática, no ensino de língua e literatura, envolvendo a biblioteca escolar no que diz respeito à formação do leitor. Além disso, analisar de que forma as atividades da professora de Língua Portuguesa se relacionam com a biblioteca em seu trabalho com a especificidade no ensino de literatura para a escola do campo.

Em síntese, pelas análises realizadas no decurso deste estudo, pudemos verificar a validade da hipótese que construímos neste texto, a de que a relevância da biblioteca escolar na formação do leitor na escola do campo não está ainda na prática, mas sua existência limita-se aos documentos oficiais, considerando que a articulação necessária entre a biblioteca e a escola (alunos, professores, técnicos

administrativos, equipe pedagógica e direção) ainda não é uma realidade vivenciada na escola do campo.

Portanto, podemos afirmar que o fato das DCE de Língua Portuguesa não fazerem menção da palavra biblioteca, revela uma despreocupação em relação a esse espaço pedagógico. Como indicamos no primeiro capítulo deste trabalho, no tópico “Encaminhamento metodológicos” (PARANÁ, 2008, p.64) o documento faz referência a “outros espaços” de encontro com os alunos em que o professor pode promover a leitura, sem especificar que um desses espaços é a biblioteca escolar salientando sua relevância para as práticas pedagógicas. Portanto, além de não deixar claro a que espaços se refere o documento deixou de confirmar a biblioteca escolar como forte aliada do professor na formação do leitor.

Nos referimos também ao fato, por exemplo, de que o PPP do colégio cita a biblioteca, no “Plano de Ação da Direção” (PÁRANA, 2013, p. 41), como recurso a ser utilizado para atender as prioridades ali elencadas: melhorar os índices externos (IDEB, PROVA BRASIL, SAED, ENEM); melhorar a taxas de aprovação com qualidade e melhorar a qualidade da aprendizagem do aluno (PÁRANA, 2013, p. 41). A biblioteca escolar está posta no documento. No entanto, falta-lhe enquanto “instrumento pedagógico de mudança com ações voltadas para a melhoria de qualidade do ensino”, despertar o olhar do professor de Língua Portuguesa para o potencial da biblioteca escolar na formação do leitor por propor uma aproximação entre o ensino da leitura na escola e a biblioteca. Este indicativo não está no documento. Como resultado, contribui para que as ações na prática pedagógica voltadas para o uso da biblioteca apresentem-se em estado letárgico. Constatarmos que a preocupação da professora da disciplina, como registrado na entrevista, não está em utilizá-la em todas as possibilidades e em diferentes ações pedagógicas (por exemplo, um programa de atividades, como propõe Kuhlthau, 2002), mas em oferecer aos alunos um acervo maior e o acesso a obras de referência.

Ressaltamos que no plano de ação da direção contida no PPP, enfatiza-se a atualização do acervo a fim de garantir o “hábito de leitura”, tendo como ação “adquirir livros de literatura juvenil e infantil com conteúdo atualizado e direcionado para a idade” (PARANÁ, 2013, p. 41), ao mesmo tempo que objetiva “o desenvolvimento global do aluno” por, dentre outros aspectos, permitir que ele construa conceitos que o levem a ler a realidade e tomar posição diante de diferentes ideias”

(PARANÁ, 2013, p.18). Esse processo exige ações de diferentes formas e somadas a uma articulação com o entorno escolar que entendemos ser necessária para o desenvolvimento social do aluno. Dessa forma, verificamos a contradição do discurso na medida em que se busca promover o desenvolvimento global do aluno, que inclui a formação leitora, tendo como destaque a proposta de aumento do acervo por meio da sua atualização e amplo acesso aos livros, proposta também expressa nas palavras da professora entrevistada. No discurso da professora de língua portuguesa identificamos a ideia de que o acesso ao livro pode garantir a formação do leitor competente em detrimento do que consideramos essencial na promoção da leitura por parte do professor, a inserção da biblioteca escolar nas discussões e práticas pedagógicas. No entanto, a importância da biblioteca para o ensino e sua efetiva participação na mediação da leitura não está no tamanho do acervo, mas na articulação necessária com esse espaço pedagógico para possibilitar ações em prol da leitura.

Além disso, a partir das análises realizadas, notamos que não estão claras no plano de trabalho docente as atividades a serem desenvolvidas na biblioteca. Isto é, esperávamos encontrar ali um programa de atividades indicando como a biblioteca da escola seria utilizada. O que serviria como indicativo para evidenciar como as atividades programadas pela professora de Língua Portuguesa se relacionam com a biblioteca em seu trabalho com a especificidade no ensino de literatura. O que reforça o já mencionado acima: a proposta de uso da biblioteca está exposta no papel ainda que timidamente, mas na prática o trabalho com poesia e conto, por exemplo, não abarca as possibilidades da biblioteca concebida lá para ser explorada. Portanto, é possível afirmar que não há uma interação entre biblioteca e professor com um intercâmbio de saberes como um componente para a mudança do olhar desses sujeitos em relação à leitura e a biblioteca, o que provocaria uma interferência maior no contexto escolar. Para que isso aconteça, a parceria entre os atores, visando a integração da biblioteca nas ações pedagógicas, necessita estar explicitado no PPP, o que demonstraria uma consciência política e pedagógica do papel da biblioteca na formação do leitor, e já faria, de acordo com o conceito de práxis, parte de uma mudança como projeto em andamento.

Além disso, quando o responsável pela biblioteca da escola do campo, atua ativamente para incorporá-la ao projeto integral do colégio, por estar sempre

presente nas decisões e discussões pedagógicas, contribui desta forma, para o êxito na inserção social da biblioteca.

Acreditamos que o acesso ao bem cultural, o livro, promove a leitura desde que articulado a uma gama de ações para dar sustentação ao plano de ação proposto. A leitura possibilita ao aluno a interação com os bens culturais, com a informação e promove sua interação com o meio social, mas a formação do leitor só se concretiza com ações claras estruturadas e contínuas que possam manter os sujeitos já leitores, além de criar condições para que outros possam se tornar leitores.

Nessa perspectiva, a concepção de leitura empregada, de matriz sociointeracionista, pode orientar essas ações. Portanto, ações visando a formação de leitores críticos não consiste em simplesmente desenvolver o gosto pela leitura, ideia que esconde o mais importante. O papel da educação literária está em promover a prática social no ato da leitura, o que inclui tanto o propalado prazer pela leitura como o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam o seu cotidiano, propiciando ao leitor vivenciar a experiência estética, em outras palavras, a apropriar-se da literatura como parte de sua vida.

Com base nos documentos analisados e no resultado das entrevistas concluímos que a biblioteca escolar da escola do campo tem um longo caminho a percorrer visando à formação de leitores competentes, o que inclui concebê-la dentro de uma articulação com a comunidade escolar, tornando-a confortavelmente disponível, acolhedora, convidativa à comunidade escolar. O que significa ir além de tê-la como um lugar para empréstimo e devolução de livros quando se pretende desenvolver o seu potencial pedagógico.

Os importantes documentos que alicerçam as práticas pedagógicas necessitam acrescentar à biblioteca a importância que lhe é devida. Para se alcançar o êxito esperado, é fundamental que se adote determinado caminho indicado nos documentos que regem a prática do professor. Assim, com uma metodologia clara e práticas pedagógicas abalizadas é possível alcançar os objetivos traçados em conjunto com a equipe pedagógica.

Como indicado por Souza (2008), o PPP necessita ser problematizado num processo de “desacomodação”, considerando que a educação não se desenvolve como uma realidade elaborada, pronta e acabada, mas como um processo, dada a

natureza multifacetada do fenômeno educativo. Dessa, forma a ação pedagógica pode ser percebido tanto na sua dimensão humana, técnica, cognitiva, emocional, sócio-política e cultural. Por isso mesmo, o enfoque metodológico deve ser claramente anunciado/delimitado pelas indicações no PPP e também na metodologia empregada pelo professor de Língua Portuguesa ao se mostrarem claramente conduzidas.

Considerando o referencial teórico apresentado, entendemos que à escola cabe investir esforços na condução de uma proposta pedagógica que contemple claramente as concepções de leitura como prática social, as quais podem embasar a articulação das ações em prol da leitura envolvendo toda a comunidade escolar.

Em suma, a proposta para a escola do campo está afinada com os interesses, as concepções de trabalho e as relações sociais dos trabalhadores do campo. Porém, se a escola do campo opta por forjar uma nova maneira de ensinar a partir de um engajamento político, falta nesta proposta incluir a biblioteca do campo nas discussões pedagógicas para ampliar seu alcance na prática pedagógica. Porém, ainda que apresentando limitações, a biblioteca da escola do campo, de acordo com o conceito de Biblioteca Escolar do Trabalho desenvolvido por Gehrke (2014), pode ser um lugar privilegiado e contribuir para a qualidade do ensino, ao promover práticas de leitura e acesso à informação de qualidade por integrar equipe pedagógica, técnica, direção do colégio, professores pais e alunos, dentro da especificidade da Educação do Campo.

Em certa medida, tanto nas práticas pedagógicas como nos trabalhos desenvolvidos pela equipe da biblioteca podemos afirmar que, entre o discurso e a prática está presente o desejo de mudanças. Reconhecemos que o fato de certos aspectos desejáveis já estarem presentes nos discursos é positivo, pois, de acordo com o conceito de práxis, a teoria pura não existe: o discurso já denota uma consciência, que, se ainda não se verifica em ações, já pode ser considerada como uma mudança em processo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (org.). **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica. ASSIS: NEP, 2006, p. 255-267.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Por uma educação do campo**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Maxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATTLES, Matthew. **A conturbada história das bibliotecas**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Abeto, 1993, 176 p.
- BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Portal da Cidadania. Arca das Letras**. Disponível em:  
[http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/arcadasletras/one-community?page\\_num=0](http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/arcadasletras/one-community?page_num=0). Acesso em: out.2014a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1997.
- BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): manual de operações**. Brasília, 2004. Disponível em:  
[http://www.incrá.gov.br/portal/arquivos/projetos\\_programas/0127102302.pdf](http://www.incrá.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf). Acesso em: juh.2014b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 1442, de 10 de Agosto de 2006. Dispõe sobre Plano Nacional do Livro e da Leitura e dá outros providencias correlatas. **Diário Oficial da União**, Brasília - DF, de 10 de ago. de 2006. Disponível em:  
 <[http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2006/por\\_2006\\_1442\\_MEC.pdf](http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2006/por_2006_1442_MEC.pdf)>. Acesso em 24 de dez. de 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)**. Disponível:  
 <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12368&Itemid=574](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12368&Itemid=574)> em: Acesso em 24 de jul. de 2014c.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1442**, de 10 de Agosto de 2006. Dispõe sobre Plano Nacional do Livro e da Leitura e dá outros providencias correlatas. **Diário Oficial da União**, Brasília - DF, de 10 de ago. de 2006. Disponível em:  
 <[http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2006/por\\_2006\\_1442\\_MEC.pdf](http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2006/por_2006_1442_MEC.pdf)>

>. Acesso em 24 de jul. de 2014d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo**. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18721](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18721).

Acesso em: 30 de set.2014e

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliações das bibliotecas escolares no Brasil**.

Disponível em: < <http://www.oei.es/bibliobrasil.pdf> >. Acesso em jan.2014f.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Fundação Biblioteca Nacional**. PROLER. Disponível em: <http://www.bn.br/proler/>. Acesso em: 12 jun.2014g.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. Disponível em:

<[http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii\\_03.html](http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html)>. Acesso em: 14 setembro, 2013.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento**.3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

COLOMER, Tereza. A articulação escolar da leitura. In: **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Antônio Roberto. Desestatizar as bibliotecas a última esperança de Edson Nery. **Informação & Sociedade: Estudos**. João Pessoa, v.3, n.1, p.62-66, jan./dez. 1993. Disponível em:

<<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/172/1405>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ECO, Humberto. A literatura contra o efêmero. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 18 fev., 2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1802200105.htm>>.

Acesso em: 02 out. 2014.

ECO, Humberto. **Da Internet a Gutenberg**. Disponível em:

<http://www.inf.ufsc.br/~jbosco/InternetPort.html>. Acesso em: dez. 214

FAILLA, Zoara (org.) **Retratos da leitura no Brasil 3**. Disponível em:

[www.institutoprolivro.org.br](http://www.institutoprolivro.org.br). Acesso em: nov.2013.

- FRAGOSO, Graça Maria. A Lei e seus desdobramentos. In: **Salto para o futuro. TV Escola**. Biblioteca Escolar: que espaço é esse? Ano 21, boletim 14, out.2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FONSECA, Edson Nery da. **A biblioteca escolar e a crise da educação**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GEHRKE, M.; ALMEIDA. Leitura e escrita em contexto do campo. Desafiando-se a escrita: as práticas pedagógicas de educadoras e educadores de Passos de Maia – SC. **Caderno de Educação** n.1, 2009.
- GEHRKE, M; BUFREM, L. S. Apontamentos sobre bibliotecas em escola do campo no estado do Paraná – Relato de pesquisa. **Informação. & Sociedade: Estudos**. João Pessoa, v.23, n.3, p. 109-122, set./dez. 2013.
- GEHRKE, M. **Biblioteca escolar: contribuições na práxis para transformá-la em biblioteca do trabalho**. 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- GHEDINI, Cecília Maria. **Um processo inovador na educação do campo: alguns olhares**. Matinhos: UFPR - Litoral, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Método e técnica de Pesquisa Social**, 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- GUHUR, D. M. P.; SILVA, I. M. de S. Educação do campo: primeiras aproximações. **Roteiro**. Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 2009.
- IFLA. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar**. Disponível em: < <http://ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf> >. Acesso em: 4 nov.2012.
- INEP. **Pisa em foco**. O que fazem com as escolas urbanas sejam diferentes? Volume. 28. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em: jul.2014.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L.C. (Org.) **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. P.83-132.
- ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Ed.34, 1999. v.2 p. 17
- JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação literária**. São Paulo: Ática, 1994.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**. Campinas/SP: Pontes, 1993.
- KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LAJOLO, Marisa et al. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p.13-37.
- MACEDO, N. D. DE (Org.). **Bibliotecas escolares brasileira em debate: da memória**

- profissional a um fórum virtual. São Paulo: SENAC; Conselho Regional de Biblioteconomia – 8ª região, 2005.
- MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil 3**. Disponível em: [www.institutoprolivro.org.br](http://www.institutoprolivro.org.br). Acesso em: nov.2013.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MELLO, Cláudio José de Almeida. O problema hermenêutico em *Verdade e método*. **UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação**. v.1, n. 1, 2000
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MST. **Escolas Itinerantes completam 10 anos de luta pela educação no Paraná**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/Escola-Itinerante-completa-10-anos-de-luta-pela-educacao-no-Parana>. Acesso em: ag. 2014
- OCDE. O que faz com que as escolas urbanas sejam diferentes? In: **Pisa em foco**, vol.28, maio, 2013. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20EM%20FOCO%20N%C2%B028.pdf>. Acesso em: fev.2014.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas/SP: Pontes, 2001.
- PANSA, Karine. Fazer um país de leitores é o nosso desafio. In: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil 3**. Disponível em: [www.institutoprolivro.org.br](http://www.institutoprolivro.org.br). Acesso em: nov.2013.
- PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Paraná, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz\\_edcampo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf). Acesso em: fev.2013
- PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/portugues.pdf>. Acesso em: jul.2013
- PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação - SEED. Colégio Estadual do Campo Maria de Jesus Pacheco Guimarães. Ensino Fundamental e Médio – Guará. **Projeto Político Pedagógico**. 2013a. Disponível em: [http://www.grpmaria.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/14/950/3540/arquivos/File/PPP\\_2013\\_FORMATADO.pdf](http://www.grpmaria.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/14/950/3540/arquivos/File/PPP_2013_FORMATADO.pdf). Acesso em: 30 set.2014
- PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação - SEED. Colégio Estadual do Campo Maria de Jesus Pacheco Guimarães. Ensino Fundamental e Médio – Guará. **Regimento Escolar**.2013b. Disponível em: [http://www.grpmaria.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/14/950/3540/arquivos/File/PPP\\_2013\\_FORMATADO.pdf](http://www.grpmaria.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/14/950/3540/arquivos/File/PPP_2013_FORMATADO.pdf). Acesso em: 30 set.2014
- PARREIRA, Ninfá. O papel da biblioteca na formação do leitor literário. In: Biblioteca

- Escolar: que espaço é esse? **Salto para o futuro. TV Escola**, Ano 21, boletim 14, out.2011.
- PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.
- QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo: USP, 1983.
- RYRIE, Charles Caldwell. **Teologia básica: ao alcance de todos**. São Paulo: Mundo Cristão, 2004.
- ROJO, Roxane. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Ler o mundo**. São Paulo: Global 2011.
- SAPELLI, M. L. S. **Vozes de resistência: sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST**. Guarapuava: Unicentro, 2010.
- SAPELLI, M. L. S.; GEHRKE, M; ANTONIO, C. A. Currículo e escola itinerante: pressupostos, conteúdo, vivências geradoras e avaliação. In: **Vozes de resistência: sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST**. Guarapuava: Unicentro, 2010.
- SARTRE, Jean-Paul. **Que e a literatura?** São Paulo: Ática, 1989
- SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Literatura e Pedagogia: reflexão com relances de depoimento. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2.ed. São Paulo: Global, 2008.
- SILVA, Rovilson José da. Biblioteca escola: organização e funcionamento. In: JUNQUEIRA, Renata Junqueira (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. São Paulo: Mercado das letras, 2009.
- SILVA, Tânia Suely Nascimento. **Movimentos sociais e diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: para além dos limites institucionais e estruturais**. 2008, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1734>
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2006.
- SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: ago.2014.
- SOUZA, Maria Antônia. Escolas do Campo no Estado do Paraná: IDEB, práticas pedagógicas e formação de professores. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/3196b.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3196b.pdf). Acesso em: 19 de nov. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS Grupo de Estudos em Biblioteca Escola – GEBE. Parâmetros para bibliotecas escolares. **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento**. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/>. Acesso em 2013.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Análise de conteúdo. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.). **Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação**. São Paulo: Polis, 2005.

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

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - QUESTÕES PARA OBSERVAÇÃO DA BIBLIOTECA

Questões\* utilizadas como guia nas observações realizadas nas visitas à biblioteca do colégio pesquisado para fins de diagnóstico dos usos e funções da mesma. Os dados de observações se referem à organização, funcionamento, acervo, espaço físico, recursos humanos, serviços oferecidos e atividades desenvolvidas. Ao final deste documento apresenta-se uma síntese do diagnóstico realizado.

### FUNCIONAMENTO

Todos os turnos (X)                      Alguns turnos ( )                      Apenas um turno ( )

#### Horário de funcionamento

Regular/ durante todo o tempo em que a escola está aberta, inclusive durante o horário de recreio.....( )

Regular/ durante todo o tempo em que a escola está aberta, menos durante o horário de recreio.....(X)

Irregular/ dependendo da disponibilidade de pessoal.....( )

### ESPAÇO FÍSICO

#### Localização dentro do espaço da escola

Adequada ( X )                      Inadequada ( )

#### Tamanho 65 m2

#### Condições de:

**Iluminação**                      Boas (X)                      Médias ( )                      Ruins ( )

**Ventilação**                      Boas (X)                      Médias ( )                      Ruins ( )

**Limpeza**                      Boas (X)                      Médias ( )                      Ruins ( )

**Estética**                      Boas (X)                      Médias ( )                      Ruins ( )

#### Acessibilidade para todas as pessoas

Boas (X)                      Médias ( )                      Ruins ( )

#### Segurança

Boas ( )                      Médias (X)                      Ruins ( )

Obs.: Janelas sem grades, sem guarda-volumes, sem antifurto; mesa em ponto estratégico próximo à porta.

#### Espaços existentes para usuários

**Espaço para atendimento ao público** 5m2 Não tem ( )

**Espaço para leitura e pesquisa** 60m2 Não tem ( )

**Espaço específico para leitura infantil** \_\_\_\_\_m2 Não tem ( )

**Obs.:** Há uma mesa com 4 cadeiras reservada para alunos do 6<sup>o</sup> ano

**Cabines/salas individuais para estudo** \_\_\_\_\_m2 Não tem (X)

**Espaço para atividades audiovisuais (que exijam equipamento)** \_\_\_m2 Não tem (X)

**Espaço para computadores** \_\_\_\_\_m2 Não tem (X)

**Espaços existentes para funcionários** \_\_\_\_\_2m2

Atende bem às necessidades ( )

Atende razoavelmente às necessidades (X)

Não atende às necessidades ( )

### **Mobiliário e equipamentos**

**Assentos para acomodar usuários** 45 assentos

**Mesas para acomodar usuários** 11 mesas

### **Balcão de atendimento**

Funcional (X) Pouco funcional ( )

Nada funcional ( ) Não tem ( )

Estantes: 12 metros lineares

Acomodam o acervo: Bem (X) Medianamente ( )  
Mal ( )

**Guarda volume** Tem ( ) Não tem (X)

**Estantes expositoras** Tem ( ) Não tem (X)

**Arquivos** Tem ( ) Não tem (X)

**Televisão** Tem ( ) Não tem (X)

**Mapoteca** Tem (X) Não tem ( )

**Quadro mural** Tem (X) Não tem

**Impressora** Tem (X) Não tem ( )

**Tocador de DVD** Tem ( ) Não tem (X)

**Tocador de CD** Tem (X) Não tem ( )

**Scanner** Tem (X) Não tem ( )

**Máquina fotográfica** Tem ( ) Não tem (X)

**Filmadora** Tem ( ) Não tem (X)

**Quadro negro** Tem (X) Não tem ( )

**Layout (Distribuição de espaços, mobiliário e equipamentos)**

Funcional (X) Pouco funcional ( ) Nada funcional ( )

**ACERVO**

**Número total de itens do acervo:** 3.082 itens

Número de itens do acervo destinados a professores \_\_\_\_\_ itens

Número de itens do acervo destinados a estudantes \_\_\_\_\_ itens

**Número de revistas informativas (títulos)** 6 títulos

**Número de jornais:** não possui assinaturas de jornais correntes

**Número de enciclopédias (títulos)** \_\_\_\_\_ enciclopédias

**Número de dicionários** \_\_\_\_\_ dicionários

**Número de almanaques** \_\_\_\_\_ almanaques

**Obs.:** Não há estatística a esse respeito. Não há registro dos dados que identifiquem separadamente os itens do acervo (professores/alunos). Não registro para o total obras de referência.

**Outros materiais (gibis, atlas, mapas, DVDs, CDs, fotografias,**

**Materiais para contação de histórias, etc. )**

Em quantidade suficiente ( ) Em quantidade insuficiente ( X )

**Número de livros por aluno** 1 livro por aluno por 15 dias

**Número total de computadores com acesso à internet** Não tem

**Computadores**

**Relação computador x alunos**

Um computador por não tem alunos

**Condições de uso dos computadores**

Boas ( ) Razoáveis ( ) Ruins ( )

**É utilizado o laboratório de informática**

**Condições gerais do acervo**

**Equilíbrio entre assuntos**

Bom ( ) Razoável (X) ( ) Ruim

**Equilíbrio entre séries ou faixa etária dos alunos**

Bom (X)                      Razoável ( )                      Ruim

**Estado de conservação**

Bom ( )                      Razoável (X)                      Ruim

**Frequência de utilização**

**Pelos alunos**

Muito usada (X)                      Razoavelmente usada ( )

Pouco usada ( )

**Pelos professores**

Muito usada ( )                      Razoavelmente usada (X)

Pouco usada ( )

Número de empréstimos por mês 701 empréstimos (ago./2013)

Frequência de usuário por mês média de 100 alunos por dia de 2ª a 6ª f

**Descarte de materiais**

Realizado sistematicamente ( )

Realizado de vez em quando (X)

Não realizado ( )

**Presença de livros didáticos no acervo da biblioteca**

A biblioteca mantém alguns exemplares apenas para consulta.....( X)

A biblioteca mantém todos os exemplares que não foram entregues aos Alunos.....(X)

Obs.: Ao final do ano os livros são recolhidos e deixados na biblioteca para a distribuição no próximo ano

**Comissão de seleção do acervo**

Existe e se reúne regularmente ( )

Existe e se reúne raramente ( )

Não existe (X)

**ORGANIZAÇÃO DO ACERVO**

**Tombamento/registro**

Todo o acervo é tombado/registrado (X)

Parte do acervo é tombado/registrado ( )

O acervo não é tombado/registrado ( )

**Classificação**

Todo o acervo é classificado  (X)

Parte do acervo é classificado  ( )

O acervo não é classificado  ( )

**Catálogo**

Podo o acervo é catalogado  (X) - CDD

Parte do acervo é catalogado  ( )

O acervo não é catalogado  ( )

**Informatização do catálogo**

Todo o acervo está inserido em catálogo informatizado  (X) - *BiblioFácil*

Parte do acervo está inserido em catálogo informatizado  ( )

Pão há catálogo informatizado  ( )

**Acesso remoto ao catálogo**

O catálogo de todo o acervo pode ser acessado remotamente  ( )

O catálogo de parte do acervo pode ser acessado remotamente  ( )

O catálogo não pode ser acessado remotamente  (X)

**ATUALIZAÇÃO DO ACERVO**

Orçamento anual da biblioteca: R\$ \_\_\_\_\_

Investimento no último ano; R\$ \_\_\_\_\_

**Obs.:** Não há previsão orçamentária estipulada.

**Perda de material bibliográfico por ano:** não há esse registro

Sanções para atraso: R\$ 0,50 por livro

Sanções para perda: reposição do material

**SERVIÇOS E ATIVIDADES OFERECIDAS****Categoria de usuários:**

(X) Alunos     (X) Professores     (X) Servidores     ( ) Pais  
 ( ) comunidade

**Consulta no local**                      Sim  (X)                      Não  ( )

**Empréstimo domiciliar**              Sim  (X)                      Não  ( )

Um exemplar por aluno

Empréstimo manual  ( )                      Empréstimo automatizado  ( )

O empréstimo é registro no *BiblioFácil*. Não há crachá para o usuário e código de barras para o livro

<b>Orientação individual à pesquisa</b>	Tem ( )	Não tem (X)
<b>Orientação coletiva à pesquisa</b>	Tem ( )	Não tem (X)
<b>Orientação à pesquisa na internet</b>	Tem ( )	Não tem (X)
<b>Visitas orientadas</b>	Tem ( )	Não tem (X)
<b>Folheto/guia da biblioteca</b>	Tem ( )	Não tem (X)
<b>Contação de histórias</b>	Tem ( )	Não tem (X)
<b>Divulgação de novas aquisições</b>	Tem ( )	Não tem (X)
<b>Boletim informativo</b>	Tem ( )	Não tem (X)
<b>Mural</b>	Tem (X)	Não tem ( )
<b>Exposições</b>	Tem ( )	Não tem (X)
<b>Clube de leitura</b>	Tem ( )	Não tem (X)
<b>Feira de livros</b>	Tem ( )	Não tem (X)
<b>Encontro com escritores</b>	Tem ( )	Não tem (X)
<b>Palestras</b>	Tem ( )	Não tem (X)
<b>Apresentações artísticas</b>	Tem ( )	Não tem (X)
<b>Concursos/premiações</b>	Tem ( )	Não tem (X)
<b>Oficinas</b>	Tem ( )	Não tem (X)
<b>Blog/site da biblioteca</b>	Tem ( )	Não tem (X)

## **PESSOAL**

### **Responsável pela biblioteca**

#### **Horas de trabalho que o responsável dedica à biblioteca**

8 a 6 horas diárias ( )

5 a 4 horas diárias ( )

Menos de 4 horas diárias ( )

Servidor dedicação exclusivo ( ) Sim Não ( )

Obs.: A responsável pela biblioteca (servidor efetivo) acompanha os trabalhos das auxiliares (PSS) realizando um trabalho de coordenação. Sua permanência é na secretaria.

#### **Nível de formação do responsável**

Adequado (X) Pouco adequado ( ) Inadequado ( )

Formação superior: Formação: especialização em Educação

### **Funcionários/auxiliares**

#### **Número de funcionários/auxiliares por turno**

**1º turno:** 1 funcionários/auxiliares

**2º turno:** 1 funcionários/auxiliares

**3º turno:** 1 funcionários/auxiliares

**Número total:** 2 funcionários/auxiliares

#### **Nível de formação dos funcionários/auxiliares**

Adequado (X)          Pouco adequado ( )          Inadequado ( )

### **SÍNTESE DA AVALIAÇÃO**

#### **Organização do acervo**

Todo o acervo está classificado e catalogado pelo sistema *BiblioFácil* ou Biblioteca Fácil que é um sistema de gerência de biblioteca com cadastro de leitores, classificação e gerencia os empréstimos. Cada livro recebe um número que é cadastrado no sistema. Não há crachá para o usuário e código de barras para o livro.

#### **Orçamento/investimento/ Atualização**

Não há previsão orçamentária para a biblioteca. O setor recebe as obras doadas pelos programas do governo. Ano passado recebeu duas caixas de livros que foram inseridos no acervo.

#### **Serviços e atividades**

A atividade de maior destaque na biblioteca está na troca de livros, realizada pelas turmas num sistema de escala onde são agendados com os professores, o dia da semana e horário para a turma ir até a biblioteca trocar os livros emprestados na semana anterior.

#### **Pessoal**

A biblioteca está sob a responsabilidade de uma servidora efetiva que realiza um trabalho de coordenação. Sua permanência é na secretaria do colégio. Formação superior: Especialização em Educação. A servidora conhece peculiaridades dos procedimentos desenvolvidos no setor e acompanha os trabalhos de duas auxiliares que não são do quadro efetivo, mas do Processo Seletivo Simplificado – PSS.

\*Questões adaptadas do documento “Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares”. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/>

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFA. DE LÍNGUA PORTUGUESA**

1. Desde quando leciona na escola do campo?
2. Em que medida considera importante as regras que envolvem a dinâmica da nossa língua?
3. Costuma desenvolver projetos de leitura que envolvam a biblioteca? Neste ano, que projetos foram desenvolvidos?
4. Com que frequência visita a biblioteca escolar com suas turmas?
5. Com que frequência visita sozinho a biblioteca escolar, para consultas à sua prática pedagógica?
6. Na sua opinião, qual a contribuição que o bibliotecário poderia prestar à leitura?
7. Como a escola do campo pode promover o bom uso da biblioteca por parte dos alunos?
8. O que deveria melhorar na biblioteca da escola o campo?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA**

1. Você gosta de literatura?
2. Você se considera um leitor?
3. Quais foram suas últimas leituras literárias?
4. Qual a sua formação?
5. Já fez algum curso na área de biblioteca?
6. Desde quando trabalha na escola como bibliotecário?
7. Que atividades desempenha na biblioteca?
8. Participa das reuniões pedagógicas da escola? Em caso afirmativo, com que frequência?
9. Costuma tomar conhecimento do planejamento dos professores a fim de dinamizar as atividades oferecidas pela biblioteca?
10. Qual é a sua participação no PPP da escola?
11. Tem acesso ao planejamento dos professores?
12. Você se envolve em atividades pedagógicas que promovam a leitura em parceria com o professor? Quais? Com que frequência?
13. Na sua opinião, qual é o papel da biblioteca na escola do campo?
14. Quais atividades que se destacam na biblioteca no atendimento ao aluno?
15. Quais são os projetos de incentivo à leitura desenvolvidos na biblioteca?
16. Na sua opinião, como a escola do campo pode promover o bom uso da biblioteca por parte dos alunos/professores?

---

**NOTAS EXPLICATIVAS**

<sup>i</sup> O texto desta página está escrito na 1ª pessoa do singular porque refere-se a trajetória formativa da pesquisadora.

<sup>ii</sup> Neste trabalho utilizamos os termos leitura e leitura literária. O destaque que se pretende está relacionado à leitura literária enquanto manifestação artística que se caracteriza pelo predomínio da função poética, portanto, marca o interesse deste estudo “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis de produção das grandes civilizações” (CÂNDIDO, 1995, p. 242).