



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANE CAROLINA RANDIG TAVARES

A mediação de leitura literária na biblioteca:
saberes, práticas e competência do(a) bibliotecário(a)-educador(a)

São Carlos - SP
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANE CAROLINA RANDIG TAVARES

A mediação de leitura literária na biblioteca:
saberes, práticas e competência do(a) bibliotecário(a)-educador(a)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte das exigências para obtenção do título de doutor em Educação na linha de pesquisa Estado, Política e Formação Humana, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Iolanda Monteiro.

São Carlos - SP
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ane Carolina Randig Tavares, realizada em 31/07/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro (UFSCar)

Profa. Dra. Alessandra Arce Hai (UFSCar)

Profa. Dra. Carla Alexandra Ferreira (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Paula dos Santos Martins (USP)

Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari (UFMS)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Sonhar as fantasias e pensar os pensamentos: aí estão, sem dúvida,
duas disciplinas difíceis de equilibrar.*
Gaston Bachelard

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof.^a Dra. Maria Iolanda Monteiro. Serei eternamente grata pela confiança depositada em minha proposta de pesquisa e por aceitar embarcar comigo nesta travessia. Obrigada por me manter motivada durante todo o processo e por ser essa *luz* que nos inspira com tanta sabedoria e afeto.

...

Ao programa de Pós Graduação em Educação – PPGE da UFSCar.

Às professoras doutoras Alessandra Arce Hai, Carla Alexandra Ferreira, Ana Paula dos Santos Martins e Marcia Regina do Nascimento Sambugari por terem aceitado participar da banca e pela generosidade da partilha do saber e do ensinar.

A todos os professores e professoras que contribuíram com a minha formação e que, de alguma maneira, despertaram o meu interesse pela palavra literária.

Aos bibliotecários das bibliotecas escolares do SIBI de São Carlos-SP que prontamente aceitaram colaborar com esta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

...

Aos afetos familiares que acreditaram e me motivaram. Em especial à vó Ivone e vô Tavares (*in memoriam*); pai Gilmar e mãe Eliane; irmãos Geisa e Júlia; meu sobrinho Pedro e minha afilhada-sobrinha Cecília; irmã de coração, *Marinha*.

A minha criança interior que um dia despertou e resolveu me dar forças para chegar até aqui.

Ao meu amor Hudi, meu instante mais **precioso!** Parceria, atenção e afeto. Você foi *Luz-guia* nesta jornada. Obrigada por tanto.

A essa força divina e espiritual que move, guia, ilumina e protege os meus passos.

Enfim...

Gratidão a todos(as) que de alguma maneira contribuíram com esta tese!

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese às crianças, professores/as e bibliotecários/as que ao longo dos anos vêm alterando meu modo de olhar e pensar a Literatura infantil e juvenil.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. Para início de conversa: As Bibliotecas <i>Escolas do Futuro</i>	12
1.2. Justificativa	22
1.3. Hipótese de trabalho	25
1.4. Objetivos	25
1.4.1 Geral	25
1.4.2 Objetivos específicos	26
1.5. Aportes teóricos e metodológicos	26
1.6. Organização estrutural das seções	27
2. LEITURA, LITERATURA, BIBLIOTECA ESCOLAR	28
2.1. Notas introdutórias sobre Leitura	28
2.2. Leitura no Brasil	35
2.3. Leitura na Escola	41
2.4. Leitura Literária na Escola	48
2.5. Biblioteca Escolar e formação de leitores	55
3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA: O QUE É PRECISO SABER?	63
3.1. Políticas públicas voltadas à leitura e à Biblioteca Escolar	63
4. A PALAVRA MEDIADA: QUEM SÃO OS GUIAS NESTA TRAVESSIA?	73
4.1. Mediação de Leitura e Literatura	73
5. PERCURSO METODOLÓGICO	81
5.1. História oral e trajetória de vida	82
5.2. Contextualização da pesquisa	85
6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	89
PARTE I – AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA	90
6.1. As faces da competência: técnica, estética, ética e política	91
6.1.1 Dimensão técnica	92
6.1.2 Dimensão estética	93
6.1.3 Dimensão ética	94
6.1.4 Dimensão política	95
PARTE II – EIXOS TEMÁTICOS SOB O VIÉS DAS DIMENSÕES	97
6.2. Eixos de análise e as faces da competência em mediação de leitura literária	99
6.2.1 Memória afetiva: primeiras histórias e saberes	100
6.2.2 Formação profissional: traçando rotas, delineando o futuro	113
6.2.3 Mediação de leitura literária: saberes e práticas	126
6.2.4 Atuação na biblioteca: semente, afeto e aprendizagens	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	175
ANEXO 1	186
ANEXO 2	188
APÊNDICE 1	190

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização das bibliotecas <i>Escolas do Futuro</i> na cidade de São Carlos-SP.	20
Figura 2 - Quantidade (%) de bibliotecas escolares ou salas de leitura por nível escolar e por dependência administrativa.	56
Figura 3 - Diagrama síntese conceitual - <i>Dimensões da competência profissional</i>	97
Figura 4 - Diagrama síntese das <i>Dimensões da competência em mediação de leitura literária</i> a partir dos quatro eixos temáticos analisados.	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações sobre os bibliotecários.....	86
Quadro 2 - Eixo 1: Memória afetiva e as faces das dimensões da competência.	106
Quadro 3 - Eixo 2: Formação profissional e as faces das dimensões da competência.....	117
Quadro 4 - Eixo 3: Mediação de leitura literária: saberes e práticas e as faces das dimensões da competência.	129
Quadro 5 - Eixo 4: Atuação na biblioteca e as faces das dimensões da competência.....	147
Quadro 6 - Síntese conclusiva geral das <i>Dimensões da competência em mediação de leitura literária</i>	166

ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNDE	Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação
PNLA	Plano Nacional do Livro para Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
PNLE	Política Nacional de Leitura e Escrita
PNLEM	Plano Nacional do Livro do Ensino Médio
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PNSL	Programa Nacional Salas de Leitura
SIBI	Sistema Integrado de Bibliotecas
SIBISC	Sistema Integrado de Bibliotecas de São Carlos
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
USP	Universidade de São Paulo

TAVARES, Ane Carolina Randig. A mediação de leitura literária na biblioteca: saberes, práticas e competência do(a) bibliotecário(a)-educador(a). Tese de Doutorado (Educação) – UFSCar, São Carlos-SP, 2023, 192p.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre o papel social do(a) bibliotecário(a) no fomento e na disseminação da leitura literária para crianças e adolescentes em bibliotecas escolares. A biblioteca escolar é uma questão política, portanto, instituir políticas de leitura e biblioteca é fundamental para democratizar o acesso às diversas fontes de informação, promover a leitura de livros literários e contribuir para a formação de leitores competentes por meio de um processo contínuo de aprendizagem. Inserir e considerar a biblioteca escolar no processo de ensino significa oferecer aos estudantes a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos mediante os diversos recursos e materiais disponíveis neste ambiente educacional. Tendo em vista as potencialidades desse espaço e a escassez de pesquisas que abarcam à competência profissional, sobretudo no que diz respeito às práticas de mediação de leitura literária realizadas pelos(as) bibliotecários(as), esta investigação tem a finalidade de trazer para o centro do debate, a mediação de leitura literária que ocorre nas bibliotecas escolares comunitárias, intituladas *Escolas do Futuro*, vinculadas às escolas municipais de São Carlos-SP. A partir das entrevistas realizadas com sete bibliotecários(as), busca-se conhecer os saberes, práticas e as dimensões de competência que englobam as ações e atividades de mediação, na tentativa de responder à questão central da pesquisa, que é: *como a mediação de leitura literária na biblioteca escolar se vincula às dimensões (técnica, estética, ética, política) presentes na competência profissional do(a) bibliotecário(a)-educador(a)?* Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e o método utilizado é a história oral, uma vez que se considera como material de análise os elementos que envolvem a subjetividade dos sujeitos entrevistados. A fundamentação teórica é bem diversa, e tem como principais autores: Bakhtin (1981, 1997), Candido (2011), Castrillón (2011), Chartier (1999; 2003; 2004), Colomer (2007), Cosson (2014; 2018), Freire (1987; 2022), Kleiman (1995; 2005), Lajolo (2016), Petit (2008; 2013; 2017), Reyes (2010; 2012), Zilberman (2005; 2010) que abordam a leitura e a literatura; Bicheri e Almeida Júnior (2013), Bortolin (2010), Campello (2003; 2015), Campello et al. (2012), Milanese (2002) que discutem sobre a biblioteca escolar e o(a) bibliotecário(a); Abad (2003), Bretas (2014) que debatem sobre as políticas públicas referentes à biblioteca e à leitura; Vitorino (2020), Rios (2010) que apresentam as dimensões da competência profissional. Como resultados, conclui-se que: 1) O bibliotecário é um mediador-educador e tem plena consciência da sua função social e educativa ao comprometer-se com o trabalho de mediação de leitura literária; 2) A competência que envolve o seu saber-fazer é multifacetada; 3) É necessário, para além da técnica, sensibilidade e empatia favorecendo assim o desenvolvimento do ato de ler de forma prazerosa, crítica e significativa; 4) A competência guarda o sentido de saber fazer bem o dever e requer um conjunto de saberes e habilidades que implicam um posicionamento diante do contexto no qual está inserido (dimensão ética e política); 5) Mesmo as bibliotecas apresentando algumas limitações, esses espaços têm contribuído, dentro de suas possibilidades, com o processo de formação de leitores de literatura; 6) É urgente a necessidade de investimentos na infraestrutura das bibliotecas escolares da rede municipal para que esse projeto continue se fortalecendo; 7) Há necessidade da elaboração de políticas públicas municipais para aquisição de livros, renovação de acervo e contratação de atividades (contação de histórias, visita de escritores, oficinas etc) garantindo o funcionamento desses espaços com mais qualidade, com vistas na formação leitora dos frequentadores das bibliotecas.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Bibliotecário(a). Mediação de leitura. Literatura. Dimensões da competência profissional.

TAVARES, Ane Carolina Randig. A mediação de leitura literária na biblioteca: saberes, práticas e competência do(a) bibliotecário(a)-educador(a). Tese de Doutorado (Educação) – UFSCar, São Carlos-SP, 2023, 192p.

ABSTRACT

The aim of this study is to reflect on the social role of the librarian in the promotion and dissemination of literary reading for children and adolescents in school libraries. The School Library is a political issue, so instituting reading and library policies is critical to democratizing access to various sources of information, promoting the reading of literary books and contributing to the formation of competent readers through a continuous process of learning. Embedding the school library in the teaching process offers students the opportunity to expand their knowledge, through the various resources and materials available in this educational environment. Given the possibilities of this space and the scarcity of research in librarian-led literary reading mediation, this investigation discusses the practices of reading mediation that occur in community school libraries, entitled “Schools of the Future” linked to the municipal schools of São Carlos-SP. From the interviews conducted with librarians, we seek to understand the knowledge, practices and dimensions of competence involving these activities to answer the central question: how does literary reading mediation relate to the dimensions (technical, aesthetic, ethics, politics) of the librarian’s professional competence? This qualitative research project uses oral history, since it analyzes subjective elements of the interviewed librarians. The theoretical foundation is very diverse, and its main authors are: Bakhtin (1981, 1997), Candido (2011), Castrillón (2011), Chartier (1999; 2003; 2004), Colomer (2007), Cosson (2014; 2018), Freire (1987; 2011), Kleiman (1995; 2005), Lajolo (2016), Petit (2008; 2013; 2017), Reyes (2010; 2012) that address reading and literature; Bicheri and Almeida Júnior (2013), Bortolin (2010), Campello (2003; 2015), Campello et al. (2012), Milanese (2002) that discuss the school library and the librarian; Abad (2003), Bretas (2014) that discuss public policies related to library and reading; Vitorino (2020), Rios (2010) that present the dimensions of professional competence. We concluded that: 1) the librarian is a mediator-educator and is fully aware of his social and educational function by committing to the work of literary reading mediation; 2) The competence that involves their knowledge is multifaceted; 3) Sensitivity and empathy are necessary to nurture a pleasant, critical and significant reading experience; 4) Competence encompasses the notion of doing one's duty well and requires a set of knowledge and skills that imply a position in relation to the context in which one is inserted (ethical and political dimensions); 5) Although libraries have some limitations, these spaces have contributed to the formation of literary readers; 6) The need for investments in infrastructure of the municipal school libraries is urgent so that this important project continues to be strengthened; 7) There is a need to elaborate municipal public policy for the acquisition of books and renewal of collections as well as to ensure that external activities can happen in the library (i.e., hiring storytellers and writers), ensuring the effective functioning of these spaces that enrich the reading formation of library patrons.

Key words: School Library. Librarian. Reading mediation. Literature. Dimensions of professional competence.

1. INTRODUÇÃO

Para realizar esta investigação, que teve como objeto de estudo a *mediação de leitura literária na biblioteca escolar*, foi relevante retomar minha¹ trajetória como estudante do curso de Letras e como professora, pois essas experiências, de alguma maneira, sempre me despertaram indagações sobre a importância da mediação para a formação de leitores.

Durante os meus últimos anos (2009/2010), no curso de Licenciatura em Letras com habilitação Português/Espanhol (UFMS), campus Pantanal, tive a oportunidade de participar do projeto de extensão intitulado “O contador de histórias: exercício do imaginário e da invenção”. Nesse decurso, juntamente com outros alunos, tanto de Letras quanto da graduação em Pedagogia, tivemos a feliz oportunidade de mergulhar no universo das narrativas literárias que, naquele momento, era muito distante de nós, uma vez que não havia disciplinas no curso de Letras voltadas à literatura infantil e juvenil.

No espaço de tempo entre a minha graduação e atuação profissional como educadora, outros caminhos se esboçaram. Em meu mestrado em Literatura (UFSCar), por exemplo, me distanciei do contexto da literatura infantil, dos contos orais e de tudo que permeia esse rico universo. No entanto, mesmo percorrendo outras paragens, o vínculo com as narrativas de alguma maneira permaneceu, já que o mote da minha pesquisa de mestrado foi à relação entre literatura e cinema.

Tempos depois, na minha prática docente, pude retomar não só um antigo projeto voltado à literatura infantil, como também tive a oportunidade de me (re)conectar com um antigo desejo, talvez adormecido: trazer para a prática pedagógica cotidiana todo o aprendizado sobre a arte de contar histórias, os contos de tradição oral e uma literatura mais voltada às crianças e adolescentes, assim como possibilitar que outros educadores e educandos experimentassem esse encontro com a palavra literária.

Essas experiências, direcionadas e vivenciadas por uma série de encontros, desencontros e reencontros, ao proporcionarem um intenso contato com práticas voltadas à literatura infantil e sua mediação, despertaram em mim o desejo de realizar uma reflexão mais profunda sobre esse campo do saber (mediação de leitura literária), de modo que eu pudesse compreender melhor a sua relação com a Educação de modo geral.

¹ Na introdução (itens 1 e 1.1) tomei a liberdade de me comunicar com o leitor utilizando a primeira pessoa do discurso. Ao apresentar a minha trajetória pessoal, compreendo ser esta uma maneira mais intimista de comunicar as minhas intenções e motivações para esta pesquisa. A partir do item 1.2, ainda na introdução, encaminho a escrita de maneira formal e impessoal.

1.1. Para início de conversa: As Bibliotecas *Escolas do Futuro*

Desde que me mudei para a cidade de São Carlos-SP, no estado de São Paulo, as Bibliotecas *Escolas do Futuro* sempre atraíram o meu olhar e, por algum motivo, despertavam o meu interesse e a minha atenção. Acredito que a estrutura física desses espaços, espalhados pela cidade, foi o primeiro motivo para isso. Uma imponente coruja, símbolo da sabedoria, feita com cacos de cerâmica e estruturada em cima de um monolito, não poderia passar despercebida. (Verificar Anexo 1A)

Ao percorrer a cidade me deparei algumas vezes com esses locais, sem saber o que realmente eram. Até que um dia, resolvi visitar uma das bibliotecas públicas municipais da cidade. E foi na Biblioteca Pública Municipal *Euclides da Cunha* que, despretensiosamente, dei os primeiros passos desta pesquisa. Em um ambiente acolhedor e receptivo, pude percorrer as inúmeras estantes e me surpreender com a diversidade de títulos e gêneros literários, assim como a exímia organização daquele local. Era convidativo ocupar aquele espaço. A impressão que eu tinha era que as horas passavam bem devagar naquele recinto. Queria permanecer ali entre livros, silêncio, memórias e histórias. Agora, permito-me realizar uma necessária digressão.

[As bibliotecas públicas sempre me despertaram um sentimento único e, ao entrar em qualquer uma delas, automaticamente sou conectada a um sentimento já vivenciado quando estive em outras bibliotecas. Só muda o endereço e a configuração. O sentimento é sempre o mesmo, independente qual seja essa biblioteca (escolar, universitária, pública). Alegria, entusiasmo, segurança, pertencimento, admiração, bem-estar. Está tudo ali, gratuitamente à nossa disposição. Isso é incrível! Sinto algo bem semelhante ao percorrer os Sebos espalhados pelas cidades, embora sendo esta uma experiência diferente. A primeira vez que vi e entrei em uma biblioteca foi na escola. Era o meu primeiro ou segundo ano, no Ensino Fundamental, na escola Machado de Assis. Era uma biblioteca pequena, com poucos livros, mas muito acolhedora. Era a novidade da escola. Foi construída de madeira, tudo simples, pintada de cinza claro e ficava no canto do pátio central da escola, numa posição bem mais elevada em relação ao solo. Lembro-me das estantes, da iluminação e do quanto era aconchegante aquele lugar. Era o melhor lugar da escola! Outra memória que me irrompe neste momento, era quando eu, ainda menininha, talvez 12 ou 13 anos de idade, ia de ônibus, sozinha (outro contexto), ao cinema que ficava na área central da cidade. Nessas idas e vindas, eu sempre entrava na biblioteca pública da cidade (onde nasci) que se localizava no meio do caminho, entre o terminal de ônibus e o cinema. Não queria somente ler, queria estar ali, percorrer as

estantes, manusear e cheirar os livros. Existia algo que me atraía, para além dos livros. Há uma atmosfera única, uma espécie de templo ou refúgio que só pode ser sentida nesse espaço por aqueles(as) que se permitem experimentar por um tempo a essência desse local. Sei que essa é a minha experiência. É muito subjetivo. Nem sempre o outro sentirá o mesmo. Mas, é tão empolgante esse modo de sentir que deixo aqui registrada uma provocação: Experimentem! Faz sentido compartilhar aqui o fascínio que esse ambiente produziu/produz na minha existência. Jean Marie Goulemot em uma das passagens do seu livro “O amor às bibliotecas”, compartilha vários relatos que evidenciam as particularidades de suas experiências nesse espaço. Foram muitas as suas bibliotecas. Em uma das passagens ele nos diz que o que o seduz é o fato de a biblioteca ser um espaço comunitário, os “mil barulhinhos percebidos, a fricção do braço na mesa, a página que se vira, a caneta que desliza [...] o canto do computador” (GOULEMOT, 2011, p.10). Para ele todos esses ruídos e mil outros são essenciais, sendo a vida à qual ele quer que o livro e a leitura pertençam completamente. Há tantas experiências e estas são tão particulares... Enfim, até hoje recordo nitidamente da fachada da Biblioteca Pública Municipal Prefeito Rolf Colin, em Joinville, minha cidade natal. Titubeava, mas eu entrava. Sentia uma timidez gostosa, no entanto, sentia-me muito animada perante a grande novidade. Provavelmente eu também era atraída pelos “mil barulhinhos” como também pelas mil e uma possibilidades existentes ali. Até hoje me recordo das gavetinhas e as inúmeras fichinhas em miniaturas que ali cabiam. Que desespero! E lá vinha alguém, um adulto para me socorrer, ajudando-me a localizar determinado livro. Confesso não compreender bem até hoje esse sistema de busca. Mas, é tão bonita a experiência que ela emerge da sutileza dos mínimos detalhes contidos nessa memória. E logo tudo isso ficou para trás. Mais tarde, quando eu comecei a ir a esses espaços com mais frequência para ler, estudar ou procurar algum livro, a grande maioria das bibliotecas que eu frequentava, já tinha um sistema de busca informatizado. Ufa! E assim a atração e amor por esses espaços continuou. Foram tantas e tão marcantes as minhas experiências nesses espaços. Bibliotecas universitárias, bibliotecas escolares, biblioteca pública de Curitiba, biblioteca da casa de estudante LAC, em Curitiba, biblioteca pública de Corumbá, entre outras que sonho e por onde andei e morei.]

Voltando. Tempos depois, retornei àquele lugar. Lá estava eu novamente na Biblioteca Pública Euclides da Cunha em São Carlos-SP. E, após uma conversa acolhedora com uma das bibliotecárias, tive a impressão que uma portinha se abriu e um mundo de possibilidades surgiu. A primeira informação que obtive foi que aquela biblioteca fora construída em uma antiga caixa d' água da cidade – por isso a arquitetura circular, diferenciando-a de outros espaços (Verificar

Anexo 1B) – e que a mesma fazia parte de um contexto maior: o SIBI - São Carlos (Sistema Integrado de Bibliotecas do Município de São Carlos²).

Essas constatações me instigaram a buscar mais informações sobre a história das Bibliotecas Públicas do Município de São Carlos-SP. Muitas das informações foram coletadas a partir dos depoimentos dos próprios bibliotecários e bibliotecárias que fazem parte do SIBISC. Outras, foram adquiridas por meio de documentos que estão no *site* da prefeitura de São Carlos. Contudo, foi um artigo publicado em 2008 (MORAES, 2008), pela bibliotecária Lourdes de Souza Moraes, uma das idealizadoras do projeto *Escolas do Futuro*, que me possibilitou conhecer ainda mais a grandiosidade desse projeto. Recentemente, no ano de 2021, quando a comunicação e a criatividade encontraram vazão nos diversos suportes digitais e suas mídias (por conta da pandemia Coronavírus/Covid-19³) fomos presenteados com um encontro, ainda que virtual, com as mentoras e colaboradoras dos projetos Bibliotecas *Escolas do Futuro* e SIBI – São Carlos (SIBISC).

Nesse encontro⁴, a bibliotecária Lourdes de Souza Moraes, a professora Elisabeth Martucci e a bibliotecária Claudete Cury Sacomano, profissionais que colaboraram diretamente com esses projetos, narram, detalhadamente, todo o processo criativo que envolveu tanto os primeiros passos das bibliotecas *Escolas do Futuro*, em 2001/2002, ou seja, sua concepção, até a criação do Sistema Integrado de Bibliotecas, em 2004.

Segundo a professora Elisabeth Martucci (MORAES et al., 2021), na década de 90, já com a expectativa da chegada do século XXI, surgiram muitos estudos que levaram os responsáveis pela elaboração de políticas educacionais a uma profunda reflexão sobre os rumos da educação em nosso país. Uma reflexão necessária voltada a uma nova sociedade que se apresentava com as novas tecnologias da informação e comunicação que, naquela ocasião, era vista e chamada de sociedade da informação e conhecimento. E, foi nesse momento de efervescência intelectual, que a biblioteca ganhou destaque e um papel primordial, sobretudo, por ser considerada um instrumento essencial tanto à aprendizagem como para se adquirir uma

² Durante o texto, o Sistema Integrado de Bibliotecas de São Carlos será mencionado como SIBISC.

³ “A Organização Mundial de Saúde (OMS) recebeu a notificação, em 31 de dezembro de 2019, de casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China, com suspeita de serem provocados por uma nova cepa de Coronavírus. Uma semana depois, as autoridades chinesas confirmaram se tratar de um novo tipo do vírus, recebendo o nome de SARS-CoV-2. Ainda no mesmo mês (30 de janeiro), a OMS emite alerta de emergência de Saúde Pública de importância internacional devido à velocidade com a qual se espalhava entre os continentes e, em 11 de março, a situação é classificada, oficialmente, como uma pandemia, embora já se apresentasse em quase todos os continentes em fevereiro.” (SOUZA, 2020, p. 2470).

⁴ Este encontro faz parte de um conjunto de transmissões ao vivo (*lives*) realizadas no canal do *YouTube* das bibliotecas de São Carlos-SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k18MTTVUqfc>. Acesso em: 20 fev. 2022.

habilidade muito discutida naquele momento que era *aprender a aprender*, habilidade esta compreendida como fundamental para que o indivíduo pudesse adquirir ferramentas para conquistar conhecimentos de maneira autônoma.

Ainda na década de 90 foi aprovado o Manifesto da Unesco⁵ (em 1994) para a biblioteca escolar. Um dos objetivos do Manifesto era alinhar esse novo modelo de biblioteca que se apresentava com a nova perspectiva de educação e de sociedade que se fortaleciam na década de 90. Já nos anos 2000, em São Carlos-SP, houve a elaboração de um programa coletivo de Governo que concorria à prefeitura de São Carlos, tendo como uma das diretrizes desse programa, a qualidade da educação. Tanto a professora Elisabeth Martucci quanto a bibliotecária Lourdes de Souza Moraes lutaram para que as bibliotecas alcançassem um patamar de destaque na comunidade local. Por isso, sempre insistiram em colocar as pautas da biblioteca e tudo o que estes espaços representam para a sociedade, nos debates frente à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município. Em 2001, o projeto foi aprovado e, desde então, passou-se a ter uma política pública local de fortalecimento das bibliotecas do município.

A concepção da biblioteca escolar que adiante foi nomeada de Bibliotecas *Escolas do Futuro*, segundo a fala da professora Elisabeth Martucci (MORAES et al., 2021), foi uma inspiração coletiva. Há muitos envolvidos nesse processo. Logo, o projeto é fruto de uma reflexão realizada em conjunto. Elisabeth Martucci, Lourdes de Souza Moraes, Marina Palhares (Secretária de Educação e Cultura do município de 2001 a 2004) e a arquiteta Sandra Mota representam a equipe que gestou o projeto. Era apenas um modelo de biblioteca, um esboço, não havia um projeto físico até então. Apenas tinham estabelecidos alguns objetivos: ser um espaço projetado; convidativo; aberto; com cores; com ampla visibilidade e que, nas palavras da professora Elisabeth, “o futuro deveria estar ali” (MORAES et al., 2021). O nome do projeto “Escolas do Futuro” se deu pela razão de a escola ser considerada, naquele momento, uma instituição já conhecida e que, seguramente, continuaria a existir. No entanto, a biblioteca tal como se apresentava no projeto, era algo novo, uma ideia inovadora que até então não existia no município, portanto, algo que visava o futuro. Assim, julgava-se, naquele momento específico, ser necessário ir além, em termos da sociedade do conhecimento.

Além de a preocupação com o espaço físico dessas bibliotecas, foi estabelecido como

⁵ Por se tratar de um documento coletivo, o documento passou por várias reformulações, tendo a sua última atualização em 2022. Esta nova versão do Manifesto, foi preparada em cooperação com a Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas (IFLA) e com o Programa de Informação para Todos (IFAP), da UNESCO e nasceu da necessidade de atualizar a versão de 1994 (1ª versão), refletindo a realidade e as atuais missões das bibliotecas.

critério essencial para o seu funcionamento que, além dos espaços tradicionais de uma biblioteca (como área de armazenamento, acervo, balcão de atendimento ao público), existisse ali um espaço que fosse possível desenvolver trabalhos em grupos para que alunos, professores e comunidade tivessem acesso a diferentes atividades culturais nas suas mais diversas manifestações e linguagens artísticas. Nesse sentido, o espaço deveria ser concebido como um local de informação, formação e convivência. Outro grande diferencial desse projeto era que as bibliotecas deveriam ser construídas adjacentes às escolas municipais, tendo uma porta aberta para a escola e outra para a rua, ou seja, para a comunidade em seu entorno. Dessa forma, todos os cidadãos poderiam utilizar o acervo de livros, revistas, jornais, os computadores com acesso à internet e fazer pesquisas.

O cuidado e o envolvimento dos profissionais com esse projeto era tanto, que a secretária de Educação e Cultura na época, Marina Palhares, juntamente com o arquiteto responsável pela execução do projeto, José Mário Nogueira, por meio de um trabalho coletivo, se viram diante um desafio imenso que demandaria a construção de oito unidades de bibliotecas. Ambos queriam muito que houvesse um marco no espaço urbano para representar aqueles espaços. E foi assim que surgiu a ideia do monolito na cor vermelha com a aplicação de uma coruja, símbolo da sabedoria, construída com cacos de cerâmica (MORAES et al., 2021). O projeto arquitetônico do espaço físico com a coruja pode ser visualizado no (Anexo 1C) desta tese.

Importante destacar que a cidade de São Carlos-SP é considerada uma *cidade educadora*, tendo formalizado a sua adesão à AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras⁶, em 18 de agosto de 2005, por meio da Lei Municipal nº 13.631 (SÃO CARLOS, 2005). Esta informação me surpreendeu bastante. Não pelo fato de não achar merecido, muito pelo contrário, afinal, São Carlos é referência e reconhecida como um polo educacional modelo para o país, já que conta com duas universidades públicas de renome nacional e internacional (UFSCar e USP), mas, pelo fato de ser uma informação que, infelizmente, ainda é pouco divulgada. E a questão que fica é: como se define uma cidade educadora? Segundo o documento

⁶ Fundada em 1994, a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) está sediada na Espanha e é reconhecida mundialmente por ter como objetivo melhorar a qualidade de vida do cidadão a partir da educação. Trata-se de uma associação sem fins lucrativos constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a reger-se pelos vinte princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras. Qualquer governo local que aceite este compromisso pode converter-se em membro ativo da Associação, independentemente das suas competências administrativas. No início do ano 2023, o seu número de membros ascendia a cerca de 500 cidades de 35 países distribuídos por todos os continentes. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/quem-somos/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

Carta das Cidades Educadoras⁷:

Na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade (AICE, 2020, p. 4).

Uma cidade educadora, portanto, pode ser compreendida como um lugar que gera educação além das instituições tradicionais, preocupando-se com todos os seus cidadãos e desde os mais variados âmbitos. Essa diretriz vai muito ao encontro das diretrizes iniciais que compunham os primeiros rascunhos do projeto das bibliotecas *Escolas do Futuro*.

Apesar de a presença de grandes universidades públicas (USP, UFSCar) na cidade e de uma população bastante qualificada, academicamente falando (há um alto índice de doutor por habitante), o município de São Carlos-SP, entre os anos de 2000 e 2004, estava tão carente de bibliotecas públicas e escolares, como muitas cidades do estado de São Paulo e do país. Diante disso, o município teve que encontrar uma forma eficiente e criativa para investir nesse segmento educacional.

E, com o intuito de promover essa transformação, São Carlos-SP define sua política educacional. Foi com esses princípios que norteiam uma cidade educadora, em que todos os espaços públicos são considerados como espaços de aprendizagem e a educação permanente e contínua como responsabilidade de todos, que, em 2002, nasce a rede de Bibliotecas *Escolas do Futuro*, localizadas contíguas às Escolas Municipais de Ensino Fundamental (totalizando oito bibliotecas escolares-comunitárias). O que era apenas um projeto, torna-se realidade. E, um ano antes da inauguração, foi montado uma comissão municipal de biblioteca para discutir como seria possível realizar um trabalho integrado entre as oito bibliotecas. Cinco delas foram inauguradas nesse ano de 2001. As demais foram construídas ao longo dos anos seguintes. Sem dúvida, toda essa construção exigiu muito investimento. Era um projeto que prezava pela excelência, portanto, foi necessário cumprir tudo o que estava estabelecido no projeto como a configuração da mobília (Anexo 1D), aquisição de acervo de livros e outros materiais e, principalmente, a certeza que haveria bibliotecários de formação para atuarem naqueles espaços.

⁷ Os municípios com representação no Congresso Internacional das Cidades Educadoras, celebrado em Barcelona em 1990, incluíram na Carta Inicial os princípios básicos pelos quais se deve reger o impulso educativo da cidade. Partiam da convicção de que o desenvolvimento dos seus habitantes não pode ser deixado ao acaso. A Carta foi revista no II Congresso Internacional (Bolonha, 1994), no VIII Congresso (Génova, 2004) e em 2020, para adaptar as suas perspectivas aos novos desafios e necessidades sociais. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

Essas bibliotecas escolares municipais foram vinculadas administrativamente à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município, com o objetivo de se ter assegurado que o projeto fosse executado de modo a respeitar as singularidades de cada instituição escolar, já que, pedagogicamente, as bibliotecas *Escolas do Futuro* teriam uma estreita parceria com a escola. Sem dúvida, a biblioteca é um instrumento potente para o fortalecimento do projeto político pedagógico da escola. Assim sendo, a relação entre direção, coordenadores pedagógicos, professores e bibliotecários deve ocorrer de maneira harmoniosa e efetiva para que se cumpra o objetivo do projeto.

Após essa contextualização que remonta à história da construção do projeto Bibliotecas *Escolas do Futuro* vale ressaltar que foi preciso muita vontade política, recursos e o envolvimento contínuo de pessoas capacitadas que conhecem tanto realidade da educação, como das bibliotecas, para que fosse possível compreender a necessidade de renovação da biblioteca escolar. Só assim seria possível transformá-la em uma biblioteca que, além de cumprir o seu papel principal ao participar do processo de ensino-aprendizagem na educação básica do município, pudesse atender prontamente à comunidade externa.

O grande diferencial na proposta é a integração da rede de bibliotecas escolares no Sistema Integrado de Bibliotecas do município de São Carlos (SIBISC)⁸ favorecendo ainda mais o fortalecimento da instituição biblioteca escolar, por meio do compartilhamento de recursos, acervos, serviços e, principalmente, a qualificação contínua do pessoal técnico da rede e dos bibliotecários alocados nas bibliotecas escolares. O SIBISC foi idealizado pela bibliotecária Lourdes de Souza Moraes e, para entender a biblioteca comunitária, ela teve que lançar um olhar para as bibliotecas públicas e escolares do Brasil e fora do país. E foi nessas andanças, como ela mesma afirma, (MORAES et al., 2021) que ela e os demais envolvidos nesse processo de consolidação dessa rede de bibliotecas, perceberam que a força das bibliotecas estava em um sistema. As bibliotecas não poderiam ser isoladas, era necessária uma rede que as interligasse.

Portanto, em 2001 já havia as bibliotecas escolares e, em 2003/2004, Moraes e sua equipe começaram a trabalhar na construção de um sistema integrado de bibliotecas. Inicialmente, pensou-se em inserir ao sistema apenas as *Escolas do Futuro*, no entanto, depois,

⁸ O Sistema Integrado de Bibliotecas de São Carlos (SIBISC) foi criado no final de 2004, ou seja, num momento posterior à criação da rede de bibliotecas *Escolas do Futuro*. Para saber mais sobre este projeto, conferir a fala da idealizadora do projeto no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=k18MTTVUqfc>. Acesso em: 20 fev. 2022.

percebeu-se que precisariam ser incluídas ao sistema todas as bibliotecas públicas do município.

Importante destacar que durante o encaminhamento da pesquisa fui surpreendida com uma informação muito importante. Em junho de 2021, foram publicadas as Leis Municipais nº 20.148, 20.149, 2.150, 20.151, 20.152, 20.153, 20.154, 20.155 (SÃO CARLOS, 2021), dando novas denominações às *Escolas do Futuro*⁹. Portanto, dessa data em diante, todas as oito bibliotecas escolares que faziam parte das *Escolas do Futuro*, passaram a ser chamadas de Bibliotecas Municipais, cada qual recebendo um nome particular de algum bibliotecário ou pessoa que, de alguma maneira, tiveram suas histórias de vida ligadas à biblioteca. Isso é o resultado de uma discussão de cunho político e também do apelo dos próprios bibliotecários. Estes, justificam que, na atualidade, a nomenclatura *Escolas do Futuro* não remete mais a figura da biblioteca a qual fazem parte.

Na época de sua criação, esse nome fazia muito sentido, mas, depois de muitos anos, percebeu-se que a nomenclatura causava muita confusão. Só para exemplificar, segundo o relato dos bibliotecários, muitas vezes, as pessoas confundiam o espaço da biblioteca com a própria escola. Não sabiam se aquele local pertencia à escola ou à comunidade. Essa independência, portanto, foi uma maneira de manter a rede, no entanto, cada uma com sua identidade. Outro ponto é que, algumas vezes, esses espaços não eram reconhecidos ou contemplados em projetos ou editais importantes de leitura, simplesmente porque não eram compreendidos e vistos como bibliotecas. Outra informação é que, tempos atrás, houve um Censo em São Carlos-SP (a bibliotecária que me informou sobre essa troca, não soube precisar a data e que Censo era este) sobre a quantidade de bibliotecas no município, porém, infelizmente, por conta da nomenclatura, São Carlos perdeu em número de bibliotecas em relação a outras cidades do estado.

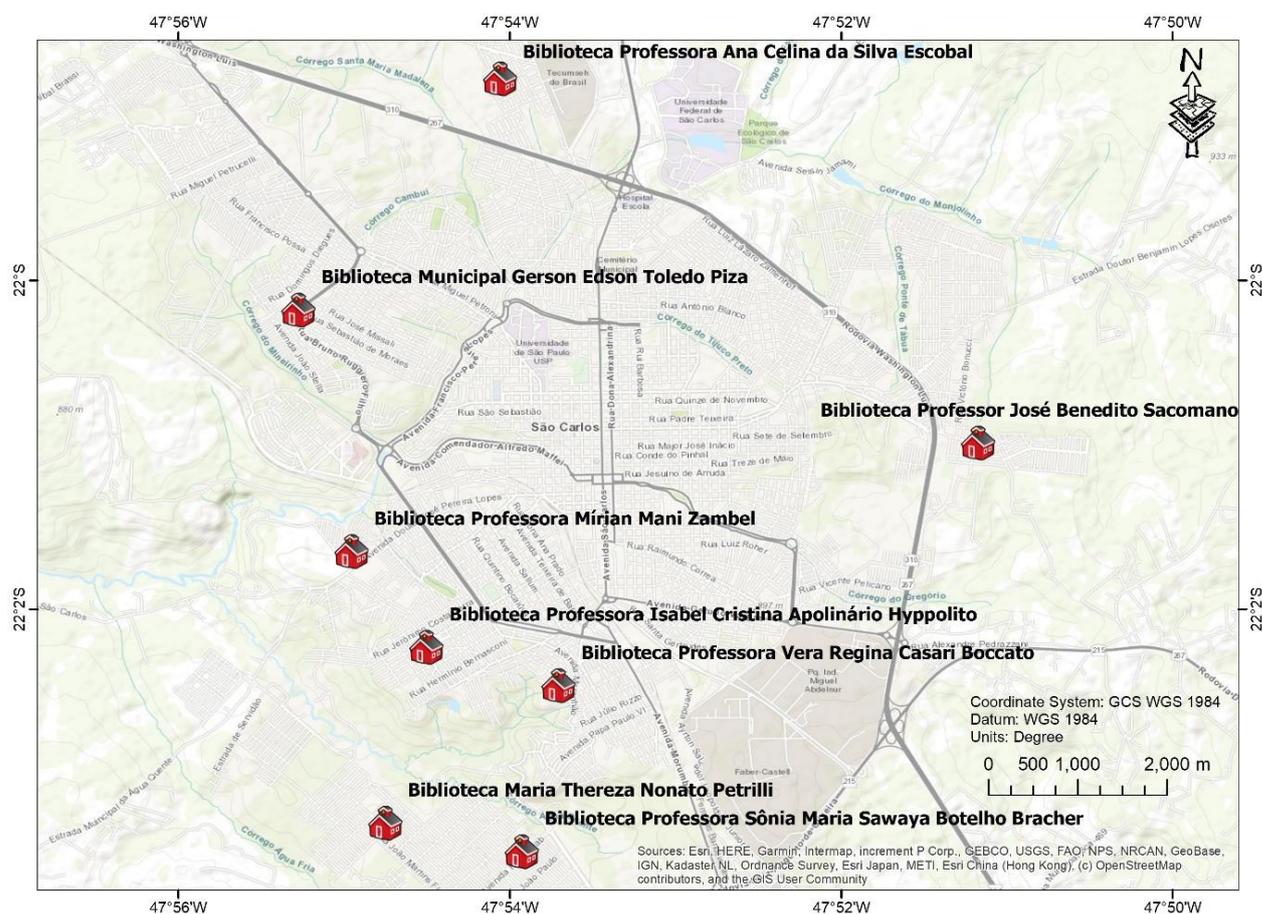
Todas essas situações foram fundamentais para que houvesse essa ruptura, o que é muito natural e, muitas vezes, necessário para a evolução e desenvolvimento dos órgãos públicos. No caso em questão, tudo foi muito válido para que as bibliotecas se fortalecessem administrativamente e construíssem suas próprias identidades, passando a serem vistas pela comunidade como uma *unidade de biblioteca*, estando assim mais condizente com aquilo que esses espaços representam ou buscam na atualidade. E, como a pesquisa atravessa essas

⁹ As bibliotecas passam a ter as seguintes denominações: Biblioteca Municipal Professora Sônia Maria Sawaya Botelho Bracher; Biblioteca Municipal Gerson Edson Toledo Piza; Biblioteca Municipal Professor José Benedito Sacomano; Biblioteca Municipal Maria Thereza Nonato Petrilli; Biblioteca Municipal Professora Ana Celina da Silva Escobal; Biblioteca Municipal Professora Vera Regina Casari Boccato; Biblioteca Municipal Professora Mírian Mani Zambel.

mudanças, julgamos importante justificar e deixar aqui o registro dessa alteração.

Atualmente, o SIBISC é constituído por doze bibliotecas municipais. São três bibliotecas públicas: duas municipais e uma distrital (em Água Vermelha), oito Escolas do Futuro (Bibliotecas Públicas Escolares autônomas) instaladas ao lado das EMEBs – Escolas Municipais de Educação Básica – e uma biblioteca especializada: o Espaço Braille. O acervo de todas as bibliotecas está processado e suas informações estão disponíveis em um catálogo¹⁰ *online* e integrado, acessível para consulta da comunidade por meio de endereço eletrônico (site). Abaixo, apresento um mapa (Figura 1) para que seja possível perceber como as bibliotecas se inserem espacialmente na cidade.

Figura 1 - Mapa de localização das bibliotecas *Escolas do Futuro* na cidade de São Carlos-SP.



Fonte: Elaborado pela autora desta tese. Mapa base da cidade produzido no ArcGIS (ESRI, 2010)

O mapa ilustra o conjunto de bibliotecas escolares-comunitárias-públicas que oferecem seus serviços e recursos à comunidade local, transformando-se em um espaço estrategicamente posicionado nos bairros periféricos da cidade (Figura 1). Essas bibliotecas atendem a uma

¹⁰ Acesso ao catálogo *online* dos livros das bibliotecas do SIBISC: <http://www.sibi.saocarlos.sp.gov.br/>.

população com carências significativas e acesso limitado à informação e à leitura, como destacado por Moraes (2008).

Sem dúvida, a cidade de São Carlos-SP com pouco mais de 254.822 habitantes (população estimada - IBGE 2022)¹¹ é privilegiada por alocar essa variedade de espaços públicos que estão dentro de um sistema e este todo informatizado e interligado, facilitando a comunicação entre as bibliotecas e oferecendo um serviço melhor e mais especializado à população.

Uma realidade muito distante de muitas cidades brasileiras em que as escolas não têm bibliotecas e quando as têm a estrutura é precária e, em muitos casos, não há profissionais capacitados com a formação superior esperada para trabalhar nesses espaços. Silva (2009, p. 118) ainda afirma que “(...) as que possuem, não a exploram como deveriam, usam-na apenas como depósito de livros, sem uma organização pedagógica, sem integrá-la ao projeto educativo na escola”.

Muitas instituições de ensino escolar públicas ainda enfrentam obstáculos relacionados à precariedade da infraestrutura de suas bibliotecas. Infelizmente, muitas escolas públicas em nosso país não possuem biblioteca e tampouco livros de literatura e, o livro didático, ainda se apresenta como principal recurso de aprendizagem. E, quando há acervos, muitas vezes não estão em boas condições e atualizados, não atendendo assim às necessidades do público leitor. Outra questão é a não informatização desses espaços fazendo com que os serviços de processamento técnico, empréstimo e devolução de materiais ocorram de forma elementar. A falta de mão de obra especializada e a falta de investimento – já que o recurso financeiro é escasso – são alguns dos fatores que agravam as situações das bibliotecas escolares e da infraestrutura informacional das escolas brasileiras.

Outro grande problema é a falta de bibliotecários atuantes em instituições de ensino da educação básica. Os bibliotecários, de forma geral, não possuem uma formação que tenha em seu currículo disciplinas que contemplem a biblioteca escolar e o estudo da leitura e literatura e, geralmente, não são incentivados para realizar este trabalho. Essas disciplinas são fundamentais para realizar um trabalho eficiente com a leitura, sobretudo a literária, nessa modalidade de biblioteca.

O descaso pela educação no Brasil, a falta de recursos e de estrutura das escolas,

¹¹ Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em 12 de ago. 2023.

conjugados ao baixo salário e à alta carga horária de trabalho são fatores que desestimulam os bibliotecários a atuarem em bibliotecas escolares. O fato é que quando há bibliotecas, geralmente “são precárias, não contam com um profissional bibliotecário e não oferecem condições para o desenvolvimento de atividades que correspondam a seu potencial de atuação social citado na teoria” (BICHERI; ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 45).

Outro ponto que deve ser considerado e superado é sobre a visão errônea que se tem da função dos bibliotecários alocados nas bibliotecas escolares, principalmente aquelas vinculadas às escolas públicas, em que as atividades cotidianas desses profissionais são marcadas pelas tradicionais tarefas de emprestar livros e organizar as estantes. Por serem essas atividades as mais propagadas, as outras atribuições desses profissionais ficam esquecidas ou relegadas a segundo plano (ALMEIDA JÚNIOR; BORTOLIN, 2009). Diante disso, a intenção não é menosprezar uma determinada atividade ou função em detrimento da outra, mas sim enfatizar que os bibliotecários têm atribuições infinitamente maiores das mencionadas.

Todas essas experiências e reflexões preliminares despertaram em mim o desejo de me aproximar desses contextos, sobretudo, das bibliotecas *Escolas do Futuro*, no intuito de conhecer melhor os bibliotecários e as práticas voltadas à leitura literária que ali acontecem e aconteceram, por meio de uma pesquisa acadêmica.

A escola pública, apesar de as inúmeras dificuldades administrativas, estruturais, e pedagógicas, é um campo fértil para a realização de ações que visam à formação de leitores. Diante disso, a elaboração deste estudo tem como base a compreensão da relevância da biblioteca no interior de uma instituição de educação pública e as proposições pedagógicas e educativas que se desenvolvem no espaço da biblioteca. Assim, a proposta desta tese é um convite à reflexão a respeito da mediação de leitura literária que ocorre nas bibliotecas *Escolas do Futuro*, vinculadas à rede municipal de ensino na cidade de São Carlos-SP.

1.2. Justificativa

Tendo em vista a importância e a representação do espaço da biblioteca dentro de uma instituição de ensino – e tudo que este espaço oferece para a promoção da leitura e a manutenção de um legado de conhecimento, cultura e saberes tão potentes para o desenvolvimento integral e humano do indivíduo em formação – busca-se analisar, por meio de alguns relatos de experiências e narrativas de vida e profissão dos bibliotecários-educadores que atuam nesses espaços, suas percepções sobre as diversas práticas de leitura que envolvem a mediação, consideradas aptas a favorecer o contato e o interesse da criança e do jovem leitor pela

linguagem literária.

Discutir a formação de leitores é algo necessário e urgente, principalmente num espaço e tempo em que se proliferam os novos suportes digitais com suas incontáveis possibilidades de leitura. E, apesar de tantos recursos e informações disponíveis, ainda se percebe que uma parcela representativa da população não vê na leitura uma necessidade ou um prazer em seu cotidiano.

Assim, compreende-se que, apesar de a humanidade estar vivenciando tempos de aceleração em que impera a cultura do imediatismo, principalmente pela propagação da informação e das mídias digitais, para a formação do leitor, faz-se necessário cultivar um outro tempo, que demanda saber parar, refletir, desacelerar. E, para esta tarefa, ainda é imprescindível que haja, a princípio, pessoas comprometidas e envolvidas com a missão de desenvolver nos indivíduos o apreço pela leitura literária.

De acordo com Bicheri e Almeida Júnior (2013), o bibliotecário escolar ainda é um educador pouco estudado e citado na história da leitura no Brasil. Apesar de na década de 1980 já existirem os primeiros trabalhos publicados sobre o bibliotecário, o vínculo deste profissional com a leitura e o leitor, só aparece a partir da década de 1990. Neste momento o foco de interesse se volta para a biblioteca e esta “deixa de ser somente um espaço silencioso para busca de informações, e passa a constituir um espaço para cativar leitores, pela mediação dos bibliotecários [...]” (SIDOT *apud* BICHERI; ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 46). Assim, pode-se perceber que a discussão sobre a participação do bibliotecário na formação do leitor em escolas é ainda recente se comparada com a história da leitura e, por isso mesmo, essa relação deve cada vez mais ser percebida, analisada e investigada.

Diferentemente dos professores, o bibliotecário escolar não tem como incumbência primeira cumprir conteúdos curriculares estabelecidos em um plano de ensino. Sua participação na formação do leitor deve se desprender da cobrança de leitura para aquisição de conteúdo, avaliações ou relatórios. O intuito é cultivar o vínculo entre aluno e livros de maneira despretensiosa, apenas pelo prazer da leitura.

A simples existência de uma biblioteca escolar, com boa infraestrutura, bem localizada e com um vasto acervo atualizado não é suficiente para atender as necessidades da comunidade escolar e seu entorno e contribuir para a qualidade do ensino e formação do aluno. Para que a biblioteca escolar possa cumprir com seu papel social é necessário, além de espaço físico adequado e um acervo, de um bibliotecário competente e engajado na escola como um todo.

No intuito de trazer para o debate acadêmico as contribuições desse profissional e a relação dele com a mediação de leitura literária, o primeiro passo foi realizar uma busca no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)¹² por trabalhos acadêmicos (artigos, dissertações e teses) referentes à temática a ser pesquisada. Inicialmente, buscou-se trabalhos que apresentassem a expressão “mediação de leitura”. Nisso, o portal apontou um total de 1022 trabalhos, entre artigos (992), dissertações (24), resenhas (4), atas de congressos (1) e recursos textuais (1), nas mais diversas áreas, como Letras, Educação, Ciência da Informação, Biblioteconomia etc. Ao realizar uma nova busca com os descritores: “mediação de leitura”; “literatura” e “biblioteca”, apareceram 57 resultados, sendo 7 desses sobre biblioteca escolar.

Na tentativa de restringir ainda mais as buscas, procurou-se verificar se havia pesquisas que, de alguma maneira, relacionassem os estudos de mediação de leitura literária com a competência do profissional bibliotecário. Para tanto, foram utilizados os descritores temáticos “mediação de leitura”, “biblioteca” e “dimensões da competência”. Há alguns trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e artigos) que contemplam a competência em informação e o bibliotecário. No entanto, sobre a competência e a relação dessas com a leitura e a mediação do bibliotecário, foi encontrado apenas um resultado atinente a um artigo publicado na revista “Encontros Bibli”. Contudo, ao ler o artigo, constatou-se que o foco de análise contempla as dimensões da competência (técnica, ética, estética, política) informacional dos bibliotecários em relação à leitura e não aborda especificamente a leitura literária.

Por conseguinte, a busca realizada revela que não há trabalhos acadêmicos que discutem, especificamente, as dimensões da competência profissional e o vínculo destas com a mediação da leitura literária que ocorre nas bibliotecas escolares. Essa constatação sinaliza que este seria um campo fértil pelo “ineditismo” da proposta, podendo contribuir significativamente com os avanços das pesquisas na área da Educação, sobretudo, as investigações voltadas à competência do bibliotecário e o teor educativo e pedagógico presentes em suas práticas ao trabalhar com a palavra literária.

Além disso, os resultados desta pesquisa poderão subsidiar a criação de novas políticas públicas – voltadas à leitura e à biblioteca escolar – que irão fortalecer cada vez mais esse grupo de profissionais, ressaltando ainda mais a sua importância e contribuição no campo educacional, pedagógico e no estímulo à leitura e literatura. Logo, são estas as questões que movem e

¹² <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/>.

justificam a elaboração desta tese.

Portanto, esta pesquisa se justifica principalmente pelo fato de reconhecer a biblioteca escolar como um instrumento fundamental no ambiente educacional. Espera-se que cada vez mais esse espaço seja visado e compreendido pela comunidade escolar e sociedade, como um ambiente potencializador de aprendizagens diversas, de leitura, e, sobretudo, um espaço de formação que reconheça a importância da literatura e da ficção na vida dos educandos. Para isso, é preciso que a biblioteca escolar esteja totalmente integrada às demais atividades pedagógicas planejadas pela escola (professores, coordenadores) para que, em conjunto, seja possível alcançar um dos objetivos dessa interlocução, que é apresentar “caminhos” que conduzam os alunos as mais diversas fontes literárias.

Essas informações que envolvem o contexto e as práticas de mediação de leitura literária que ocorrem nas bibliotecas foram essenciais para a formulação da questão central que norteia esta investigação: *como as práticas de mediação de leitura literária que ocorrem na biblioteca escolar se vinculam às dimensões (técnica, estética, ética, política) presentes na competência profissional do(a) bibliotecário(a)-educador(a)?*

1.3. Hipótese de trabalho

Tendo em vista todas as inquietações que motivaram a realização da pesquisa, a tese a ser defendida nesta investigação é que:

A competência profissional do bibliotecário abrange saberes e habilidades adquiridos ao longo da vida, incluindo habilidades técnicas relacionadas à literatura, habilidades estéticas como afetividade, escuta e sensibilidade, e uma visão crítica do impacto de suas práticas. Além disso, eles devem estar comprometidos com as necessidades reais do contexto social, considerando aspectos éticos e políticos. Assim, a competência profissional do bibliotecário é multifacetada e requer a integração dessas diferentes dimensões.

1.4. Objetivos

1.4.1 Geral

Colaborar com a epistemologia da prática profissional do bibliotecário, sobretudo, no que se refere ao trabalho de mediação de leitura literária no âmbito das bibliotecas escolares-comunitárias.

1.4.2 Objetivos específicos

- Verificar as percepções dos bibliotecários sobre as práticas voltadas ao trabalho de mediação de leitura literária na biblioteca.
- Evidenciar as dimensões técnica, estética, ética e política da competência profissional do bibliotecário, principalmente, no que se refere às ações, práticas e aos saberes voltados ao trabalho de mediação de leitura literária.
- Analisar se nas histórias de vida e profissão narradas pelos bibliotecários há uma identificação deles como sendo um bibliotecário educador-mediador de leitura literária e se eles têm consciência da relevância social de sua função.
- Identificar de que maneira se dá o envolvimento dos bibliotecários e do poder público de São Carlos-SP em projetos e políticas públicas que visam o acesso à leitura e à informação nas bibliotecas da rede municipal de ensino.

1.5. Aportes teóricos e metodológicos

A pesquisa foi estruturada seguindo as características de uma abordagem metodológica qualitativa, de acordo com os estudos das pesquisadoras Menga Lüdke e Marli André (1986). Seus estudos se apresentam como alternativa para sanar a rigidez, a fragmentação e o distanciamento entre pesquisador e objetos pesquisados.

Ao se propor percorrer o vasto histórico de experiências tão singulares dos bibliotecários, no intuito de identificar o lugar que a leitura e as narrativas literárias ocupam em sua trajetória de vida e profissão, elege-se o método história oral (ALBERTI, 2004; 2013) como um caminho profícuo para as análises. Considerado um campo mais amplo da pesquisa qualitativa, este método tem se constituído como instrumento bastante relevante na área das ciências humanas.

A fundamentação teórica (revisão das pesquisas e das discussões de autores que ajudaram a refletir sobre o tema da pesquisa) divide-se em: 1) Autores que abordam a leitura e a literatura, dentre os quais: Bakhtin (1981, 1997), Barjard (2014), Benjamin (2012), Bretas (2014), Candido (2011), Castrillón (2011), Chartier (2003), Colomer (2007), Cosson (2014; 2018), Freire (1987; 2022), Goulemot (1996), Kleiman (1995; 2005), Lajolo (2016), Lajolo e Zilberman (2003), Patte (2012), Petit (2008; 2013; 2017), Reyes (2010), Soares (1988, 2001; 2011), Yunes (2002), Zilberman (2005, 2010); 2) Autores que discutem sobre a biblioteca escolar e o bibliotecário, como: Arena (2009), Bicheri e Almeida Júnior (2013), Bortolin

(2010), Brito (2020), Campello (2003; 2015), Campello et al. (2012), Farias e Fernandes (2019), Lopes e Balça (2013), Macedo (2005), Milanesi (2002). Moraes (2008), Perucchi (1999), Pinheiro e Jacinto (2018), Ribeiro e Alencar (2019), Silva (2009); 3) Sobre as políticas públicas voltadas à leitura: Abad (2003), Brasil (1997; 2003; 2010; 2011), Bretas (2014), Brito (2020), Oliveira (1994), Rosa e Oddone (2006), Santos e Souza (2017), Silva (2011); e 4) Autores que abordam as dimensões da competência: Vitorino e Piantola (2010), Vitorino (2020), Rios (2010).

A intenção a partir da discussão teórica é fomentar ideias e debates a respeito da biblioteca escolar e a mediação de leitura literária, para que todos que utilizam esse espaço possam dinamizá-lo de forma a transformá-lo, efetivamente, em um local de práticas da vida cotidiana, seja no aspecto social, cultural ou informativo.

1.6. Organização estrutural das seções

Esta tese se estrutura da seguinte maneira: até este momento, na parte introdutória, apresentam-se uma breve exposição da trajetória pessoal da pesquisadora e as suas motivações pessoais para a realização da pesquisa. Descrevem-se também os objetivos, os aportes teóricos e metodológicos e os estudos relacionados com a área que será pesquisada.

Na segunda seção, “Leitura, Literatura e Biblioteca escolar”, apresentam-se um panorama com a revisão da literatura acerca dos estudos considerados referências na área da leitura, literatura e biblioteca, buscando ampliar o conhecimento e a compreensão sobre o objeto de estudo desta tese que é: a mediação de leitura literária na biblioteca escolar.

Na terceira seção, “Políticas públicas de leitura: o que é preciso saber?”, propõem-se uma discussão sobre as políticas públicas tanto de leitura como de bibliotecas voltadas ao fomento da leitura, buscando alcançar uma melhor compreensão do papel das bibliotecas no processo de formação de leitores.

Na quarta seção, “A palavra mediada: quem são os guias nessa travessia?”, discutem-se, detalhadamente, as especificidades do objeto de investigação desta pesquisa: a mediação da leitura literária no âmbito da biblioteca escolar e os agentes responsáveis por esta mediação.

Na quinta seção, “Percurso metodológico”, apresentam-se os pressupostos do método história oral, metodologia que fundamenta este trabalho e os cuidados que o pesquisador deve ter na condução das entrevistas de história de vida. Neste item, descrevem-se os pormenores da pesquisa, como seleção dos entrevistados, ou seja, o contexto geral do universo da pesquisa.

Na sexta e última seção, “Análise das entrevistas”, revelam-se as principais descobertas relativas ao objeto de estudo definido na pesquisa. Optou-se em dividir essa seção em parte I e parte II. Na parte I, realiza-se uma incursão pelo referencial teórico (dimensões da competência) necessário à análise proposta. Na parte subsequente (II), inicia-se a análise com a interpretação dos dados coletados e a discussão dos resultados.

Por fim, apresentam-se as considerações finais deste trabalho.

2. LEITURA, LITERATURA, BIBLIOTECA ESCOLAR

Nesta seção, propõe-se uma revisão teórica que engloba alguns dos autores amplamente reconhecidos no campo da Leitura, Literatura e Biblioteconomia. Nesse contexto, o objetivo principal é introduzir e analisar as contribuições deles, explorando suas pesquisas, perspectivas e estudos. A intenção é aprofundar o conhecimento e a compreensão do foco desta tese, que é a mediação da leitura literária na biblioteca escolar.

2.1. Notas introdutórias sobre Leitura

Considerada uma prática complexa, social, individual, plural etc., a leitura é um assunto que desperta muito interesse e questionamentos nas mais diversas áreas. Letras, Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Estudos Literários, Estudos Culturais são apenas algumas dessas áreas do saber. No entanto, por se tratar de um campo de estudo amplo e diversificado, fica difícil abordá-lo em um único texto. Diante disso, apresentam-se, a seguir, algumas considerações sobre o fenômeno leitura (sem entrar nas especificidades das diversas teorias sobre as práticas de leitura) e, posteriormente, uma breve história da leitura e suas práticas ao longo do tempo.

Quando ponderamos sobre a leitura ou o ato de ler, muitas vezes parece que estamos tratando de algo puramente subjetivo. No entanto, uma das características essenciais da leitura é que ela proporciona ao indivíduo o acesso à informações e ao conhecimento que foram produzidos no mundo. Como afirmou o teórico Freire (2022, p. 33), “a leitura do mundo antecede a leitura da palavra”. Assim, o indivíduo, mesmo antes de dominar a leitura da palavra, já possui uma interpretação cultural e pessoal do mundo. No entanto, essa leitura de mundo só se torna completa e visível para o sujeito quando ele adquire o domínio da palavra.

No estudo dessa questão, Martins (2006) sugere que a leitura é uma experiência individual que pode ser descrita como a decodificação de signos linguísticos pelos quais o leitor interpreta uma série de símbolos. A leitura estabelece uma comunicação entre o leitor e o texto, que pode manifestar-se de diversas formas, como texto escrito, elementos visuais, componentes

sonoros, gestos ou até mesmo eventos. Além disso, a autora a concebe como um processo ainda mais amplo, argumentando que o leitor não apenas interpreta os sinais expressos por meio de várias linguagens, mas também lhes atribui significado.

Nesse contexto, Martins (2006, p. 30) conceitua a leitura como “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, independentemente da linguagem utilizada”. Da mesma forma que Freire (2022), Martins (2006) compartilha a visão de que a leitura vai além da mera decodificação de sinais, representando um meio de compreender o mundo.

Segundo Bakhtin (1997), a leitura transcende a simples decodificação de signos linguísticos, pois uma definição tão simplista do ato de ler não engloba toda a complexidade envolvida no processo de leitura. Encarar a leitura apenas como uma tarefa de decodificação limita a capacidade do leitor de dialogar com os elementos extralinguísticos que constituem o texto.

Deste modo, a leitura pode ser vista como um fenômeno que envolve as pessoas em uma experiência que impacta diretamente a sua compreensão de mundo. Na perspectiva de Bakhtin (op. cit.), a leitura é compreendida como um fenômeno que envolve a construção e desconstrução de significados, de atribuição de sentidos. Ela se desenrola no contexto social por meio de um processo histórico de humanização. Conseqüentemente, ela assume a dimensão sócio-histórica do diálogo, envolvendo o indivíduo e suas experiências socioculturais e históricas que o moldam.

Nesse processo de interação entre texto, contexto, autor e leitor, o leitor assume um papel ativo na experiência de leitura, contribuindo para a construção e expansão do seu próprio conhecimento por meio de suas experiências cognitivas, linguísticas e culturais. Nessa perspectiva, quanto mais rica for a bagagem cultural de um indivíduo, maior será a sua eficácia no ato de leitura. Essa visão da construção de significados está intrinsecamente ligada às atividades discursivas e às práticas sociais às quais as pessoas têm acesso ao longo de seu processo histórico de socialização (BAKHTIN, 1981).

Com o objetivo de recuperar informações que ilustram a evolução da prática da leitura, apresenta-se, a seguir, por meio de um exercício reflexivo, uma trilha de leitura que aborda algumas das interações que existiram entre o texto-leitor-contexto ao longo da História.

De acordo com o teórico Chartier (1999, p. 77), “A leitura sempre implica a apropriação, invenção e produção de significados”. O mesmo autor conduziu estudos relacionados à leitura, à produção e ao uso do livro, bem como às práticas de leitura. Em “A história da leitura no

mundo ocidental”, uma obra organizada por Cavallo e Chartier (2002), diversos autores traçam uma linha cronológica da história da leitura, abrangendo desde o mundo grego e helenístico da Antiguidade Clássica até as práticas de leitura contemporâneas.

Segundo Cavallo e Chartier (2002), três revoluções provocaram mudanças significativas nas práticas de leitura, tanto no ambiente educacional quanto fora dele. A primeira dessas revoluções ocorreu com a transição da leitura oral para a leitura silenciosa no século XII, introduzindo uma nova função social para a escrita: o modelo escolástico substituiu as práticas monásticas de leitura. O ato de ler, anteriormente dissociado do ato de escrever, uma vez que a escrita tinha a função de preservar informações no suporte, evoluiu para uma atividade de trabalho intelectual, marcando a transição da leitura em voz alta para a leitura silenciosa, embora a oralização não tenha desaparecido completamente até os dias atuais.

A segunda revolução, ocorrida por volta do século XVIII, substituiu as leituras intensivas que obedeciam a cânones sagrados e autoritários, caracterizadas pela memorização e repetição, pela leitura extensiva em novos impressos. Essas novas leituras eram mais fluidas, livres e despreziosas. Posteriormente, uma terceira revolução tecnológica introduziu a transmissão eletrônica de textos, transformando a relação do leitor com os escritos e gerando novos métodos de leitura, formatos e gêneros textuais. Essas mudanças afetaram as fases de produção, edição e distribuição, permitindo aos leitores participar ativamente de todas elas, ou seja, produzir, editar e distribuir o texto (CAVALLO; CHARTIER, 2002).

Ao longo da evolução da leitura, desde a prática inicial da leitura oral até a chegada do livro impresso, testemunhamos uma série de processos e transformações significativas. No entanto, é crucial ressaltar que o ato de ler precedeu até mesmo a invenção da escrita. A reflexão sobre o ato de "ler" remonta ao período em que nossos ancestrais pré-históricos iniciaram a comunicação e sentiram a necessidade de observar e compreender o mundo ao seu redor. Foi nesse momento que os seres humanos começaram a interpretar o ambiente à sua volta, marcando assim o início da história da leitura, quando descobriram métodos para registrar seus pensamentos, sentimentos e ações.

Durante um longo período, a prática da leitura era predominantemente "oral", e o próprio leitor desempenhava um papel central na interpretação do texto. Esse leitor, frequentemente chamado de "performático", incorporava elementos não verbais, como gestos, entonação e expressões faciais, em sua leitura, incentivando assim o receptor do texto a atribuir novos significados à mensagem contida no texto (CHARTIER, 2003). Nesse tipo de leitura performática, o mediador ainda era uma figura coletiva, em que um leitor de texto transmitia

oralmente o conteúdo do texto para um grupo de ouvintes. A origem desse método de leitura remonta às civilizações pré-escritas, em que o mediador narra oralmente o que seus olhos "liam" nas paredes das cavernas.

Chartier (2003) destaca que a leitura de textos na forma escrita tem suas origens na criação da escrita cuneiforme pelos sumérios na Mesopotâmia, aproximadamente em 4.000 anos a.C., durante a Antiguidade (Antiguidade do Oriente Próximo). Nesse mesmo período, o leitor passa a compartilhar com seu público a leitura de textos informativos e literários, incluindo a poesia oral.

Cavallo e Chartier (2002) ressaltam que inicialmente a prática de leitura era realizada em voz alta por um homem, em ambientes externos à casa, como em jardins e arcadas. Há, segundo os autores, toda uma iconografia que comprova isso. Para este teórico, só ocorre uma mudança significativa no modo de ler e perceber a leitura, na Idade Média, quando se passou da leitura oral – influenciada por elementos gestuais e vocais essenciais para a compreensão do sentido – para a leitura visual ou silenciosa. Somente muito tempo depois, as mulheres adquiriram esse direito.

Com o decorrer dos anos, a prática da leitura evoluiu para a reclusão das bibliotecas encontradas nos mosteiros e conventos. A leitura silenciosa tornou-se comum entre aqueles que aspiravam a uma vida religiosa, substituindo a leitura em voz alta. Esse período foi marcado por uma atmosfera de purificação das almas, com muitas obras literárias sendo proibidas, conforme observado por Umberto Eco em seu romance "O Nome da Rosa" (BRETAS, 2014).

Posteriormente, no final da Idade Média, por volta de 1439, uma das inovações que causou um verdadeiro impacto no campo da escrita e da leitura foi a invenção da imprensa, ou seja, a máquina de impressão tipográfica desenvolvida pelo alemão Johann Gutenberg. Sua criação transformou de forma revolucionária a história da leitura e da disseminação de ideias em escala global. Uma das razões para isso foi que a máquina, que utilizava tipos móveis, tornou o acesso a obras impressas muito mais acessível, principalmente devido à significativa redução de custos. A partir desse momento, o livro não era apenas um objeto para leitura, mas passou a desempenhar novos papéis, como o armazenamento de informações e a transmissão das mesmas. Sobre isso, Roger Chartier afirma:

Uma vez escrito e saído das prensas, o livro, seja ele qual for, está suscetível a uma multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, claro, mas as modalidades do ler são, elas próprias, múltiplas, diferentes e segundo as épocas, os lugares, os ambientes (CHARTIER, 2004, p. 173).

A partir desse marco histórico, os livros começaram a ser produzidos em maior escala, abandonando o formato manuscrito, o que os tornou mais acessíveis e disponíveis para um público mais amplo. No entanto, é crucial destacar que esse acesso ainda era restrito, dado que a taxa de alfabetização era baixa e limitada principalmente à nobreza e ao clero. Nesse contexto europeu, surgiu um momento significativo em que mulheres e crianças desempenharam um papel fundamental ao se integrarem às atividades de leitura, desencadeando uma verdadeira revolução na disseminação de novos hábitos de leitura (BRETAS, 2014, p. 27). As crianças passaram a frequentar a escola, adquirindo assim materiais de leitura, enquanto as mulheres aumentaram seu consumo de livros, especialmente aqueles relacionados à literatura romanesca (BRETAS, 2014).

Do ponto de vista histórico, é necessário buscar as origens das práticas de leitura no contexto das Reformas Religiosas que ocorreram na Europa nos séculos XVI e XVII. Essas reformas coincidiram com a transição do modelo econômico feudal de subsistência para uma economia de mercado, a transformação da sociedade rural em uma sociedade urbana estruturada em classes sociais e a transição de uma política fragmentada em burgos para um Estado centralizado. Esse período marcou o início de uma nova ordem social, política e econômica na era moderna, colocando uma pressão considerável sobre a Igreja Católica, que enfrentou uma das maiores crises de sua história.

Nesse contexto complexo e dinâmico, de acordo com as análises de Cavallo e Chartier (2002), a leitura tornou-se uma necessidade inescapável para a Igreja, que desempenhou um papel central nas mudanças que estavam ocorrendo. A utilização sacra da leitura desempenhou um papel fundamental no estabelecimento do monopólio da Igreja sobre o acesso às obras literárias e, o que é ainda mais preocupante, na censura das obras que podiam ser reproduzidas e lidas. O controle institucional da leitura imposto pelo clero conferiu a essa prática um caráter sagrado, levando as pessoas leigas a aceitarem essa condição passivamente, sem questionar ou criticar os ensinamentos. Elas eram instruídas a memorizar os textos sem buscar compreender o significado subjacente ou a mensagem que transmitiam.

O aprendizado da leitura teve um desenvolvimento significativo após o Concílio de Trento, que ocorreu entre 1545 e 1553. Este concílio teve como principal objetivo a resposta à Reforma Protestante e a reforma interna da Igreja Católica. Durante essas reuniões, foram discutidos vários temas teológicos, litúrgicos e disciplinares, bem como questões relacionadas à educação e à formação religiosa. Uma das importantes decisões tomadas no Concílio de Trento foi a ênfase na educação religiosa e na formação dos fiéis, incluindo o ensino da leitura

para que os fiéis pudessem ler e compreender as escrituras sagradas e outros textos religiosos. Isso teve um impacto significativo no aprendizado da leitura durante esse período.

Segundo Hébrard (2007, p. 14), o ensino da leitura passou a ser mais enfatizado nessa época:

[...] nasce, com efeito [...], a fim de permitir a todos os cristãos, mesmo os mais pobres, mesmo as mulheres, conhecer esta “ciência da salvação”, sem a qual ninguém poderia ser salvo. Por que uma escola ensinando os rudimentos de uma cultura escrita lá, onde o catecismo oral, até então era suficiente? Simplesmente porque as Reformas levaram a um tal ponto de complexidade o debate teológico, que para formar um cristão, por mais obediente que seja, se torna quase impossível passar de um recurso ao texto que fixa *ne varietur* a especificidade do dogma. Se desejamos que um pequeno católico permaneça católico, é preciso que ele conserve em toda sua vida o perfeito conhecimento da letra de seu catecismo porque, sem ela, arriscaria de não identificar os propósitos heréticos que as diferentes confissões propagam em torno delas [...] Um e outro devem então aprender a ler, e a escola de sua catequização se torna, assim, a escola de sua alfabetização.

Assim, as práticas de leitura e escrita emergiram no contexto das Reformas com uma ênfase na salvação, no qual o texto do catecismo e o processo de catequização desempenharam historicamente um papel fundamental como o ponto de partida para a alfabetização e, por conseguinte, para o desenvolvimento das habilidades de leitura na escola. No final do século XVI, em diferentes países europeus, a alfabetização era principalmente voltada para a leitura de textos como o catecismo e orações, com o objetivo principal de memorização. Esse tipo de alfabetização separou claramente a habilidade de leitura da habilidade de escrita, uma divisão que servia a outro propósito: a distinção entre grupos sociais e a segregação entre os pobres e os ricos.

O método de ensino da leitura começava com a soletração das letras, progredia para a silabação e incluía a leitura de frases que eram memorizadas e repetidas. Essa abordagem, baseada na oralização, constituía a essência da pedagogia, unindo lição e exercício em uma única atividade de aprendizagem. No entanto, ao longo do tempo, o ensino da leitura como oralização passou por mudanças significativas com o desenvolvimento de técnicas e tecnologias educacionais. Apesar disso, suas práticas ainda persistem no ambiente escolar, conforme indicam pesquisas sobre alfabetização publicadas em periódicos.

No século XVII, as demandas socioeconômicas passaram a requerer mais da escola do que apenas a catequese. Além do ensino da leitura, foram adicionados o ensino da escrita e da matemática. Nesse novo contexto, a escola moderna se estabeleceu como um lugar onde se aprendia a ler, escrever e contar, incorporando também elementos de oralidade e a repetição de

exercícios.

No século XIX, com o avanço da industrialização na Europa, a invenção de máquinas resultou em uma redução significativa nos custos de produção do papel, o que, por sua vez, levou ao surgimento da fabricação de cadernos. De acordo com Hébrard (2007, p. 17), na França, o caderno começou a desempenhar um papel central no contexto escolar, tornando-se um "instrumento privilegiado para a prática educacional". Ao organizar o espaço e o tempo de trabalho escolar, ele orientava os alunos a se engajarem em atividades repetidas para desenvolver suas habilidades de escrita e aplicar o conhecimento na forma escrita (HÉBRARD, 2007). Nesse sentido, o caderno conferiu à escrita escolar seu propósito e singularidade, destacando-a como uma atividade de exercício. Esse exercício de escrita também implicava diretamente na prática da leitura.

No século XX, ocorreu uma revolução nas práticas de leitura e escrita com a introdução de novas tecnologias, como computadores e outros dispositivos eletrônicos que se tornaram parte integrante de nossas vidas cotidianas. Essas tecnologias demandam adaptações nas abordagens de leitura, dando origem a novos métodos de interpretação, o que, por sua vez, influenciou a forma como a leitura é ensinada nas escolas, mesmo que a leitura em suportes impressos ainda mantenha sua relevância no ambiente educacional.

De acordo com Cavallo e Chartier (2002), ao longo da evolução da prática de leitura, torna-se evidente que o encontro entre um texto e um leitor nunca se repete da mesma forma. Mesmo quando o texto e o leitor permanecem os mesmos, a leitura realizada em momentos diferentes é única. Portanto, a história da leitura e dos leitores está em constante mutação, moldando-se de acordo com o contexto no qual estão inseridos, incluindo seus usos, preferências e métodos de interpretação. Da mesma forma, não se pode considerar a leitura como uma atividade independente do contexto, uma vez que o texto depende de um leitor para atribuir-lhe significado, enquanto a leitura é influenciada pela contribuição do autor, do editor e da crítica (CAVALLO; CHARTIER, 2002).

A partir da discussão proposta nesta subseção, compreende-se que a prática da leitura é um fenômeno multifacetado que evoluiu ao longo dos séculos, refletindo as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que moldaram a nossa compreensão do mundo. Inicialmente como uma atividade oral, a leitura evoluiu para a leitura silenciosa e se tornou fundamental no contexto religioso e educacional, especialmente após o Concílio de Trento. A introdução da imprensa de Gutenberg revolucionou a produção de livros, tornando-os mais acessíveis, embora a alfabetização ainda fosse restrita a certos grupos. Com o tempo, a leitura se tornou uma

habilidade essencial para a participação na sociedade moderna, influenciando tanto a escrita quanto a compreensão de mundo. A história da leitura demonstra como essa prática está intrinsecamente ligada à nossa evolução como sociedade e como a relação entre texto, contexto e leitor continua a moldar a nossa interpretação do mundo em constante mudança.

Encerra-se esta subseção com a compreensão de que a leitura é uma prática complexa, influenciada pelo contexto histórico, social e cultural. Sua evolução ao longo da história reflete as mudanças na sociedade, tornando-a um fenômeno dinâmico. Os livros, a leitura e os leitores têm estado presentes em diferentes formas e mídias, adaptando-se às inovações sem romper totalmente com o passado, mas sim compreendendo suas práticas atuais em diversas manifestações.

2.2. Leitura no Brasil

Passados mais de duzentos anos desde a chegada da imprensa ao Brasil, há muito motivo para celebração, uma vez que as atividades de edição e impressão desempenham um papel democrático fundamental no desenvolvimento do país. Entretanto, a história da disseminação e publicação de livros, e conseqüentemente o hábito da leitura em solo brasileiro, teve um início notavelmente desafiador, caracterizado por adversidades, carências e censuras.

Na época do "descobrimento" do Brasil, Portugal estava apenas começando a adotar a tipografia mecânica, enquanto o continente europeu já dava seus primeiros passos na arte editorial. Por volta de 1747, houve a tentativa de iniciar o ofício de publicação de livros no Brasil, quando o lisboeta Antônio Isidoro da Fonseca chegou trazendo seu prelo, um aparelho manual ou mecânico usado para imprimir. Contudo, devido à vigência do Tribunal do Santo Ofício na Europa, uma atividade industrial de produção de livros poderia ser vista como ameaça à soberania do Império. Diante disso, o Estado português tomou posição e proibiu a instalação de estabelecimentos de imprensa no Brasil (BRETAS, 2014).

Neste contexto, marcado por retrocessos e restrições, é evidente que o Brasil Colônia, desprovido de tipografias até 1808 e sujeito a uma censura inquisitorial rigorosa que impediu a disseminação das ideias iluministas, permaneceu à margem do movimento renascentista e deixou de absorver as diversas influências do final do século XVIII. Portanto, até 1808, qualquer forma de atividade editorial, seja a publicação de livros, jornais ou panfletos, estava estritamente proibida em terras brasileiras.

No Brasil, o processo de colonização pelos portugueses não se constituiu em uma "mera transposição de leis, dos costumes e da língua portuguesa" (ZAPPONE; SCRAMIM; SOUZA,

2003, p. 1). Foi um processo de adaptação, que incluiu também os equipamentos culturais como escolas, instituições e bibliotecas que foram colocados à disposição na Colônia. Até a sua expulsão em 1759, os jesuítas foram os responsáveis pela educação, período em que as práticas de leitura dos brasileiros pouco se desenvolveram, devido aos problemas políticos internos de Portugal à defesa da terra conquistada diante das investidas estrangeiras e aos movimentos separatistas. Somente no início do século XVIII, com as descobertas das minas de ouro, Portugal voltou o seu olhar para o Brasil.

Diferentemente das nações sul-americanas colonizadas pelos espanhóis, o Brasil só conheceu a imprensa após a chegada da Família Real portuguesa, em 1808. Antes desse marco, os livros que circulavam eram importados e foram escassos nos séculos XVI e XVII, com exceção da colônia francesa conhecida como França Antártica, onde a maioria das obras impressas seguia a inspiração calvinista. No restante da colônia, os livros eram principalmente utilizados para a catequese de acordo com os preceitos da Igreja Católica (VILLALTA, 2000).

A transformação teve início no início do século XIX, quando D. João VI e sua corte chegaram ao Brasil, trazendo consigo o desenvolvimento que a Colônia ainda não conhecia. Os treze anos em que a corte permaneceu no Rio de Janeiro (1808 a 1821) marcaram um período de mudanças profundas na história brasileira. Nas entranhas da nau Medusa, que escoltou o comboio da corte de Lisboa para a Colônia, estavam os prelos e as caixas de tipos adquiridos na Inglaterra para a Impressão Régia lisboeta. Portanto, nesse período o Brasil deixou para trás sua condição de colônia atrasada e menos instruída, transformando-se em uma nação independente, receptiva às inovações tecnológicas e culturais europeias. Assim, em 5 de janeiro de 1808, no Rio de Janeiro, surge a "Imprensa Régia", dando início à circulação de informações, inicialmente nas mãos da corte.

Em 1821, uma nova situação se configurou, envolvendo a regulamentação da imprensa e o fim do monopólio sobre a impressão, que até então estava sob controle da Coroa. Com o aumento das demandas, isso marcou o início do processo de estabelecimento de tipografias privadas no Brasil. Posteriormente, a lei de 7 de dezembro de 1830 aboliu a Junta de Direção e redesenhou a gestão da Tipografia Nacional, a qual passaria ainda por uma significativa reforma com a decisão n. 215, de 30 de abril de 1840 (CAMARGO; MORAES, 1993, p. 21).

Uma pesquisa conduzida por Luís Carlos Villalta (2000) sobre bibliotecas particulares durante o Brasil colonial revelou que os acervos eram limitados, sendo acessíveis principalmente a cientistas, advogados, farmacêuticos, médicos, comerciantes, militares e professores desse grupo seletivo. Geralmente, essas coleções eram utilizadas como recursos de

pesquisa de natureza profissional, fornecendo acesso a registros religiosos e servindo como forma de entretenimento. Além disso, nesse período, os livros eram empregados como elementos decorativos e símbolos de poder, o que evidencia o motivo pelo qual a sociedade, posteriormente, começou a associar o livro ao status intelectual (BRETAS, 2014).

Segundo Villalta (2000), apenas os colégios jesuítas possuíam um número considerável de livros, como 3.000 na Bahia em 1694, 1.263 no Pará em 1718, e a biblioteca do Rio de Janeiro tinha capacidade para abrigar até 5.000 volumes. Não existia uma instituição jesuíta, mesmo nas áreas mais remotas, que não tivesse pelo menos algumas obras. Essas coleções tinham o propósito de apoiar as atividades educacionais e de catequese. Dada a vigência da Inquisição na Europa, o Santo Ofício designou aos jesuítas a responsabilidade primordial de ensinar o catecismo aos "selvagens" e crianças nascidas em solo brasileiro, bem como convertê-los à fé cristã (Católica Romana), visando assegurar a preservação e a expansão da população católica, que estava declinando progressivamente no Velho Mundo devido à Reforma Protestante.

O avanço da urbanização, com uma maior presença de pessoas no comércio, em variadas profissões e nos serviços administrativos, contribuiu para o surgimento de mais livros e bibliotecas particulares a partir do século XVIII. Universidades ainda não existiam no Brasil. Os filhos de famílias abastadas buscavam estudos no exterior, muitas vezes em Coimbra, e de lá traziam consigo livros, o que também acontecia com os funcionários do governo, religiosos designados para as igrejas da colônia e determinadas categorias profissionais.

Nesse mesmo período, refletindo as mudanças que se desdobravam na Europa, as primeiras academias literárias surgiram no Brasil. Paralelamente, introduziram e debateram ideias iluministas, as quais eram contrárias ao governo português. Os pioneiros artistas brasileiros censurados (Alvarenga Peixoto, Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga) posicionaram-se a favor de um ofício cuja condição primordial era a liberdade de expressão para dar vazão à sua criatividade. Apesar dos desafios abundantes na produção e disseminação de livros, o século XVIII se destacou por uma série de empreendimentos coletivos que enfatizavam o livro como um instrumento de desafio à censura e como uma mercadoria de alto potencial lucrativo. Nesse período, surgiram associações que acolhiam um número considerável de autores em busca de reconhecimento. Foi também nessa mesma época que ocorreu a importação de obras da cultura clássica global, em grande parte graças ao empenho educacional de professores de literatura e de um seleto grupo de leitores cultos. Essas obras contribuíram para a solidificação da cultura do cânone educacional, intimamente ligada ao

ensino das artes literárias (BRETAS, 2014).

No século XIX, foram os romancistas que se insurgiram contra a negligência e o desinteresse em relação à literatura e à publicação de livros no Brasil. Destacaram-se nesse período figuras como Álvares de Azevedo, Castro Alves, Fagundes Varela e José de Alencar. Este último, apesar de ser beneficiado pelas constantes publicações de suas obras, foi um dos que mais batalharam pela regularização da edição de livros no Brasil. Isso ocorria porque os livros ainda eram impressos na Bélgica ou em Portugal, onde estavam isentos de taxas de direitos autorais e havia tarifas de importação mais baixas (BRETAS, 2014). Desde as primeiras importações de livros de Portugal, as listas de obras requisitadas eram previamente analisadas pela Real Mesa Censória, criada em 1768 por iniciativa do Marquês de Pombal.

À medida que o século XIX se inicia, a prática da leitura experimenta um notável impulso no Brasil. Por um lado, a criação da Imprensa Régia por Dom João VI, embora com um atraso de três séculos em relação a Portugal e com uma abordagem restritiva, representa um avanço significativo para a produção literária nacional. Por outro lado, o movimento romântico brasileiro dá origem a um notável grupo de escritores.

O advento do século subsequente (XX) traz consigo um novo fôlego e a perspectiva de tempos mais promissores para o universo do livro e da leitura no Brasil. A recentemente proclamada República almejava corrigir as falhas do antigo Império, sobretudo no que tange à educação no país. Naquela época, o cenário educacional era desolador, com apenas 29 crianças a cada mil matriculadas nas escolas primárias, conforme ressaltava o poeta Olavo Bilac. Mesmo sendo um fervoroso defensor da república, ele não deixava de se alarmar com a situação do ensino em nossa nação (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003).

Um evento marcante no início dos anos 1920 desempenhou um papel crucial na revolução do ensino da leitura nas escolas brasileiras: o surgimento do movimento Escola Nova. Inicialmente concebida como uma escola em constante evolução, em contraposição ao modelo passivo da escola tradicional, parecia que a prática da leitura, que exigia silêncio e concentração, não se alinharia com as novas diretrizes educacionais propostas pelo modelo inovador. Dessa forma, o contato da criança com os livros na década de 1920 aconteceu de maneira inesperada. Contudo, a transformação na promoção do livro e da leitura não se restringiu apenas à abordagem da Escola Nova no âmbito educacional, embora esta também tenha sua relevância nesse contexto. A verdadeira mudança na valorização do livro e da leitura veio com o escritor Monteiro Lobato e sua contribuição literária para crianças e adolescentes. Seja pela sua prolífica produção de livros ou pela reinvenção da forma literária tradicional,

Lobato foi um agente fundamental nesse processo de transformação.

Após o auge de Lobato e seus contemporâneos, a literatura infantil e juvenil brasileira enfrentou um período de estagnação. A revigorização ocorreu durante o declínio econômico e político do Brasil após o governo de Juscelino Kubitschek, quando o país entrou em um período sombrio de incertezas e repressão. A experiência estética na literatura infantil e juvenil foi revitalizada durante a ditadura militar e nas décadas seguintes, resultando no surgimento de novos talentos e um aumento na produção de livros (BRETAS, 2014).

Com a alteração da educação no Brasil por meio da promulgação da Lei nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), que estabeleceu um Ensino Fundamental com duração de oito anos e introduziu uma nova política curricular nas escolas, uma quantidade consideravelmente maior de estudantes começou a frequentar as salas de aula. Isso gerou uma urgente necessidade de contratação de professores, muitas vezes de forma apressada e sem critérios, o que resultou na maioria das vezes em uma educação ministrada por docentes sem a devida qualificação para essa desafiadora tarefa. Nesse cenário inovador, tornou-se evidente a necessidade de aprimorar as abordagens de leitura e literatura oferecidas a crianças e adolescentes. Os clássicos da literatura, que costumavam ser os principais textos indicados, já não eram tão bem recebidos. Paralelamente, ficava claro o despreparo dos professores para lidar com esse tipo de literatura.

Nesse novo ambiente educacional, influenciado pela conjuntura política do Brasil, tornou-se imperativo reestruturar as abordagens de leitura e literatura destinadas às crianças e jovens. Os clássicos da literatura voltados para o público infantil perderam sua proeminência no contexto do ensino fundamental. Professores encontravam desafios ao lidar com essas obras, enquanto a literatura infantil brasileira parecia estagnar ao tentar emular as narrativas de Lobato e outros autores. Alguns aspectos do cenário literário desencorajavam as crianças: falta de autenticidade, perspectiva conservadora sobre o país e prevalência de abordagens moralistas ou pedagógicas (ZILBERMAN, 2005). Além disso, “a literatura infantil brasileira apresentava visível estagnação, resultante dos problemas arrolados” (ZILBERMAN, 2005, p.51) e estava presa aos moldes estabelecidos por Lobato e outros autores.

As expressões artísticas brasileiras, de maneira geral, sofreram os efeitos da era de censura e repressão dos anos 1970. Escolas, academias e universidades viviam sob o temor constante em relação à sua atividade de leitura, pois eram vistas como potencialmente subversivas e ligadas ao comunismo. A ditadura militar (1964-1985) reproduzia em muitos aspectos o domínio da ditadura Vargas (1937-1945). Livros eram alvo de censura e até queimados, semelhante ao que aconteceu na ditadura do Estado Novo. Um exemplo notável

ocorreu em 19 de novembro de 1937, quando, por ordem do interventor interino da Bahia, uma fogueira foi acesa em frente à Escola de Aprendizes da Marinha, consumindo 1.821 exemplares de obras de Jorge Amado e José Lins do Rego (CARNEIRO, 1996). Em decorrência desse período de censura, escritores e artistas foram forçados ao exílio ou simplesmente desapareceram, deixando um vazio tão profundo nas práticas de leitura, inclusive em espaços mais íntimos como residências, que mesmo a prolífica produção editorial subsequente não foi capaz de preencher por completo.

Apesar dos riscos envolvidos, os caminhos propostos na década de 1970 para a nova literatura infantil e juvenil brasileira, com figuras notáveis como Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo, e Sylvia Orthof, entre outros, alcançaram êxito, principalmente devido às características marcantes da produção editorial daquele período: o engajamento político, abordado de maneira perspicaz e bem-humorada, e a comunicação direta com a criança. Os escritores introduziram novas formas de contar histórias e de abordar o universo infantil sem simplificações excessivas (BRETAS, 2014).

Esse panorama sobre a chegada do livro e o desenvolvimento da leitura no Brasil (do Brasil Colônia até a segunda metade do século XX) pode contribuir para esclarecer como se deram os avanços, os recuos e as transformações nas práticas de leitura, tanto no âmbito escolar quanto na sociedade do nosso país. Em *A formação da leitura no Brasil*, as autoras Lajolo e Zilberman analisam as dificuldades enfrentadas pela edição e divulgação do livro no Brasil:

Numa sociedade como a nossa, tais práticas não podiam deixar de ser rarefeitas. Tal rarefação, no entanto, não se mantém constantemente idêntica a si mesma. Não obstante ser sempre inconclusa a modernização social brasileira, as práticas brasileiras de leitura cresceram e espessaram-se ao longo de sua história, ao multiplicarem-se sujeitos e forças nelas envolvidas, e ao diversificarem-se os modos de leitura (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 448).

No século XXI, avançando consideravelmente na linha do tempo previamente abordada, torna-se evidente que, com a disseminação da internet, a ascensão do livro digital e o surgimento de diversas tecnologias de informação, a prática da leitura passou a contar com novos meios, orientações, potenciais e objetivos. Isso tudo, porém, não nega sua essência de veículo de propagação de conhecimento e cultura.

Após as considerações que brevemente delinearão o surgimento, o fortalecimento e a transformação das práticas brasileiras de leitura, destacam-se dois elementos que merecem discussão, independentemente do período histórico ou contexto em que o indivíduo se encontra: os valores sociais e a postura política. Nesse contexto, Britto (2006) argumenta que o processo

de leitura de um indivíduo surge a partir de uma "ação cultural historicamente constituída" (BRITTO, 2006, p. 84). Ele enfatiza que a leitura não se resume a um simples acúmulo de informações, mas representa um conjunto de valores intrínsecos à sociedade. Além disso, ele destaca que "a leitura é um ato de posicionamento político do mundo" (Ibidem, p. 84).

A noção de leitura como um ato político é defendida por Magda Soares (1988) em seus escritos, corroborando a mesma perspectiva discutida por Britto (2006). Soares (1988) vai além em sua análise, ressaltando que os agentes encarregados de formar leitores, como os alfabetizadores, professores e bibliotecários, exercem um papel tanto social quanto político. Ela destaca que, dependendo das ações desses educadores, a leitura pode ser ou não um instrumento de transformação na sociedade.

Finaliza-se esta subseção com a compreensão de que a introdução do livro e leitura no Brasil se entrelaça com os mais diferentes interesses e vozes, sejam estes/estas pessoais, políticos(as) ou institucionais. Importante destacar que há diferentes formas de abordar essa questão. Neste texto, foi apresentado apenas um pequeno fragmento dessa história que é muito mais ampla e complexa e pode ser analisada por diferentes perspectivas. Deve-se considerar que os estudiosos que se dedicam a essa questão reivindicam, em seus textos, a necessidade de investimentos maciços na formação das pessoas responsáveis por promover a leitura em nosso país, assim como a consolidação de políticas públicas de leitura que garantam o acesso de todos os cidadãos aos livros, especialmente crianças e jovens em fase de formação escolar.

Nas próximas subseções, discute-se a leitura focando nas instituições e nos agentes sociais que contribuem com o processo de formação de leitores.

2.3. Leitura na Escola

A leitura é direito de todos e está prevista na Constituição Federal e homologada por meio da PNLE – Política Nacional de Leitura e Escrita. E, de acordo com a Nova Base Comum Curricular (BNCC) – sancionada em dezembro de 2017¹³ – a formação do leitor deve contribuir para o engajamento do educando nas diversas práticas sociais da cultura letrada.

As diversas habilidades adquiridas, em sua diversidade, permitirão ao aluno se

¹³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que define os aprendizados fundamentais durante toda a trajetória do aluno, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Portanto, trata-se de uma ferramenta que orienta e guia a elaboração e a atualização dos currículos escolares, funcionando como uma referência dos objetivos de aprendizagem em cada etapa da formação dos estudantes. Importante ressaltar que as especificidades sociais, regionais e metodológicas de cada instituição de ensino são consideradas nesse documento, singularizando cada currículo.

apropriar, pouco a pouco, de diversos gêneros textuais discursivos e, então, dessa forma, conseguir estabelecer relações com outros gêneros, mas sempre consciente dos sentidos que o texto produz. Há uma passagem da BNCC (BRASIL, 2017), acerca da formação de leitor, que merece destaque:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 72).

Além dessa definição mais ampla na nova BNCC há um avanço na especificação das diferentes práticas de linguagem nos mais diversos campos de atuação. Isso pode ser constatado no seguinte trecho:

[...] na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana (BRASIL, 2017, p. 75).

Ainda se observa, nesse novo documento, a presença e a manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade já assumidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em meados da década de 1990. No entanto, há muitas mudanças, a começar pela organização da BNCC que divide os campos de atuação nos anos iniciais em: vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e atuação na vida pública. Essa divisão, aparentemente, sistematizou e organizou os campos de saberes, dando a impressão de parecerem mais compreensíveis.

Diante disso, a análise dos dados da nova BNCC, no que se refere à leitura, evidenciou que conceito de leitura é alinhado com uma perspectiva teórica a qual defende a leitura como sendo: uma atividade complexa, interativa, social e discursiva; uma atividade que envolve dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão balizadas por condições de produção; uma atividade que permita a reelaboração dos gêneros; uma atividade que permita a análise de textos e que estabeleça relações de intertextualidade e interdiscursividade; uma atividade de apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas (BRASIL, 2017).

Saindo um pouco do campo teórico documental para observar a concretude das ações na vida dos educandos, observa-se que a leitura tem um papel crucial na vida do indivíduo uma vez que esta contribui com a ampliação dos horizontes do conhecimento e da cultura letrada. A aquisição da leitura é indispensável para que o indivíduo possa agir com autonomia no contexto

o qual está inserido e, é sabido por todos, que os indivíduos destituídos do ato de ler enfrentam uma enorme desvantagem em comparação com os que leem.

O processo de formação de leitores implica, portanto, uma profunda mudança de perspectiva na vida de uma pessoa, que passa a ter acesso a um cartel de informações em um mundo letrado. Ainda que as mídias audiovisuais e a internet são as responsáveis pela grande parte de informações que nos chegam diariamente, a escrita continua ocupando um lugar importante em nossa cultura.

Segundo o psicólogo e pesquisador russo Lev Vigotski, o aprendizado da linguagem escrita é muito significativo no desenvolvimento de uma pessoa. Trata-se de um “sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 126). Além de ser esse o divisor de águas em relação à maneira de pensar do indivíduo, o contato com a linguagem escrita aproxima o sujeito de uma grande diversidade de textos, de informações e de modos de se relacionar com tudo o que é produzido pela cultura escrita. Portanto, a formação de leitores implica oferecer condições ao sujeito para circular com autonomia pelas leituras, fazendo-o compreender a função social dos textos, para assim ter condição de formar sua opinião a partir daquilo que lê. Sobre isso, Carvalho e Baroukh (2018) argumentam:

Estamos falando da formação de leitores críticos, que têm acesso aos textos e selecionam informações, conseguem avaliar o que é pertinente nas diferentes fontes, um leitor que estabelece relações entre aquilo que lê, confronta dados e tira suas conclusões (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 14).

Um dos maiores desafios do processo educacional está pautado no aprendizado da leitura e da escrita, processo este denominado de alfabetização. Esta etapa é considerada, pela maioria dos professores alfabetizadores, o ponto de partida para que os indivíduos possam dominar e se apropriar do amplo e complexo sistema linguístico e, a partir desse processo, objetiva-se formar leitores.

Segundo Kleiman (1995) a instituição escolar se preocupa com um tipo de prática de leitura e escrita que engloba o processo de aquisição de códigos, comprometidos com o desenvolvimento de competências consideradas fundamentais para a codificação e decodificação de sinais gráficos. Sobre isso, a professora e pesquisadora Maria Iolanda Monteiro afirma que nesse processo de aquisição “A alfabetização tem o objetivo de desenvolver os princípios alfabéticos e ortográficos, visando à apropriação do sistema de escrita e o estudo das relações entre letra e som” (MONTEIRO, 2010, p. 23).

No Brasil o índice de não leitores ainda é expressivo. Pesquisa divulgada pelo Instituto Pró-livro, em 2016, indica que 43% (quarenta e três por cento) dos brasileiros se consideram não leitores. O país tem adotado políticas públicas para superar a condição desfavorável em relação ao comportamento leitor de sua população, porém, a mudança do cenário atual carece de ações por parte das instituições (públicas e civis), da família e dos profissionais (LAJOLO, 2016).

Infelizmente, o que acontece no cotidiano escolar, de modo geral, é bem diferente do que se almeja. A grande maioria dos indivíduos alfabetizados, apesar de dominarem as habilidades de leitura e escrita, raramente se tornam efetivamente leitores, o que impossibilita os mesmos de compreenderem criticamente a realidade e o contexto social no qual estão inseridos, situação que acomete, principalmente, os indivíduos menos favorecidos economicamente.

Na perspectiva defendida por Freire (1987), é necessário assegurar a emancipação dos indivíduos menos favorecidos economicamente na esfera social, por meio de práticas educativas que favoreçam a apreensão de conhecimentos que aproxime estes indivíduos das variedades de usos do sistema de escrita. Segundo Monteiro (2010) este teórico provocou uma expansão das questões sobre o ensino de leitura e escrita ao sinalizar que o processo de alfabetização “se compromete com ‘a leitura de mundo’, não apenas com a aquisição do código linguístico. Esse tipo de concepção prepara o aluno para ter uma participação mais consciente, capaz de interferir e transformar o contexto social, político e cultural” (p. 21).

De acordo com o ponto de vista de Freire (1987), esse processo incide diretamente nas relações de poder existentes na sociedade. E, essa reflexão dialoga com o pensamento da educadora e pesquisadora e Silvia Castrillón quando afirma que:

“[...] A leitura é um direito [...] Não é um luxo das elites que possa ser associado ao prazer e à recreação, tampouco uma obrigação imposta pela escola. É um direito de todos que, além disso, permite um exercício pleno da democracia” (CASTRILLÓN, 2011, p. 19).

Para Kleiman (1995), o sentido de alfabetização idealizado por Freire (1987) está relacionado ao processo que leva o indivíduo a organizar de maneira reflexiva o seu pensamento. Essa organização prévia, possibilitaria o desenvolvimento de uma consciência crítica da sociedade e das relações que nela se estabelecem, diferente do sentido de alfabetização que a restringe às competências individuais no uso e na prática de leitura e escrita.

As considerações de Kleiman (1995) e Freire (1987), sobre o processo de aquisição da

linguagem, vão além, pois abarcam o conceito de letramento, um novo conceito de ampla relevância na atualidade. De acordo com Monteiro (2010, p. 23), o termo letramento foi introduzido no Brasil “a partir da década de 1980, com o objetivo de se diferenciar do ensino da codificação e decodificação dos sinais gráficos e de ampliar o conceito de alfabetização”.

Esses teóricos enfatizam a importância de não apenas aprender a codificar e decodificar o código linguístico por considerar esse modelo simplificador e fragmentado de conhecimento. Para a compreensão de letramento é fundamental ir além, ou seja, empregar a capacidade de codificar e decodificar nas diferentes situações comunicativas em que a língua escrita nos é apresentada no meio social e não apenas em atividades individuais e pontuais desenvolvidas no ambiente escolar. Uma leitura é “sempre produção de sentido: seja popular, erudita ou letrada” (GOULEMOT, 1996, p. 107).

De acordo com Magda Soares, educadora e pesquisadora de Educação, o que difere a alfabetização do letramento é o domínio que o leitor tem sobre a escrita e a leitura de um texto. Isso significa que a pessoa pode estar alfabetizada, sabendo ler e escrever, mas sem compreender as mensagens quando as lê e sem conseguir se expressar de modo compreensível em sua escrita (SOARES, 2001; 2011).

Kleiman (2005, p. 11) afirma que “O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados”. Assim, a partir da definição da autora, infere-se que os dois conceitos se complementam e são fundamentais para a formação de indivíduos leitores e escritores. Portanto, alfabetização e letramento, mesmo sendo processos distintos, dialogam entre si.

Nesse sentido, ambos são importantes para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A alfabetização, na perspectiva do letramento, inclui uma segunda dimensão, a da inserção do aprendiz nas práticas de leitura e escrita. E é esta dimensão que pode assegurar que as crianças, os adolescentes e os adultos sejam capazes de fazer uso real da leitura e da escrita nos diversos contextos e nas diferentes situações políticas e sociais. Segundo Petit (2008, p. 19):

Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social [...] E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro.

Assim, compreende-se que é necessário ir um pouco além e procurar despertar em

nossos educandos, por meio de novas abordagens e práticas de leitura em sala de aula, a vontade para que tenham a iniciativa de ler, não apenas para decodificar o que está sendo lido, mas sim interagir de maneira mais efetiva na sociedade ao qual pertencem. De acordo com Cosson (2014, p. 36):

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Essa breve explanação sobre o processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, deve-se ao fato de muitos educadores e pesquisadores, considerarem esta etapa do processo escolar o ponto crucial e fundamental para a formação exitosa, ou não, do futuro leitor. Acredita-se que a apresentação de bons textos, nos mais variados gêneros, sejam eles literários ou não, assim como a proposição estratégica de atividades de leitura e escrita nos primeiros anos escolares, podem determinar o futuro da relação entre o leitor e os textos e, conseqüentemente, com a leitura.

No caso das crianças advindas de uma classe social menos favorecida, a escola pública é, para a grande maioria, o único local de acesso à cultura letrada. Dessa forma, grande parte do futuro dos alunos, como leitores, vai ser determinada pelas experiências adquiridas pelas práticas de leitura vivenciadas no processo de escolarização e, nesse ponto, a ênfase recai sobre o processo de alfabetização.

Sobre a importância do processo de alfabetização como garantia do direito de ler e escrever e de se ter acesso à cultura letrada pela classe menos privilegiada economicamente, Castrillón (2011, p. 23) afirma:

Uma vez localizadas as prioridades, e para tanto a sociedade civil pode fazer uma contribuição importante, deveria iniciar-se também com a participação pública, um amplo debate sobre a natureza das ações que poderiam conduzir a uma transformação da escola e da biblioteca. *Transformação essa que habilitasse a escola para alfabetizar, no sentido pleno da palavra, e não somente os setores privilegiados da sociedade, que de toda maneira herdaram, como se herda um patrimônio familiar* – segundo as palavras de Delia Lerner (2001) – sua inserção na cultura letrada. (*grifo nosso*).

Castrillón (2011) também sinaliza questões relevantes em relação à atuação dos professores, ressaltando que é preciso que os mesmos tenham garantidos, também, o direito a uma boa formação, pois assim poderão ter melhor consciência da necessidade de uma mudança na estrutura social da escola.

Da mesma maneira, é preciso garantir a estes profissionais uma melhor valorização salarial e boas condições de trabalho, ou seja, garantir uma escola bem equipada, com bons materiais de leitura a serem oferecidos aos alunos. Com isso, pode ser que boas práticas de leitura se tornem possíveis de serem desenvolvidas pelos professores, principalmente aqueles que atuam na rede pública de educação.

A partir de políticas públicas que priorizem os aspectos anteriormente mencionados, como, a valorização do professor, formação e estruturação das escolas, pode-se vislumbrar oportunidades de mudanças em relação ao direito de ler e escrever e, conseqüentemente, garantir oportunidades para que a escola se estabeleça como meio de acesso democrático à leitura e à escrita.

Outro aspecto fundamental que deve ser considerado diz respeito às condições rotineiras – seja na sala de aula, na biblioteca escolar – e bem planejadas para que esse contato inicial com a leitura, de fato, ocorra. Sobre a função do professor como um dos mediadores em potencial de leitura em sala de aula, Zilberman (2010, p. 149) sugere:

A primeira medida a ser tomada pelo professor é, portanto, colocar os livros ao alcance dos alunos em sala de aula. A proximidade entre o leitor e o texto, na forma de livro, motiva o interesse e induz a leitura, mesmo no caso de pessoas que ainda não foram alfabetizadas. [...] Se esse princípio é válido para todos os leitores, é ainda mais decisivo no caso das crianças, cuja curiosidade é grande, estando sua atenção voltada para o visual.

Ao considerar a perspectiva mediadora proposta na citação acima, a apresentação de materiais e suportes de leitura diversificados e de qualidade satisfatória, pode estimular a aprendizagem. E, especificamente, no caso dos anos iniciais do processo escolar, esse aspecto é essencial para despertar o interesse pelos textos, bem como possibilitar experiências de aprendizagens significativas para a formação de futuros leitores.

De acordo com David Paul Ausubel, a aprendizagem considerada significativa ocorre à medida que um novo conteúdo é introduzido às estruturas de conhecimento já edificadas no aluno e adquire significado(s) para ele a partir do diálogo estabelecido com seu conhecimento prévio. Ao contrário, a aprendizagem se torna mecânica e até repetitiva e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (AUSUBEL, 1982).

Como mencionado no início desta seção, para a maioria dos indivíduos, embora nem sempre de forma exitosa, a escola, muitas vezes, é o único espaço que oportuniza o contato do indivíduo com os textos e com a cultura letrada, sendo que para aqueles que não têm

oportunidade de ter acesso ou mesmo de permanecer na escola, o contato com o universo letrado passa a ser quase impossível. Infelizmente, o distanciamento do ambiente escolar e letrado pode comprometer ainda mais as possibilidades de uma formação de leitores adequada.

A formação do leitor, portanto, inicia-se na escola (quando não na família) e perdura por toda a vida, uma vez que se trata de um processo permanente e contínuo de aprendizado. Dessa forma, esse percurso é sempre inconcluso, sendo uma tarefa de construção permanente, de desconstrução constante, que se modifica ao longo da sua história em um processo dialético entre vanguardas e permanências (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003).

Tendo em vista os apontamentos de Lajolo e Zilberman (2003), percebe-se o quão complexo é o trabalho de formação de leitores. Trata-se de um compromisso urgente e um desafio ainda maior em países periféricos e subdesenvolvidos como o Brasil, onde as políticas públicas voltadas à educação, que já não eram boas, estão caminhando em direção a um contexto cada vez mais alarmante e preocupante.

Encerrando esta subseção, destaca-se a importância da valorização da formação de leitores, principalmente por meio da literatura, em contextos desafiadores. Essa abordagem não apenas representa uma forma de resistência, mas também uma ferramenta impactante do ponto de vista social. Promover a leitura, tanto dentro quanto fora do ambiente educacional, assume relevância estratégica, com bibliotecas escolares e bibliotecários desempenhando um papel crucial ao colaborar com educadores na formação de leitores proficientes. Eles oferecem acesso a diversos materiais de leitura, estimulam o interesse desde cedo e criam experiências envolventes, contribuindo assim para combater a desigualdade educacional e formar cidadãos informados, críticos e engajados. Investir na promoção da leitura, especialmente entre as crianças e jovens, não é apenas um ato de resistência, mas também uma estratégia poderosa para transformar a sociedade, promovendo igualdade, inclusão e acesso ao conhecimento e à cultura para todos.

2.4. Leitura Literária na Escola

A formação leitora deve ser iniciada desde os primeiros anos escolares a partir do contato com as obras literárias – nos mais diversos gêneros – que constituem o contexto do leitor e deve continuar até o término do percurso escolar do educando. No entanto, essa realidade nem sempre é alcançada, o que legitima ainda mais a discussão entre educadores e pesquisadores, sobre o papel da escola, diante dos avanços da sociedade contemporânea.

Ao realizar uma busca na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebe-se

que a literatura é contemplada na terceira competência das dez competências gerais da Educação Básica, no seguinte trecho: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p. 09).

Já na nona competência, específica do componente curricular Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, o documento apresenta as seguintes informações sobre os objetivos do ensino de leitura literária:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 87).

Essa competência está relacionada com o papel da escola, compreendida como local propício para as manifestações artísticas. Assim sendo, dentro da instituição de ensino, os estudantes podem ter contato com livros de literatura de diversas regiões do país e também de outras culturas, países e contextos históricos, o que contribui muito para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, conseguir formar os alunos como cidadãos da cultura escrita, no ensino público, é um dos principais objetivos da escola. Dentro desse propósito mais geral, a finalidade da educação literária pode se resumir à formação do leitor competente. Assim, pode-se dizer que, o debate sobre o ensino da literatura se superpõe ao da leitura, “já que o que a escola deve ensinar, mais do que literatura, é ler literatura” (COLOMER, 2007, p. 30).

Mas o que significa ser um leitor literário competente nos dias de hoje? Para iniciar essa discussão, faz-se necessário refletir sobre o conceito de letramento literário. Para a compreensão da expressão letramento literário, é importante ressaltar que este termo pode ser considerado uma expansão do uso do termo letramento (já discutido na seção anterior).

Ao contrário dos outros tipos de letramentos, o letramento literário apresenta uma relação única com a escrita, sendo compreendido como uma modalidade de letramento diferenciado. Isso se justifica, primeiramente, pelo fato de o letramento literário ser diferente das outras formas de letramento, sobretudo pelo fato de a literatura ocupar um lugar singular em relação à linguagem. Assim, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”. (COSSON, 2018,

p. 17).

Além disso, ainda na perspectiva de Cosson (2018), o letramento exercitado a partir de textos literários apresenta uma maneira privilegiada de inserção no mundo da escrita, uma vez que este viabiliza o domínio da palavra a partir dela mesma. É por compreender essa singularidade que o letramento literário é uma prática social que deve ser valorizada pela escola. Vale destacar aqui que a questão a ser enfrentada não é:

“...se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2018, p. 23).

A partir dessa visão de letramento literário, é importante compreender que esse tipo de letramento significa muito mais do que uma habilidade fechada de ler os textos literários, pois, trata-se de um exercício permanente de atualização entre o leitor e o universo literário. Da mesma forma, é uma experiência enriquecedora, principalmente ao conferir sentido(s) ao mundo e à realidade circundante a qual o indivíduo pertence, por meio de palavras que comunicam e reverberam os mais diferentes sentidos.

De acordo com Colomer (2007), o aluno que se espera ter formado ao término do período escolar já não é alguém que possua alguns conhecimentos informativos sobre literatura, tal como se depreendia do modelo historicista a que era submetido o ensino da literatura, sobretudo do ensino médio. Entretanto, também não é mais esperado que o aluno tenha desenvolvido recursos suficientes para uma análise textual, própria da função de um leitor especializado, tal como pareceriam recomendar os modelos surgidos na década de 1970, ao produzir os detalhados “comentários do texto”. No entanto, uma questão que precisa ficar clara é que a leitura não deve ser obrigatória; ela precisa ser algo prazeroso que contribua de maneira efetiva com a formação individual e social dos indivíduos.

Em linhas gerais, a compreensão do que seria um leitor competente, nas palavras de Colomer (2007), define-se a partir de diferentes perspectivas, como aquele que sabe “construir um sentido” nas obras lidas. E, para fazê-lo, o leitor deve desenvolver competências específicas e possuir alguns conhecimentos que tornem possível a sua interpretação no âmago de uma cultura.

Pontes (2012) compartilha o pensamento de Colomer (2007), ao enfatizar que é inegável que a instituição escolar se torne responsável pelo encaminhamento da formação leitora e da escrita. No entanto, essas ações (escrever e ler) não podem ser interpretadas e compreendidas de maneira mecânica e estática sem que seja conferido sentido ao ato de ler.

A educação literária tem como objetivo principal contribuir para a formação da pessoa, promovendo a construção da sociabilidade e o confronto com textos que refletem abordagens de diferentes gerações sobre a atividade humana. Ao confrontar textos literários diversos, os alunos têm a oportunidade de enfrentar e realizar uma leitura que envolve a diversidade social e cultural, ampliando a sua compreensão da realidade atual (COLOMER, 2007).

Segundo Bourdieu (2000) a leitura literária admite a integração social, dando sentido ao mundo do indivíduo e contribui com a reprodução da ordem social. Nesse sentido, a leitura, possibilitada pelo livro, capital cultural objetivado, é um importante componente para o processo de reconhecimento das culturas integrantes da identidade do sujeito.

Assim, conclui-se que é muito difícil estabelecer um único caminho para esta formação e até mesmo uma única definição para o ato de ler. Ler informa, provoca a reflexão, aguça a curiosidade, sensibiliza, capacita o leitor para fazer comentários, emitir e trocar opiniões, enfim, permite que o leitor exerça a sua cidadania.

A leitura – e aqui nos interessa, principalmente, a leitura literária – atua na constituição do indivíduo, uma vez que o mesmo encontra na literatura o próprio mundo representado, com toda a sua complexidade e variedade de situações, aproxima as pessoas daquilo que as torna humanas: seus problemas, suas dores, alegrias, aspirações etc. Além disso:

[...] possibilita o conhecimento de vidas que não as nossas, enriquecendo nossas perspectivas. Ler é envolver-se nas tramas de uma história, viver as agruras e as conquistas de diferentes personagens, rir, chorar, ficar com raiva, surpreender-se, apoiar, discordar dos trajetos da narrativa. A leitura literária pode ser uma ação libertadora e singular para cada leitor (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 18).

Diante disso, propõe-se aqui o exercício de olhar para o momento presente. A sociedade está vivendo um tempo marcado pela velocidade da informação. Percebe-se o imediatismo nos modos de como circulam, se produzem e reproduzem as informações. Entretanto, a nossa capacidade de processá-las e significá-las não segue o mesmo ritmo de sua produção e difusão (BOSI, 1995). Ademais, com a propagação da cultura digital, aumentou significativamente o quadro de descontextualização das informações e do conhecimento, tornando-se cada vez mais necessário desenvolver estratégias, além de dispositivos de mediação cultural, que permitam o compartilhamento de conhecimentos e a “ruminação” intelectual (PIERUCCINI, 2004).

Em seu estudo sobre a fruição literária, Oberg (2007) afirma que por apresentar um caráter de gratuidade, no sentido de não visar fins utilitários, a literatura tem sido colocada em risco, diante à velocidade e à funcionalização na vida moderna, ou seja, a literatura é afetada pelo tempo acelerado. Nesse sentido, ao consolidar-se cada vez mais a cultura do imediatismo,

em que o número de objetos instantâneos de leitura cresce, se propaga e se diversifica, muitas crianças e adolescentes acabam se distanciando do livro literário físico.

Diante desse cenário atual, não se pode desconsiderar que o ato de ler pode estar sendo visto como algo não prioritário e “agradável” para estes indivíduos que nasceram e estão crescendo acostumados à instantaneidade dos acontecimentos. Mas, qual seria o motivo para esta resistência? A quantidade de suportes digitais? As mídias digitais? A falta de estímulo e exemplos? Enfim, muitos podem ser os fatores. No entanto, uma certeza se coloca em meio a esse cenário difuso e caótico: a leitura literária não admite pressa, ou seja, para a sua realização, é necessário pausar, ler, reler, refletir, aprender, tarefas que exigem tempo, disponibilidade e vontade. Seria esse um dos fatores?

Por outro lado, o fato de os indivíduos estarem inseridos em um mundo em que o ser humano passou a ser bombardeado diariamente por um considerável contingente de informação textual, a capacidade de leitura se tornou imperativa para que haja uma interação social mais eficiente entre os indivíduos. Assim, conclui-se que a leitura se tornou um meio de interagir com o mundo e uma maneira de fazer parte dele.

Em seu texto “O direito à literatura”, Antonio Candido (2011) defende que a literatura é, ou ao menos deveria ser, um direito básico do ser humano, pois a ficção/fabulação atua diretamente no caráter e na formação dos sujeitos. Assim, Candido enfatiza que a leitura literária também se relaciona aos direitos humanos, já que se trata de uma expressão que representa o mundo, mais que isso, a literatura “é” um recorte do mundo e representa a sociedade que a produz. Para este autor, pode-se relacionar a literatura com os direitos humanos sob dois aspectos diferentes:

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

A relação com a literatura se insere exatamente nessa problemática geral que atinge nossas relações com os signos da contemporaneidade. Considerada um objeto social com potencial humanizador (CANDIDO, 2011), a literatura se relaciona com o conhecimento, o autoconhecimento, a formação cultural, a processos terapêuticos, entre outros. E esse potencial inerente ao objeto literário, convida o leitor a despende um tempo para fruição, colocando-se

à prova, provocando inquietações, sentimentos, emoções e afetos.

Para Candido (2011), “a literatura é o sonho acordado das civilizações” (p. 177), e o direito a ela é inalienável, pois ela humaniza e dá forma à visão de mundo e aos sentimentos do indivíduo. Logo, para esse autor, uma sociedade justa seria aquela em que todos os indivíduos tivessem esse direito assegurado. A humanização, de acordo com Candido (2011, p. 182), é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.

Este potencial social da leitura se vê reforçado quando inserido no contexto da leitura literária, como explicitado anteriormente, mas também aparece de uma forma muito particular, na leitura literária para crianças, uma vez que o ato de ler é estabelecido na infância (CALDIN, 2003). Contudo, para que a criança desenvolva o gosto pela leitura, é fundamental que desde os primeiros anos escolares, ela seja apresentada à leitura como algo prazeroso e não uma obrigação, pois, ao entrar em contato com diversos gêneros literários, o pequeno leitor:

[...] dialoga, à sua maneira, com aquilo que ele vive e que encontra expresso na estética e poética de cada autor. É um encontro muitas vezes intenso, pois a literatura convoca a subjetividade do leitor. Ela o toca e emociona, fazendo-o pensar sobre si, sobre a vida e a morte, sobre seus sentimentos, de maneira singular (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 18).

Primordialmente atrelado à arte e ao objetivo da experiência estética, o texto literário permite divertir e ensinar (PINHEIRO; JACINTO, 2018) ao passo que essa experiência provoca o imaginário da criança, o senso lúdico, e suas incontáveis possibilidades de assimilação e interpretação. Essa potência do texto literário, o habilita a ser um instrumento essencial ao se cultivar o gosto pela leitura nas crianças, ação esta decisiva na formação de adultos leitores. Fruição, todavia, não se trata de um fenômeno simples, linear e espontâneo. Muito pelo contrário, ela envolve:

[...] tanto processos mentais complexos por parte do sujeito, que englobam desde o raciocínio lógico (associação, dedução, antecipação, inferência), até aspectos afetivos, emocionais, sensoriais, imaginativos, culturais, de memória, entre outros (OBERG, 2007, p. 47).

De maneira provocativa, Carvalho e Baroukh (2018, p. 18) apresentam um ponto de vista bem esclarecedor sobre fruição e ensino de literatura. As autoras explicitam:

Por que dedicar tanta atenção à leitura literária na escola? Acreditamos que a fruição é o grande objetivo da literatura e que a escola deve garantir momentos dedicados a ela. Segundo o dicionário Houaiss (2009), fruição significa “ato de aproveitar satisfatória e prazerosamente alguma coisa”. Assim, fruição de texto literário significa aproveitá-lo na sua inteireza considerando o encanto que ele pode proporcionar. Então, fruição do texto literário significa aproveitá-lo e embarcar sem amarras no encanto que ele proporciona. Também sabemos que o quanto mais conhecemos sobre os textos e sobre o mundo, mais ampla é a rede que podemos tecer em cada leitura. (grifo nosso).

Nesse sentido, haveria nas bibliotecas públicas uma situação diferente da escola, pois, a princípio, a leitura literária não sofreria ali as cobranças ligadas aos programas escolares. Essa circunstância possibilitaria criar condições para desfrutar de experiências literárias nesses ambientes, permitindo que cada um pudesse encontrar na leitura algo vinculado às suas próprias questões, pois, como afirma Petit (2017, p. 23), há “apropriações singulares, às vezes até mesmo desviando-se dos textos lidos”.

Além do caráter humanizador, deve-se considerar que a obra literária é uma construção artística e sua construção estética reflete um tempo-espaço pertencente a um determinado contexto histórico social e cultural. Diante disso, o importante não é somente o que o texto *diz* e sim *como* diz. As palavras são articuladas pelo autor e isso é o seu primeiro nível humanizador. Nesse processo, código e mensagem não se separam. “A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado [...] A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar, em seguida a organizar o mundo” (CANDIDO, 2011, p. 179).

Candido (2011) destaca que a literatura é um direito humano fundamental, humanizando e refletindo a sociedade. A literatura infantil na escola desempenha um papel crucial na formação de futuros adultos leitores, promovendo a leitura como uma experiência prazerosa. Em resumo, a leitura literária na escola é uma ferramenta poderosa para formar cidadãos críticos e empáticos, enfrentando os desafios da sociedade contemporânea e promovendo a humanização e o enriquecimento pessoal.

A formação de leitores desde os primeiros anos escolares, com acesso a diversas obras literárias que reflitam sua realidade, é fundamental ao longo da educação formal. No entanto, a realidade muitas vezes não corresponde a esse ideal, tornando urgente a discussão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da literatura na educação básica, enfatizando a valorização das manifestações artísticas e culturais, assim como

a participação ativa na produção cultural. As escolas desempenham um papel relevante ao oferecer aos alunos acesso a uma ampla variedade de literatura, enriquecendo sua compreensão da diversidade da sociedade.

Atualmente, o foco não deve ser apenas no ensino de literatura, mas também no desenvolvimento da competência de leitura literária, compreendendo não apenas histórias e personagens, mas também linguagem, cultura e emoções transmitidas pelos textos literários. A leitura literária é essencial para formar cidadãos críticos, informados e empáticos em uma sociedade caracterizada pela rápida disseminação da informação e tecnologia.

Neste contexto, é fundamental destacar que a leitura literária desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos, capacitando-os não apenas a serem cidadãos informados, mas também a se tornarem participantes ativos de uma sociedade mais enriquecedora. Por meio da imersão em livros literários, os leitores têm a oportunidade de expandir suas potencialidades e aprofundar sua compreensão do mundo que os cerca, bem como da sua própria realidade e identidade.

A importância da leitura literária reside não apenas na aquisição de conhecimentos, mas também na capacidade de desenvolver a empatia e a compreensão das experiências humanas de diversas perspectivas. Isso, por sua vez, contribui para uma sociedade mais tolerante e inclusiva, na qual as diferenças são valorizadas e compreendidas. Portanto, ler literatura não é apenas um ato individual, mas um ato que reverbera positivamente na coletividade.

Assim, encerra-se esta subseção com a convicção de que, embora o caminho em direção a uma sociedade mais humanizada e compassiva seja desafiador e longo, a leitura literária, conforme destacada pelos autores mencionados, emerge como uma rota promissora. Ela oferece uma oportunidade única para promover o pensamento crítico, a reflexão profunda e a conexão interpessoal, enriquecendo, assim, a compreensão do mundo e das relações humanas.

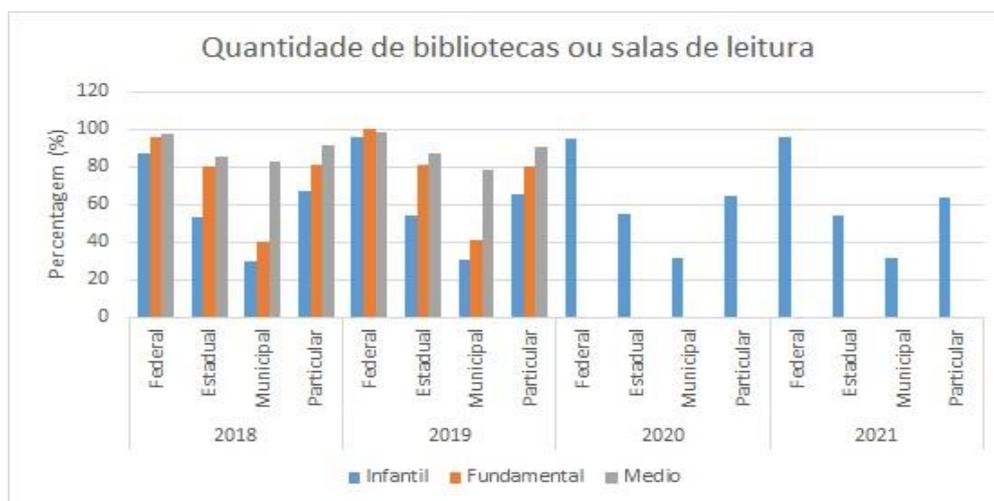
2.5. Biblioteca Escolar e formação de leitores

Em um país como o Brasil, em que o poder aquisitivo médio da população não permite que livros façam parte da cesta básica da maioria das famílias, as bibliotecas (públicas, comunitárias, escolares) podem ser consideradas, muitas das vezes, a principal, quando não, a única forma de acesso aos livros. “Às crianças e jovens em idade escolar estão garantidas, em tese, a oferta da letra nos bancos escolares, mas para a população adulta, o contato para além do aspecto utilitário, [...] se encerra com as aulas” (FARIAS; FERNANDES, 2019, p. 68).

Os dados quantitativos mais recentes sobre a educação básica no Brasil resultam do Censo Escolar de 2021, de responsabilidade do Ministério da Educação – MEC. O documento síntese do Censo revela que, nos 178,4 mil estabelecimentos de educação básica do país, estão matriculados 46,7 milhões alunos, sendo que 38,5 milhões (82,6%) estão em escolas públicas e 8,1 milhões (17,4%) em escolas da rede privada. As redes municipais são responsáveis por quase metade das matrículas (49,6%), o equivalente a 23,2 milhões de alunos, seguida pela rede estadual, que atende a 32,2% do total, ou seja, 15 milhões de alunos. A rede federal, com 373,6 mil matrículas, participa com 0,8% do total (BRASIL, 2021, p. 16 e 17).

Este documento oficial também apresenta a porcentagem de bibliotecas em relação ao número de escolas e ao de matrículas, apenas referente à educação infantil, por vinculação da escola. Na Figura 2, apresentam-se em detalhes os percentuais de bibliotecas ou salas de leitura para cada nível de escolarização e por esfera administrativa (municipal, estadual, federal ou particular).

Figura 2 - Quantidade (%) de bibliotecas escolares ou salas de leitura por nível escolar e por dependência administrativa.



Fonte: Elaborado pela autora desta tese. Informações retiradas do Censo Escolar (BRASIL, 2019; 2020; 2021; 2022).

A partir da análise desses dados, percebe-se que a realidade está muito aquém do debate sobre a universalização das bibliotecas escolares – que foi promovido pela Comissão de Educação – em que se discutiu a implantação da Lei Federal nº 12.244/10 (BRASIL, 2010), a qual determinava que até maio de 2020, todas as escolas brasileiras – públicas e privadas – teriam que ter bibliotecas escolares.

Em 2018, momento em que o Censo ocorria nas condições habituais com a ida dos agentes às escolas (antes do período da pandemia do Coronavírus/Covid-19), das 180 mil

escolas brasileiras, 98 mil, ou seja, 55% ainda não tinham biblioteca escolar ou sala de leitura. Infelizmente, a meta estipulada pela lei não se cumpriu até o ano de 2022 e, ao que tudo indica, está longe de ser cumprida.

Percebe-se a falta de registros nos anos 2020 e 2021 (Figura 2). Isso pode ter ocorrido, provavelmente, por conta do contexto de isolamento social causado pela pandemia. No próprio documento aparece a informação de que alguns ajustes foram necessários para efeito de estatísticas. O documento informa que “no capítulo relativo às escolas foi dado maior destaque a disponibilidade de recursos tecnológicos que podem ter contribuído para a produção de aulas remotas” (BRASIL, 2021, p. 12). Assim, infere-se ter sido esse, possivelmente, o motivo ou um dos motivos da exclusão dos dados relativos ao percentual de bibliotecas ou salas de leituras no ensino fundamental e médio nos últimos censos.

Segundo Campello (2003), pesquisadora renomada na área da Biblioteconomia e responsável, desde 1979, por pelo menos 18 estudos em que foram coletados dados sobre as bibliotecas escolares, a classe bibliotecária também reconhece a importância de uma boa biblioteca na escola e vem se esforçando constantemente para mostrar seu valor na melhoria da educação.

As pesquisas de Campello (2003, 2012) confirmam também as alarmantes condições de algumas bibliotecas e mostram preocupação e, em alguns casos, indignação com a situação de algumas bibliotecas ou espaços de leitura no território nacional. Os diagnósticos apresentados nas pesquisas analisam bibliotecas de algumas regiões do território nacional com a intenção de apontar as fragilidades desses espaços, expondo sua real situação, a fim de sensibilizar e alcançar as devidas mudanças. Logo, pode-se afirmar que a situação precária de algumas das bibliotecas no Brasil, ainda está longe de ser resolvida. Infelizmente, a presença de boas bibliotecas ainda é limitada a poucas escolas e sua criação e manutenção depende de recursos financeiros e vontade política.

Os números apresentados (Figura 2) apontam que, no Brasil, a biblioteca ainda é uma instituição inacessível para muitos alunos do Ensino Fundamental, fase esta da vida escolar em que o acesso e uso dos livros poderiam ter influência positiva no seu letramento. A ausência de boas bibliotecas afeta, principalmente, os alunos com mais dificuldades de acesso a esses recursos fora da escola. Os índices mencionados anteriormente melhoram consideravelmente em escolas particulares e também no nível médio.

De acordo com Campello (2015), a biblioteca escolar tem sido, há um longo tempo,

reconhecida como essencial ao processo de aprendizagem. “Ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é instrumento imperfeito”, já dizia o educador brasileiro Lourenço Filho, na década de 1940 (LOURENÇO FILHO, 1946 *apud* Campello 2015).

Considerando-se as inúmeras funções de uma biblioteca escolar, esse espaço deve ser compreendido como um ambiente educativo, cultural e de lazer, além de um espaço que promove boas práticas de leitura. Bortolin (2010) afirma que nesses espaços de sociabilidades devem ser oferecidas atividades de mediação de leitura, já que o ato de ler se vincula diretamente ao ato de investigar e se informar. Assim, a tarefa de mediar a leitura e promover ações culturais deveria ser tão importante quanto a de disponibilizar livros do acervo aos leitores.

Ao percorrer o processo histórico das bibliotecas, do seu surgimento até o período atual, percebe-se o quanto essas instituições evoluíram e se transformaram.

No passado, as bibliotecas repletas de livros grandes e pesados eram administradas por monges e frequentadas por membros da Igreja. Com o decorrer do tempo, esse caráter restrito cedeu lugar a uma biblioteca fornecedora de informação em diferentes formatos, podendo ser acessada por qualquer pessoa (MORIGI; SOUTO, 2005, p. 189).

Na Antiguidade, as bibliotecas não tinham a função de divulgar informações e levar conhecimentos à comunidade, ou seja, esses espaços não apresentavam um caráter público e eram vistos apenas como depósitos de livros. Tanto é que, ao buscar a etimologia da palavra biblioteca, tem-se a seguinte definição: “biblioteca” do grego *biblíon* (livro) e *teke* (caixa, depósito), portanto, depósito de livros (HOUAISS, 2001).

Desde as primeiras bibliotecas da humanidade, a palavra “biblioteca” tem sido empregada para designar um local onde se armazenam livros. Contudo, nem sempre foram os livros os materiais que abarrotavam as bibliotecas. Outros suportes destinados à informação ocupavam as estantes e variaram de formato seguindo a tecnologia de cada época. Já foram usados, por exemplo, materiais como tabulinhas de argila, rolos de papiro e pergaminho e os enormes códices pertencentes aos mosteiros medievais (MORIGI; SOUTO, 2005).

Já na Idade Média, surgem as primeiras bibliotecas monásticas e universitárias, entretanto, esses espaços ainda mantinham um acervo muito pequeno que era destinado a uma minoria, já que nesse período, a habilidade de leitura ainda era muito limitada. Com o surgimento das bibliotecas universitárias, ainda nesse período, surge o bibliotecário como agente mediador e o profissional responsável por organizar as informações existentes nesses

espaços de conhecimentos.

Adiante, no Renascimento, tem-se a configuração de uma biblioteca moderna, que vai considerar, pela primeira vez, o bibliotecário como um profissional, ao menos visto e reconhecido. Vale ressaltar que esta função, até meados do século XIX, era desempenhada apenas por pessoas consideradas eruditas e por escritores (MORIGI; SOUTO, 2005).

Tempos depois, com o término da segunda guerra mundial, a informática revolucionou a forma de transmitir informações, tornando o trabalho do bibliotecário nas bibliotecas mais eficiente. No entanto, inicialmente, essa evolução devido aos computadores e às redes gerou muitas dúvidas e apreensões sobre seus usos e finalidades, como ocorre com qualquer outra mudança tecnológica que revoluciona o modo de trabalho. E só com o passar do tempo, quando o computador diminuiu de tamanho e aumentou sua potência, saindo dos âmbitos científicos (laboratórios de pesquisas) e passou a ter uso pessoal, é que a resistência a esse suporte inovador foi diminuindo e ganhando credibilidade. Portanto, o desenvolvimento da informática possibilitou a criação da internet, rompendo radicalmente com a comunicação unidirecional (MILANESI, 2002).

No Brasil, as primeiras bibliotecas escolares surgiram no século XVI, nos conventos dos padres jesuítas que chegaram ao país com a intenção de catequizar os indígenas que aqui viviam, assim como instruir os primeiros colonos portugueses. Adiante, já no século XVII, outras ordens religiosas se instalaram e se estabeleceram no país e suas acomodações abrigavam bibliotecas que apoiavam o ensino dessas instituições religiosas (SILVA, 2011). Mesmo com a decadência e diminuição de alguns conventos nesse período, o ensino migrou para os colégios católicos que atendiam apenas aos filhos da elite local.

Quanto às bibliotecas escolares, estas surgiram no Brasil por volta da década de 1930, em escolas públicas, exatamente no momento em que a educação formal começou a sofrer influência de métodos de aprendizagem ditos inovadores, estimulados pelo movimento da chamada Escola Nova (SILVA, 2011). Nesse mesmo período, surgem os primeiros cursos de Biblioteconomia no país.

Atualmente, muitas das bibliotecas, sobretudo as públicas e universitárias, contam com recursos tecnológicos que possibilitam ao profissional se comunicar com os usuários virtualmente. Além disso, a tecnologia digital permitiu agilizar o empréstimo de livros podendo ter os seus catálogos acessados por usuários, ao mesmo tempo, em qualquer lugar do mundo. Isso expandiu as atribuições da biblioteca e do bibliotecário. Esse profissional deixa de estar

somente ligado à instituição biblioteca, já que as fontes de informação ultrapassam as suas paredes. Portanto, com o avanço das tecnologias e das redes digitais, as mudanças, que não são poucas, ocorrem e continuarão ocorrendo. Nesse sentido, delega-se ao profissional da informação, rever e refletir sobre as suas práticas, atualizando os seus conhecimentos, seja introduzindo e aderindo as imposições do novo sistema de trabalho, ou mantendo as boas e validas práticas tradicionais que servem para atender as necessidades dos seus usuários.

Castrillón (2011) discute a responsabilidade social da biblioteca na atualidade, compreendendo-a como um dispositivo social essencial para a democratização da leitura e para a universalização do acesso à cultura letrada. Segundo essa autora, isso favorece o exercício pleno da cidadania e a biblioteca e o bibliotecário, da mesma maneira que a escola e os professores, possuem funções equivalentes aos serem os agentes responsáveis pelas ações de mediação da cultura letrada.

Uma verdadeira democracia participativa necessita de espaços que permitam a todos os cidadãos acesso à informação, ao conhecimento e às manifestações da cultura e da arte. E para que as bibliotecas se assumam como tais espaços, elas devem conceber suas funções e seus serviços para esses fins. É preciso que as bibliotecas se comprometam com um objetivo político, social e cultural muito claro a partir do qual formulem seus planos de trabalho e sua programação de atividades (CASTRILLÓN, 2011, p. 25-26).

Nessa perspectiva, a democratização do acesso à leitura para todos, por meio das bibliotecas, deve ser um imperativo na atualidade. Para que esse objetivo seja alcançado, o bibliotecário desempenha um papel social fundamental, pois este profissional conhece os meios que possibilitarão o acesso à informação e à aprendizagem, transformando, assim, a biblioteca em um espaço de socialização do conhecimento.

Ainda sobre a função social que deve ser cumprida pela biblioteca pública, Castrillón (2011, p. 36) afirma:

Um país requer bibliotecas que possam ir mais além desse plano mínimo de trabalho. Bibliotecas que, em primeiro lugar, se convertam em meios contra a exclusão social, isto é, que se constituam em espaços para o encontro, para o debate sobre os temas que dizem respeito a maiorias e minorias; bibliotecas onde crianças, jovens e adultos de todas as condições, leitores e não leitores, escolares e não escolares, encontrem respostas a seus problemas e interesses e lhes sejam abertas novas perspectivas.

A biblioteca, portanto, deve assumir o seu compromisso e a sua função social, levando em consideração os anseios da comunidade, permitindo o acesso a todos. Ao criar espaços de convivência e inclusão como forma de combater a exclusão social, a biblioteca passou a alcançar aqueles que ainda não reconhecem a biblioteca como um aliado na construção do

conhecimento, na melhoria da qualidade de vida e, principalmente, como instrumento de transformação social.

Outro ponto que deve ser considerado ao discutir a função social da biblioteca é que, nesta investigação, busca-se refletir sobre uma biblioteca específica, que é a escolar. É preciso considerar suas especificidades para compreender este complexo e potente espaço de aprendizagem.

Primeiro ponto a ser considerado é o fato de essa modalidade de biblioteca ser localizada anexa à escola. Diante disso, a biblioteca escolar deve ser organizada para se integrar com a sala de aula e seus respectivos professores, no desenvolvimento do currículo escolar, com o objetivo de despertar a leitura, desenvolvendo o prazer pela leitura (PERUCCHI, 1999).

Nesse sentido, deve-se considerar, sempre, que a biblioteca escolar não é uma instituição independente, uma vez que a sua atuação se faz de acordo com as diretrizes de outra instituição: a escola. A biblioteca escolar tem, pois, estreita ligação com a concepção educacional adotada pela instituição da qual ela faz parte, e, portanto, “supõe-se que a biblioteca deve estar integrada ao planejamento e ao projeto pedagógico da escola, para que ela possa vir a cumprir as suas funções” (SILVA, 1997, p. 53-56).

A partir do exposto, pode-se inferir a respeito da relevante função do bibliotecário, que, assim como o professor, tem a responsabilidade de mediar o conhecimento. A visão de um profissional técnico, que se limita a organizar e catalogar livros em um espaço fechado, deve ser superada. Sua função transcende essa tarefa ao incorporar um compromisso ético e político na democratização do conhecimento.

Sobre as responsabilidades do bibliotecário como agente essencial na democratização do conhecimento, Castrillón (2011, p. 45-46) enumera três responsabilidades:

Em primeiro lugar, organizar debates públicos que não se pareçam com um espetáculo, nem cujos temas sejam decididos exclusivamente por sua atualidade, mas sim por sua necessidade. Temas que tenham a ver com os problemas do dia a dia, mas também com outros menos conjunturais [...] *Em segundo lugar*, não se contentar com o público dos já iniciados que chega espontaneamente à biblioteca ou com o dos obrigados pela tarefa escolar, mas sim desenhar ações para que a biblioteca chegue àqueles que se sentem excluídos das atividades relacionadas com o pensamento ou com opções de vida inscritas na sociedade majoritária. *Uma terceira responsabilidade* que eu qualificaria de ética, refere-se à seleção de livros e à aquisição de outros materiais, escolha que também dá conta da orientação e do perfil da biblioteca e pode constituir uma forma de censura. Cuidar com especial esmero dessa seleção. Ter sempre em mente que o investimento está sendo realizado com o

dinheiro público e que unicamente com o melhor será possível formar leitores (*grifos nossos*).

A partir das responsabilidades enumeradas acima, nota-se o quão importante e necessária é a função desse profissional, não somente para o espaço da biblioteca ou da escola, mas para o desenvolvimento intelectual de toda uma sociedade.

Nessa perspectiva, além de congregar práticas pedagógicas que visam o encontro de sociabilidades, o espaço da biblioteca escolar também dá visibilidade à importância do grupo de profissionais que atuam nesses espaços. São eles, os bibliotecários, que concedem ao espaço os diversos projetos institucionais de incentivo à leitura e também dão condições aos professores de realizarem suas atividades. Além disso, os bibliotecários assumem, ano após ano, a responsabilidade pela segurança e legitimidade do espaço em que trabalham, lutando por melhorias, cuidando e preservando o patrimônio ali existente, desempenhando um papel essencial na garantia da continuidade da biblioteca para as gerações futuras.

De acordo com Goulemot (2011), a instituição biblioteca deve ser vista não apenas como “um depósito de livros e lugar de leitura, mas também como lugar de aprendizado e sociabilidade” (p. 08). Nesse sentido, “uma biblioteca deve ser um lugar vivo” (Ibidem, 2011, p. 12).

Sabe-se que houve muitas transformações na instituição biblioteca ao longo dos anos, e o que se percebe é que, até este momento, os estudos sobre esta instituição estão se fortalecendo, sobretudo, nas áreas de Ciências da Informação, Biblioteconomia e Educação. Portanto, espera-se que o reconhecimento acadêmico e boas pesquisas possam sustentar e impulsionar políticas públicas que levem ao aperfeiçoamento das bibliotecas escolares no Brasil.

Finaliza-se esta subseção com a compreensão de que a biblioteca escolar é um ambiente dinâmico, multifuncional e essencial na promoção da cultura e do aprendizado. Em vez de ser estática, é vista como um centro de atividades intelectuais e culturais, expandindo-se para além da preservação e disponibilização de acervos, transformando-se em um espaço de conhecimento. A biblioteca escolar, portanto, proporciona oportunidades para a troca de saberes, experiências e diversas formas de aprendizado, como leitura, debates e atividades de mediação. Além disso, é um espaço que reúne uma variedade de conhecimentos, estimulando o diálogo e a colaboração. Assim, é crucial reconhecer a biblioteca escolar e o bibliotecário como essenciais para o crescimento intelectual, o desenvolvimento de habilidades críticas e a promoção da cidadania, fornecendo acesso inclusivo e democrático à informação e cultura.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA: O QUE É PRECISO SABER?

Nesta seção, propõe-se uma discussão sobre as políticas públicas voltadas ao fomento e incentivo à leitura no Brasil. A abordagem desse assunto é extremamente relevante aos propósitos deste trabalho, visto que é somente por meio de um arranjo institucional, bem como as condições materiais adequadas, que será possível alcançar os objetivos de se construir uma sociedade mais democrática e justa. Com uma explanação inicial sobre as políticas públicas tanto de leitura como de bibliotecas, pretende-se alcançar uma melhor compreensão do papel das bibliotecas no processo de formação de leitores.

3.1. Políticas públicas voltadas à leitura e à Biblioteca Escolar

Ao se pensar em políticas públicas voltadas ao fomento e incentivo à formação de leitores, torna-se inevitável, em primeiro lugar, refletir sobre os espaços de ensino que contribuem para o desenvolvimento de práticas leitoras. Dentre os espaços públicos que podem colaborar nesse processo, a biblioteca pode ser considerada um dos locais ideais para este fim.

A biblioteca escolar deve oferecer suporte à formação de leitores, estimular a pesquisa e o compartilhamento de ideias, pois este local é parte integral do processo educativo, conforme o Manifesto da UNESCO/IFLA¹⁴ (MACEDO, 2005, p. 173). Nesse sentido, a escola, as crianças e os adolescentes não devem prescindir, em sua formação como leitor, da possibilidade de ampliar o conhecimento de si e do mundo que os rodeia.

Como explicitado na seção anterior, muitos autores compartilham a perspectiva de que a “biblioteca escolar, espaço de informação, formação e cultura, deveria fazer parte da totalidade das escolas brasileiras, pois auxilia na formação de leitores, conseqüentemente, na formação de um cidadão crítico [...]” (SANTOS; SOUZA, 2017, p. 1-2). No entanto, a realidade que se apresenta é de que muitas escolas brasileiras, principalmente as públicas, não têm bibliotecas. Logo, o que se tem, em sua maioria, é uma situação muito precária do uso desse dispositivo cultural tão importante para a formação leitora da população (ARENA, 2009).

No intuito de alcançar uma melhor compreensão do papel das bibliotecas no processo de formação de leitores, propõe-se realizar uma discussão sobre as políticas públicas voltadas ao fomento e incentivo à leitura em nosso país. Para tanto, é fundamental que a sociedade civil e o Estado criem condições para que essa meta seja alcançada.

¹⁴ O Manifesto da Biblioteca Escolar foi elaborado pela Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas (IFLA) e aprovado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na sua Conferência Geral, em novembro de 1999.

Nesse sentido, as políticas públicas são, talvez, a ferramenta primordial para a criação das condições necessárias aos objetivos propostos. Entretanto, sabe-se que apenas a política em si pode não ser o suficiente para a efetivação de tais objetivos, já que ainda não se formam em quantidade e, principalmente, em qualidade, leitores críticos (sejam estes literários ou não).

Não se pretende repetir tudo o que já foi discutido na seção anterior sobre a importância da leitura como catalisadora na formação de leitores com consciência crítica. No entanto, é importante enfatizar, mais uma vez, a importância das bibliotecas nesse processo, pois, conforme afirmam Lopes e Balça (2013, p. 143), o papel fundamental da instituição biblioteca “[...] consiste na formação de leitores com consciência crítica, os quais podem ser transformados por meio da leitura, e adquirir novas práticas e representações sobre o que acontece ao seu redor, abrindo novos horizontes e perspectivas”.

Essa perspectiva apontada pelos autores, também pode ser percebida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No documento, a biblioteca é vista “como entidade essencial para o trabalho com ensino e aprendizagem de língua materna, devido à possibilidade de uso de textos autênticos” (FEBA; VINHAL, 2013, p. 176). Contudo, apesar de o que é apontado nos PCNs, nem sempre as políticas públicas desenvolvidas para a leitura e escrita deram essa valorização a esse dispositivo cultural.

Mas, o que pode ser compreendido como políticas públicas voltadas à leitura? Primeiramente, é importante refletir a partir dos sentidos que possui a palavra política. Essa palavra pode possuir um sentido de luta pelo poder e a busca de acordos. Num segundo sentido, podemos entender política como um programa de ação governamental com sentido mais técnico e administrativo. Portanto, pretende-se discutir às políticas públicas sempre tendo em mente essas duas concepções, mesmo que em dados momentos uma se sobressaia à outra, pois os dois sentidos estão relacionados entre si. Dessa forma, pode-se compreender que a política pública:

Representa aquilo que o governo opta por fazer ou não fazer, frente a uma situação (...). É a forma de concretizar a ação do Estado, significando, portanto, um investimento de recursos do mesmo Estado (...). A política pública, ao mesmo tempo que se constitui numa decisão, supõe uma ideologia social, esteja ela explícita ou não na sua formulação (ABAD, 2003, p. 14).

De posse dessa definição do que seria uma política pública, pode-se dar início às discussões acerca das políticas voltadas ao ensino e formação de leitores no Brasil. Assim, neste momento, pretende-se realizar uma digressão temporal para tentar resgatar as principais políticas de fomento à leitura em nosso país.

A década de 1930, em pleno “Estado Novo”, foi um período em que o país vivia intensas

mudanças políticas, econômicas e culturais. Nesse período, houve a criação do primeiro órgão a efetivar as “[...] políticas de bibliotecas públicas, mecanismos institucionais que facultavam o compartilhamento, a difusão e o uso de informação disponível para as comunidades” (OLIVEIRA, 1994, p. 17). Como consequências dessas discussões, em dezembro de 1937, por meio do Decreto da Lei Federal nº 93, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), cuja atribuição era o incentivo à criação, organização e manutenção de bibliotecas públicas em todo o país, sendo uma iniciativa do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Nesse momento histórico, constata-se que:

[...] a biblioteca escolar, nas décadas de 30 e 40 do século XX está incluída nesse processo de reforma educacional, principalmente construindo uma valorização educativa e de estímulo ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como finalidade prioritária a intensificação do gosto pela leitura (SILVA, 2011, p. 495).

A partir desse período histórico, diversas outras políticas públicas relacionadas à educação e à leitura foram surgindo, sendo em sua maioria voltadas para a distribuição de livros literários ou didáticos destinados aos alunos e professores da rede pública de ensino. Com isso, a biblioteca assume uma função coadjuvante, pressupondo-se que com a formação do acervo, as bibliotecas automaticamente iriam funcionar. Contudo, sabe-se que nem só de livros vive uma biblioteca, e somente funcionar não é (ou pelo menos não deveria ser) o objetivo deste dispositivo cultural. “Não basta ter acesso, é fundamental que, ao longo de sua formação escolar, o indivíduo seja estimulado à prática de leitura. Caso contrário, o livro não cumpre sua função [...]” (ROSA; ODDONE, 2006, p. 184).

Diante disso, fica latente a necessidade de se pensar formas de dinamizar o uso da biblioteca e do livro e, seria um tanto injusto dizer que não houve essa preocupação até este momento. Isso pode ser atestado, mesmo que tenha ocorrido de forma tímida, em políticas como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/1971 – BRASIL, 1971), publicada em pleno regime militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médici (gestão 1969-1974), que instituiu a pesquisa como obrigatória para o ensino de primeiro e segundo grau. Essa proposta já sinalizava o desejo de trazer a biblioteca para mais perto dos fazeres escolares. No entanto, acabaram dando muita importância para as bibliotecas públicas em vez das escolares, que nesse momento, eram quase inexistentes no Brasil.

Posteriormente, tivemos os decretos nº 10.623/1977 e 11.625/1978, em que a biblioteca escolar aparece como apoio técnico-pedagógico das atividades de alunos e professores. Somente na década de 1980 é que surgem os programas de incentivo à leitura por parte do

Governo Federal.

Na década de 1980, com o início do processo de redemocratização do Brasil, a literatura entra na pauta das políticas públicas, e a necessidade de sua presença no ambiente escolar passa a ser posta em cena. Com isso, as primeiras iniciativas com esse objetivo são concretizadas. A primeira, o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), criado em 1984 e extinto em 1996, tinha como proposta a construção de salas de leitura para, na sequência, receber acervos compostos e enviados pelo projeto (CORDEIRO, 2018, p. 1485)

É nesse período, especificamente em 1988, que surge o Programa Nacional Sala de Leitura que acaba tendo muito alcance em sistemas estaduais de ensino, como em São Paulo e em Goiás. Aliás, foi em Goiás que tivemos experiências muito interessantes de algo que pode ser considerado uma adaptação desse programa, o Programa Cantinho da Leitura (BRETAS, 2014). A grande crítica feita ao Programa Sala de Leitura é que, de certa forma, esse programa atrapalhava a criação de uma biblioteca escolar, já que, em muitas experiências, o que se via era a utilização de salas ou espaços subutilizados para a formação da referida sala. Inclusive, até hoje, o estado de São Paulo ainda utiliza a denominação “Sala de Leitura” em substituição à biblioteca escolar (SANTOS; SOUZA, 2017).

Adiante, já no início da década de 1990, é instituído o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER). Esse programa foi instaurado pelo decreto presidencial nº 519, de 13 de maio de 1992, estando vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN). O programa foi idealizado pela professora da PUC-Rio, Eliana Yunes, e teve como objetivo o preenchimento de uma lacuna deixada por causa da “falta de políticas de leitura para o país, em razão da pouca compreensão, [...], do papel que a leitura pode exercer no desenvolvimento econômico e social, como instrumento de cidadania plena” (Revista Doce Letra, 1998, p.8 *apud* BRETAS, 2014, p. 90).

O programa teve sua germinação em meados dos anos 1980 (1984 a 1989), por meio das pesquisas desenvolvidas pela professora Yunes, na época, presidente da Fundação Biblioteca Nacional (FBN). Nessas pesquisas, a educadora procurou avaliar como se dava o trabalho com a literatura infantil e a leitura nas salas de aula da Educação Básica (YUNES, 2002). Em suas pesquisas, Yunes apresenta algumas conclusões que, a princípio, pareciam óbvias, mas que foram de grande importância para apontar estratégias para políticas de incentivo e formação de leitores. Com isso, a pesquisadora aponta algumas estratégias e ações que levam à formação de uma política nacional de leitura. “Proler descentralizou suas ações, ficando com o papel de gerenciador e articulador das experiências de projetos de leitura nas

diversas regiões do Brasil” (BRETAS, 2014, p. 91).

Os objetivos do programa “Proler”, segundo Yunes eram: promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita, considerando a sua importância para o fortalecimento da cidadania; promover políticas públicas que garantam o acesso ao livro, contribuindo para a formulação de uma política nacional de leitura; articular ações de incentivo à leitura entre diversos setores da sociedade; viabilizar a realização de pesquisas sobre o livro, a leitura e a escrita; e incrementar o Centro de Referência sobre Leitura (BRETAS, 2014).

No mesmo ano em que foi criado o programa Proler, o MEC firmou parcerias com as secretarias estaduais de educação, universidades e a embaixada da França para criar o programa Pró-Leitura na formação do professor. O objetivo era a formação de professores leitores e o estímulo à prática leitora na escola. Se o professor não cultivava o hábito de ler, dificilmente conseguiria cultivar este hábito em seus alunos. Além dessa meta, o programa também visava à criação de salas, cantinhos de leitura e biblioteca escolar.

Após a criação do “Proler”, surge o Programa Nacional Biblioteca do Professor. Esse programa buscava a aquisição de acervos bibliográficos e a produção de materiais destinados à capacitação do trabalho docente. Com o término desse programa, em 1997, o MEC instituiu o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

O PNBE, de certa forma, é uma continuação ampliada do programa anterior pois também almejava a produção de materiais de pesquisa e referências aos professores e alunos, além da democratização de acesso às obras de literatura infantil e juvenil. O programa, que visava a formação de leitores dentro das escolas públicas, estava sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica e era financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Com o PNBE, o governo brasileiro se torna o maior comprador de livros do mundo (BRETAS, 2014). Por meio dos programas nacionais como o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), para o ensino fundamental, o ensino médio (PNLEM) e alfabetização de jovens e adultos (PNLA), o MEC investiu quase R\$ 900 milhões, só no ano de 2007. Os números relativos ao PNBE não deixam margem para dúvidas de que se trata de um gigantesco programa e de suma importância para a educação brasileira (BRETAS, 2014).

Apesar disso, o programa não ficou incólume às críticas. Uma delas foi relativa à priorização de aquisição de livros didáticos em detrimento ao literário. Não se quer com isso afirmar que o livro didático não seja importante, já que ele cumpre um papel essencial na

formação do educando, mas, como bem se sabe, não se forma o leitor apenas por meio desse material, mas pela leitura literária, como afirmam Oswald e Yunes (2003, p. 15):

[...] a literatura, porta mágica para tornar-se leitor, não reclama compreensão do texto, interpretação da obra ou explicações – tudo isso é corolário da experiência da leitura. Quando o leitor se deixa tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dela como expressão e forma – sensações e percepções inominadas –, a leitura torna-se experiência da gratuidade do verbo e opera de modo contínuo e não-consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica.

As palavras das autoras deixam claro que a leitura literária, sendo essa “porta mágica” para a formação do leitor, não deve exigir a compreensão exata do texto e tampouco a interpretação rigorosa da obra, pois isso estaria mais afeito aos textos informacionais e técnicos. O leitor deve se deixar tocar pelas sensações que o texto lhe proporciona, realizando dessa forma sua união com a linguagem, fortalecendo assim sua subjetividade e o seu senso crítico (BRETAS, 2014).

Em sua essência, o PNBE é um programa que visava à aquisição e distribuição anual de acervos didáticos e literários, montados por meio de uma seleção criteriosa feita por especialistas. Os objetivos do programa seriam, portanto, promover o acesso à cultura, à informação e propiciar a formação de leitores nas escolas brasileiras. Isso é algo que torna o programa suscetível a outro tipo de crítica: a da falta de preocupação com a capacitação dos profissionais da educação para lidar e trabalhar com todo esse acervo. Neste ponto, entra em pauta a problemática da mediação da leitura. Portanto, faz-se necessário aqui, refletir sobre a formação e capacitação dos mediadores de leitura e, enquanto isso, vão surgindo novas políticas que passam a considerar essa questão.

O programa PNBE, a partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, foi substituído pelo PNLD Literário que é parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e é responsável pela aquisição e distribuição de materiais para as escolas públicas brasileiras.

O PNLD Literário envolve diretamente a entrega de obras literárias para composição do acervo literário da sala de aula. Neste plano, ocorre a unificação das ações de aquisições e distribuição de livros didáticos e literários e as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos, inclusive, permitindo a escolha dos livros pelas escolas, processo este que não era permitido em versões anteriores de aquisições literárias do PNBE.

No mesmo período da criação desses programas de incentivo à leitura (Proler, Pró-

Leitura e PNBE), surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Ambas diretrizes contemplam a biblioteca escolar como espaço de aprendizagem e estímulo a leitura. No entanto, ainda é pouco discutido no documento a mediação de leitura e a biblioteca ainda aparece como espaço pouco prestigiado no sistema de ensino.

A partir desse levantamento inicial, em que foram abordadas as principais políticas em território nacional, até a década de 90, percebe-se que há presença de várias políticas já executadas, sendo que algumas se repetem em seus objetivos e suas ações e que nenhuma permanece, deixando sempre a marca da descontinuidade nas políticas educacionais brasileiras (SANTOS; SOUZA, 2017).

Prosseguindo um pouco mais na linha cronológica traçada até aqui, já no início do século XXI, tivemos a criação de mais um plano de incentivo à leitura. Trata-se agora do Plano Nacional do Livro (BRASIL, 2003). Este programa visava, principalmente, apoiar a circulação do livro. Diante disso, fica evidente que o foco do programa não mudou e que este ainda continua sendo a promoção e distribuição de livros. Em substituição a esse plano, surge o Plano Nacional de Livro e Leitura – PNLL (BRASIL, 2011), implementada em 2011, mas sua discussão já vinha se desenvolvendo desde 2006.

A partir desse momento, esse programa se torna uma política pública voltada ao incentivo à leitura e ao livro, mas também à biblioteca e a formação de mediadores de leitura. Uma de suas metas era zerar o número de municípios sem bibliotecas no país. O PNLL surge a partir das reivindicações e luta dos bibliotecários e sua efetivação se deu a partir da promulgação da Lei nº 12.244/2010 (BRASIL, 2010), que define como meta a universalização das bibliotecas escolares em todos os estabelecimentos de ensino do país (públicos e privados) – já comentado no item 2.5 da seção 2 desta tese.

A partir dessas informações, constata-se que os programas e planos de governo desenvolvidos ao longo do século passado e início deste século têm, de fato, buscado melhorar a relação do brasileiro com a leitura, seja esta informacional, técnica ou literária. Porém, percebe-se que, além das sobreposições de objetivos e descontinuidades das políticas, sempre há uma priorização pela composição do acervo, visando a aquisição do objeto livro como prioridade. Não que isso não seja importante, contudo, a criação e ampliação do acervo bibliográfico, necessitam vir acompanhadas de outras ações.

Outro ponto a ser considerado é que muitas dessas políticas, em especial o PNBE,

acabam por não ser efetivamente implementadas nos espaços educacionais por falta de preparo tanto da gestão escolar, professores, e nisso também se inclui os bibliotecários as bibliotecas escolares. “Não raro os acervos adquiridos pelo FNDE e entregues diretamente à escola passam despercebidos pela comunidade escolar e não chegam ao conhecimento do professor” (BRETAS, 2014, p. 98).

Essa situação, que em muito atrapalha os objetivos do programa, é muitas vezes causada pela “boa intenção” dos gestores escolares ao quererem preservar e conservar o material disponibilizado pelo PNBE. Dessa forma, é premente que tanto gestão como os docentes recebam “um mínimo de informações e de suporte teórico sobre leitura para que [...] possa auxiliar os estudantes no seu processo de formação leitora” (Ibidem, p. 99).

Assim, faz-se necessário não deixar que os avanços conquistados se percam, apesar de as condições ainda precárias de nossas instituições de ensino público, conforme mostram os dados do ano de 2000 em pesquisa feita em escolas estaduais (BRETAS, 2014). Das 1214 escolas pesquisadas, pelas Subsecretarias Regionais de Educação (SUEF), apenas 5,4 % afirmam ter um espaço ótimo para trabalhos na biblioteca. A maioria sequer possui tal espaço (39 %). Por si só, esses dados mostram o desinteresse e o descaso com que são tratadas as bibliotecas escolares, sendo muitas vezes transformadas em depósitos de equipamentos e materiais que já não tem utilidade na escola. Sobre isso, Bretas (2014, p. 12) reitera:

Serve para também guardar o que se tem em excesso, o que acontece ou pela falta de espaço de armazenamento nas escolas, ou pelo fato de que a biblioteca não é um espaço muito frequentado, ficando, portanto, livre dos olhares dos alunos, professores, ou mesmo visitantes.

Esse descaso também pode ser percebido na escolha de quem será o responsável por esse importante espaço na escola: o bibliotecário. Ao verificar as bibliotecas escolares existentes, o que fica evidente é que, em sua maioria, quem a administra é um professor de carreira, muitas vezes readaptado para aquela função, pois, adoentado, já não consegue mais lidar com a sala de aula. Assim, torna-se difícil compreender a biblioteca escolar como um espaço ideal para que se desenvolvam as práticas de mediação de leitura literária.

Mais uma vez é preciso enfatizar que apenas equipar as bibliotecas com acervos literários não será o suficiente, e o redator da Lei Federal 12.244/2010 (BRASIL, 2010) parece ter demonstrado que compreendeu isso ao fazer menção à importância de se considerar a formação de mediadores de leitura em seu texto. E essa preocupação vai ao encontro da reflexão dos professores Rösing e Becker (2005, p. 213-214), quando dizem que:

O espaço que abriga materiais capazes de disponibilizar um pouco do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade aos leitores em formação é tratado com descaso, sem nenhuma prioridade, desconsiderado no processo de construção curricular. O mesmo espaço que viabiliza a interação do leitor para a produção de novos conhecimentos é desconhecido em seu potencial, distanciando a escola brasileira das instituições similares existentes em países desenvolvidos. O que fazer para dinamizar o uso não apenas dos recursos materiais existentes, mas os “profissionais” que estão encarregados da guarda dos mesmos?

Para essa missão não bastam apenas leis e programas que reafirmem a importância da biblioteca. É preciso que haja investimentos concretos na construção de um sistema de ensino que busque, de fato, a inserção da biblioteca no projeto político-pedagógico das escolas. Além disso, é necessário que tenha um profissional capacitado para realizar essa função e que ele goste de ler; que tenha habilidade com a leitura e interpretação de texto; que goste do convívio social; que tenha domínio de informática básica, noção de organização bibliográfica e de arquivamento. E, compreende-se que essas características são encontradas em bibliotecários de formação. Por isso que, nesta pesquisa, o foco recai sobre este profissional e a sua visão sobre as práticas voltadas à leitura, sobretudo literária, no âmbito da biblioteca escolar.

Assim, pode-se afirmar que não foi fortuita a escolha de se estudar os bibliotecários. Felizmente, há na cidade de São Carlos-SP uma situação bastante favorável já que o município conta com um amplo sistema de bibliotecas municipais escolares e comunitárias, com bibliotecários de formação atuando nesses espaços. Conseqüentemente, apresentam-se, nesse contexto, as condições ideais para o que se propõe defender neste texto: que para envolver crianças, adolescentes e jovens com a leitura é preciso se ter o espaço certo, adequado. E, como afirmam Lajolo e Zilberman (2003, p. 174):

[...] No caso dos “bons livros”, como poderia ser prazeroso e significativo o encontro patrocinado pela escola entre eles e os jovens leitores, recém-iniciados no mundo da leitura? A resposta talvez venha de outra das instituições envolvidas com o livro e com a leitura: a biblioteca.

Portanto, espera-se, com esta pesquisa, contribuir com o levantamento de informações sobre a situação atual das bibliotecas escolares vinculadas à rede municipal de educação da cidade de São Carlos-SP, no que diz respeito à atenção dada à literatura. Profissionais habilitados ocupam esses espaços e isso faz toda a diferença. No entanto, há uma diferença enorme entre ter o acesso aos livros, envolver os alunos e cultivar o gosto pela leitura, sobretudo, a leitura literária. Para isso, é necessário que estes profissionais tenham a oportunidade de aperfeiçoar os seus conhecimentos de maneira contínua. Além disso, é preciso empenho político dos gestores municipais e federais, para assegurar que estes espaços de

aprendizagens cumpram, de fato, os seus objetivos.

Assim, conclui-se esta seção com a constatação de que as políticas públicas voltadas para a promoção da leitura e o apoio às bibliotecas escolares enfrentam a lamentável falta de continuidade em seus programas governamentais. No Brasil, ainda existe uma carência significativa de investimentos necessários para valorizar o ato de ler e reconhecer seu potencial de transformação social e cultural em diversos setores da sociedade. Portanto, é imperativo fortalecer ainda mais o sistema de bibliotecas escolares, promover o acesso aos livros e considerar, na formulação das políticas públicas de leitura e literatura, os profissionais responsáveis pela mediação da leitura tanto na escola quanto na biblioteca escolar.

4. A PALAVRA MEDIADA: QUEM SÃO OS GUIAS NESTA TRAVESSIA?

Estabelecidos até aqui alguns pressupostos fundamentais sobre a importância da leitura, literatura e biblioteca escolar na formação de leitores, assim como as políticas públicas voltadas à leitura e às bibliotecas, nesta seção, discute-se, mais detidamente, o objeto de investigação desta pesquisa: a mediação da leitura literária. Conforme Almeida Júnior e Bortolin (2009, p. 210) há três tipos de mediação pelo qual o bibliotecário é responsável: mediação pedagógica, mediação literária e mediação da informação. Neste trabalho, o foco de observação é a mediação literária.

4.1. Mediação de Leitura e Literatura

Em seu sentido mais amplo, mediação pode ser compreendida como o ato direto ou indireto, consciente ou inconsciente, com que se procura facilitar ou satisfazer total ou parcialmente a necessidade de alguém (seja de informação, conciliação ou de aprendizado etc.). Esse conceito foi amplamente discutido por autores da área da Ciência da Informação, em especial na Biblioteconomia (ALMEIDA JÚNIOR, 2007; 2008; ALMEIDA JÚNIOR; BORTOLIN, 2007; BORTOLIN, 2010).

A partir desse conceito mais amplo sobre o termo “mediação”, pode-se somar a essa definição, o entendimento de que a mediação é uma ação na qual alguém ou até mesmo algo, disponibiliza, facilita e/ou auxilia outra pessoa na busca por algo, seja uma informação, um dado, um objeto (livro, por exemplo) ou alguém. Portanto, diversos agentes podem ser mediadores quando nos referimos à mediação de leitura literária.

Neste ponto, salienta-se que, dificilmente, alguém se torna um ávido leitor literário sem a mediação de outro. A maioria das pessoas se torna leitora porque via alguém de seu convívio lendo. Normalmente, é necessário que haja alguém que assume o papel de “iniciador”, alguém que recomende livros, para que um leitor se forme (PETIT, 2013). A propósito, a pesquisadora Petit (2008, p. 154) ressalta que “se a pessoa se sente pouco à vontade para aventurar-se na cultura letrada [...] a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras verdadeiras é o essencial”. Assim, atesta-se a importância que o mediador possui no processo de letramento literário pois, raramente, sem esse agente, um leitor se formaria. Diante disso, surge a seguinte questão: quem são os guias nesta travessia entre o texto e o leitor?

Os encarregados de apresentar e orientar a leitura podem ser diversos agentes, sejam físicos ou virtuais, que atuam como mediadores entre o leitor e o texto. Há muito tempo, entidades como a família, escolas e bibliotecários desempenham esse papel social crucial. É

importante destacar que, ao mencionar “texto”, estamos nos referindo ao texto literário, uma vez que, como já mencionado anteriormente, essa forma de expressão é considerada a principal ferramenta para a inserção social de um indivíduo ou grupo.

A educadora e pesquisadora colombiana Iolanda Reyes define os mediadores de leitura como aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições ideais para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. (REYES, 2010). E, ao puxar o fio da memória afetiva, qualquer pessoa pode fazer o exercício de tentar trazer para o momento presente a lembrança de alguma figura mediadora, familiar ou não, que, provavelmente, permitiu o encontro com suas primeiras histórias.

Rosa (2017), em seu livro “Entre textos e afetos: formando leitores dentro e fora de sala de aula” afirma que compartilhar uma história significa “contar, ler, mostrar as imagens do livro, conversar sobre personagens e sobre as histórias ampliando e discutindo sobre o enredo” (ROSA, 2017, p. 31).

Ao considerar a relevância da leitura, em especial a leitura literária, torna-se evidente que essa expressão artística desempenha um papel significativo na vida das pessoas ao promover a inclusão social. No entanto, nos dias atuais, essa forma de leitura se encontra ameaçada pela cultura contemporânea, que é caracterizada pela velocidade dos hábitos cotidianos. Esse cenário resulta em uma notável descaracterização das informações que nos são apresentadas, tornando-se cada vez mais importante desenvolver estratégias e mecanismos de mediação cultural que facilitem o compartilhamento e a reflexão intelectual sobre essas informações (PIERUCCINI, 2004).

E como refletir sobre a literatura em meio a esta cultura contemporânea marcada pela aceleração? O texto literário necessita de um outro tempo-espço, pois a satisfação dos desejos humanos mais profundos se faz em um clima alheio ao tempo do relógio (BOSI, 1995). Esse objeto social com capacidades humanizadoras (CANDIDO, 2011) necessita de tempo para fruição (NOGUEIRA, 2017) e a melhor forma de se cultivar novos leitores é de uma maneira que resista às amarras do obrigatório, burocrático, curricular.

Nesse sentido, constata-se que haveria nas bibliotecas uma situação diferente das escolas e suas respectivas salas de aulas, pois, naqueles espaços, a leitura literária não sofreria as cobranças do currículo escolar (BRITO, 2020). “Tal condição abriria possibilidades de se propiciar nesses espaços condições de fruição literária” (Ibidem, p. 59). Contudo, para que as práticas de leitura literária ocorram na biblioteca, faz-se necessário a existência de mediadores

de leitura aptos a realizarem essa função.

De acordo com a edição de 2012 da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012), o professor é o mediador mais influente no interesse pela leitura. Este agente tem superado o mediador mais natural nos meios familiares, que é a mãe ou algum responsável feminino, cuja influência tem diminuído de 2007 a 2011 em 6% (Idem). Os números apresentados no estudo em questão evidenciam que, nos dias de hoje, o professor tem se consolidado como o mediador primordial da leitura entre nossas crianças e jovens, e a escola tem se convertido no principal ambiente para essa prática. No entanto, sem querer problematizar ou duvidar da capacidade desses profissionais, lança-se aqui um questionamento muito pertinente: será que a escola e os professores estão preparados para essa tarefa? Não se questiona a capacidade e competência desses profissionais e instituições, contudo é sabido que o nosso sistema de ensino possui características que podem mais atrapalhar do que ajudar na formação de leitores.

Os dados do relatório de 2012 (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012) mostram que são a escola e os professores os principais mediadores da leitura. Entretanto, também fica claro que há um problema nessa formação, pois grande parte das crianças afirmou que leem apenas por exigência da escola (43 %). Os dados também mostram pouca diversidade de gêneros textuais lidos. Em sua maioria, os leitores com nível superior leem para atualização profissional (textos científicos e técnicos). Já aqueles com nível médio leem principalmente a Bíblia ou livros religiosos. As crianças (até 5º ano) preferem livros infantis ou histórias em quadrinhos.

Essas constatações indicam uma preferência por gêneros específicos. Não há problema em ter preferências textuais, mas o dilema reside nos dados que revelam que não estamos formando leitores literários na quantidade e qualidade esperadas. Na formação de leitores, esperamos que eles possam navegar por diversos gêneros e beber de várias fontes. Como bem sabemos, ficar restrito a uma única ilha não contribui em nada para a inclusão social. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012).

Ainda conforme os dados apresentados, o Brasil é tido como uma sociedade leitora, com cerca de 50 % das pessoas afirmando que leem. No entanto, parece que a qualidade da leitura não é satisfatória. Nesse sentido, é preciso considerar que o problema não está no ato de ler em si, mas sim nas escolhas de leitura e na forma como a leitura é encarada pelos brasileiros (NOGUEIRA, 2017, p. 51).

Dessa forma, percebe-se que os leitores brasileiros possuem uma visão muito distorcida

da leitura, e que a visão pragmática ainda é predominante. Para a maioria dos brasileiros, a leitura serve apenas como forma de ascensão social. Povo a imaginário das pessoas, a ideia de que a leitura é importante apenas para fins práticos, mais especificamente, econômicos. Portanto, a leitura é vista meramente como um meio para atingir objetivos específicos, como obter aprovação escolar, passar em concursos ou conseguir um emprego. E, uma vez que esses propósitos sejam alcançados, a leitura perde seu significado.

Se a escola e os professores assumiram essa tão nobre missão, por que os dados deixam claro que apesar de a formação de um bom número de leitores, esse projeto não tem sido tão bem sucedido? Possivelmente a resposta aparece, em partes, no que foi dito anteriormente sobre o fato de a obrigatoriedade da leitura na escola tornar a leitura desestimulante.

Quanto aos professores, é fato que são eles quem implementam (ou deveriam implementar) as práticas de mediação de leitura em suas atividades pedagógicas. Contudo, sabe-se que todo profissional do ensino está, obrigatoriamente, dentro de um sistema de ensino, e este, em sua maioria, ainda está amarrado aos currículos e avaliações internas e externas. Em suma, o sistema de ensino não ajuda muito. Não se quer com isso proferir que se deve abolir os currículos e as avaliações (que são algo imprescindível para o ensino), mas é algo que deve ser considerado na reflexão aqui realizada. De modo geral, percebe-se que a forma como os currículos são pensados, apenas valorizam conteúdos, não dando muita brecha para habilidades e competências socioemocionais (que muito podem ser trabalhados por meio da literatura). Já as avaliações visam muito mais classificar os discentes do que propor uma reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Pode-se pensar que isso tem mudado com a evolução e implantação de políticas públicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que seus textos tratam do currículo e da avaliação de forma diferente da relatada acima. Porém, o que fica claro é que, na prática, essas diretrizes não conseguem ser implantadas de modo efetivo. Parte da explicação para isso está no sucateamento do ensino público. Compreende-se sucateamento, não apenas no sentido físico/material, mas num sentido que abarca as precárias condições a que os professores da educação pública no Brasil estão sujeitos.

Sabe-se que uma educação pública precária é um projeto político. Político não somente no sentido dos cargos do Executivo e do Legislativo (presidente, ministro, governadores, prefeitos, senadores, deputados e vereadores), mas em seu significado mais amplo. A política, que podemos entender como as disputas de poder entre os diversos grupos dentro de uma

sociedade, é praticada por vários atores sociais, tendo nos grupos econômicos hegemônicos os atores mais influentes. Com isso, surge a seguinte questão: a quem interessa uma educação pública de qualidade? Aos grupos hegemônicos é que não é, pois como dominar e controlar uma massa bem instruída e reflexiva?

Inseridos nesse contexto, os professores ficam em uma situação complicada, pois precisam cumprir as metas e os objetivos do sistema de ensino, com os poucos recursos que possuem. E, além disso, precisam dar conta de práticas de mediação de leitura que sejam realmente efetivas e significativas. Dessa maneira, muitos ficam num terrível impasse: ou cumpre-se os cronogramas e o currículo – deixando pouco espaço para o trabalho efetivo da leitura em sala de aula – ou, realiza-se um trabalho de mediação de leitura mais efetivo, rompendo, em partes, com o planejamento que visa apenas a efetivação de um modelo mais cartesiano e burocrático de ensino. Talvez seja uma missão complexa realizar os dois ao mesmo tempo. Tempo, currículo, produtividade e excelência. Como alcançar? Contudo, quer-se aqui atuar em defesa desses profissionais que muito têm contribuído para a nossa educação, apesar das condições de trabalho muitas vezes insalubres a qual esses profissionais são submetidos (baixa remuneração, poucos recursos materiais, cobranças excessivas etc.).

Por isso este trabalho tem como objetivo direcionar a atenção e análise a um espaço frequentemente subestimado na escola: a biblioteca escolar. Isso não implica que os professores e a escola tenham falhado ou devam ser substituídos. Muito pelo contrário, pensa-se que a biblioteca (e os bibliotecários) necessita ser inserida nos debates sobre a formação de leitores, uma vez que, como já se afirmou, trata-se de um espaço privilegiado que consegue escapar às cobranças ligadas aos programas escolares (BRITO, 2020). Se a literatura possui um potencial humanizador, como afirma o mestre Candido (2011), essa humanização deve propiciar a formação cultural, o autoconhecimento e o conhecimento de mundo do indivíduo, sendo esta o principal objetivo de uma mediação de leitura.

Dessa forma, caberia ao mediador, seja este um professor ou um bibliotecário, realizar a mediação de leitura “que respeite cada um na sua individualidade, que enfatize o literário em sua relação com a vida” (PATTE, 2012, p. 67). Pois, como afirma essa autora, “a leitura não é assunto de massas e multidões porque ela é mais bem vivida na intimidade e na confiança da relação em pequenos grupos informais ou face a face” (Ibidem, p. 47). Assim, é importante ressaltar que não se discorda da necessidade de mediação realizada em sala de aula por um professor. No entanto, acredita-se que esse processo tem mais chances de ser bem-sucedido em um ambiente que proporcione as situações destacadas pela autora mencionada.

Portanto, a biblioteca é compreendida como um espaço privilegiado, não apenas por estar menos sujeita às limitações do sistema educacional, mas também por ser uma entidade de mediação cultural constituída por “elementos materiais e imateriais, em relação direta com processos de apropriação das informações por ela disseminadas e mediadas” (BRITO, 2020, p. 59). Essas características tornam a biblioteca um espaço propício para práticas realmente significativas de mediação de leitura. Entretanto, é importante salientar que a mediação de leitura literária difere daquela realizada para textos científicos ou informativos devido às suas especificidades em relação ao material com o qual trabalham (OBERG, 2007). Logo, é importante ressaltar que:

Para que se efetive a apropriação das obras, sua fruição, aproximação física ao objeto material pode não ser suficiente [...], sendo necessárias ações de mediação e o estabelecimento de relações, muitas vezes personalizadas, entre bibliotecários e leitores, criação de vínculos simbólicos e afetivo, em especial com pessoas que não tiveram contato com obras literárias na infância [...] (BRITO, 2020, p. 59).

Diante dessas considerações, o que se pretende neste trabalho é demonstrar que o espaço das bibliotecas, em especial a biblioteca escolar, é o dispositivo cultural mais adequado para a promoção de práticas efetivas e significativas de mediação de leitura literária. Sobre a literatura enquanto um dispositivo capaz de propiciar uma experiência significativa no educando, compartilho o ponto de vista da educadora Reyes (2010; 2012) ao defender que a literatura, assim como qualquer outro conteúdo, é passível de ser “ensinada”, ou melhor, cultivada. Segundo esta autora, é possível oferecer uma experiência literária significativa ao pequeno leitor desde muito cedo.

Assim como ninguém duvida da possibilidade de ensinar números, cores, letras ou conteúdos curriculares, deveríamos abrigar como um “conteúdo” inerente à formação da leitura, muito mais importante que todos os aspectos formais da linguagem, a arte singela de compartilhar essa experiência de comunicação e decifração que ocorre no momento da mediação, e que tanto para nós como os alunos é fonte de prazer e de conhecimento [...] (REYES, 2010, p. 90).

Desde muito cedo, a criança precisa constituir para si um universo imaginário, chave correlata de identificação e interpretação do mundo real. Nesse sentido, a ficção e a arte de modo geral têm um papel essencial na construção da personalidade infantil, papel com o qual outros gêneros (não literários) não podem concorrer. De fato, se for considerado que o papel da ficção é tão relevante no desenvolvimento de qualquer ser humano, as crianças sem condições de ter livros em casa têm o direito, além da escuta das histórias contadas, de encontrar a literatura infantil fora do âmbito familiar.

É nesse ponto que pode intervir a figura de um adulto responsável que se substitui à família e apadrinha a iniciação da criança à cultura letrada. Por conta disso o trabalho de mediação de leitura literária realizada nas escolas e bibliotecas é tão importante, principalmente, pelo fato de proporcionar ao leitor principiante - que por diversos motivos não herdaram essa cultura da família - a oportunidade de ter contato e experimentar os diversos gêneros literários. Assim, compreende-se que a mediação de leitura realizada na biblioteca pública e escolar é um dispositivo pedagógico de grande importância e impacto, sendo uma maneira efetiva de reduzir essa desigualdade cultural (BAJARD, 2014).

Retomando as discussões acerca de mediação de leitura, julga-se importante salientar a relevância da biblioteca como dispositivo de mediação cultural. Pensando nessa questão, pode-se definir a mediação cultural como “um conjunto de elementos de diferentes ordens (materiais, relacionais, semiológicas) que se interpõem e atuam nos processos de significação” (BRITO, 2020, p. 61). Nesse sentido, a mediação de leitura literária pode também ser compreendida como uma forma de mediação cultural, pois, conforme Rastelli e Cavalcante (2014, p. 44), essa mediação inclui “a constituição de acervos, organização de espaços, frequência na realização das atividades culturais e práticas pedagógicas”. Essas definições deixam claro que as bibliotecas, assim como outros dispositivos culturais, também podem ser vistas como um espaço em potencial para a prática de mediação de leitura.

Para esta compreensão, é importante ter em mente o entendimento de que a mediação de leitura literária se vincula ao conceito de protagonista cultural, em que os sujeitos, sob o modelo de mediação cultural, passam a ter papel central na cultura e, em suas relações com os signos, não são meros usuários ou consumidores culturais (BRITO, 2020). E, quando se fala em sujeitos, não se considera apenas o leitor literário em formação, mas também o próprio mediador, que “age, constrói e interfere no meio, portanto, é também um protagonista social, e nessa condição se constitui em sujeito de estética, da ética e da produção humanizadora do mundo” (GOMES, 2014, p. 47).

Após essas reflexões, pode-se afirmar que a mediação faz parte de um processo triádico, em que o mediador aparece como um “terceiro”, articulado com o texto e o leitor em formação (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014). Assim, pode-se afirmar que:

[...] os dispositivos culturais passam a ser concebidos como instâncias de negociação de signos por sujeitos tomados em sua dimensão de criadores culturais, da mesma forma que os processos de mediação passam a ser entendidos como ato constitutivo dos processos de construção de sentidos e, ele próprio instância produtora de significação (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p. 19).

Por meio desse raciocínio, verifica-se que as bibliotecas podem ser encaradas como dispositivos culturais mais propícios para uma prática de mediação de leitura literária significativa, uma vez que “não apenas expressam como também definem, por meio dos discursos implicantes em sua configuração, modos de relação entre sujeitos e o universo simbólico [...] que guardam” (PIERUCCINI, 2004, p. 36).

Por fim, encerra-se esta seção com a compreensão de que todo arcabouço teórico selecionado e estudado para tentar responder à provocação feita no título da seção “quem são os guias nessa travessia?” foi essencial, uma vez que lançou luz sobre o objeto de análise proposto nesta investigação. Uma das premissas desse trabalho é demonstrar que as configurações, as formas e a dinâmicas assumidas pelas bibliotecas escolares – selecionadas para esta pesquisa – são parte dos processos de mediação e das inter-relações entre mediadores e mediados. E, para isso, serão adotadas como fio condutor as percepções, as memórias, práticas e os saberes dos profissionais que atuam nas bibliotecas: os bibliotecários. Esta etapa da pesquisa ocorrerá posteriormente, na seção seis, na qual serão discutidos os dados das entrevistas.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, é necessário adotar uma metodologia que leve em consideração a subjetividade dos bibliotecários. Isso permitirá uma compreensão mais profunda de suas trajetórias de vida pessoais, com o intuito de identificar aspectos relacionados às experiências desses profissionais com a leitura durante a infância, suas escolhas de carreira e a construção de seus conhecimentos. O foco é a atuação na biblioteca escolar, tanto no passado quanto no presente, com ênfase no trabalho de mediação de leitura literária.

Diante disso, a realização de uma pesquisa com base na compreensão das vivências e experiências dos indivíduos implicados no fenômeno aqui pesquisado requer a escolha de um método que considere as especificidades do objeto de conhecimento e permita o entendimento do contexto de pesquisa e da dimensão da experiência humana o mais próximo da realidade possível.

Dada a natureza peculiar do objeto de estudo, a pesquisa foi concebida e organizada com base nos princípios da abordagem qualitativa. Dessa forma, buscou-se por meio desta abordagem, apreender a complexidade e a dinâmica dos fenômenos sociais em seu contexto natural (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), que se apresenta como uma via para o rigor, a fragmentação e o distanciamento entre pesquisador e objetos pesquisados.

Ao trilhar o vasto histórico de experiências tão particulares dos bibliotecários, procurou-se identificar o lugar que a leitura e a literatura ocupa em sua trajetória de vida (pessoal e profissional). Assim, por considerar a história oral, em função de seu caráter interdisciplinar e da atenção às singularidades dos sujeitos entrevistados, a elegemos como método de trabalho. A história oral é um dos métodos que compõem o campo mais amplo da pesquisa qualitativa e tem se constituído como instrumento bastante relevante na área das ciências humanas (SILVA; BARROS, 2010).

Diante disso, nesta seção, apresentam-se as características do método história oral e os cuidados que o pesquisador/entrevistador deve ter na condução das entrevistas. Na sequência, descreve-se a natureza da pesquisa, composta por sete bibliotecários atuantes nas bibliotecas *Escolas do Futuro* na cidade de São Carlos - SP¹⁵.

¹⁵ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em 05 de Fevereiro de 2021 (número do parecer: 4.526.130).

5.1. História oral e trajetória de vida

O método história oral é uma abordagem estreitamente relacionada com outras categorias como tradição oral, biografia, linguagem falada, memória, métodos qualitativos etc. Ademais, esse método dialoga com diversas áreas das ciências humanas, sociais e da saúde (ALBERTI, 2013). “Sua especificidade está no próprio fato de se prestar a várias abordagens, de se mover em um terreno multidisciplinar.” (ALBERTI, 2013, p. 24).

Esse método, portanto, pode ser compreendido como uma construção coletiva entre entrevistador e entrevistado, considerando que cada encontro entre duas pessoas é único. Sobre isso, Alberti (2004) afirma que na entrevista oral há, pelo menos, dois autores: o entrevistado e o entrevistador. Segundo essa pesquisadora, mesmo que o entrevistador fale pouco, ele é peça fundamental, principalmente pelo fato de conceder o mote da entrevista, ou seja, é ele quem imprime os diferentes rumos que o entrevistado seguiria caso estivesse sozinho, em um relato ou depoimento autobiográfico, por exemplo. O que é narrado é determinado e guiado pelas circunstâncias que envolvem as entrevistas.

Assim, pode-se considerar esse procedimento metodológico como um meio, um caminho viável para a produção do conhecimento histórico, o qual permite percorrer e conhecer a história das subjetividades dos sujeitos, que apresentam, por meio de um diálogo direcionado, suas percepções de mundo. Sobre essa questão, Alberti (2004, p. 42) destaca a importância desse método ao afirmar que “[...] sua grande riqueza está em ser um terreno propício para o estudo da subjetividade e das representações do passado tomados como dados objetivos, capazes de incidir sobre a realidade e sobre nosso entendimento do passado”.

Segundo Montysuma (2006), existe, de fato, uma relação de poder entre entrevistador e o entrevistado. Ao mesmo tempo em que o entrevistador detém alguns instrumentos (gravador, roteiros, caneta, papel) e é a autoridade durante uma entrevista, o contrário também acontece, uma vez que o entrevistado também detém o poder e a liberdade de selecionar o que vai ou não contar, pois constrói, elabora e julga o que lhe é mais conveniente na relação estabelecida com o entrevistador.

Mesmo considerando que essa seja uma situação inerente e habitual à condição do próprio ato de entrevistar, o entrevistador deve estar atento às diferentes condutas e comportamentos a serem adotados no intuito de potencializar os discursos sem suprimir-lhes a palavra e a voz. É preciso muita atenção do pesquisador para não corromper as falas ouvidas a partir de suas intencionalidades. O relato do sujeito não deve estar à serviço daquilo que convém

ao pesquisador ou então corroborar e comprovar as hipóteses preestabelecidas sobre o tema da pesquisa, mas sim, desvelar novas interpretações e problematizações a fim de “rachar as palavras”, como sugere Montenegro (2010, p. 32), visando “alterar o significado, desconstruindo a associação que se quer natural entre o signo e a coisa”.

Assim sendo, o pesquisador-entrevistador não deve estar apenas preocupado com a metodologia e a teoria utilizadas, mas deve estar atento, conectado e integrado, de maneira empática e respeitosa, à pessoa que está diante de si. O olhar do entrevistador deve ser questionador e sensível às demandas apresentadas e, de maneira criteriosa, deve-se manter certo distanciamento daquilo que o entrevistado diz. É fundamental não chegar à entrevista com hipóteses fechadas sobre a temática estudada. Pesquisar implica questionar-se continuamente acerca das descobertas feitas ao longo do processo.

Diante disso, o entrevistador não deve considerar o entrevistado como um simples informante, mas sim, partir do princípio que, junto a ele, estão construindo um discurso, por meio de uma operação conjunta, em que se interpreta, esclarece, esquece, retoma, avança, determinadas passagens em relação a outra. Muito do que o entrevistador recebe durante a entrevista não é apenas um conjunto de dados soltos e descontextualizados, nem apenas informações, mas sim indicativos e interpretações acerca de experiências, resultantes de um “eu reflexivo” que se manifesta por meio de uma linguagem em forma de relato narrativo construído ao longo da entrevista.

Alberti (2004, p. 92) ressalta que a passagem da experiência em forma de linguagem muitas vezes recebe o nome de narrativa, compreendida como a organização dos acontecimentos a partir dos sentidos que lhe são atribuídos. Também, deve-se considerar que “a experiência sozinha, pura e simples, não é capaz de ser comunicada; comunicar experiências pressupõe sua organização de acordo com um sentido”. E, como afirma Benjamin (2012), o sentido dado às experiências é construído e elaborado pelo próprio narrador, no ato de narrar, considerando que a narrativa está embebida da vida cotidiana.

Outro ponto importante que deve ser considerado no desenvolvimento da entrevista é que nenhuma narrativa é linear nem unívoca. A narrativa da própria história de vida, da qual pode emergir a identidade da narrador, é um bloco inconstante, difuso e às vezes, labiríntico, repleto de descontinuidades, rupturas e contradições. Segundo Kauffman (2004, p. 134), “raramente o indivíduo se encontra em situação de se dizer numa forma contínua e desenvolvida, na vida cotidiana”. De modo geral, a narrativa da própria vida é feita de sequências breves sem muita continuidade lógica entre si.

De acordo com Gattaz (1996) o termo “construção verbal” é o mais adequado para tratar da história oral, considerada um produto de um diálogo no qual se fala com pessoas e não simplesmente com fontes. No entanto, independentemente de ser considerada narrativa, fluir da consciência ou construção verbal, a fala sempre representará fragmentações. Por conta disso, é fundamental que o entrevistador esteja atento não só ao que o entrevistado comunica, como também a forma como ele comunica: as pausas, a velocidade da informação, as repetições, as emoções implícitas, a entonação de voz, os gestos, tudo é significativo e se torna passível de observação.

Todos esses elementos devem ser considerados no conjunto da narrativa e não por si só, para não correr o risco de se fazer interpretações precipitadas. A descrição de um fato ou evento narrado pelo entrevistado pode ser significativa devido à sua originalidade e relevância, mas também pode servir como estratégia para desviar a atenção de outros temas, que, por exemplo, podem ser incômodos de abordar."

De qualquer modo, pontua Bosi (2003, p. 63), mesmo com as segmentações inerentes da fala, há uma intenção que configura a narrativa e orienta o seu fluir dinâmico, já que “o sujeito aspira constantemente à totalidade, à plenitude de sua pessoa e sua história”. Por isso, a importância de se elaborar um roteiro mais flexível, permitindo que o sujeito se coloque em seu próprio ritmo de respostas, dentro de um tempo necessário para o fluir natural de sua fala.

Ao adotar o procedimento metodológico da história oral, faz-se necessário definir previamente se será realizada uma entrevista temática, em que será discutido um tema específico, ou a entrevista de história de vida, cujo interesse é o próprio sujeito na história. De toda forma, pode-se considerar que a história de vida, embora conte com depoimentos mais aprofundados sobre a vida do sujeito, contempla em si mesma várias entrevistas temáticas, já que os assuntos mais relevantes ao tema da pesquisa são explorados ao longo da trajetória de vida narrada. Assim sendo, os dois tipos de entrevista – temática e história de vida – pressupõem, como afirma Alberti (2013, p. 48), a relação direta com o método biográfico, tendo este o objetivo de se concentrar “[...] sobre um tema, seja debruçando-se sobre a vida do depoente e os cortes temáticos efetuados em sua trajetória, a entrevista terá como eixo a biografia do entrevistado, sua vivência, sua experiência”.

Outro aspecto importante ao se trabalhar com essa metodologia é a memória. São inúmeras as concepções de memória. Para Chauí (1995, p. 125), por exemplo, “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total”. Para Ferreira (2000, p. 111), a memória “é construção do passado

pautada por emoções e vivências. É flexível e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente”. Logo, constata-se que o conceito de memória não é homogêneo entre os autores e apresenta múltiplos significados.

A história oral, portanto, se apoia na evocação de uma memória para trazer à cena pistas, exemplos e contextos que podem ser importantes para lidar com as questões de pesquisa. Esse fio da memória é fundamental para a construção das narrativas que constituirão o documento final, ou seja, o depoimento registrado. Esse documento contempla, dessa forma, uma relação entre múltiplos tempos: o passado pesquisado, o tempo narrado na trajetória de vida do entrevistado e o tempo presente que motiva as problematizações de questões que levam à busca de informações no passado. Deste modo, a identidade narrativa, compreendida aqui como a possibilidade de falar de si, de “se contar” para os outros, se constrói nas relações com as próprias experiências e, mais ainda, na maneira com que os fatos vivenciados são narrados, percebidos, adquirindo ao sujeito, o status de realidade. Sobre isso, Dubar (2009, p. 175) pontua que a identidade se coloca como narrativa, “uma construção, em situação, por um sujeito, dum agendamento das suas experiências significantes”.

Assim, a “análise do pensamento do indivíduo colhida por meio das histórias de vida colabora para a explicitação da ideia de que as práticas são subsidiadas por representações e saberes” (MONTEIRO, 2019, p. 21). Nesse sentido, conclui-se que, narrar a própria vida é encontrar sentido no que se vive e se experimenta, assim como uma tentativa de costurar discontinuidades e de se colocar, ser e estar no mundo.

5.2. Contextualização da pesquisa

Para esta pesquisa foi utilizado o conjunto de depoimentos de história de vida e temáticos de sete sujeitos que atuam em um mesmo campo profissional, neste caso, todos são bibliotecários atuantes em bibliotecas públicas escolares e comunitárias (*Escolas do Futuro*) vinculadas às escolas municipais de São Carlos-SP.

De acordo com as condições firmadas previamente com os entrevistados – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – nenhum deles terá a sua identidade revelada. Diante disso, foi estabelecido que cada um deles escolhesse um personagem literário que fosse do seu agrado para ser identificado no texto¹⁶. Segue um quadro com informações sobre os bibliotecários: pseudônimo, formação e tempo de trabalho nas bibliotecas *Escolas do Futuro*.

¹⁶ Apenas um(a) dos(as) bibliotecários(as) não conseguiu escolher o nome antes do fechamento da pesquisa. Então, considerei um dos personagens que o(a) profissional mencionou durante a entrevista.

Vale destacar que cada um dos bibliotecários atua em uma das unidades que pertence a essa rede, denominada *Escolas do Futuro*, composta por bibliotecas municipais escolares-comunitárias. Como há apenas um profissional por biblioteca, não iremos relacioná-lo à sua biblioteca de locação para preservar a sua identidade.

Quadro 1 - Informações sobre os bibliotecários.

Bibliotecários <i>Escolas do Futuro</i>		
Identificação	Graduação (ano de formação)	Tempo de trabalho na biblioteca escolar
Sherlock Holmes	UFSCar (2008)	10 anos
Branca de Neve	PUC (1993)	8 anos
Alice Wonderland	EBDESC (1996)	16 anos
Sulwe	UFSCar (2008)	12 anos
Elizabeth Bennet	UFSCar (1994)	16 anos
Barão de Münchhausen	UFSCar (1997)	20 anos
Emília	UFSCar (2000)	10 anos

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Para a seleção da amostra, foi levado em consideração os seguintes critérios:

- Ser bibliotecário efetivo das bibliotecas *Escolas do Futuro* há mais de 5 anos.
- Atuar em bibliotecas vinculadas às escolas que contemplem o Ensino Fundamental.
- Se considerar um mediador de leitura literária (para além do empréstimo de acervo/promove o encontro da literatura com o estudante por meio de diversas ações, projetos e atividades).

Em dezembro de 2019, a pesquisadora desta tese visitou todas as bibliotecas escolares “Escolas do Futuro” (total 8) e teve a oportunidade de ter uma conversa com os bibliotecários que atuam nesses espaços. Em geral, todos se colocaram à disposição para contribuir com a pesquisa. Foram muito atenciosos, gentis e demonstraram entusiasmo em poder colaborar.

Devido ao período da pandemia Covid-19, após esse encontro inicial, o contato só foi reestabelecido no segundo semestre de 2021. No primeiro contato, por meio de uma conversa tranquila e prazerosa, foi possível reconhecer, ainda que brevemente, a visão que os

bibliotecários tinham a respeito de seus espaços de atuação e a relação que eles mantinham com a leitura, especificamente, a leitura literária. Esses profissionais foram interrogados, naquela ocasião, no intuito de levantar informações sobre o processo de mediação de leitura literária na biblioteca. E, a partir desse diálogo preliminar, foi possível traçar um panorama dos potenciais entrevistados, ou seja, aqueles que de fato poderiam contribuir com os objetivos propostos nesta pesquisa.

Depois disso, foram enviados a todos os bibliotecários os convites para a participação na pesquisa. Além da representatividade de profissionais que atuam em bibliotecas distintas (diferentes regiões da cidade), buscou-se uma representatividade de gênero igualitária. Isso não foi possível tendo em vista que são sete mulheres e um homem que trabalham nas bibliotecas, com idades entre 35 a 57 anos.

Mesmo partindo de critérios para a seleção dos entrevistados, importante destacar que foi a motivação dos bibliotecários – desde o primeiro contato *in loco* – em contribuir com a pesquisa, que possibilitou que a mesma se concretizasse. Contar fatos da sua própria trajetória de vida não requer apenas tempo, mas estar aberto para uma experiência que trabalha com a exposição de uma intimidade e, com isso, às vezes, pode-se deparar com fatos nem sempre agradáveis ao refletir sobre acontecimentos passados e sobre a visão desses acontecimentos e experiências. No início de cada entrevista foi enfatizado que o objetivo era identificar em seus relatos, as suas vivências e percepções sobre a mediação de leitura literária.

Durante as entrevistas, foi construída uma relação de confiança e cumplicidade, com muita troca, respeito e interlocução entre a pesquisadora e os entrevistados. No fluxo de pensamentos, falas e ideias relatadas, surgiram outras perguntas além do roteiro preestabelecido¹⁷. Infelizmente, o pesquisador tem que lidar com um tempo limitado, já que a entrevista funciona de acordo com a disponibilidade do entrevistado. Caso contrário, “ouviríamos um outro tanto e mais ainda. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um contador infinito” (BOSI, 1994, p. 39).

Ao refletir sobre as entrevistas, conclui-se que durante o processo de sua realização, houve uma mescla entre o sujeito e o objeto da pesquisa, sendo difícil separá-los. O exercício de ouvir os relatos provoca emoções, identificações e percepções diferentes. Sobre a natureza do método, este não se revela unilateral, “[...] uma vez que considera os desejos, os sentimentos e as emoções que atravessam a relação entre o individual e o social” (SILVEIRA, 2014, p. 157).

¹⁷ Ver apêndice 1 – Roteiro para a entrevista de História de Vida e Temática.

Cada entrevista ocorreu em uma única sessão, na própria biblioteca, ou seja, no local de trabalho do entrevistado. As entrevistas foram realizadas no final de 2021 e no 1º semestre de 2022. A última entrevista, realizada em abril de 2023, foi conduzida *online* por meio do *Google Meet*. O horário das entrevistas foi definido pelo bibliotecário e todas as falas foram gravadas em áudio, com duração média de 2 a 3 horas cada. As entrevistas foram transcritas literalmente, totalizando aproximadamente 18 horas de gravações e 160 páginas de texto. Para análise dos dados coletados, foram selecionados apenas os trechos mais relevantes que pudessem demonstrar de maneira clara e objetiva, as dimensões da competência profissional do bibliotecário em relação à prática de mediação de leitura literária nas bibliotecas escolares.

6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Esta parte da tese pode ser considerada o cerne deste trabalho, pois revela as principais descobertas relativas ao objeto de estudo aqui definido. Após uma profunda e necessária incursão pelo referencial teórico, com base em uma revisão da literatura sobre o tema e problema da pesquisa, nesta seção, lança-se aos meandros da intensidade das vivências, dos saberes, fazeres e das ações dos bibliotecários.

Por meio do exercício de ouvir, ler, analisar e apreciar os discursos coletados, buscam-se pistas e vestígios (desde as experiências na infância, perpassando pela formação acadêmica e culminando na atuação na biblioteca) que poderão ajudar a compreender de maneira mais ampla e completa as práticas de mediação de leitura literária que ocorrem na biblioteca escolar e como estas se relacionam com as dimensões (técnica, estética, política e ética) da competência destes profissionais. Para que haja uma melhor organização formal no modo de tratar, analisar e demonstrar os dados levantados, optou-se em dividir a análise em **duas partes**.

Na parte I, intitulada “As dimensões da competência”, discorre-se teoricamente sobre a natureza das dimensões no campo científico e suas adaptações nos diversos campos do saber, como Filosofia, Educação e Biblioteconomia. Explica-se, detalhadamente, o que é a dimensão *técnica, estética, ética e política*, tendo como base a pesquisa de Terezinha Azerêdo Rios (2010), pesquisadora que se dedicou aos estudos das dimensões da competência profissional na área educacional (docência). Essa explanação teórica inicial é fundamental para que o leitor consiga, na parte subsequente (parte II), perceber os *vínculos* existentes entre a teoria escolhida (viés das dimensões) e as práticas de mediações de leitura literária na biblioteca escolar.

Na parte II, intitulada “Eixos temáticos sob o viés das dimensões”, pretende-se, num primeiro momento, apresentar ao leitor os eixos temáticos preestabelecidos pela pesquisadora para conduzir as entrevistas. As perguntas destinadas aos entrevistados foram centradas nos seguintes eixos temáticos: 1) Memória afetiva; 2) Formação profissional; 3) Mediação de leitura literária: saberes e práticas; 4) Atuação na biblioteca. A ideia foi considerar um percurso que considerasse não só o fazer atual desses profissionais, como também as experiências pretéritas (em relação à leitura e literatura) que os fizeram chegar até a biblioteca escolar. Nesta parte, apresenta-se, de maneira minuciosa, uma profunda discussão sobre os resultados das entrevistas, com a intenção de demonstrar como cada um dos eixos temáticos se relacionam com as dimensões da competência profissional. Ao final das análises, expõe-se as principais características das dimensões *técnica, estética, ética e política* da competência em mediação de leitura literária na biblioteca escolar. Como resultado dessa discussão sobre as dimensões nos

quatro eixos temáticos foi elaborado um quadro *síntese* na tentativa de propor um caminho interpretativo (teorização) para os estudos sobre as dimensões da competência em mediação de leitura literária nas bibliotecas, de modo a consolidá-las como objeto de estudo no âmbito das pesquisas na área da Educação.

PARTE I – AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA

A educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética.

(Paulo Freire)

Para Rios (2010) a competência é articulada por quatro dimensões: a dimensão *técnica*, que diz respeito ao domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas; a dimensão *estética*, que é a presença da sensibilidade e da beleza como elemento constituinte do saber e do fazer docente; a dimensão *ética*, que age como elemento de mediação entre a técnica e a política, garantindo, assim, uma reflexão de caráter crítico sobre os valores presentes na prática do indivíduo em sociedade; a dimensão *política*, que prevê uma visão crítica das ações e do compromisso com as necessidades da sociedade (RIOS, 2010, p. 88-92).

Essas dimensões foram amplamente discutidas pela filósofa, professora e pesquisadora Rios (2010), no intuito de verificar as dimensões da competência na atividade docente. Essa autora estabelece a ideia de que o professor bem-sucedido é um professor competente. Porém, a sua teoria não ficou restrita somente à área da Educação, expandindo-se também para outras áreas do saber. Autores como Vitorino (2020), Vitorino e Piantola (2009; 2010) da área da Ciência da Informação, por exemplo, ao trazerem para o debate da área o tema competência da informação, se baseiam também nos estudos de Rios (2010). Esses estudos fizeram-se como luzes na investigação aqui proposta, uma vez que ajudaram a desvendar a complexidade que envolve a competência profissional do bibliotecário. No entanto, elegeu-se apenas os estudos de Rios (2010) sobre as dimensões da competência docente como a fundamentação teórica para o direcionamento das análises.

Uma vez que esta investigação se concentra no bibliotecário que desempenha suas funções em uma biblioteca escolar e tem como foco a mediação de leitura literária realizada por esses profissionais, compreende-se que explorar essas dimensões do ponto de vista da Filosofia da Educação é uma maneira interessante e original de analisar seus conhecimentos e práticas. E, na tentativa de criar um caminho interpretativo *sobre as dimensões da competência em*

mediação de leitura literária, busca-se não só conhecer as contribuições desses profissionais com o trabalho de leitura e literatura realizado na escola e na sociedade, como também ressaltar ainda mais o caráter educador e pedagógico de suas práticas. As áreas precisam dialogar: Letras, Pedagogia e Biblioteconomia etc. É preciso compreender que, para que a leitura literária seja valorizada e suas práticas sejam cada vez mais aperfeiçoadas, é necessário o diálogo entre as diferentes áreas de formação, boas formações em políticas públicas e capacitações para fortalecer os saberes necessários, além de investimentos de políticas públicas nas esferas educacionais.

Antes das análises dos resultados (parte II), faz-se necessário apresentar de maneira mais completa os conceitos de *competência* e *dimensão da competência profissional*, bem como realizar uma explanação detalhada sobre cada uma das dimensões: *técnica, estética, ética e política*.

6.1. As faces da competência: técnica, estética, ética e política

A dimensão da competência é um tema ainda pouco estudado na Biblioteconomia e Ciência da Informação. Existem poucas pesquisas com o objetivo de desenvolver o conceito de competência para o ensino, considerando que o ensino competente é aquele de *boa qualidade* (RIOS, 2010). Assim sendo, faz-se necessário indagar “[...] de que caráter deve se revestir cada uma das dimensões da ação docente para que a qualifiquemos de competente, isto é, de boa qualidade?” (RIOS, 2010, p. 93). Para ampliar a compreensão sobre esse tema, discute-se, a seguir, tanto os conceitos de competência quanto de qualidade.

Para Rios (2010), os conceitos de competência e de qualidade são construções histórico-sociais que estão impregnadas de ideologias. Para demonstrar isso, a autora se vale de diversos outros autores que buscaram discutir o caráter desses conceitos. Rios (2010) esclarece que o conceito de qualidade é amplo e complexo, “é social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto” (p. 64).

O que se tem é uma variedade de conceitos de qualidade, uma retórica de qualidade que é preciso superar, considerando uma perspectiva crítica e dialética (GENTILI, 1995 *apud* RIOS, 2010 p. 64). Da mesma maneira ocorre com o conceito de competência, no qual é preciso evitar o “discurso competente”, que segundo Chauí (2000 *apud* Rios, 2010, p.64) é um discurso instituído, como um modelo sustentado pela “linguagem do especialista que detém os segredos da realidade vivida e que, indulgentemente, permite ao não especialista a ilusão da participação do saber”. Esses discursos sobre competência, que trazem fórmulas fechadas, o que fazem é

tentar encobrir a dimensão humana da experiência. Portanto, é preciso superar a visão ideológica sobre competência e qualidade e assim:

[...] procurar trazer, para os sujeitos sociais e suas relações, as ideias e os valores que parecem ter sido deslocados para o espaço de uma racionalidade cientificista, de uma suposta neutralidade, em que os homens se encontram reduzidos à condição de objetos sociais e não de sujeitos históricos (RIOS, 2010, p. 65).

Na busca por uma melhor definição do que se deve entender por competência e por qualidade, a autora citada realiza uma ampla discussão teórica e filosófica sobre esses conceitos. Não se pretende discorrer exaustivamente sobre essa questão, contudo, é preciso manifestar qual é a compreensão que se apresenta neste texto sobre esse assunto. Dessa forma, afirma-se que é partilhado o ponto de vista da autora sobre o significado de competência e de qualidade, numa perspectiva que se afasta da visão mercadológica da ideologia neoliberal.

Assim como Rios (2010), compreende-se que não se pode tratar de vários tipos de competências, mas que a competência profissional (seja qual for a atividade) se manifesta por meio de suas dimensões *técnicas, estéticas, políticas e éticas*. A pesquisadora apoia-se nos pressupostos de Perrenoud (2000), e de maneira assertiva, apresenta a seguinte afirmação sobre competência/competências:

Competências são capacidades que se apoiam em conhecimentos. A capacidade de envolver os alunos em suas aprendizagens, por exemplo, vai requerer o conhecimento do desenvolvimento cognitivo dos alunos, o conhecimento do conteúdo que se vai levar ao aluno etc. Compreende-se que é fundamental considerar a situação em que se desenvolver o trabalho, na medida em que ela mobiliza determinados saberes e demanda a organização de novas capacidades, em virtude do processo que se desenvolve social, técnica e politicamente (RIOS, 2010, p. 78).

Realizada esta breve explanação teórica sobre o conceito de competências, qualidade e das dimensões, o próximo passo será a apresentação das características de cada uma das faces da competência profissional (técnica, estética, ética, política).

6.1.1 Dimensão técnica

É na dimensão técnica que se observa as habilidades e os instrumentos evocados pelos profissionais para realizar suas tarefas. No entanto, essa dimensão não se manifesta apenas no conjunto de saberes, procedimentos e conhecimentos que o profissional mobiliza para realizar suas atividades. Nenhuma ação é puramente racional, pois quando se mobiliza qualquer conhecimento ou habilidade (por mais “técnico” que possa parecer), esses não deixam de passar por nossas emoções.

Dessa forma, ao lançar mão da técnica, curiosamente, utiliza-se a criatividade e os sentimentos para que uma tarefa ou atividade se realize. Assim, percebe-se que técnica e estética andam de mãos dadas. Se o termo “técnica” indica “o conjunto de processos de uma arte” (CUNHA, 1982 *apud* RIOS, 2010), isso também significa que não se movimenta apenas habilidades e conhecimentos racionais, mas também a forma sensível que a tarefa será realizada. Portanto, há uma elaboração sensível e estética na execução técnica de um determinado trabalho.

As ações humanas nunca são neutras. Ao considerar esta premissa para analisar a dimensão técnica, pode-se afirmar que essa dimensão também está revestida de outras dimensões: a política e a ética. Adiante, serão abordadas essas outras dimensões. Ao abordar o conceito de técnica, podemos analisar essa palavra considerando as significações que se desenvolveram ao longo da história:

Para Aristóteles, a técnica tem por finalidade a transformação do mundo da natureza em um mundo para o homem, e a sua finalidade se realiza na consecução de um determinado produto, configurando-se como um movimento que tende a um objeto externo à própria ação (CARONE 2001 *apud* VITORINO, 2020).

É uma visão, portanto, bastante prática e objetiva que se revela na ação do dia a dia. A técnica dessa forma se torna significado de realização de um ofício, a forma de fazer algo e, por isso, exige-se alguma habilidade para a realização dessa ação. No entanto, se essa ação não mostra seu caráter criador, seu significado se torna empobrecido.

Muitas vezes, nessa dimensão, também se manifestam as outras dimensões. Na verdade, nenhuma dimensão se revela isoladamente. Como será visto ao longo desta parte do texto, as dimensões aqui analisadas se relacionam umas às outras, muitas vezes, de forma dialética e complementar. Como dito anteriormente, a técnica não se manifesta isoladamente. É preciso que a mesma “[...] seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade” (RIOS, 2006, p. 96), o que nos remete a próxima dimensão da competência, a dimensão estética.

6.1.2 Dimensão estética

A estética é muitas vezes associada apenas ao fazer artístico, à apreciação da arte, ao belo e sensível, como se somente os artistas fossem detentores dessa dimensão da competência. “Os gregos usavam o termo *aesthesis* para indicar exatamente a percepção sensível da

realidade” (RIOS, 2010, p. 96). Essa percepção pode ser um ponto de partida para a compreensão dessa face da competência profissional dos bibliotecários. Logo, considera-se a dimensão estética como aquela ligada à sensibilidade, à criatividade, às emoções. No entanto, é importante ter a consciência de que:

Sensibilidade, criatividade, intuição, harmonia e beleza, contudo, não são elementos restritos ao âmbito da arte. A experiência estética está presente em todos os aspectos da vida humana, constituindo-se como fator fundamental na construção da subjetividade e determinante do próprio caráter do homem (VITORINO, 2020, p. 57).

A estética é algo inerente à vida do ser humano. Dessa forma, depreende-se que todos, ao existirem e experimentarem as coisas do mundo, estão de alguma maneira, criando sua obra de arte no quadro da vida, pintando com as cores de suas experiências e vivências. Existir e viver neste mundo é uma arte constante do conviver e se relacionar com o mundo e os outros, algo que exige muita criatividade e sensibilidade para se perceber as sutilezas das relações humanas. Assim, para realizar qualquer atividade, precisa-se mobilizar uma gama de recursos sensoriais, motores, psíquicos, cognitivos e emocionais. Como já mencionado, qualquer procedimento e método (técnica) que se realize, não se faz sem a interferência e a ativação da sensibilidade, criatividade e emoção (estética).

O ser humano não pode apenas ser definido como um “animal racional”. Somos também um “animal simbólico”, cuja racionalidade não é algo isolado, pois está articulada às nossas outras capacidades intelectuais e emotivas (RIOS, 2010). Nesse sentido, a dimensão estética é parte integrante e estabelece uma relação simbiótica com as demais dimensões da competência profissional de qualquer fazer. “Está relacionada à construção de novos conhecimentos, por meio da sensibilidade, da criatividade e das percepções do mundo no qual estamos inseridos” (VITORINO, 2020, p. 127).

6.1.3 Dimensão ética

Considerada a dimensão fundante de todas as outras dimensões da competência profissional, a dimensão ética, juntamente com a dimensão política, é a responsável por guiar as demais dimensões da competência em uma atividade educativa. É por meio da ética que os seres humanos refletem e avaliam quais são as melhores formas de se constituir na coletividade (RIOS, 2010).

Para os pensadores clássicos, como Aristóteles, a política seria a forma de assegurar a melhor convivência entre as pessoas, por meio das leis, e à ética caberia o papel, de por meio

da educação, “transformar os bons costumes em hábitos (*ethos*), de modo a predispor os indivíduos às práticas virtuosas necessárias à vida em sociedade” (LASTÓRIA; COSTA; PUCCI, 2001 *apud* VITORINO, 2020). Percebe-se, a partir desta reflexão, que não se trata apenas do bom ou do mau comportamento. “A ética, portanto, existe sempre em função de ações capazes de propiciar o bem viver dentro do contexto social.” (VITORINO, 2020, p.60).

Apesar de ser muito comum, devemos fazer uma separação entre a noção de ética e de moral. O termo moral vem do latim e significa “costumes” (*mores*). “Verifica-se, entretanto, que ética passa a designar, historicamente, não mais o costume, mas a reflexão sobre o costume, [...], a busca de seu fundamento, dos princípios que o sustentam” (RIOS, 2010, p. 101). Portanto, a moral, que também está nas práticas profissionais, guiando as pessoas sobre o que é socialmente aceito ou não, o que deve ou não ser feito em determinado contexto, não seria o conceito norteador do trabalho educativo, seja no caso dos professores, seja no caso dos bibliotecários, entre outros profissionais.

Desse modo, a escolha que consiste no núcleo do gesto moral, se reveste de uma feição ética exatamente quando o indivíduo avalia não apenas segundo os valores que lhes são colocados circunstancialmente, por um ou outro determinado segmento, mas leva em consideração a perspectiva da realização do bem comum (RIOS, 2006, p. 106).

É nessa concepção que se quer firmar a ideia de ética defendida neste texto. Não se trata de um conjunto de valores e regras sociais a serem seguidos por alguém, mas de uma reflexão dos hábitos e costumes, visando sempre o bem coletivo, em busca de uma sociedade melhor, mais solidária, justa e igualitária. É aqui que as pessoas exercitam a cidadania, com seus direitos e deveres assegurados pela constituição federal.

6.1.4 Dimensão política

Normalmente, pode-se observar esta dimensão em conjunto com a dimensão ética, pois há uma estreita ligação entre ambas (RIOS, 2010). No entanto, optou-se por fazer uma análise separada para que o leitor desta tese possa compreender melhor a diferença entre elas.

Recorre-se, inicialmente, à definição do conceito de política. Esta, que normalmente, no senso comum, é relacionada às atividades e cargos públicos ligados aos poderes que compõem uma federação (no caso do nosso país), como os cargos eletivos de prefeitos, vereadores, governadores, deputados, senadores e presidente, pode ser definida como a arte de conviver em sociedade. Logo, a política, em uma visão mais abrangente do termo, pode ser compreendida como uma forma de organizar a vida pública, que, no âmbito das sociedades ditas democráticas,

pode ser definida como “a arte de desmontar limites à liberdade dos cidadãos”, mas também como “a arte da autolimitação: a de libertar os indivíduos para capacitá-los a traçar, individual e coletivamente, seus próprios limites individuais e coletivos” (BAUMAN, 2000, p. 12 *apud* VITORINO, 2020, p. 64). Temos, assim, a dualidade de romper e quebrar os limites impostos ao indivíduo e a necessidade de limitar sua atuação em prol do bem coletivo.

Assim, percebe-se que a política é algo inerente ao convívio coletivo e, sem ela, não existiríamos como uma sociedade. Não é algo que exista na essência do humano, pois o ser humano é apolítico, “a política surge no entre-os-homens (...). A política surge no intra-espço e se estabelece como relação.” (ARENDR, 1998 *apud* RIOS, 2010). Compreende-se, desta forma, que a política está intimamente ligada à ética, sendo que esta não pode ser confundida com a moral. A ética não se restringe aos ditames dos costumes e práticas moralmente aceitas em uma comunidade. “É no espaço político que transita o poder, que se configuram acordos, que se estabelecem hierarquias, que se assumem compromissos. Daí sua articulação com a moral – e a necessidade de sua articulação com a ética”. (RIOS, 2010, p. 104).

A ética é a reflexão crítica sobre a moral. Na política, os indivíduos se ocupam de discutir, dialogar e negociar com os outros sobre tudo que se refere à vida em comum. É assim que se constrói o *ethos* de uma sociedade, ou seja, a maneira como uma comunidade irá viver, dentro de seus valores e costumes. Assim sendo, a política está relacionada ao *ethos*, e a ética é a reflexão deste.

Considerando toda essa explanação teórica, conclui-se que a *técnica* escolhida deve ser balizada pela ética, pois aquela não pode ser um fim, mas sim um meio para se alcançar um objetivo, que será determinado pela ética. A *estética* deve ser alimentada por um profundo sentimento de transformação social, pautado na sensibilidade e empatia. A *ética* é justamente considerada como a dimensão fundante das demais porque sem essa dimensão, no fazer profissional, as outras dimensões não teriam um norte para guiá-las. A *política*, em suas práticas de negociação e acordos, dever ser realizada visando o bem coletivo, para uma sociedade melhor e, compreende-se “melhor”, como aquela em que todos participam, são ouvidos na comunidade e têm seus desejos e anseios realizados.

A seguir, apresenta-se um diagrama nomeado como síntese conceitual “*Dimensões da competência profissional*”. A sua elaboração foi pensada com o intuito de resumir ao leitor, de maneira objetiva, toda essa discussão teórica apresentada anteriormente sobre as dimensões da competência.

Figura 3 - Diagrama síntese conceitual - *Dimensões da competência profissional*



Fonte: Elaborado pela autora desta tese. Inspirado nos estudos de Rios (2010).

De maneira concisa, procurou-se contemplar neste diagrama as principais características que moldam as dimensões da competência, conforme os pressupostos teóricos de Rios (2010) sobre a atuação docente. Pelo fato de a atuação do bibliotecário na biblioteca escolar ter um forte viés pedagógico, compreende-se ser este um caminho teórico interessante para analisar o *fazer* desse profissional. Importante destacar que a competência, em sua essência, guarda o sentido de *saber fazer bem o dever*. De acordo com Rios, “a competência sempre se refere a um *fazer* que requer um conjunto de *saberes* e sugere um *posicionamento* diante daquilo que se expõe como desejável e necessário” (RIOS, 2010, p.88). E, deve-se considerar o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, edificados pelos sujeitos em suas práxis.

PARTE II – EIXOS TEMÁTICOS SOB O VIÉS DAS DIMENSÕES

Nesta segunda parte, conforme explicitado na introdução deste capítulo, serão apresentados os eixos temáticos preestabelecidos para a condução das entrevistas. Na sequência, inicia-se uma discussão sobre os resultados das entrevistas, buscando demonstrar de que maneira os trechos dos relatos dos entrevistados, dentro de cada eixo temático, vinculam-

se às dimensões *técnica, estética, ética e política* da competência profissional dos bibliotecários.

Os eixos temáticos foram pensados e elaborados de modo a atender um percurso que considerasse não só as experiências atuais dos bibliotecários. Desde o início da pesquisa, houve a preocupação da pesquisadora em trazer à tona elementos significativos das vivências desses sujeitos, que vão desde as primeiras memórias afetivas com a leitura e literatura, perpassando pela formação profissional, culminando nas atividades atuais e pretéritas realizadas na biblioteca escolar.

Diante disso, compreende-se que o exercício do recordar e percorrer às experiências de vidas mais marcantes e até mesmo longínquas, no que diz respeito à leitura e literatura, seria uma maneira interessante e bem particular de conhecer e apreender outros aspectos que envolvem a identidade profissional atual dos bibliotecários, sobretudo, no que diz respeito ao trabalho de mediação de leitura literária. Conforme os estudos teóricos discutidos anteriormente, a competência se mostra na prática, no entanto, a prática atual com a mediação de leitura literária expressada por meio dos saberes, fazeres e deveres, faz parte de uma construção pessoal e profissional que será considerada no percurso de análise desta pesquisa.

Seguem os quatro eixos temáticos¹⁸ que foram elaborados para direcionar e tratar os depoimentos coletados:

- a) **Memória afetiva** – Este eixo, refere-se às lembranças de histórias narradas, ouvidas, lidas; da relação com a leitura no contexto familiar, escolar, sobretudo, no período da infância e adolescência. Relatos sobre a socialização e vivências familiares e escolares (dentro de que contexto cultural/pertencimento) com a leitura de livros de literatura.
- b) **Formação profissional** – Este eixo, refere-se ao percurso de formação dos entrevistados, desde suas idealizações (ainda na infância), primeiras formações, experiências e atuações profissionais, principais influências em suas escolhas, até a inserção no mundo do trabalho. O lugar que esta função específica (bibliotecário(a) escolar/mediação de leitura literária) ocupa no currículo da graduação, participações em cursos para atuar nesta função específica. Principais dificuldades e conquistas ao revisitar a sua própria trajetória.
- c) **Mediação de leitura literária: saberes e práticas** – Este eixo, refere-se à discussão dos conhecimentos adquiridos e acumulados voltados à prática de mediação de leitura literária no

¹⁸ Verificar as perguntas dentro de cada eixo temático que foram direcionadas aos entrevistados no apêndice.

âmbito da biblioteca. Aqui engloba também a identidade para si, a partir das seguintes questões: o que é ser um mediador de leitura literária ?; a sua percepção de como o outro percebe a sua atuação (alunos, professores, gestores), reconhecimento, dificuldades; os saberes necessários (adquiridos, acumulados) para ser um mediador de leitura em uma biblioteca escolar; a relação dessa ação com o projeto político pedagógico da escola e com as políticas públicas de fomento a leitura.

d) **Atuação na biblioteca escolar** – Este eixo, refere-se à (con)vivência no espaço da biblioteca e as experiências com a palavra literária. Levantamento das inúmeras práticas e ações que ocorrem diariamente nesse espaço no intuito de promover o encontro do aluno com a literatura. A contribuição da biblioteca no processo de ensino e na formação de leitores. Visão dos entrevistados sobre o que é uma biblioteca escolar e a representação desse espaço para a escola, professores e alunos. Principais obstáculos e dificuldades e o que poderia ser melhorado no que diz respeito à mediação de leitura literária na biblioteca.

6.2. Eixos de análise e as faces da competência em mediação de leitura literária

Na sequência, explana-se sobre cada um dos eixos temáticos separadamente, de maneira aprofundada, para que o leitor possa conhecer a dinâmica das entrevistas e conhecer um pouco da história de vida dos entrevistados: suas vivências, experiências, memórias, saberes, fazeres, deveres, práticas (antigas e atuais). Toda discussão foi construída tendo como base os dados coletados nas entrevistas.

O desafio foi selecionar, de maneira atenta, crítica e respeitosa, as nuances mais significativas existente nas falas dos entrevistados. Toda linha interpretativa trilhada nesse primeiro momento das análises é fundamental para que se consolide a parte subsequente sobre a discussão dos resultados.

O objetivo, portanto, é conseguir demonstrar ao leitor de que maneira os trechos dos relatos dos entrevistados, dentro de cada eixo temático, relacionam-se com as dimensões *técnica, estética, ética e política* da competência profissional. Quais são as dimensões que aparecem na memória afetiva? Já é possível reconhecê-las? E na formação? E na atuação? De que maneira as primeiras *experiências, os saberes e as práticas* relacionadas à leitura e literatura, que aparecem na trajetória de vida e profissão desses profissionais, reverberam no trabalho atual com a leitura literária na biblioteca escolar?

6.2.1 Memória afetiva: primeiras histórias e saberes

Observa-se nos estudos de Bosi (1994) uma análise aprofundada sobre como a memória atua na “reconstrução do passado”, expressão cunhada por outro teórico que aborda a memória, Halbwachs (2006). Para Bosi, as lembranças são como diamante brutos que necessitam ser lapidados pelo espírito. A autora acredita que não há evocação sem inteligência do presente, “um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais” (1994, p. 81). Logo, a capacidade de localizar, interpretar e analisar os sentimentos atribuídos às memórias faz com que elas não sejam “uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição” (Ibidem, p. 81). Nesse sentido, todo discurso apoiado na memória é, portanto, uma representação, uma explicação, uma reflexão sobre algo que já passou. Assim, esses discursos oferecem possibilidades de perceber identidades construídas pelo próprio indivíduo.

Essas reflexões sobre a memória foram essenciais para que fosse possível adentrar nos meandros de memórias adormecidas que, em forma de reaparição e não repetição, fizeram-se como luzes para compor as cenas de um tempo passado narradas pelos bibliotecários. O convite de rememorar as experiências afetivas de outrora teve o objetivo de tentar trazer para o momento presente sensações e sentimentos que, de alguma forma, expressassem o primeiro contato dos bibliotecários com a palavra literária.

Quando a pesquisa permite percorrer os rastros e vestígios das narrativas desses sujeitos, ampliam-se as possibilidades de leitura. Durante a escuta atenta por parte da pesquisadora, buscou-se estabelecer um lugar de confiança para que ambos (pesquisadora e bibliotecário narrador) pudessem se conectar com o momento presente, a espera da aparição espontânea das memórias afetivas. Foi preciso sintonia para fluir o contar. É importante embarcar junto com o “eu” que detém a voz da narração no momento desse deslocamento temporal. Assim, expande-se uma rede de significantes que traduzem formas (visíveis e invisíveis) de compreender/conhecer o outro (detentor da voz que narra) e seu cotidiano.

Esse movimento de entrega mútua, regido pela confiança de ambos (entrevistadora e entrevistado) possibilitou, em alguns momentos, captar nas entrelinhas do discurso, algo que tenha escapado, que não foi mencionado ainda. Tudo significava. Voz, gestos, silêncio. Trata-se de uma perspectiva ligada à noção benjaminiana de aura: presença de uma ausência, ausência de uma presença, rastro e aura. O rastro é a aparição de uma proximidade, por mais distante que esteja aquilo que o deixou. A aura é “a aparição única de alguma coisa distante, por mais próximo que ela esteja” (BENJAMIN, 2012, p.184).

Neste momento, convido você leitor(a) a acompanhar essas diferentes vozes que expressam memórias tão marcantes, cada um à sua maneira. Ao vasculhar essas gavetas sentimentais, buscam-se pistas, vestígios e recortes temporais que, de alguma maneira, comuniquem elementos, ainda que em germinação, das dimensões que constituem o fazer atual desses profissionais. Seria possível alcançar a *gênese* da relação desses profissionais com a leitura e literatura? É possível identificar algumas das dimensões (técnica, estética, ética, política) nessas primeiras experiências? Portanto, espera-se encontrar elementos importantes que ajudarão a compreender de maneira mais abrangente a competência em mediação de leitura literária desses profissionais sob o viés das dimensões.

Gênese

...

“[...] a lembrança que eu tenho é que minha mãe sempre incentivava. Em casa tinha muitos livros. Minha mãe contava histórias. Minha mãe lia livros. Então, assim, eu sou muito uma lembrança que eu tenho assim. Tive até um privilégio nessa questão de ser incentivada, quando eu comecei na escola, minha escola tinha biblioteca [...] eu era frequentadora assídua da biblioteca.” (B. Sherlock Holmes)

...

“Eu tenho, minha memória é a seguinte...meus pais trabalhavam fora e eu após sair da aula eu sempre ficava na casa da minha madrinha e ela tinha um conjunto de livros que era do Monteiro Lobato e vinha uns discos junto, tinha uma vitrolinha colorida e os discos eram cada um de uma cor [...] aos 7 ou 8 anos.” (B. Elizabeth Bennet)

...

“Aos cinco anos eu comecei a me interessar por saber o que estava escrito, então eu copiava e pedia para um adulto ler e a partir disso a minha mãe foi incentivando a escrever principalmente os nomes dos familiares e aos seis anos eu tive o contato com o gibi da turma da Mônica que me encantou pelas ilustrações e aí algumas palavras eu já sabia fui juntando as letrinhas e comecei assim a minha leitura.” (B. Branca de Neve)

...

“Na minha casa sempre se leu muito, meu pai lia muito, a minha mãe. As minhas lembranças de leitura e contato com o livro na infância era com a minha mãe lendo pra dormir, sabe, eram sempre histórias bíblicas, a gente é uma família evangélica, engraçado isso que eu não tenho a lembrança da escola, da leitura do professor na sala de aula, mas em casa é muito viva para mim essa memória.”

(B. Sulwe)

...

“Primeiro contato foi com o livro didático caminho suave, posteriormente foi um presente que eu ganhei na época o livro de poemas e depois o contato lá no ensino médio com a professora de literatura que ensinou a gente a ler nas entrelinhas.” (B. Alice Wonderland)

...

“Fica difícil pontuar um momento marcante porque minha vida sempre foi permeada entre crianças e livros, desde a infância, gostava muito de livros.” (B. Emília)

...

“[...] nós não tínhamos bibliotecas, havia só uma biblioteca no centro da cidade, eu não tinha acesso, então hoje eu acho que as crianças são bem privilegiadas nesse sentido, principalmente na nossa cidade.” (B. Emília)

...

“Eu lembro que o meu pai tocava violão e a minha mãe tocava violino. O meu avô, ele faleceu antes de eu nascer mas ele lia e escrevia, tanto em italiano, como em português. Ele lia o jornal mais famoso dos italianos que era o Fanfulla e também meu pai e meus tios eram ligados ao jornalismo, eles faziam redistribuição de revistas, jornal, tudo na cidade, isso na década de 50 e 60, então na minha casa o que não faltava era revista, história em quadrinhos, folheto e folhetim e jornais, então a gente tinha muito essa coisa forte da leitura, isso aí ajudou bastante.” (B. Barão de Münchhausen)

...

“Tinha a parte de aventura, entrando na literatura, eu gostava muito de aventura do Júlio Verne e ele era um visionário, neh, eu li todas as obras que eram disponíveis. Na época, eu podia até virar um crítico do Júlio Verne (na sexta série). Outra coisa era o Sítio do Pica Pau Amarelo, que a minha geração conheceu muito, quando começou o sítio, era 1976, e eu lembro que eu tenho isso aí na minha memória afetiva quando começou a propaganda na televisão [...] e dizem que se você não leu o Sítio até os 10 anos de idade, depois perde a magia, você lê de uma outra forma, aí eu li um pouquinho o livro e depois eu vi na televisão aí eu fiquei contaminado pois eu fechava o olho e você tá lendo a história, a nossa turma conhecia o livro mais pela TV, e foi legal porque incentivava a ler outras coisas.” (B. Barão de Münchhausen)

...

“Um momento muito marcante pra mim foi a reinauguração do teatro municipal de São Carlos com a presença de Ariano Suassuna, não me lembro a data, fomos ao teatro, os ingressos eram limitados, na época, eu fazia parte do conselho municipal de cultura e nós, como conselheiros, tivemos acesso e não existem palavras pra descrever [...] de toda a minha vida literária, o momento com Ariano Suassuna.” (B. Emília)

Escutar cada um no seu contexto de trabalho, expressando ao máximo suas singularidades foi muito prazeroso. Seus relatos e experiências foram narrados com entusiasmo pela grande maioria dos bibliotecários. De maneira solta e descontraída eles foram tecendo, por meio de palavras e gestos, as imagens mais significativas desse primeiro encontro com a leitura, com a palavra literária. Não é possível inserir todas as falas, mas, certamente, foram selecionadas aquelas que conseguiram expressar a intensidade e a beleza desse encontro.

Em seus monólogos, tudo comunicava. Voz, gesto, pausas. Quando faltavam palavras, o corpo falava. Olhos marejados, risadas, seriedade, silêncio. Havia certo entusiasmo em alcançar e verbalizar mais de um episódio, e outro, e outro ... Alguns reticentes, outros contidos

e breves. Poucos, buscavam no silêncio contemplativo da espera, uma resposta certa e convincente. Por vezes, demonstravam certa dificuldade em localizar alguma imagem perdida, então, evadia-se a emoção por alguns segundos. No entanto, cada um, dentro de seus contextos de pertencimento e com suas singularidades, conseguiu expressar de maneira genuína suas experiências. Dizem que as pessoas têm a capacidade de inventar as suas lembranças, assim como inventam a si mesmos, para dar sentido a existência, como uma espécie de escrita – mas sem o texto gráfico/verbal. Falar de narrativa é falar daquilo que remete à vida e tudo que lhe cabe, seja da própria, seja do outro, de alegria, de trabalho, conquistas, dores, daquilo que há entre o nascimento e a morte.

Ficou evidente que ao resgatar as diferentes vozes que narravam histórias, assim como as imagens de leituras durante a infância, havia certa cumplicidade, regada com afeto e atenção entre os entrevistados e seus familiares. Esse momento específico da entrevista, em que foi proposto o exercício do *recordar* – expressão esta que vem do latim e significa “passar pelo coração” (REYES, 2010, p. 33) – alguns se sentiram empolgados e emocionados. Outros foram tomados por uma pausa duradoura, necessária para revisitar os espaços recordados no passado, na tentativa de selecionar algum momento especial ou marcante com a leitura. Em algumas das entrevistas, os bibliotecários rememoram com muito entusiasmo as suas primeiras experiências com a literatura na família e na escola e, o que chamou a atenção, foi a importância da figura materna nesse processo de contato com as suas primeiras histórias.

Segundo Reyes (2010, p. 33), a tradição de contar histórias, trata-se de uma voz que tem a função de entregar algo. Ao falar da figura materna e da importância do narrar desde o ventre uterino, a autora afirma que a mãe, ao recordar uma história, uma cantiga etc., passa pelo coração aquilo que um dia alguém cantou e que, por algum motivo, ficou registrado e guardado em sua memória e, “naquele momento, ela entrega esse legado imaterial ao seu filho quando o embala e o envolve com as palavras”. E, a partir desses primeiros “encantamentos” mergulha-se em uma experiência estética de linguagem. Assim, “pode-se dizer que a criança é um leitor poético ou, mais exatamente, um ouvitor poético desde o começo da vida e que o seu encontro com a literatura pela poesia se baseia no ritmo, na sonoridade e na conotação” (REYES, 2010, p. 33-34).

Outro ponto que vale ser mencionado são as reverberações desse estímulo familiar na vida escolar. O interesse pelas histórias, mesmo antes de saber ler, fez aguçar o interesse de alguns dos entrevistados pelo universo literário. Ao ser indagada sobre um momento ou fato marcante que demonstre sua relação com a leitura literária, a bibliotecária *Sherlock Holmes*,

primeiro reforça a importância e o privilégio que teve em ter contato com histórias antes de ser alfabetizada, (privilégio de poucos) e o quanto isso foi fundamental para o seu desenvolvimento com a linguagem (escrita e oral) na escola. O bibliotecário *Barão de Münchhausen* também reforça isso, ao falar que o estímulo recebido, por ter livros e incentivo, o fez ter vontade de compreender as palavras muito antes de conseguir ler, pedindo muitas vezes para ouvir histórias.

Os bibliotecários que atuam em bibliotecas escolares são coadjuvantes no processo de ensino-aprendizagem no que se refere à formação leitora dos alunos. As bibliotecas e os bibliotecários-educadores que as administram fornecem a professores, estudantes e demais envolvidos neste processo, as ferramentas necessárias para tal intento. Dessa forma, espera-se destes profissionais um comprometimento efetivo com o processo de formação de leitores.

Assim, infere-se que bons leitores sejam capazes de influenciar de forma positiva na formação de novos leitores. Portanto, aqueles que, desde a infância, têm o privilégio de interagir com histórias, fazendo da escuta de narrativas ou leitura de livros uma atividade prazerosa, possivelmente, estarão mais aptos a contribuir para que crianças e jovens passem a considerar a leitura como aliada no seu processo de crescimento intelectual e como possível companhia para as horas de lazer. Sobre isso, Piza (2005) defende que o bom leitor não é aquele que lê muito. Isso é uma fala equivocada. O bom leitor segundo este autor é aquele que tem o hábito de ler muitos e bons livros e que lê com prazer e, principalmente, é o que lê para poder fazer uma reflexão sobre o que ainda não conseguiu refletir.

E quem não gosta de ler pode influenciar os alunos a gostarem de ler? De acordo com Nagel (2004) “quem não lê não pode ser modelo para o outro, quem não tem o hábito da leitura, não pode educar o bom leitor”. Esta autora considera como mau leitor aquele que não se coloca a realizar nenhuma forma de diálogo intermediário por outras coisas que não sejam os seus próprios desejos interiores, aquele que não tem curiosidade e, por não tê-la, não tem condições de direcionar a sua atenção, concentrando-se naquilo que a leitura oferece.

Tendo em vista os aspectos discutido anteriormente, não podemos deixar de problematizar a importância que tem esse primeiro contato com as histórias na formação pessoal e intelectual desses bibliotecários. De modo geral, percebeu-se que todos tinham interesse e entusiasmo com as histórias literárias desde muito cedo. Alguns, mesmo não tendo condições ou acesso aos livros, demonstraram claramente em suas falas o fascínio que as narrativas provocavam.

Na fala da bibliotecária *Emília*, por exemplo, fica evidente o desejo que ela tinha pelas narrativas, mas também a dificuldade de acesso ao livro, já que não havia livros em casa e não havia uma biblioteca em sua escola, destacando, neste momento, o privilégio que as crianças da cidade de São Carlos-SP têm, devido à oferta de bibliotecas na cidade. Embora as condições socioeconômicas influenciem muito as possibilidades de leitura, a escola e, por conseguinte, a biblioteca escolar, têm um nítido papel educacional vinculado à formação dessa prática leitora. A biblioteca escolar deveria ser o local por excelência para apresentar a leitura como atividade habitual e prazerosa, já que, para grande parte das crianças, este espaço se configura como a única oportunidade de acesso aos livros (CALDIN, 2003).

Todo esse percurso inicial, em que se priorizou uma discussão sobre as primeiras experiências dos profissionais com a leitura, torna-se essencial para que seja possível conhecer de maneira ampla o *fazer* atual desses profissionais. Sim, a leitura, os livros, o encanto pelas palavras (oral/escrita), já sinalizavam, ali na primeira infância, a potência que essas narrativas teriam em suas vidas. Mas, de que maneira essas primeiras experiências repercutem nos seus fazeres atuais? Estariam aí, ainda que em germinação, os primeiros *saberes* sobre o universo das palavras literárias? De que maneira essas experiências e vivências primárias ajudaram a construir a identidade profissional desses bibliotecários no que se refere às práticas de mediação de leitura literária?

Neste momento das entrevistas (eixo 1), os bibliotecários procuraram rememorar fatos marcantes de sua história com a leitura e a literatura. Esse movimento foi importante para conseguir compreender melhor de que maneira as primeiras experiências na família, na escola, ou seja, a formação inicial desses profissionais, já sinalizam alguns aspectos sobre as dimensões da competência. Em alguns dos entrevistados, houve hesitação e até mesmo não se lembraram de seus primeiros contatos com a leitura literária na escola. Outros, recordaram de seu primeiro contato com histórias literárias apenas no Ensino Fundamental.

A seguir, apresenta-se um *quadro registro* com alguns dos trechos selecionados das entrevistas¹⁹, relacionando-os com as dimensões da competência. Após a apresentação do quadro, segue a análise interpretativa dos dados, com o intuito de demonstrar os vínculos existentes entre *a memória afetiva* e as dimensões da competência. Para organizar o caminho interpretativo das análises (após o quadro 2), propõe-se um movimento de leitura com ênfase em cada um dos bibliotecários, demonstrando como as dimensões aparecem em seus relatos.

¹⁹ Nos trechos selecionados das entrevistas foram destacados em **negrito** as partes consideradas mais expressivas, no intuito de ressaltar ainda mais para o leitor as características das dimensões da competência.

Este movimento será realizado, conseqüentemente, para todos os demais eixos de análise propostos, sistematizados em forma de quadros (Formação Profissional - Quadro 3; Mediação de Leitura Literária - Quadro 4; Atuação na Biblioteca - Quadro 5).

Quadro 2 - Eixo 1: Memória afetiva e as faces das dimensões da competência.

Dimensões	Trechos selecionados das entrevistas
Técnica	<p>“<i>Eu sempre estudei em escola pública, mas eu não sei se por certa facilidade minha de aprendizagem, e também e principalmente porque eu tive a felicidade de ter excelentes professores na escola pública que trabalhavam muito com textos [...] o que eu consigo hoje desenvolver no meu trabalho na biblioteca é colocar a criança em contato com a literatura mas assim desvinculada da questão pedagógica [...] mas o prazer da leitura ela tem que continuar...ela tem que vir à biblioteca, ela tem que sentir essa necessidade e ao mesmo tempo eu procuro, assim, é, trabalhar questões pedagógicas de maneira sutil que contribuam com a aprendizagem dela em sala de aula mas que ela nem perceba isso.</i>” (B. Emília)</p> <p>“<i>Eu queria aprender a ler, [...] Eu ia na casa das minhas tias, minha mãe tinha que ir trabalhar e eu ficava na casa da avó ou das tias. Eu chegava 6h30 da manhã e já ia abrindo os armários [...], ai minha avó tinha um quintal enorme lá era que nem uma chácara, a gente ia lá no balanço e ai ficava lá contando histórias, fazia teatro, juntava os primos.</i>” (B. Barão de Münchhausen)</p> <p>“<i>Outra coisa que me marcou era fim da semana, todo mundo cansado e a professora contava história através de quadrinhos. Além de eu adorar os desenhos, ela contava de um jeito muito gostoso [...] era uma coisa maravilhosa e me marcou muito, tanto que eu faço isso até hoje, eu tenho um projeto Barão de Münchhausen que é o fake news do século XVIII, então eu tô resgatando isso ai que tá ficando meio esquecido, eu vou contar história através dos quadrinhos.</i>” (B. Barão de Münchhausen)</p>
Estética	<p>“<i>[...] eu não me lembro [...] no jardim de infância de algum professor ou professora, neh? A maioria era professora, nem tinha professor [...] não me recordo de ter o contato com a leitura [...] no ensino fundamental eram livros didáticos que a gente usava, o caminho suave, uma cartilha que eu amava e tinham aquelas ilustrações [...]o primeiro contato foi esse.</i>” (Alice Wonderland)</p> <p>“<i>[...] aquele livro era uma delícia [...] tinha um cheirinho [...]</i>” (B. Alice Wonderland)</p> <p>“<i>[...] tanto é que hoje eu escrevo poesia [...] de lá fui para a escola Álvaro Guião e lá a gente podia escolher o livro inclusive a professora de literatura ela ensinava não apenas a leitura do livro, mas interpretar o livro nas entrelinhas [...]</i>” (B. Alice Wonderland)</p> <p>“<i>[...] com o texto propriamente dito, a minha memória afetiva que eu gosto muito até hoje de relembrar aconteceu com as histórias em quadrinhos. Eu vim de uma família muito carente, neh, que morava em um bairro periférico, uma família grande e eu não tinha acesso a esse tipo de material [livros], só material de escola mesmo. Mas assim, histórias, histórias em quadrinhos, não.</i>”</p>

	<p>[...] eu acho que a biblioteca tem um papel muito importante nisso, ela tem que acolher o aluno de tal maneira que ele não queira faltar na escola, que seja um ambiente gostoso que ele queira estar. E aí a gente consegue fazer um trabalho com a sala de aula para que a criança se desenvolva em todos os aspectos que a gente deseja e que ela precisa.” (B. Emília)</p> <p>“A minha mãe gostava muito de contar histórias e eu acredito que isso foi um incentivo para que eu quisesse conhecer novas histórias, neh? E ler. E teve histórias que ela contou que eu gostei depois de ler.” (B. Branca de Neve)</p> <p>“Quando eu estava fazendo o curso de magistério, eu tinha aula de artes com a professora M. A. e ela propunha pra gente escrever. Então, não era só fazer a leitura [...] e eu gostava muito de poesia quando tinha esse tempo livre ou mesmo em sala em atividade com ela, eu gostava dessa parte. Então você fazia poesia, escrevia e depois ainda fazia ilustração.” (B. Elizabeth Bennet)</p> <p>“Uma outra coisa gostosa é que perto da casa da minha avó tinha uma banca de jornal, então o meu pai ia visitá-la e eu já ia na banca e comprava jornal ou revistinha ou livrinho aí ele [pai] trazia escondido no jornal aí eu chegava, geralmente era de sábado. E era muito engraçado, porque eu ficava esperando. Aí ele falava ‘Ah, hoje eu esqueci’ aí eu ficava procurando, procurando [...] aí depois ele me entregava e fazia a brincadeira [...] então todo lugar que eu ia eu amolava as pessoas pra me ensinar a ler.” (B. Barão de Münchhausen)</p> <p>“Em casa tinha muitos livros. Minha mãe contava histórias. Minha mãe lia livros. Então, assim, isso é muito uma lembrança que eu tenho assim [...]” (B. Sherlock Holmes)</p> <p>“[...] também tinha o privilégio que era, tinha biblioteca. Era muito raro e eu era frequentadora assídua da biblioteca. A gente tinha aquele negócio de uma vez por semana né, aquela visita na biblioteca. As pessoas não gostavam, eu adorava (risos).” (B. Sherlock Holmes)</p> <p>“[...] outro privilégio que eu tive algumas professoras que incentivavam leitura. Então elas vinham com um livro para contar, para ler na sala de aula, para contar, para ensinar, indicar.” (B. Sherlock Holmes)</p> <p>“[...] sabe, eram sempre histórias bíblicas, a gente é uma família evangélica, engraçado isso que eu não tenho a lembrança da escola, da leitura do professor na sala de aula, mas em casa é muito viva para mim essa memória.” (B. Sulwe)</p> <p>“Não consigo lembrar de mediação de leitura na escola, pois já faz muito tempo, mas a minhas leituras na escola eram mais relacionadas à obrigatoriedade de ler o livro para fazer uma prova, mais pra frente as leituras de vestibular.” (B. Sulwe)</p>
<p>Ética</p>	<p>“[...] mas os professores colaboraram muito na medida do possível ali daquela época para que a gente empolgasse e nunca esquecesse o valor da leitura.” (B. Branca de Neve)</p> <p>“Eu só tenho uma coisa pra colocar de toda a minha trajetória de vida é que eu acho que hoje em dia, que é o que eu estou trabalhando aqui na biblioteca, é o seguinte, a gente, fica preso a leitura, mas tem que pensar que sempre atrás disso tem uma ideia, o mundo das ideias, então você tem que trabalhar</p>

	<i>com isso, eu trabalho nesse nível, isso aqui [mostra o rascunho] a escrita é coisa intermediária.” (B. Barão de Münchhausen)</i>
Política	<i>“Eu tinha uma tia que tinha uma coleção de histórias, ai eu ficava vendo as imagens quando eu não conseguia ler, ai eu ficava a manhã inteira amolando alguém pra contar histórias pra mim.” (B. Barão de Münchhausen)</i>

Para organizar o caminho interpretativo aqui proposto, apresenta-se, a seguir, cada um dos bibliotecários (em ordem alfabética). A partir dos trechos selecionados (Quadro 2), neste momento, inicia-se uma análise com o intuito de evidenciar nos discursos dos bibliotecários, de que maneira os aspectos revelados neste eixo de análise (memória afetiva) se relacionam com as dimensões da competência.

Bibliotecária Alice Wonderland

Apesar de não se lembrar muito sobre o primeiro contato com a palavra literária, *Alice Wonderland* recorda que amava o material escolar, sobretudo, a cartilha *caminho suave* e as ilustrações. De alguma maneira o texto em suas várias formas a tocou. Como já explicitado nas considerações iniciais sobre este eixo de análise, ao analisar as primeiras memórias ficou claro a maneira afetuosa como esses profissionais foram introduzidos ao mundo da leitura e à literatura. Suas falas são marcadas com expressões de carinho, como no caso da bibliotecária *Alice Wonderland* ao mencionar as características olfativas que o livro tinha em sua infância. Nesta declaração, evidencia-se a dimensão estética, ao revelar um sentimento nostálgico e sensorial do seu primeiro contato com o livro, mesmo este não sendo literário. Essa dimensão também ganha relevo quando ela informa a importância da literatura em sua vida, despertando nela o gosto e a sensibilidade para a poesia, levando-a à leituras mais profundas (conseguir ler nas entrelinhas) dos textos. Isto provavelmente repercutiu na formação da entrevistada, pois ler nas entrelinhas exige sensibilidade para compreender o texto, muitas vezes, mais do que raciocínio (dimensão estética).

Bibliotecário Barão de Münchhausen

Para o bibliotecário *Barão de Münchhausen*, assim como a maioria dos demais entrevistados, sua relação com a leitura se originou no meio familiar. Apesar de o pouco grau de escolaridade da sua família, muitos são detentores de conhecimentos ligados à arte, como violão e violino, e à leitura, especialmente revistas e jornais, inclusive em língua italiana. Isso é algo que irá construir neste profissional a dimensão estética de sua competência, aguçando nele a sensibilidade para com a leitura. É algo que irá se manifestar em suas práticas de

mediação de leitura literária com as crianças que frequentam a biblioteca. Sua relação com a literatura foi permeada por seu afeto pelo pai, em que este trazia para ele revistinhas, em forma de uma brincadeira de esconder. A dimensão estética é latente aqui, como o entrevistado mesmo afirma: “*Uma outra coisa gostosa [...]*”. Isso possivelmente o afetou positivamente e colaborou de alguma forma com a sua maneira de realizar as mediações de leitura que ele faz na biblioteca. Hoje, ele sabe e confirma em seu discurso que as crianças precisam ser instigadas à leitura e muito disso é construído utilizando a curiosidade delas.

A contação de histórias foi algo muito marcante na infância do *Barão de Münchhausen*. Sua relação com a avó e tias foi marcada por bons momentos de escuta e divertimento. Estes encontros, com certeza, colaboraram com a dimensão técnica de sua competência. Por isso que o bibliotecário utiliza bastante esta técnica (contação de histórias) em suas práticas de mediação de leitura literária. Mas não somente a dimensão técnica, a dimensão estética também se moldou nestas experiências. Para realizar essa mediação, provavelmente o bibliotecário lança mão daquilo que o tocou e o marcou. Sua técnica é conduzida pelas suas emoções e sensações, as boas lembranças daquilo que ele vivenciou. Qual a melhor maneira de se contar uma história? Suas lembranças afetivas trarão essa resposta: “[...] *ai minha avó tinha um quintal enorme lá, era que nem uma chácara, a gente ia lá no balanço e ai ficava lá contando histórias, fazia teatro, juntava os primos*”.

Além de sua relação com os familiares, *Barão de Münchhausen* relata um fato marcante na sua formação infantil, sobre uma professora que “[...] *contava história através de quadrinhos, [...] era uma coisa maravilhosa e me marcou muito, tanto que eu faço isso até hoje, [...]*”. Experiências como essa, acabaram repercutindo no fazer do bibliotecário, tanto sua dimensão técnica (a maneira de realizar uma tarefa, por meio da contação de histórias), como a estética, em que é preciso muita sensibilidade para se contar a história: “[...] *além de eu adorar os desenhos, ela contava de um jeito muito gostoso [...]*”.

Apesar de pouco perceptível, a dimensão política aparece na fala deste bibliotecário. Por ter sido uma criança curiosa, ele tentava, sempre que tinha oportunidade, convencer suas tias e avó a ler livros e contar histórias para ele. Isso realmente forjou sua dimensão política, no sentido de ter exercitado uma característica típica dessa dimensão, que é a habilidade em dialogar e chegar a acordos com seus pares, algo que será muito útil em sua atuação na biblioteca, sobretudo para conseguir realizar suas mediações.

Bibliotecária Branca de Neve

É interessante perceber que para a maioria dos entrevistados, de certa forma, sempre houve alguém que colaborou com o seu contato com a leitura. Ou foi um familiar, como a mãe ou tia, ou foi um professor, que procuravam incentivar e até “empolgar” com a leitura, como no caso da bibliotecária *Branca de Neve*. Nisso, pode-se extrair a dimensão estética, marcada pelo gosto e o prazer de estar em contato com os textos, e até mesmo é algo que contribuiu para a formação da dimensão ética dos profissionais aqui analisados. Percebe-se que na fala apresentada por *Branca de Neve*, os professores que ela teve tentaram cultivar nela o valor da leitura. Esse valor é transmitido pelos bibliotecários, que consideram a leitura um direito fundamental de todo cidadão (dimensão ética). Esta bibliotecária, também tem sua dimensão estética marcada pelo gosto pelas histórias, demonstrada pela relação afetuosa entre a bibliotecária e sua mãe: “*A minha mãe gostava muito de contar histórias...*”.

Bibliotecária Elizabeth Bennet

A dimensão estética de sua competência fica evidente ao narrar a sua relação com uma professora do curso do Magistério. Uma das professoras incentivou a entrevistada a fazer poesia e a ilustrar suas produções. Isso mostra um pouco da dimensão estética da entrevistada. Com essa formação, a profissional acaba por desenvolver sua sensibilidade, transferindo isso para o seu fazer na biblioteca.

Bibliotecária Emília

Para o envolvimento com a leitura literária é preciso um primeiro contato, impregnado de uma emoção positiva. Isto aconteceu com a *Emília* quando ela fala do seu gosto por histórias em quadrinhos. Neste momento, a dimensão estética é marcada por esse primeiro contato com a literatura, afetando profundamente a entrevistada. Ela deixa explícito que o gosto pela leitura deve ser formado por meio da fruição ao fazer uma crítica à obrigatoriedade da leitura na escola. Para *Emília*, que teve a felicidade de ter bons professores, é preciso colocar as crianças em contato com a leitura e é isso que ela procura fazer em seu trabalho na biblioteca, mostrando não só a dimensão técnica desta bibliotecária, mas a dimensão estética, indicando principalmente que a mediação da leitura literária deve ser feita no intuito de alcançar a fruição (prazer).

A dimensão técnica se apresenta não só no fazer da bibliotecária, procurando levar a criança à fruição estética do texto, mas também em trabalhar questões pedagógicas, contribuindo com o professor em sala de aula. Além da técnica, percebe-se também a dimensão

estética dessa bibliotecária ao utilizar o verbo “acolher” e a expressão “ambiente gostoso”. Ao mesmo tempo, isso também é técnica, pois mostra a forma como se deve trabalhar. A técnica aqui é compreendida pelo acolhimento da criança, proporcionando a ela um “ambiente gostoso”, onde ela “queira estar”. Portanto, tem-se aqui a dimensão técnica e estética atuando em conjunto. O modo de se trabalhar para se conseguir os resultados almejados (técnica) é por meio de uma sensibilidade para com os usuários (estética). Também é percebido a dimensão ética, pois, deseja-se com isso criar um espaço para o desenvolvimento integral da criança, “o que a gente deseja e que ela precisa”. É a manifestação do bem coletivo (ética) em suas palavras.

Bibliotecária Sherlock Holmes

Outros bibliotecários recordaram muito intensamente de seus primeiros contatos com a leitura dentro do meio familiar, tendo a mãe como a principal mediadora neste processo. Foi o caso da bibliotecária *Sherlock Holmes*, já que sua mãe lia bastante e contava histórias com frequência para ela. Este fato mostra o estímulo que havia na infância da entrevistada. Acredita-se que esse tipo de estímulo (presença constante de livros, contação de histórias, leitura de livros) produziu nela um sentimento afetuoso com a leitura e a literatura. Sentimentos desse tipo irão reverberar na vida adulta dessa profissional e irão colaborar efetivamente com os seus fazeres na biblioteca, sobretudo na sua desenvoltura e preferência em mediar a literatura por meio da contação de histórias.

Neste eixo de análise, pouco é revelado sobre a dimensão técnica da bibliotecária entrevistada. Isso era o esperado, uma vez que o próprio título do eixo de análise leva a entender que será abordado principalmente a dimensão estética, ou seja, algo voltado às emoções e a sensibilidade. No entanto, a última fala da entrevistada revela que esta profissional se considera uma boa utilizadora da língua portuguesa, sendo além de leitora ávida, uma redatora de textos técnicos, como memorandos e ofícios. Sua fala explicita muito bem os diversos estímulos que recebeu ao longo de sua formação, tanto doméstico-familiar, quanto escolar, e como que isso contribuiu para a acentuação da dimensão estética em sua competência profissional.

Bibliotecária Sulwe

Já a bibliotecária *Sulwe* tem suas lembranças sobre a leitura mais relacionadas ao seu contexto familiar. São memórias ligadas aos bons sentimentos de seus pais lendo para ela. Algo tão marcante que, com certeza, colaborou com a construção da dimensão estética do seu fazer atual. Outro ponto que vale ser destacado aqui é a experiência dela com a leitura na instituição escolar. Algumas das recordações das experiências com a leitura e literatura na escola são

negativas, sobretudo por causa da obrigatoriedade imposta pelo sistema escolar. Isso foi um fator de destaque que repercute na dimensão técnica e estética da bibliotecária. Ela busca pautar suas mediações na fruição e não no engessamento da obrigatoriedade escolar em relação às práticas de leitura literária.

...

A leitura interpretativa dos trechos das entrevistas selecionados e apresentados neste *primeiro eixo temático*, em que se recuperam as principais memórias afetivas relacionadas à leitura e literatura dos bibliotecários, indica que a dimensão estética da competência se sobressai em relação às demais. Ao recordar algumas das experiências e vivências da infância e adolescência, foi possível alcançar a gênese de alguns saberes e vivências desses profissionais em relação à palavra literária. Registros e marcas que ficarão para sempre e que, possivelmente, influenciam de alguma maneira seus fazeres atuais. Ficou evidente como a fruição estética é a mais importante nesses primeiros contatos com as histórias. Isso ressalta o discurso estético, já que as histórias e os livros são percebidos mais como obras artísticas do que como uma proposta de ensino. O deleite da escuta ou da leitura se sobressai em relação ao uso utilitário da leitura com a proposta de ensinamento. As sensações experienciadas por meio das diversas manifestações e experiências ao longo da infância e adolescência vão produzindo um conhecimento próprio e necessário para o entendimento do mundo que os cerca.

Importante destacar que a criatividade não é algo exclusivo de quem vivencia arte. A capacidade humana de criar está entremeada em várias experiências do agir, solucionando as mais diversas situações e problemas cotidianos. E esse “ver pela lente da sensibilidade” que demanda certo esforço contemplativo e criativo, realiza-se por meio dos estímulos corretos que ajudam a ampliar os modos de percepção do mundo que nos cerca.

Assim, essas “descobertas”, realizadas a partir de uma leitura de mundo, dependem diretamente das experiências do indivíduo com o seu contexto de pertencimento (família, escola, biblioteca, comunidade). Os estímulos recebidos verificados nas falas dos entrevistados produziram conhecimentos que extrapolam a característica do conhecimento utilitário. Logo, a compreensão da leitura como leitura de mundo se faz presente no discursos desses profissionais. Esse conhecimento cumulativo que advém dessas primeiras memórias e experiências com a leitura, amplia-se com a dimensão sensorial e perceptiva, indo além do racional e conceitual, o que nos permite expandir a nossa criatividade e sensibilidade e assim evoluir como seres humanos.

O cotidiano está repleto de situações que demandam algum conhecimento estético na

ótica do fazer, sentir, falar e tantas outras ações, que nos passam geralmente despercebidas. Para a maioria deles, os primeiros valores sobre a importância da leitura foram transmitidos por meio do exemplo (familiar, professor) ou pelo simples gesto de narrar histórias antes de dormir. Interessante perceber como a contação de histórias se faz presente nesse recorte de suas vidas e como ela é importante neste momento que antecede a alfabetização, já que leva a criança a querer mais e mais histórias e a ter interesse pelo livro físico. Logo, a gênese dos saberes relacionados à sensibilidade, à escuta, à criatividade, à arte, ao afeto se faz muito presente em suas memórias. Estímulos, emoções e sensações que certamente são ressignificados dia após dia na biblioteca escolar em suas ações, atitudes e fazeres diários.

Portanto, o objetivo neste item foi demonstrar ao leitor de que maneira as memórias afetivas, relacionadas à leitura e literatura se vinculam às dimensões da competência. Na sequência, parte-se para a discussão do segundo eixo temático: “Formação profissional”.

6.2.2 Formação profissional: traçando rotas, delineando o futuro

Bibliotecário(a)?

...

“Eu não fiz Biblioteconomia porque eu amava biblioteconomia ou porque eu já tinha... entendeu? [...] e eu fui gostando, tanto que quando eu terminei eu já quis prestar concurso, estudar, estudar e estudar para a área da biblioteconomia.” (B. Alice Wonderland)

...

“Eu acho que foi a admiração pelos meus professores e a leitura que eles me proporcionaram. Sabe? Ter acesso a leitura, a curiosidade. Os meus pais, eles não tiveram a oportunidade que eu tive, né? Na escola. Mas, os meus pais [...] sempre apoiaram de estar estudando e os professores que me acompanharam. Isso sem dúvida. O papel do professor é fundamental [...]” (B. Emília)

...

“E eu, na verdade, não tinha me decidido ainda o que fazer. E, uma amiga minha, ela se chama Núbia, eu tenho amizade com ela até hoje, ela era apaixonada por livros e por biblioteca. E, no fim nós fomos prestar vestibular juntas [...] É um seguimento que é dentro na educação, trabalhar com biblioteca. E dali eu poderia desenvolver projetos, né? Na área de leitura. Então eu acho que iria gostar e acabei fazendo. E gostei, né?” (B. Elizabeth Bennet)

...

“Eu nunca tinha tido contato com nenhum profissional da área e fazendo cursinho aqui em São Carlos eu soube do curso de biblioteconomia. E, foi através de uma amiga. E eu falei: como que é o serviço? Para trabalhar no meio de livros! Nossa, que bacana! Eu gosto de ler! Aí eu fui até a faculdade e me informei.” (B. Branca de Neve)

...

“Eu não consigo me lembrar de um momento em que eu tenha sonhado em ser uma bibliotecária. Eu não me lembro até mesmo porque a biblioteca não era uma coisa que eu tenha vivenciado muito.”

(B. Sulwe)

...

“Na verdade, eram três coisa que me levaram ao mundo da biblioteca, que eram: essa pesquisa, a curiosidade, a literatura, a parte física do livro.” B. (Barão de Münchhausen)

Quando criança, nenhum dos entrevistados projetou o desejo de trabalhar em uma biblioteca. Os caminhos foram se consolidando aos poucos, no entrelaçamento com outros percursos profissionais já iniciados. Alguns deles iniciaram as suas trajetórias após a formação superior, em bibliotecas especializadas, não escolares, e até mesmo em outros segmentos: “[...] a biblioteconomia é ampla, porque de primeira você vai pensar em biblioteca. Mas, tem uma infinidade de outros caminhos.”, afirma a bibliotecária *Sulwe*.

Alguns dos bibliotecários entrevistados relataram que a biblioteca escolar foi a primeira experiência profissional que tiveram. No entanto, muitos deles lamentaram a falta de espaço que há no currículo dos cursos de Biblioteconomia e Ciência da Informação (na época de suas formações, contudo, parece que o cenário não mudou muito) para as disciplinas voltadas à leitura e literatura (infantil; infanto-juvenil), assim como para a biblioteca escolar.

A nossa formação é muito falha. Você basicamente sai com o pensamento que você vai trabalhar só em bibliotecas universitárias. Aliás, na nossa formação só existe biblioteca universitária, as outras é uma mera pincelada. (B. Sherlock Holmes)

A fala da bibliotecária *Sulwe* também exemplifica bem essa realidade:

Embora na nossa formação, na grade da faculdade, não tenha nada muito específico. Mas, assim, eu queria biblioteca escolar, porque eu queria. Sabe? Não tinha nada que tivesse me direcionado até lá. (B. Sulwe)

Outro ponto da entrevista que chamou muito a atenção da pesquisadora foi o fato de muitos relatarem o desafio que foi iniciar seus trabalhos em uma biblioteca escolar, justamente pela falta de conhecimento e familiaridade com esse ambiente, já que na formação superior a qual tiveram acesso, não havia muito espaço para esse segmento. A bibliotecária *Sherlock Holmes*, por exemplo, expressa esse sentimento ao apontar a sua preocupação em adquirir ferramentas pedagógicas para atuar com o público infantil. Ela afirma:

[...] sim estamos lidando com público diferente que requer uma outra atenção. Não subjuguem a criança, nunca. A gente às vezes tem essa mania. Eu, no começo, acho que eu subjugava muito, mas é porque acho que eu também não conhecia, não é? (B. Sherlock Holmes)

O que parecia muito complexo no início, principalmente por lidar com um público específico como o infantil, para *Sherlock Holmes*, tornou-se um prazer trabalhar na biblioteca escolar e com as crianças “[...] elas me ajudaram muito a entender esse universo. E hoje eu me divirto. Tem hora que eles me testam bastante a paciência, mas eu me divirto muito[...]”. Muitos dos bibliotecários declararam a importância dos cursos de capacitação continuada para suprir essa ausência. Cursos voltados à leitura, literatura e educação foram e são essenciais em suas trajetórias profissionais.

Em outros momentos, esses profissionais da informação destacaram, cada um a sua maneira, as dificuldades enfrentadas ao assumir esse papel, deixando bem claro que foi na prática, no dia a dia, que eles foram adquirindo saberes e conhecimentos específicos e necessários para lidar com o espaço da biblioteca escolar e com o público atendido, sendo estes, professores, coordenação, direção, alunos e comunidade. Além disso, entre diversas outras atribuições, colaborar com a formação leitora dos alunos. A bibliotecária *Sulwe* também expressa muito bem essa dificuldade:

[...] a dificuldade, eu acho que foi o começo chegar aqui muito inexperiente. É uma escola imensa, é a segunda maior escola da prefeitura. Então a inexperiência pra mim e tudo que eu aprendi, eu aprendi aqui, né?. (B. Sulwe)

Esses sentimentos se conectam diretamente com os anseios, os desafios e as dificuldades enfrentadas por eles no início de suas carreiras:

[...] Então eu acho que é muito difícil você cobrar do profissional que cai de paraquedas, com um monte de demanda [...] que as pessoas estão fazendo uma expectativa muito grande sobre aquela biblioteca escolar, para ela funcionar. (B. Sulwe)

Segundo esta bibliotecária, além de ser algo novo para esses profissionais, é importante que haja bom senso e sensibilidade por parte da gestão, do público e até da sociedade sobre o significado e importância de uma biblioteca. Sobre isso, ela afirma que “[...] você tem que quebrar certos paradigmas, porque a biblioteca ainda é vista como depósito de livros e não é[...]”. (B. Sulwe)

A profissional *Branca de Neve* também não teve muito conhecimento sobre a biblioteca escolar durante sua formação, apenas sobre a biblioteca universitária. No entanto, sempre sonhou em trabalhar com a biblioteca escolar, principalmente por apresentar um viés educacional e por ser um espaço que contribui com a formação literária das crianças. Relata que esse desejo foi se consolidando ao longo de sua formação superior e que, ao final do curso, pode escolher o estágio na área tecnológica ou na social. Explicou que dependendo a área que

você escolher, você vai trabalhar num determinado local ou outro e que a área social contempla a biblioteca escolar. A bibliotecária afirma que já tinha o perfil de professora, mesmo não sendo, para lidar com criança, de gostar de estar com elas. “*E aí eu não tive dúvida. Eu tive amigos que fizeram as duas. Eu não! Porque eu tinha certeza que era isso que eu queria fazer. E eu tenho certeza até hoje*”. (B. Branca de Neve)

Na Biblioteconomia e na Ciência da Informação quase sempre os estudos humanísticos (disciplinas voltadas à leitura, literatura, por exemplo) foram considerados complementares e eruditos, no entanto, tanto o humanístico como o técnico se complementam (MILANESI, 2002). Talvez isso justifique o fato de não dar essa abertura às disciplinas que tanto ajudariam o profissional a atuar em uma biblioteca escolar.

O currículo da graduação nos cursos citados anteriormente era construído para a finalidade dos instrumentos técnicos da profissão e não dava espaço para os estudos das demandas sociais da informação. Sobre isso, Milanesi (2002, p. 25) afirma: “A cada vez que se mencionava esse tecnicismo, as bases da Biblioteconomia tecnicistas sentiam-se ameaçadas como se a profissão estivesse em perigo”.

Com as novas demandas informacionais, o entendimento da necessidade de “humanizar” o profissional se torna uma realidade, expandindo assim vigorosamente os estudos da informação na sociedade, demonstrando a sua importância e o quanto pode interferir positivamente no desenvolvimento dos indivíduos. Por isso a importância dos cursos de formação continuada ressaltada pelos entrevistados e outros cursos profissionalizantes necessários para aprimorar os seus conhecimentos sobre o universo da biblioteca escolar.

Em sua formação profissional, os bibliotecários deixaram claro que trabalhar com biblioteca nem sempre foi o que desejaram desde a infância. Na maioria das vezes, a escolha para esta profissão se deu de acordo com seus contextos na época de ingressar no ensino superior. O que se extrai desta parte da análise é que as suas experiências iniciais irão construir neles a base das dimensões de sua competência profissional.

A seguir, apresenta-se um *quadro registro* com alguns dos trechos selecionados das entrevistas, relacionando-os às dimensões da competência. Após a apresentação do quadro, segue a análise interpretativa dos dados, no intuito de demonstrar os vínculos existentes entre a *formação profissional* e as dimensões da competência. Espera-se, com a análise apresentada, evidenciar de que maneira a jornada acadêmica e de formação continuada desses profissionais foram moldando as dimensões da competência em mediação de leitura literária. Para organizar

o caminho interpretativo das análises (após o quadro 3), propõe-se um movimento de leitura com ênfase em cada um dos bibliotecários, demonstrando como as dimensões aparecem em seus relatos.

Quadro 3 - Eixo 2: Formação profissional e as faces das dimensões da competência.

Dimensões	Trechos selecionados das entrevistas
Técnica	<p>“[...] eu estava trabalhando em uma biblioteca particular, da Transpel, da transportadora Transpel [...] Assim, não era uma biblioteca, eu fiz a biblioteca, porque na verdade, ele me chamou para organizar as fotos. Eu tinha acabado de me formar. Inclusive quando eu fui chamada para fazer esse trabalho, eu ia para lua de mel, porque eu tinha acabado de me casar naquele ano. Na volta eu comecei a trabalhar para organizar as fotografias, porque, assim, eu fiz assim alguns cursos na área de arquivo lá em São Paulo. Então, alguma coisinha assim a gente consegue fazer.” (B. Alice Wonderland)</p> <p>“Mas, acho que foi boa essa decisão de buscar uma especialização. Você consegue ver, parece que o mundo como ele está hoje. E aí, você repensa as suas práticas, coisas muito bacanas que você faz já, mas que você pode acrescentar ainda mais, porque era um olhar que você não tinha.” (B. Emília)</p> <p>“90% foi na prática. [...] Mas nós tivemos cursos. Contaço de história, eu tive um curso, com a Daiele, maravilhosa! Mas, também era uma coisa totalmente nova para mim e eu acabei me descobrindo que eu tinha esse talento [...].” (B. Sherlock Holmes)</p> <p>“Meu acervo ele vai ser mais infantil e eu preciso saber o que que tá rolando atualmente, para eu compor meu acervo. Quais que são os anseios. Até os professores, o que vocês estão trabalhando? Acesso aos planos de [...] as bases curriculares. Ao plano de leituras. A gente precisa ter essa parceria, porque a gente não tem essa formação[...].” (B. Sherlock Holmes)</p> <p>“A prefeitura não foi o meu primeiro emprego. Eu iniciei em 1987. Eu inaugurei a biblioteca municipal de Santa Gertrudes [...] Foi o meu primeiro desafio como profissional (...) Eu sempre tive assim uma perspectiva diferente [...] porque eu tenho que ter um primeiro emprego, porque eu tenho que ter uma base.” (B. Branca de Neve)</p> <p>“Aí, eu comecei a trabalhar num projeto chamado PROFIC, na escola Sebastião Ferreira Rocha. E aí, foi a primeira vez que tive contato, mais com crianças, em quantidade, digamos assim. Porque a gente desenvolvia o projeto em sala de aula, de incentivo à leitura. Então, a gente levava livros para eles lerem. Outro dia a gente lia para contar histórias.” (B. Branca de Neve)</p> <p>“[...] eu acabei trabalhando com pesquisa na universidade [...] eu tinha que trabalhar, fazer a pesquisa de material em três áreas: aeronáutica, minas e usina de álcool e motor a álcool. Eu trabalhava essas três. Então, eu telefonava, fazia contato por carta.” (B. Barão de Münchhausen)</p> <p>“Quando eu estava fazendo, estudando biblioteconomia, eu passei por tudo. Tive todas as experiências. Para você ter uma ideia, eu fiz três trabalhos de iniciação científica. Foi o que me tocou. Me enchia tanto, que eu falava: eu</p>

	<p>vou lá apresentar, vou lá. Em quatro anos, o trabalho de conclusão de curso, eu cheguei a sair de casa 6 horas da manhã e voltava à meia-noite.” (B. Barão de Münchhausen)</p>
<p>Estética</p>	<p>“Eu não fiz biblioteconomia porque eu amava biblioteconomia ou porque eu já tinha [...] entendeu? Foi assim: a minha mãe trabalhava para uma professora que dava aula na Escola de Biblioteconomia e Documentação. E aí, eu tinha feito o magistério, eu estava terminando o magistério, ela perguntou para mim se eu ia querer fazer alguma faculdade ou se eu pretendia continuar como professora. Eu me formei mais como professora para satisfazer um sonho da minha mãe. Aí por conta disso, e ela via que eu gostava de estudar muito, ela fez essa proposta, se eu queria fazer essa faculdade. E minha mãe falou que não tinha condições de pagar uma faculdade. Ela falou: não, a gente vai ver se consegue bolsa. Ela conseguiu a bolsa e eu fui gostando, tanto que quando eu terminei eu já quis prestar concurso, estudar, estudar e estudar para a área da biblioteconomia.” (B. Alice Wonderland)</p> <p>“Então eu tive um pouco de acesso às bibliotecas públicas, né? O público, como era o atendimento e tal. E as universitárias que me deu assim, sabe, uma visão diferenciada, entendeu? Porque são outras coisas, outra proposta, porque a universidade, assim, é diferente, né?” (B. Alice Wonderland)</p> <p>“Eu acho que foi a admiração pelos meus professores e a leitura que eles me proporcionaram. Sabe? Ter acesso a leitura, a curiosidade.” (B. Emília)</p> <p>“E aí quando eu fui para a biblioteconomia, eu acho que a questão literária, ela foi mais forte. Porque ela acabou me levando para a universidade federal para fazer o curso de biblioteconomia. Primeiro, porque eu já trabalhava como auxiliar de biblioteca. Eu tinha sido convidada para trabalhar num colégio particular. Fui. E aí, reacendeu aquela coisa da literatura. Nossa! É isso mesmo que eu gosto de trabalhar e fazer.” (B. Emília)</p> <p>“É um seguimento que é dentro da educação, trabalhar com biblioteca. E dali eu poderia desenvolver projetos, né? Na área de leitura. Então eu acho que iria gostar e acabei fazendo. E gostei, né?” (B. Elizabeth Bennet)</p> <p>“[...] E aí, coisas que eu pensei, por exemplo, na técnica, a gente aprende o quê? Que dicionário é referência, uma referência, não sai para empréstimo. Como é que você chega numa escola e fala assim? A professora de português vira para mim e fala, eu preciso de 30 dicionários e não, não posso, não dá. Eu preciso porque eu vou trabalhar com eles. Não é assim, não.” (B. Sherlock Holmes)</p> <p>“Sim. Eu aprendi muita coisa, mais na vivência do que na formação.” (B. Sherlock Holmes)</p> <p>“Aí eu me lembro que a chefe comentou o que a gente achava de colocar jogos. Nós achamos muito bom. Então, nós montamos, assim, um espaço onde tinha muito livrinho infantil [...]. Tinha também livro pra pesquisa infantil. E tinha um espaço para quem quisesse ficar ali na biblioteca. [...] Então nós criamos um espaço muito gostoso, muito acolhedor [...].” (B. Branca de Neve)</p> <p>“Então, como eu havia dito, eu era levado muito pela curiosidade. Sempre fui uma pessoa muito curiosa. Quando eu ficava sabendo de alguma coisa, eu</p>

	<p><i>queria saber o porquê que aquilo tinha acontecido [...] Na verdade, eram três coisa que me levaram ao mundo da biblioteca, que eram: essa pesquisa, a curiosidade, a literatura, a parte física do livro.” (B. Barão de Münchhausen)</i></p>
<p><i>Ética</i></p>	<p><i>“Porque com o passar dos anos eu acho importante você adquirir novos conhecimentos, por mais que você tenha vivências e tal, existem pensamentos novos, existem pessoas que vão te ajudar a ver um outro ângulo.” (B. Emília)</i></p> <p><i>“É. Na verdade, eu sinceramente, eu condeno muito nosso sistema educacional, porque com 17 anos, te obriga a escolher uma profissão. Você não tem maturidade, você não tem absolutamente nada para te dar uma segurança nessa escolha e, principalmente no sistema particular de ensino, não é? Na verdade, ele quer mais que você passe no vestibular de uma universidade pública do que te preparar para isso. [...]” (B. Sherlock Holmes)</i></p> <p><i>“Porque contar história, também não é só você pegar um livro e ler. É uma leitura diferenciada. É todo um pensamento. Por que você está contando? Pra quem? Por que aquilo vai impactar? Por que que você tá fazendo de preparação?” (B. Sherlock Holmes)</i></p> <p><i>“E, assim, o poder público é bem irritante. Às vezes a gente esbarra em muita burocracia. Então, às vezes eu quero fazer. Muitas vezes eu fiz projetos que eu tirei do meu bolso. Porque se eu esperar [...] eu ia ficar até agora. Ia ficar 10 anos esperando alguma coisa, então é isso [...]” (B. Sherlock Holmes)</i></p> <p><i>“Então, eu sempre penso que caí lá meio que de paraquedas. E aí, no decorrer da minha formação, eu sempre pensava em biblioteca escolar. Eu acho que é justamente porque eu não tive [...] e eu pensava muito: eu quero trabalhar na biblioteca escolar, eu quero trabalhar com criança.” (B. Sulwe)</i></p> <p><i>“E as conquistas, né? Eu não sei, mas acho que é perceber, assim, que, a passinhos curtos, a gente acaba contribuindo muito, com o desenvolvimento dos alunos. Com o crescimento deles. Eu acho que é a maior conquista, conseguir perceber isso no dia a dia.” (B. Sulwe)</i></p> <p><i>“[...] mas a gente vai fazendo alguns cursos meio que por conta própria. Porque eu acho que a prefeitura é um pouco falha nesse sentido, sabe? De oferecer formação pra gente. Ou de liberar a gente pra fazer. Então, a formação é uma coisa que a gente tem que fazer por conta própria, porque a gente não consegue depender da prefeitura. Mas, eu acho que a maior formação mesmo vem do dia a dia.” (B. Sulwe)</i></p> <p><i>“[...] e tinha outra parte que você poderia contribuir, que eu vi na minha trajetória escolar, que era uma coisa meio falha, porque nunca nas escolas, a biblioteca escolar virava a sala de leitura, ficava subestimada, né? Não tinha bibliotecário.” (B. Barão de Münchhausen)</i></p> <p><i>“A prefeitura a gente ganha mal, todo mundo sabe que na prefeitura ganha mal. Meus colegas, se eu tivesse percorrido a trilha normal de bibliotecário, estaria ganhando o triplo, mas isso não, não! O gosto de você estar atuando na vida das pessoas e isso que é o que, é o que compensa. Encontro ex-alunos, que nem professor. Eu encontro os alunos, eles vem me abraçar. Não esquece. Vem me abraçar e eu falo: Barão de Münchhausen você foi importante na minha vida. Eu, eu falo pra minhas filhas, isso tudo aí não tem dinheiro, não</i></p>

	<i>tem quem pague. Às vezes eu encontro junto com as minhas filhas num lugar diferente. Nossa! Eu sou super bem recebido.” (B. Barão de Münchhausen)</i>
Política	<p><i>“A conquista é o conhecimento que a gente adquiriu ao longo do tempo. Porque eu não estou aqui só para transmitir conhecimento, eu estou aprendendo muita coisa, todo dia eu aprendo alguma coisa diferente, tanto com os pequenos quanto pais, professores, corpo docente.” (B. Elizabeth Bennet)</i></p> <p><i>“Aí tem um, tem um outro ponto, infelizmente, só uma crítica que eu faço também a nossa formação. Eu acabei levantando essa questão para o presidente federal do conselho, num evento [...] A nossa formação é muito falha.” (B. Sherlock Holmes)</i></p> <p><i>“Eu no começo [biblioteca escolar], acho que eu subjugava muito, mas é porque acho que eu também não conhecia, não é? E isso com elas, elas me ajudaram muito a entender esse universo. E hoje assim eu me divirto. Tem hora que eles me testam bastante a paciência, mas eu me divirto muito [...]” (B. Sherlock Holmes)</i></p> <p><i>“Falei: se gritar, começar a correr, nós vamos ensinar que não pode, porque tem outros amigos, que se ficar todo mundo correndo não vai dar certo e tudo mais. E aí, a gente foi conseguindo conquistar esse espaço, como a gente imaginava.” (B. Branca de Neve)</i></p>

Para organizar o caminho interpretativo aqui proposto, apresenta-se, a seguir, cada um dos bibliotecários (em ordem alfabética). A partir dos trechos selecionados (Quadro 3), neste momento, inicia-se uma análise com o intuito de evidenciar nos discursos dos bibliotecários, de que maneira os aspectos revelados neste eixo de análise (formação profissional) se relacionam com as dimensões da competência.

Bibliotecária Alice Wonderland

Para *Alice Wonderland*, suas experiências iniciais de trabalho em bibliotecas, mesmo que ainda não formada, deram-lhe um grande arcabouço para desenvolver suas atividades como bibliotecária. Neste ponto, é perceptível a dimensão técnica como o conjunto de habilidades que ela adquiriu estagiando em diversas bibliotecas. Mas, não foi só a dimensão técnica que ela desenvolveu. A dimensão estética foi trabalhada, à medida que ela tinha que lidar com o público, realizando o atendimento aos usuários. Isso também colaborou com a dimensão política da sua competência, pois, ao lidar e conviver com diferentes pessoas, o bibliotecário precisa desenvolver a capacidade de dialogar bem com os usuários, buscando compreender suas necessidades e assim satisfazê-las. Já a dimensão técnica se reveste nas diversas formas de um bibliotecário desenvolver suas atribuições. Neste contexto, destacam-se os cursos realizados, os quais permitiram à *Alice Wonderland* desenvolver o seu trabalho como bibliotecária numa empresa privada. Apesar de não ser algo relacionado diretamente com a mediação de leitura

literária, esses conhecimentos, provavelmente, irão de alguma forma ajudá-la em suas atribuições na biblioteca, seja na organização do acervo literário, ou na hora de indicar um livro a uma criança.

Bibliotecário Barão de Münchhausen

O fato de ter sido uma criança extremamente curiosa contribuiu com a escolha profissional de *Barão de Münchhausen*. Nos trechos selecionados do eixo anterior, ele já havia destacado sua forte relação com textos variados, incluindo revistas, gibis e livros. Aqui, neste eixo de análise, ele reafirma seu amor pela leitura e literatura, indicando que suas características, especialmente a curiosidade, o levaram a se tornar um bibliotecário. Curiosidade, gosto pela literatura e pelos livros de aventura o conduziram até a biblioteca. Para *Barão de Münchhausen*, grande parte de sua motivação para se tornar um bibliotecário foi que na sua infância não havia biblioteca: “[...] *era uma coisa meio falha, porque nunca nas escolas, a biblioteca escolar virava a sala de leitura e ficava subestimada, né? Não tinha bibliotecário*”.

Durante sua formação, *Barão de Münchhausen* teve diversas experiências com organização da informação, chegando a trabalhar com pesquisa: “*Eu acabei trabalhando com pesquisa na universidade*”. Essas experiências deram a ele um forte arcabouço de habilidades para pesquisa e organização da informação (dimensão técnica). Além disso, sua dedicação ao curso de Biblioteconomia lhe proporcionou uma ampla gama de experiências, fortalecendo ainda mais sua dimensão técnica. Esse profissional acabou se tornando muito versátil dentro do seu campo de atuação, principalmente pelo fato de realizar diversos tipos de atividades e estudos antes de ingressar na biblioteca escolar. A dimensão ética do seu fazer fica bem evidente quando ele deixa claro seu posicionamento ideológico ao tecer um comentário sobre o seu fazer atual na biblioteca: “*Eu, eu falo pra minhas filhas, isso tudo aí não tem dinheiro, não tem quem pague*”. Sua declaração só comprova a satisfação desse profissional em realizar o seu ofício, independente dos problemas que encontra no caminho.

Bibliotecária Branca de Neve

A bibliotecária *Branca de Neve* também não tinha de antemão a intenção de se tornar bibliotecária. Foi algo que surgiu de um contato com alguém que era da profissão. Esse contato revela um pouco de sua dimensão estética, na medida que evidencia o seu gosto pela leitura. No início de sua carreira, *Branca de Neve* não trabalhou com atendimento ao público e com crianças. Essa primeira experiência foi fundamental para sua formação, como ela mesma afirma: “[...] *eu tenho que ter uma base*”. Essa base a capacitou para os trabalhos que viriam

depois (dimensão técnica). Quando iniciou o seu contato com crianças (no projeto PROFIC²⁰), ela já se sentia mais apta ao ofício.

Portanto, as atividades anteriores consolidaram a competência profissional de Branca de Neve como mediadora de leitura literária. Organizar e inaugurar uma biblioteca ajudou a construir o repertório de competências necessárias para atender o público (dimensão técnica). Posteriormente, lidar com as crianças, permitiu desenvolver mais habilidades, assim como foi preciso ter sensibilidade com os usuários (dimensão estética). A dimensão estética também fica nítida quando a bibliotecária informa sobre como o espaço da biblioteca foi pensado e criado: “*Então nós criamos um espaço muito gostoso, muito acolhedor*”.

Bibliotecária Elizabeth Bennet

Elizabeth Bennet não sabia exatamente o que escolher como curso superior. Foi por intermédio de uma amiga (dimensão política) que decidiu pelo curso de Biblioteconomia. No entanto, como ela tinha formação em magistério, percebeu que poderia gostar de trabalhar em uma biblioteca escolar, já que isso está relacionado à educação. Isso explicita a dimensão estética de sua competência uma vez que para trabalhar com o público infantil e adolescente é preciso ter sensibilidade nas ações de mediação de leitura (empréstimos, projetos de leitura, exposições etc.). *Elizabeth Bennet* também reflete sobre o seu aprendizado ao longo da sua jornada formativa. Para ela, o conhecimento adquirido foi a sua maior conquista. E isso só foi possível com o contato diário com as crianças, pais, professores e corpo docente em geral. Essas palavras refletem a dimensão política de sua competência, estabelecendo a importância do diálogo com seus pares, as crianças e todos os usuários da biblioteca em seu trabalho profissional. Essa dimensão é revestida de uma capacidade em dialogar, chegar a acordos para alcançar o que se almeja.

Bibliotecária Emília

Mesmo sem ter a certeza de que queria ser uma bibliotecária, *Emília* se sentiu incentivada a continuar seus estudos no nível superior, principalmente pela admiração cultivada aos seus professores e dos estímulos que eles lhe proporcionaram. Aqui, fica evidente a dimensão estética, sobretudo pela carga afetiva presente em sua fala.

²⁰ Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), teve o objetivo de aumentar o tempo de permanência das crianças pobres na escola e ampliar as condições para seu melhor desempenho na aprendizagem. Para mais informações, consultar Portal Democrático de Atos Normativos de Educação, disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-SP_PAR_120_1035_1986.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 09 jul. 2023.

Percebe-se que a dimensão política dos bibliotecários começa a se desenvolver desde o momento inicial da escolha da profissão. Nenhum deles sabia e tinha a intenção de se tornar um bibliotecário, mas foi o contato deles com outras pessoas (professores, amigos, familiares) que possibilitou essa escolha. Assim, percebe-se que a dimensão política já começa a ser construída desde o início de sua formação. Em alguns casos, a escolha não é apenas definida por esse diálogo com outros (dimensão política), mas por uma aptidão já existente. Por exemplo, para a bibliotecária *Emília*, trabalhar com literatura na biblioteca é o que ela realmente gosta de fazer. Essa aptidão foi percebida quando ela teve a oportunidade de fazer o curso de Biblioteconomia em uma dada situação, em que ela já trabalhava em uma biblioteca numa escola particular. Isso destaca a dimensão estética de sua competência, pois demonstra seu desejo de trabalhar com mediação de leitura literária e com o público escolar. Ela acredita que adquirir novos conhecimentos sobre sua profissão é essencial, pois isso ajuda a enxergar as coisas por “*um outro ângulo*”. Esse posicionamento nos mostra a dimensão ética de sua competência, pois dessa forma a profissional deixa claro que é necessário procurar o aperfeiçoamento contínuo para realizar a sua prática. Isso revela a dimensão técnica também, mas a ética fica mais evidente, pois se expõe o comprometimento da bibliotecária com sua profissão, indicando seu senso ético ao procurar fazer tudo da melhor forma possível.

Bibliotecária Sherlock Holmes

Há também relatos que analisam o processo de suas escolhas profissionais. Na fala de *Sherlock Holmes*, por exemplo, fica evidente a dimensão ética e política desta profissional. Percebe-se o seu posicionamento ideológico com relação ao sistema de ensino do nosso país. Para *Sherlock Holmes*, o sistema de ensino falha ao se importar demasiadamente com a aprovação do jovem no ensino superior, que eles decidam rapidamente as suas profissões, antes mesmo de terem maturidade para isso. Em seu relato fica evidente a preocupação da entrevistada com o bem coletivo, afinal, o propósito do ensino deveria ser capacitar as pessoas para atuarem na sociedade e não apenas pensando individualmente (buscando uma profissão). Além disso, fica nítida a crítica que ela faz às escolas particulares, que parecem estarem mais preocupadas com desempenho de seus alunos nos vestibulares e exames de seleção, o que estaria mais ligado aos seus interesses comerciais (marketing).

Sherlock Holmes também se preocupa com a formação do profissional bibliotecário. Preocupação que a levou, inclusive, a discutir com o presidente do conselho federal de bibliotecários. Esta preocupação mostra, mais uma vez, a dimensão política de sua competência. Percebe-se que a entrevistada busca não apenas atuar em sua biblioteca, mas também participar

de eventos sobre a sua área de formação (congressos, seminários, encontros etc). Isso reflete a dimensão política, uma vez que a política pode ser definida como a arte de viver em sociedade, na busca pelo bem comum. Portanto, essa dimensão se manifestaria em práticas e atividades realizadas pelos profissionais que visam debater ideias e negociar soluções para problemas existentes na sociedade. E, este trecho da entrevista (citado no quadro) parece mostrar bem isso, quando a entrevistada nos informa que costuma participar de discussão em eventos da área. Ela não se intimida pela autoridade ali presente (apesar de não saber a priori sobre isso) e deixa claro seu posicionamento sobre o problema debatido. A dimensão política aqui se apresenta não só neste debate de ideias, mas também na preocupação demonstrada pela entrevistada sobre o assunto discutido.

Importante perceber que a dimensão política está muito relacionada com a dimensão ética, dimensão esta que sustenta todas as outras. Em sua postura ao discutir e dialogar com seus pares, a profissional busca reivindicar uma melhor formação para os bibliotecários e que essa formação expanda os seus limites para abarcar uma realidade maior da área de atuação: as bibliotecas escolares. Para ela, a formação deveria ser muito mais abrangente, abarcando uma parcela maior da sociedade. Esta afirmação se vincula diretamente com a dimensão ética pelo fato de se pensar no coletivo, ao lutar por uma formação mais abrangente.

Sherlock Holmes também deixa claro que a atuação de uma bibliotecária não se resume às técnicas ensinadas na faculdade. Para ela também é preciso ter bom senso e sensibilidade para questionar os paradigmas vigentes da área. Mais do que isso, as decisões tomadas pelo profissional responsável pela biblioteca escolar devem se basear em um objetivo que é definido e mediado pela dimensão ética do profissional. Não se trata de realizar o que se considera tecnicamente correto, mas de realizar suas tarefas de forma que promova o melhor resultado para todos os envolvidos.

A dimensão política também fica latente, no momento em que ela explica que para tomar qualquer decisão sobre a biblioteca é preciso que o bibliotecário converse com seus pares, principalmente os docentes que utilizam a biblioteca. Este é um processo de diálogo e negociação, sempre buscando o melhor para os usuários e para o funcionamento do sistema. A dimensão técnica fica implícita, pois a entrevistada não nos informa exatamente como ela realizou esse procedimento (o empréstimo dos dicionários), mas conseguimos compreender que ela teve que encontrar uma maneira de realizar os empréstimos desse material de referência. Contudo, nesse exemplo, é a dimensão estética que aparece, uma vez que necessita da sensibilidade da profissional para romper com o rigor técnico e compreender que, naquele

momento, fez-se necessário emprestar os dicionários para os alunos fazerem uso.

A dimensão estética do fazer de *Sherlock Holmes* também se manifesta quando ela afirma que aprendeu muito mais por meio da vivência, da intuição, da experimentação do que no curso superior: “*Eu aprendi muita coisa, mais na vivência do que na formação*”. Isso ressalta a dimensão técnica, pois também irá repercutir no modo de agir da profissional. E, quando ela fala sobre como será o seu acervo, compreende-se a dimensão técnica do seu trabalho. No entanto, nessa ação é a dimensão política e ética que se destacam ao esboçar preocupação com os usuários. A política está no diálogo com os professores e alunos. E, além disso, há uma preocupação em atender as demandas da melhor forma possível (ética). E, além do acervo, *Sherlock Holmes* também se preocupa com a mediação da leitura literária desse acervo: “[...] *não é só você pegar um livro e ler. É uma leitura diferenciada*”. Nesse ponto, além da dimensão técnica, mostrada na forma como realizar a contação de histórias, temos a dimensão ética, revelada na preocupação da profissional com a finalidade de seu trabalho.

Bibliotecária Sulwe

Assim como os demais, *Sulwe* não desejou ou sonhou em ser bibliotecária desde o princípio. Sua identidade profissional foi se edificando ao longo de sua formação. E, interessante perceber que para ela, a biblioteca escolar foi o melhor caminho. Será que o sentimento de falta em sua infância (“*Eu acho que é justamente porque eu não tive*”) contribuiu com isso? Nessa passagem, evidencia-se a dimensão ética se considerarmos que a biblioteca deveria ser um direito de todos. Para esta profissional, a principal conquista em ser bibliotecária, ao longo de sua formação e atuação profissional, é a contribuição que ela pode dar ao desenvolvimento dos estudantes. Isso revela muito a dimensão ética do seu fazer, quando ela percebe que o seu trabalho influenciou o desenvolvimento e o crescimento das pessoas que frequentam e usam a biblioteca. Outro ponto em que se evidencia a ética, refere-se à preocupação da bibliotecária com a sua formação continuada, ao procurar sempre se aperfeiçoar por conta própria, realizando diversos cursos, já que nem sempre é possível contar com o poder público para fazê-los.

...

Com essas análises, sobre a formação profissional dos bibliotecários, tem-se agora um bom cenário de como a jornada acadêmica e de formação continuada ao longo do tempo e as demais experiências profissionais se vinculam às dimensões da competência. A leitura interpretativa dos trechos selecionados das entrevistas apresentados neste *segundo eixo temático*, sinalizam o quanto as dimensões da competência se fazem presentes e necessárias

para a construção de saberes e habilidades. Ficou claro que o fato de gostar de ler e gostar de literatura conduziu muitos deles à biblioteca escolar e o quanto isso é primordial para se trabalhar nesse segmento. Infere-se, assim, que é a construção sólida desses saberes e habilidades (formação, experiências profissionais, capacitações etc) que sustentará a intervenção prática no dia a dia desses profissionais.

Portanto, o objetivo neste item foi demonstrar ao leitor de que maneira a formação, as capacitações e as experiências profissionais se vinculam às dimensões da competência. Na sequência, parte-se para a discussão do terceiro eixo temático “Mediação de leitura literária: saberes e práticas”.

6.2.3 Mediação de leitura literária: saberes e práticas

Você se considera um mediador de leitura literária? Eis a pergunta que abalou os sentidos, percepções e corações dos entrevistados ao direcionar o foco de observação para o campo do fazer e do saber, ou melhor, do saber fazer. Seguem alguns dos trechos com as respostas à pergunta realizada pela entrevistadora.

Mediador literário?

...

“Mediadora, não! Incentivadora, sim! Porque mediadora tem que ter uma formação que eu não tenho, uma aptidão, uma habilidade que eu não tenho. Posso futuramente ter, mas hoje eu reconheço que não tenho. Assim, a mediadora ela exige um pouquinho mais. Agora, incentivadora, incentivo à leitura, sim! Eu me considero.” (B. Sherlock Holmes)

...

“Eu me considero [mediadora de leitura literária]. Eu me considero porque, tipo assim Ane: vai além, assim, nosso, nossa, como é que fala? Nossa convivência com os alunos aqui da escola, né? E, também com a comunidade, porque a biblioteca é aberta ao público. Tanto é que os eventos que a gente realiza aqui, a gente abre para a população, convida, chama. Então, porque assim, a gente, além do trabalho de empréstimo que a gente faz, semanal, que as professoras descem com os alunos, uma vez por semana, cada professora tem um tempo específico para estar na biblioteca.”
(Alice Wonderland)

...

“Sim!” (B. Emília)

...

“Posso ser uma orientadora de leitura, mas, não sei o que diferenciaria a mediação da orientação. Acho que a mediação é você trabalhar junto com o leitor e não apenas a indicação.”
(B. Elizabeth Bennet)

...

“Colocando no plano prático, né? Todas as atividades são inspiradas e elaboradas, baseadas numa obra literária. Tudo que eu faço aqui na biblioteca, parte de um texto. De uma obra, de uma notícia, de alguma coisa. E aí, a gente transforma, faz adaptação [...] Aí nós transformamos, aí, vai a mediação, tá? Nós transformamos aquele texto, aquela ideia, aquele contexto social, aquela ética, aquela coisa que vai envolver a vida da criança. Nós transformamos em alguns tipos de produtos. Então, o que nós fazemos, desde a contação de história temática (...) Tá tendo um problema de agressão a criança na escola. Eu já venho aqui e já vejo a história e já vamos abordar isso daí [...] Porque eu vejo hoje em dia, as crianças, elas estão muito nesse plano cartesiano. Elas estão ficando muito objetivas. Tem que sonhar um pouco.” (B. Barão de Münchhausen)

...

“No sentido de que, à medida que a gente conta uma história para a criança, a gente sempre faz referência a um livro. E, percebe-se que a criança vai atrás da mesma história para ler. Isso até para fazer uma interpretação própria dela. E se ela gosta de um autor, ela vai procurar outros livros do mesmo autor. (...) Aí, a partir disso, você percebe a criança desenvolvendo a leitura.” (B. Branca de Neve)

...

“Bom, eu acho que um pouco como você falou, assim, para além de ler uma história, né? De fazer essa leitura. É possibilitar o acesso mesmo. Facilitar o acesso. E, quando uma criança chega procurado um determinado tema que o professor está discutindo em sala e ela quer ler um pouquinho mais, eu acho que é nesse momento que eu me vejo mais como mediadora. De mostrar todas as possibilidades.” (B. Sulwe)

Algumas respostas foram diretas e objetivas, pois não se consideravam mediadores(as) de leitura, e sim incentivadores(as). Alguns pediram uma definição do termo para terem certeza do que fariam. Outros foram mais abrangentes em suas respostas. Parece haver um consenso de que todos, de alguma maneira, se consideram mediadores(as)/incentivadores(as) de leitura. O que chama a atenção é a diferença de pontos de vista sobre o que significa *mediar* e como cada um *compreende* esse termo e essa ação no âmbito da biblioteca escolar.

Quanto aos saberes necessários para esse fazer, as respostas passaram desde formação continuada à prática no dia a dia, com auxílio e contato com os demais profissionais das escolas, principalmente os professores. A noção de "saber", empregada por Tardif e Raymond (2000, p. 212), supõe um sentido amplo que junta os conhecimentos, as habilidades e as competências (ou aptidões) e as atitudes dos docentes – aqui, adota-se a mesma teoria para os saberes dos bibliotecários –, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

Esses saberes provêm de diversas fontes – formação inicial acadêmica, currículo do ensino superior, formação continuada, socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinados, experiência na profissão, cultura, pessoal e profissional, aprendizagem com

os pares etc. –, o que se aplica também, perfeitamente, aos perfis dos bibliotecários que atuam em bibliotecas escolares.

Sobre os diversos saberes, acumulados, experimentados e adquiridos ao longo do tempo, muitos ressaltaram a importância da capacitação continuada, sendo considerada necessária para a atualização e renovação dos saberes profissionais voltados à leitura. Ainda seguindo os pressupostos de Tardif e Raymond (2000), os autores expõem que os saberes que servem de base para o ensino, nem sempre se restringem a conteúdos e ações limitadas que dependeriam de um conhecimento especializado. As pesquisas desses autores destacam que os professores consideram a experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu saber-ensinar. Fica evidente que muito se constrói na prática cotidiana com os alunos. Interessante perceber que há uma diversidade de informações, geralmente relacionadas ao trabalho que, na maioria das vezes, não correspondem aos conhecimentos teóricos obtidos na formação superior.

Quando questionados sobre a importância da afetividade em suas práticas, os bibliotecários, de modo geral, responderam que isso é algo imprescindível para a realização de suas atividades de mediação de leitura, pois é necessário um diálogo e uma maior proximidade com o pequeno leitor para então cativá-lo, trazendo-o cada vez mais para o contexto dos livros e a biblioteca. O processo de mediação da leitura literária não pode ser feito como uma imposição, prática muitas vezes adotada por algumas disciplinas escolares para seguir os trâmites curriculares. É preciso conhecer os gostos e as características do leitor para, então, conseguir firmar um vínculo afetivo que pode aproximá-lo da literatura e, assim, perceber que a leitura também pode ser uma atividade prazerosa e empolgante.

Importante ressaltar que, neste processo de ensino-aprendizagem, o mediador de leitura é um provocador de afetos quando escuta e respeita a voz, as vontades e o silêncio da criança, quando desenvolve sua escuta, seu olhar, buscando, naquela troca, alternativas para o diálogo verbal e não verbal. Pode ser um provocador de afetos quando aprende a perceber os sintomas do seu corpo em relação a outros corpos, quando compreende a emissão dos sinais vindos de outro corpo e de outros olhares (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

[...] parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

A seguir, apresenta-se um *quadro registro* com alguns dos trechos selecionados das

entrevistas, relacionando-os às dimensões da competência. Após a apresentação do quadro, segue a análise interpretativa dos dados, no intuito de demonstrar os vínculos existentes entre *os saberes e as práticas de um bibliotecário mediador de leitura* e as dimensões da competência. Para organizar o caminho interpretativo das análises (após o quadro 4), propõe-se um movimento de leitura com ênfase em cada um dos bibliotecários, demonstrando como as dimensões aparecem em seus relatos.

Quadro 4 - Eixo 3: Mediação de leitura literária: saberes e práticas e as faces das dimensões da competência.

Dimensões	Trechos selecionados das entrevistas
Técnica	<p>“A gente faz atividades em cima de datas comemorativas. A gente tem exposições de livro. A gente trabalha com realização de teatro. E também tem a parte assim, como falar? Na verdade são os professores que trazem aqui, tipo, tertúlia.” (B. Alice Wonderland)</p> <p>“Então, eu procuro trazer para os alunos, não só a parte assim, aquela parte, o que é um poema, estrofe, entendeu? Eu trago um pouco mais além. Eu procuro vídeos. Eu coloco vídeos. Exemplos de poesias declamadas, exemplos de poesias cantadas. Teatros em forma de poesia.” (B. Alice Wonderland)</p> <p>“Tem ocasião que você vai fazer com o livro, porque você quer usar os recursos do suporte, das imagens. Mas, não exatamente. Se você quer fazer um trabalho onde a criança consiga visualizar a cena, sabe? Imaginar. Aí, você faz uma contação sem usar o livro.” (B. Alice Wonderland)</p> <p>“Posso ser uma orientadora de leitura, mas, não sei o que diferenciaria a mediação da orientação. Acho que a mediação é você trabalhar junto com o leitor e não apenas a indicação.” (B. Elizabeth Bennet)</p> <p>“Antes de tudo, o pessoal [bibliotecários] tem que ler o que chega, né? Tem que conhecer o que está chegando de novo na sua biblioteca. E como você já tem esse conhecimento de quem já é seu usuário, você é capaz de indicar para ele o que vai ser interessante.” (B. Elizabeth Bennet)</p> <p>“Mediadora não! Incentivadora sim! Porque mediadora tem que ter uma formação que eu não tenho, uma aptidão, uma habilidade que eu não tenho. É que a mediadora, eu acho que ela tem uma formação a mais. Eu ainda não tenho. Eu ainda desconheço muito desse universo, assim. Como eu disse nada que futuramente também não possa fazer um curso e obter.” (B. Sherlock Holmes)</p> <p>“Às vezes, você tem que fazer essa capacitação por recurso próprio [...] foi vivência mesmo com pessoal da pedagogia, professores que me ensinaram muita coisa também [...].” (B. Sherlock Holmes)</p> <p>“No sentido de que, à medida que a gente conta uma história para a criança, a gente sempre faz referência a um livro. E, percebe-se que a criança vai atrás</p>

	<p><i>da mesma história para ler. Isso até para fazer uma interpretação própria dela.” (B. Branca de Neve)</i></p> <p><i>“[...]Durante a pandemia, eles ouviram histórias e sempre que aparecia alguma palavra diferente, a gente esclarecia. A partir desse momento, além da história em si, eles aprenderam palavras novas e também, apesar da audição, melhoraram a escrita e a imaginação. Os professores relataram.” (B. Branca de Neve)</i></p> <p><i>“Você tem que ir acumulando esses conhecimentos. Então, você se coloca em frente de uma situação e você tem que dar conta [...].” (B. Emília)</i></p> <p><i>“Bom, eu acho que um pouco como você falou, assim, para além de ler uma história, né? De fazer essa leitura. É possibilitar o acesso mesmo. Facilitar o acesso.” (B. Sulwe)</i></p> <p><i>“Olha! Eu vou falar uma coisa para você. Porque eu passei por tudo isso aí e quando eu cheguei aqui, eu não tinha muita experiência. Eu fazia mais circulação de livros, né? E essa parte de lidar com crianças, eu fui aprendendo aos poucos. (...) Todas as atividades são inspiradas e elaboradas, baseadas numa obra literária.” (B. Barão de Münchhausen)</i></p>
Estética	<p><i>“Você vai experimentando. Você vai acumulando. Você vai observando. Ouvindo outras pessoas [...] Porque eu acho que você tem que ter humildade pra [...] eu sou uma pessoa, não parece, mas eu sou uma pessoa tímida. Se eu tiver que me fantasiar, eu já fico assim. Eu vou narrar, eu vou ensaiar as crianças. [...] Eu posso sentar, eu posso ir lá na frente contar uma história, mas isso você vai aprendendo também.” (B. Emília)</i></p> <p><i>“Essa questão também de você sempre está aberto para ouvir [...] eu observo muito a dificuldade da criança. Eu posso falar isso sem peso na consciência. A sala de aula é meio engessada, então a criança precisa se ver um pouco fora disso às vezes, para se desenvolver.” (B. Emília)</i></p> <p><i>“A literatura lida muito com sentimentos, né? Com identidade [...] Eu só trabalho textos que eu amo [...] Eu acho que as experiências na biblioteca, elas são infinitas. Isso que é bom.” (B. Emília)</i></p> <p><i>“Com certeza! Inclusive, os livros que o professor tem a simpatia dentro da sala de aula, eles procuram na biblioteca. Ah, meu professor leu essa história, o livro tá aí? Então, eles criam esse vínculo, não sei se foi o professor que leu, e tem aquele amor, aquela coisa.” (B. Elizabeth Bennet)</i></p> <p><i>“Às vezes, você acaba se envolvendo com a história da criança, sabe? Você vê esse menino cadeirante. Ele vem sempre e tem ali a salinha com os livros especiais. São livros que não saem para empréstimo. Mas, como que eu vou falar para ele: não você não pode levar o livro.” (B. Elizabeth Bennet)</i></p> <p><i>“Com certeza! Até porque Ane, como que é formação de leitura dos jovens hoje? Porque geralmente obriga ele a lê um livro, né? Lógico que a maioria não gosta de ler. É uma coisa imposta. É uma coisa que ele nem teve. Ninguém perguntou o que você gosta. Então a partir do momento que eu chego pra minha criança e pergunto: que você gosta?” (B. Sherlock Holmes)</i></p> <p><i>“Eu particularmente, acredito muito na leitura. Então, eu me preocupo com o que vai ser interessante para aquela criança. E, por mais que ela não me fala,</i></p>

	<p>essa “corrida de olho” que eu dou pela biblioteca, não sei, desperta uma sensibilidade.” (B. Branca de Neve)</p> <p>“Que o meu entusiasmo, o tipo de leitura que eu fazia com a criança, ali olhando. Isso despertava neles o gosto pela leitura, porque eles achavam que era algo [...] Uma falou muito bem. Você fala sorrindo! [...] Você está lendo uma história de uma forma gostosa, sorrindo, passando para eles que ler é muito gostoso.” (B. Branca de Neve)</p> <p>“Mas, a gente sempre quando fala em biblioteca a gente pensa no quanto que a gente tem que conhecer o nosso público. O quanto que a gente tem que saber as necessidades deles.” (B. Sulwe)</p> <p>“É um pouco isso, né? De saber, de ouvi-los um pouco, de saber um pouco da história deles. E, acho que isso ajuda muito a direcionar.” (B. Sulwe)</p> <p>“Olha! A afetividade é tudo! O ser humano é um ser afetivo. Se fosse em latim, devia ser Homo Afetivus. Por quê? Se não tem, não é escola, é em qualquer lugar. Se não tiver afetividade, não funciona.” (B. Barão de Münchhausen)</p>
<p>Ética</p>	<p>“Olha. Eu me considero [mediadora de leitura literária]. Eu me considero porque, tipo assim Ane: vai além, assim, nosso, nossa, como é que fala? Nossa convivência com os alunos aqui da escola, né? E, também com a comunidade, porque a biblioteca é aberta ao público.” (B. Alice Wonderland)</p> <p>“Então, eu sempre procuro texto assim e procuro sempre pegar crianças que eu procuro desenvolver nelas alguma coisa.” (B. Emília)</p> <p>“É. Uma seleção. Peguei lá no acervo as obras, fui lendo e escolhi finalmente: essa aqui é legal porque o objetivo que eu quero trabalhar há tempo. Então, é um pouco isso também, de você buscar [...].” (B. Sherlock Holmes)</p> <p>“Tem alguns vereadores que doaram verbas para a compra de livros e tudo mais. Mas, a gente tem a intenção de melhorar.” (B. Branca de Neve)</p> <p>“Principalmente nesse setor, que a gente tá visando, as crianças que são o futuro, né? [...] e realmente, se a gente conseguir trabalhar agora, dá uma boa base pra eles, eles vão depois por si só, seguir o caminho, sabe?” (B. Branca de Neve)</p> <p>“Eu vou falar de leitura, tá, de literatura, a sociedade fica muito presa, a biblioteca é leitura, não, a biblioteca não é só leitura, é leitura de mundo!” (B. Barão de Münchhausen)</p>
<p>Política</p>	<p>“A gente faz a sugestão para o professor e aí, ele fala: vamos trabalhar isso aqui com os alunos [...] por exemplo, em abril que é trabalhado a poesia. Aí, eu tenho um projeto que eu desenvolvo na biblioteca, com os alunos, só a parte de recitar poemas, mas assim, qual é a diferença entre poesia declamada, poesia cantada, entendeu?” (B. Alice Wonderland)</p> <p>“O PPP é o seguinte: nós temos algumas coisas assim internas, da biblioteca. Porém, não está vinculado ainda com o da escola. [...] alguns bibliotecários</p>

conseguem sim ir nas reuniões. Eu já não consigo ir, por conta dos meus horários.” (B. Alice Wonderland)

“[...] por exemplo, também recursos de vereadores. Porque nós **temos alguns vereadores que investem muito**. Tem a geladeira do saber, entre outros que a gente recebeu [...] **Temos verbas de projeto que o pessoal, ex-diretores do SIBI que participou e ganhou, a gente recebeu uma quantidade em dinheiro, tanto assim para imobiliário, quanto para livros. Mas assim, o forte mesmo é doação.**” (B. Alice Wonderland)

“Os professores trabalham também na sala de aula a questão da leitura. Eles vivem pegando livros aqui na biblioteca e, às vezes, **até a gente conversa sobre isso.**” (B. Emília)

“**O projeto político-pedagógico é bom para a gente direcionar as atividades, de maneira desvinculada, mas já buscando aquele objetivo que tá lá. É que com o projeto, você pode até ter uma noção um pouco maior, um detalhe. O que que eu poderia tá fazendo para buscar esse objetivo aqui?**” (B. Emília)

“Política, eu acho que até existem. Talvez tenha necessidade de mais ou de aperfeiçoamento. A questão do acervo, ela é muito bem complicada. **A gente depende sempre da benevolência do prefeito. [...] Nós já tivemos no passado, gestões que investiam muito, tinha acervo.**” (B. Emília)

“**Nós temos o projeto como o PNLB, por exemplo. [...] Ah, o livro é da sala de aula. Só que São Carlos tem uma característica que é muito importante, que é a biblioteca. Então, quando eu doo um livro para a biblioteca, eu estou disponibilizando ele para todos.**” (B. Emília)

“Na verdade, a gente participa do planejamento da escola e os bibliotecários tem um próprio. Porque assim, embora sejam oito Escolas do Futuro, **cada bairro tem a sua especificidade. [...]. A gente participa só do planejamento, com as professoras. Mas, não tem o projeto da biblioteca lá.**” (B. Elizabeth Bennet)

“E a questão de acervo por exemplo, a gente consegue **através de doações do SISEB, que é o sistema estadual de bibliotecas [...]** Aqui, épocas atrás, ficou retido (na escola). Com a mudança da direção e a falta de espaço, na verdade na escola não tem espaço físico pra nada, então, ela optou por mandar os livros pra cá. [...] **É do PNDE e PNAE. São esses dois programas.**” (B. Elizabeth Bennet)

“**Aquisição do acervo a gente tem o pessoal da comissão lá e eu sei que as meninas assim, é uma luta.** As últimas aquisições foram **verbas parlamentares**, conseguiram verbas parlamentares e mesmo tendo a verba o processo é complicado.” (B. Sherlock Holmes)

“Eu não tenho essa informação [sobre o PPP da escola], mas a gente percebe que **as pessoas valorizam a biblioteca, isso é bem claro. Na verdade eu faço esses projetos de um ano para o outro, normalmente no início do ano.**” (B. Branca de Neve)

“Então, aqui a gente sempre recebeu esse material. **O material chega para a escola. Normalmente ele vem em grandes quantidades, para serem usados em sala de aula. Mas, uma parte é destinada à biblioteca [...]** Inclusive, em 2018

	<p><i>ou foi 2019 [...] não me lembro [...] que foi solicitado o meu apoio para a escolha do acervo no PNL D literário.” (B. Sulwe)</i></p> <p><i>“Não! O meu projeto ele é, oh, acabei de entregar agora de manhã cedo, eu já entreguei o projeto [...] Eu converso com a coordenadora. Acabamos de fechar ontem [...].” (B. Barão de Münchhausen)</i></p> <p><i>“Mas o que que acontece? Não tem processo de continuidade. Muda prefeito, muda secretário, tem prefeito que não entrava em biblioteca. Cê entendeu?” (B. Barão de Münchhausen)</i></p>
--	--

Para organizar o caminho interpretativo aqui proposto, apresenta-se, a seguir, cada um dos bibliotecários (em ordem alfabética). A partir dos trechos selecionados (Quadro 4), neste momento, inicia-se uma análise com o intuito de evidenciar nos discursos dos bibliotecários, de que maneira os aspectos revelados neste eixo de análise (mediação de leitura literária: saberes e práticas) se relacionam com as dimensões da competência.

Bibliotecária Alice Wonderland

Ao ser questionada se ela se considera uma mediadora de leitura literária, a bibliotecária *Alice Wonderland* já nos informa algo que repercute a dimensão ética e política da sua competência. Ao comentar que ela se considera mediadora não somente por causa da atuação com as crianças e alunos, mas porque a biblioteca atende à comunidade, *Alice Wonderland* está nos dizendo que o seu papel dentro da instituição é amplo e deve atingir a todos (dimensão ética). Além disso, sua resposta indica que ela compreende muito bem o contexto e como funciona a instituição em que ela trabalha (dimensão política). Ainda sobre a reflexão da bibliotecária sobre o seu papel de mediadora de leitura literária, ela deixa claro a dimensão técnica de seu ofício, principalmente ao enfatizar o conjunto de maneiras de se mediar a leitura literária com o público que a biblioteca atende.

Ela escolheu desenvolver um projeto com poesia de uma maneira lúdica. Em seu processo de mediação, *Alice Wonderland* procura utilizar diversas maneiras de se trabalhar com texto literário (dimensão técnica). O poema é trabalhado com vídeos, música e teatro. *Alice Wonderland* nos informa como ela costuma pensar suas mediações de leitura literária (dimensão técnica), como usar ou não o objeto livro como suporte, sendo que é perceptível que esse processo é balizado pela sensibilidade da bibliotecária sobre quais resultados deseja alcançar (dimensão estética).

A dimensão política da competência dessa profissional também aparece nos acordos que ela estabelece com os professores que utilizam a biblioteca. Há diálogos, conversas, trocas e combinados. O seu trabalho se insere em um contexto institucional com suas próprias regras e

diretrizes e ela compreende muito bem isso. Mais um exemplo da dimensão política do seu fazer atual. Quando indagada sobre o projeto político pedagógico (PPP) da escola e como a biblioteca se encontra nele, percebe-se que o PPP da escola não abarca a biblioteca. No entanto, isso não impede que os bibliotecários participem das reuniões pedagógicas da escola (dimensão política). *Alice Wonderland* também informa que há alguns documentos próprios que regem e organizam as bibliotecas, mas que estes não estão vinculados à escola.

De um modo geral, todos os bibliotecários, por meio das suas falas, demonstraram saber quais são as formas de se adquirir recursos para as bibliotecas, especialmente para composição do acervo (dimensão política). Sobre isso, o relato de *Alice Wonderland* indica que ela conhece bem quais são os principais caminhos para se conseguir ampliar o acervo da biblioteca e as regras que organizam e mantêm o sistema.

Bibliotecário Barão de Münchhausen

Ao ser questionado se ele se considera um mediador de leitura literária, o bibliotecário informa que no começo “[...] *fazia mais circulação de livros*” e que lidar com criança é algo que ele foi aprendendo aos poucos. Isso revela a dimensão técnica de sua competência na medida em que mostra o que ele realizava e considerava como mediação de leitura. Posteriormente, ele afirma que planeja e elabora suas atividades de mediação de leitura literária, baseando-se numa obra literária (dimensão técnica). O ponto de partida para os seus projetos sempre é o livro de literatura.

O bibliotecário também explicita que não há como realizar esse trabalho sem considerar o lado afetivo que é inerente ao ser humano. É preciso se conectar com os leitores, pois do contrário, o processo de mediação não funcionará (dimensão estética). *Barão de Münchhausen* considera que o seu trabalho contribui com o do professor em sala de aula, pois ele procura realizar com as crianças um trabalho de letramento, que auxilia na alfabetização.

Quanto à dimensão ética, esta aparece quando ele expõe a sua visão de que a biblioteca está para além dos livros que ali habitam. Para ele a função da biblioteca e o seu papel social transcendem qualquer definição que tente definir esse espaço como unicamente um lugar de leitura “[...] *a biblioteca é leitura, não, a biblioteca não é só leitura, é leitura de mundo!*”.

Apesar de *Barão de Münchhausen* esclarecer que realiza o seu trabalho em conjunto com os professores da escola, ele tem consciência que no projeto político pedagógico da escola não há qualquer menção à biblioteca (dimensão política). Mas isso não o impede de criar e desenvolver projetos em parceria com a instituição. Há um profundo conhecimento da parte

desse profissional sobre o contexto institucional o qual dialoga, sobre a gestão escolar o qual compartilha o seu trabalho. Além disso, *Barão de Münchhausen* conhece muito bem a realidade e as diretrizes políticas na cidade onde reside, pois “*Muda prefeito, muda secretário, tem prefeito que não entrava em biblioteca*”, mostrando que a dimensão política de sua competência é permeada por um amplo conhecimento do contexto político de São Carlos-SP.

Bibliotecária Branca de Neve

Outros bibliotecários afirmam que compreendem que o seu papel de mediador está não somente em contar uma história de memória, mas também em referenciar esta história com um livro. *Branca de Neve* mencionou que, durante seu processo de mediação da leitura literária, ao referir-se a um livro durante uma sessão de contação de histórias, por exemplo, ela instiga nas crianças o desejo de procurar o livro para lê-lo. Essa estratégia da bibliotecária evidencia sua dimensão técnica ao mostrar como ela realiza a mediação de leitura. Ademais, ao relatar que contou histórias durante a pandemia para os alunos, destaca que esta prática ajudou as crianças a aperfeiçoarem e ampliarem os seus vocabulários (segundo o relato da professora), melhorando significativamente a produção de texto. Isso também é um exemplo que contempla a dimensão técnica da sua competência.

A dimensão estética da competência em mediação de leitura literária de *Branca de Neve* aparece em várias situações, mas o que chamou atenção da pesquisadora é a sensibilidade demonstrada pela bibliotecária nos momentos inesperados em que há necessidade de realizar uma leitura iminente de uma determinada situação. Para ela basta uma “*corrida de olho*” para perceber o que o usuário está procurando. Ali ela já se conecta com o leitor e já se coloca na posição de alguém que deve ajudá-lo. Ela relata que sempre procura ficar atenta ao comportamento das crianças dentro da biblioteca, pois assim ela consegue saber o perfil daquele leitor, quais são suas preferências e necessidades imediatas. Para esta bibliotecária, a mediação deve ser feita com entusiasmo e carisma (dimensão estética), pois assim tem mais chance de despertar o interesse da criança pelas histórias e, conseqüentemente, pelo universo literário.

Branca de Neve informa que não sabe se a biblioteca está inserida no PPP da escola, mas que isso não interfere na realização de seus projetos. Quando questionada se havia alguma pergunta que não havia sido feita, *Branca de Neve* toca em um aspecto importante de sua tarefa enquanto bibliotecária. A dimensão ética da sua competência ganha destaque ao indicar que o seu trabalho é para as futuras gerações e que ela realmente se preocupa com o desenvolvimento deles (alunos) no futuro.

Bibliotecária Elizabeth Bennet

Ao ser questionada se ela se considera uma mediadora de leitura literária, *Elizabeth Bennet* responde que estaria mais para uma orientadora, pois para ela a mediação envolveria uma outra abordagem com o leitor. Ela acredita que ao realizar apenas a indicação de livros não estaria sendo uma mediadora de leitura literária. Sobre isso, discorda-se da bibliotecária, pois entende-se que a atividade de indicação de uma obra já é uma forma de mediar a leitura (dimensão técnica). *Elizabeth Bennet* pode não perceber, mas sua atuação junto aos usuários da biblioteca, mesmo nos momentos em que apenas indica livros ou os empresta, trata-se de uma mediação e, nesta, manifestam-se tanto a dimensão técnica da sua competência, como as dimensões estética e política do seu fazer em relação à leitura literária.

É preciso conhecer o leitor, saber seus gostos, dialogar e negociar com ele para realizar essa atividade. Essas dimensões (estética e política) ficam mais evidentes quando *Elizabeth Bennet* é indagada sobre quais são os saberes que ela precisa para realizar esta mediação. Para ela, o primordial é conhecer o acervo disponível (dimensão técnica). Isso aliado ao conhecimento do usuário (leitor), de seu perfil, seus interesses (dimensões estética e política), completa os saberes necessários ao processo de mediação de leitura literária.

Quanto à importância da afetividade, segundo *Elizabeth Bennet*, esta é fundamental e um componente essencial que aproxima as crianças das histórias. Um livro que foi trabalhado pelo professor em sala de aula pode ganhar novos contornos e os corações dos pequenos leitores (dimensão estética). Aí, eles se sentirão motivados a procurar o livro na biblioteca. Livros especiais não podem ser emprestados, mas como não emprestar para uma criança com necessidades especiais (dimensão estética)? Para se trabalhar em conjunto com a escola, a bibliotecária realiza o seu próprio planejamento, considerando as características do seu bairro (dimensões estética e política). No entanto, a biblioteca não está inserida no PPP da escola. Isso mostra que *Elizabeth Bennet* conhece o contexto institucional em que trabalha (dimensão política). Para realizar a aquisição e manutenção do acervo, *Elizabeth Bennet* informa que existe o Sistema Estadual de Bibliotecas (SISEB). Este é um dos meios no qual as bibliotecas estudadas conseguem manter os seus acervos (dimensão política). Além do SISEB, a biblioteca também consegue atualizar e manter o acervo por meio de programas federais (PNDE e PNAE). A fala da bibliotecária sobre essas políticas revela o quanto ela conhece bem os programas e políticas relacionadas ao fomento da leitura em nosso país.

Bibliotecária Emília

Emília, ao ser questionada sobre os saberes necessários para realizar a mediação de leitura literária, respondeu como sendo algo mais relacionado com a experimentação: “*Você vai experimentando*”. Suas palavras manifestam a dimensão técnica de sua competência. Essa experimentação é essencial no processo de criação. Ela gosta de inovar por meio da dramatização de histórias literárias, prática esta que a cativa mais do que a narração de histórias. Ela prefere dirigir, criar os projetos, ensaiar as crianças, deixando-as representar as histórias. Há nela uma timidez que a impede de desenvolver certas mediações (dimensão estética) que exigem o falar em público de maneira mais lúdica, tendo que se fantasiar, como em uma contação de histórias, por exemplo.

Quando questionada sobre o papel da afetividade na mediação de leitura literária, *Emília* deixa claro que, ao trabalhar com literatura, você está diretamente lidando com os sentimentos e emoções, por isso a necessidade de sentir o texto (dimensão estética) antes. Para *Emília*, é preciso trabalhar na criança os seus sentimentos, “[...] *desenvolver alguma coisa*” (dimensões estéticas e ética) nela. *Emília* também explicita sua relação com os professores, indicando como o seu trabalho contribui com os deles e vice-versa. É uma atuação em conjunto para se chegar a um resultado (dimensões política e ética). *Emília* também fala da importância do projeto político-pedagógico da escola e o quanto ele pode direcionar as atividades. Neste ponto, a dimensão política e ética transparece, pois esclarece que é preciso seguir uma diretriz, mas que isso deve estar alinhado com um objetivo bem estabelecido. Ao ser questionada sobre as políticas públicas de leitura e biblioteca, *Emília* afirma que essa é uma questão que ainda precisa ser melhorada (dimensão política). Ela também demonstrou conhecer bem as políticas vigentes que norteiam a aquisição de acervo, como o PNLD (dimensão política) e o impacto dessas políticas na sociedade.

Bibliotecária Sherlock Holmes

Sherlock Holmes não se considera uma mediadora, mas uma incentivadora de leitura literária. Aqui, revela-se a dimensão técnica quando a entrevistada informa sobre o seu entendimento de que é preciso certas habilidades e aptidões para se tornar um mediador de leitura. Manifesta-se também no modo como a bibliotecária se capacita para o seu ofício. Dessa forma, ela irá aprender maneiras de exercer suas atividades de modo a realizar sua função, que para ela é de incentivadora mais do que mediadora de leitura. Isso também mostra a dimensão ética da profissional, que sabendo da importância de sua função, buscará aprender da melhor forma possível como exercer seu trabalho. E, pela vivência relatada com outros profissionais, percebe-se a dimensão política de sua competência. Essa dimensão permeia todo o seu fazer na

biblioteca, pois trata-se de um espaço de interação e convivência em que é preciso muito diálogo e cooperação. A dimensão técnica também se manifesta aqui, pois isso mostra a forma como as tarefas dentro da biblioteca são realizadas: em parceria.

Já a dimensão estética aparece na fala de *Sherlock Holmes* quando ela afirma que precisa se atualizar sobre o que os jovens estão lendo, pois mais do que uma reflexão racional, é preciso muita sensibilidade e criatividade, além de empatia para realizar essas análises. Você não pode simplesmente utilizar a técnica racional para realizar este tipo de análise e escolha. É preciso estar em contato com os leitores, compreender suas demandas, e isso exige empatia, proximidade, interesse e afetividade.

Outro ponto que merece ser discutido é quando a bibliotecária reflete sobre o seu fazer: “[...] essa aqui é legal porque o objetivo que eu quero trabalhar há tempo”. Neste exemplo há uma junção das dimensões técnica e ética. A técnica está na forma como a entrevistada realiza a preparação para a mediação. A ética está nos objetivos da mediação (que também faz parte da técnica). Portanto, a dimensão técnica não se manifesta apenas na feitura. É preciso também ter em mente os objetivos que irão nortear a forma de fazer a mediação. E esse *como fazer* tem sempre objetivos que consideram o contexto sociopolítico de quem utiliza a biblioteca (dimensões ética e política).

É importante destacar que a prática de mediação da leitura literária não deve ser imposta, como às vezes é feito em algumas disciplinas escolares para cumprir os requisitos curriculares. É necessário compreender os interesses e particularidades do leitor para estabelecer um vínculo afetivo que o aproxime da literatura, permitindo-lhe perceber que a leitura também pode ser uma atividade prazerosa e estimulante.

Bibliotecária Sulwe

A dimensão técnica da competência da profissional *Sulwe* fica evidente no momento que ela se coloca como mediadora de leitura, além de inúmeras outras funções que desempenha na biblioteca. A mediação, segundo o seu relato, não se dá somente pela leitura e contação de histórias, mas pelo fato de facilitar o acesso ao livro, à leitura, de “*mostrar todas as possibilidades*”. A dimensão estética do fazer dessa profissional se concretiza em suas percepções sobre o que um bibliotecário precisa para realizar a mediação de leitura literária. Para ela, é preciso conhecer o público que ela vai atender, saber as necessidades dele, saber o que realmente os tocam. Saber ouvir a história do seu público é como a afetividade age na sua mediação (dimensão estética).

Quando questionada sobre as políticas públicas para a biblioteca, *Sulwe* soube explicar as principais políticas que atuam na biblioteca, demonstrando conhecer muito bem programas governamentais de fomento à leitura e acesso ao livro (dimensão política). A bibliotecária comentou sobre os diversos planos nacionais para aquisição de acervo e também mencionou as verbas parlamentares que alguns dos vereadores municipais conseguiram para aquisição do acervo das bibliotecas.

...

A leitura interpretativa dos trechos das entrevistas selecionados e apresentados neste *terceiro eixo temático*, em que se recuperam informações sobre a mediação de leitura realizada na biblioteca escolar, indicam o quanto as dimensões da competência (técnica, estética, ética e política) se fazem presentes e coabitam em equilíbrio nesse movimento de construção de novos saberes e habilidades, de atualização, de desconstrução e reconstrução de saberes no que se refere ao trabalho com leitura e literatura na biblioteca escolar. Assim, conclui-se que há uma dinâmica nos fazeres desses profissionais que é *multifacetada*. Há uma construção sólida de saberes e habilidades de diversas naturezas (infância, experiência na escola, formações, capacitações, experiências profissionais etc) para que haja uma intervenção prática no dia a dia desses profissionais. Além da técnica (saberes, ações, projetos e práticas voltadas à literatura) e estética (afetividade, escuta, sensibilidade) a análise sinaliza que todos têm uma visão crítica do alcance de suas práticas e o compromisso com as necessidades concretas do contexto social (ética e política). Assim, observa-se que há na competência uma articulação estreita entre essas diferentes dimensões.

A realização da leitura de um livro literário inclui a compreensão objetiva de seus aspectos formais (suportes, tamanho, formato, textura, cores, linhas, volume, diagramação, design gráfico, cheiro) e de sua estrutura narrativa, ou seja, o conteúdo, que abarca o enredo da história que se apresenta em uma dada linguagem (verbal, visual, multimodal, digital). Tudo significa e é extremamente importante para o leitor, sobretudo o leitor inicial.

Além de contemplar todas essas questões, o mediador de leitura literária deve incluir em suas práticas, projetos e ações o contexto da obra literária, quem a produziu (escritor/a), assim como alguma vivência sua enquanto leitor. Em outras palavras, o relato de suas impressões para o pequeno leitor é significativo²¹. Esses vínculos afetivos entre o leitor e o

²¹ Verificar, no Anexo 2, imagens que retratam algumas das atividades, práticas e projetos voltados a mediação de leitura literária nas bibliotecas.

mediador bibliotecário aparecem em vários momentos de seus relatos, seja pela forma carinhosa com que eles recordam de alguém que lhes contava histórias ou pela admiração por algum professor.

Tendo em vista todas essas questões que surgiram a partir dos relatos neste eixo, chamo a atenção para a importância da função social desses profissionais e a responsabilidade que esses mediadores têm ao conduzir, guiar, orientar o olhar desses pequenos aprendizes para essa leitura, que influencia diretamente na apreensão e na fruição de um contexto literário, seja ele qual for. Sem dúvida, viabilizar essas experiências aos alunos possibilita uma formação mais sólida nos âmbitos cultural, social e artístico.

Portanto, o objetivo neste item foi demonstrar ao leitor de que maneira os saberes e práticas (adquiridos e acumulados) relacionados ao trabalho de mediação de leitura literária se vinculam às dimensões da competência do fazer desses profissionais. Na sequência, parte-se para a discussão do quarto e último eixo temático “Atuação na biblioteca”.

6.2.4 Atuação na biblioteca: semente, afeto e aprendizagens

Nesta parte da entrevista, solicito aos bibliotecários que definam a biblioteca e a biblioteca escolar. Em sua maioria, esses profissionais compreendem que a biblioteca deva ser um espaço *acolhedor* para todos. Eles também têm a concepção de que a biblioteca escolar é ou deveria ser um espaço alinhado com as *práticas pedagógicas da escola*. Essas perguntas iniciais, que buscaram evidenciar a visão dos bibliotecários sobre a biblioteca e a biblioteca escolar, encaminharam a conversa para o questionamento seguinte: como eles percebem a contribuição deles e do espaço da biblioteca na formação de leitores de literatura?

Considerando-se a diversidade e a riqueza das respostas dos entrevistados sobre essa questão, foram selecionados alguns dos trechos da entrevista que demonstram muito bem a percepção desses profissionais sobre a leitura, literatura e a formação de crianças e jovens leitores. Será que ainda é possível, na atualidade, cultivar o gosto de crianças e jovens pela palavra literária por meio das inúmeras histórias fictícias em seus mais variados gêneros e suportes?

Bibliotecário-educador?

“Às vezes a gente acha que porque a gente gosta de ler todo mundo deve gostar e não é assim. A gente consegue alcançar sim, formar leitores mesmo, saber que eles saem daqui e ainda continuam usando a biblioteca. Então, eu acredito que sim, que a gente contribui muito nesse sentido [...] A

leitura é descobrir, é brincar é se divertir com as letras, com as palavras. A biblioteca é a passagem por esta fase de crescimento de amadurecimento.” (B. Sulwe)

...

“Eu acredito que a leitura não é o fim, a leitura é o meio. Partindo desse princípio não só a leitura mas a parte sensorial, a parte de leitura de mundo é muito importante. Então, eu abordo muito esses aspectos, não fico limitado só a parte literária. Ficar só ler, ler, não! Você lê, você aprende, você se instrui, você se diverte em função de uma leitura maior, a leitura de mundo.”

(B. Barão de Münchhausen)

...

“Eu acredito que uma criança que tem uma biblioteca pra dar suporte na área da literatura, na área da contação de história, na área do teatro, na exposição, trazer atividades lúdicas [...] enriquece muito a aprendizagem. Na escola as crianças tá ali aprendendo, tem as pautas que tem que trabalhar diariamente, neh? Porém, na biblioteca a gente consegue ir além, a gente consegue trabalhar a parte técnica que eles precisam e necessitam, mas também aquela parte onde a criança consiga viajar pra outros lugares [...] Tudo o que a gente faz na biblioteca é voltado mesmo para a área da leitura, voltado na área de desenvolver a criatividade da criança.” (B. Alice Wonderland)

...

“Como eles procuram a biblioteca, como eles desenvolvem. [...] como a gente está falando de sentido da leitura, eu considero isso um tripé. Muitas vezes eu falo até para os pais dos alunos. Ah, eu queria que meu filho lesse. E você, lê? Ou você fica no celular? As mães ficam sem graça, não respondem. Porque assim: meu anjo, você tem que dar o exemplo! Se você não lê, o seu filho automaticamente não vai ler. Isso é fato. Eu tive um exemplo muito forte em casa, que eu me considero uma boa leitora por causa disso.” (B. Sherlock Holmes)

...

“[...] eu não sei se eu estaria sendo muito prepotente, de dizer que é a mais importante, que é a base, ali, né? Da educação! Educação para leitura, né?” (B. Branca de Neve)

...

“A literatura lida muito com sentimentos, né? Com identidade. Eu só trabalho textos que eu amo [...] Teve um livro que eu pretendo trabalhar com ele ainda, chamado Analua. Analua é uma menininha diferente de todas as outras. Ela não gosta de praia. Já viu uma criança que não gosta de praia? Esse é um texto que eu me identifiquei e que retrata muito do universo da criança. Por que que eu tenho que gostar de tudo que todo mundo gosta? Por que que eu tenho que ser igual a todo mundo? [...] Então, eu sempre procuro texto assim [...] eu procuro desenvolver nelas alguma coisa.” (B. Emília)

...

Sobre as contribuições desse espaço e a importância na formação de leitores, os entrevistados apresentaram informações e exemplos que indicam as inúmeras práticas de mediação de leitura literária realizadas no espaço da biblioteca. Em seus relatos, ficou evidente que há uma preocupação em se trabalhar as histórias fictícias literárias de maneira que ela cause algum impacto nos alunos. É preciso mobilizar as emoções, pois assim eles se conectam à história e ressignificam os seus sentidos. Sobre isso, há uma fala da educadora Yolanda Reyes

muito assertiva quando afirma que “um *professor de leitura* é, simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores” (2012, p. 28, *grifo nosso*). Sem dúvida, o bibliotecário também assume o papel de professor de leitura.

Contação de histórias, saraus, noite de autógrafos, teatro, cardápio literário, dia dos avós, barganha literária, mímica, exposições literárias, música, leitura silenciosa, leitura mediada, são apenas algumas das atividades que ocorrem na biblioteca, mencionadas pelos bibliotecários. O processo de mediação da palavra literária se dá de diferentes formas: o cuidado com a organização da biblioteca para receber os alunos semanalmente; a organização do acervo nas estantes; a troca de experiências com os professores; o cuidado e atenção com as escolhas literárias da criança; a escuta atenta e afetuosa das demandas dos leitores. Toda essa troca é mediação. Esta vai muito além de contar uma história ou emprestar livros do acervo.

Quando questionados qual seria, na percepção deles, a visão dos demais funcionários (professores, coordenadores e diretores) e dos alunos que frequentam o espaço, em relação à biblioteca e a sua representatividade para a escola e comunidade, os entrevistados divergem em alguns pontos, mas demonstram um bom panorama sobre as suas percepções, com exemplos e uma convincente argumentação. Seguem alguns trechos para exemplificar:

Eu considero que eles valorizam o espaço sim. Inclusive, têm professores que gostam de trabalhar teatrinho. Às vezes pergunta pra mim se pode usar o espaço. É claro! [...] Tem que ter esse pertencimento mesmo! (B. Branca de Neve)

Nós temos classes com profissionais parceiros [professores] e aqueles profissionais que vem, dá aula dele e é extremamente profissional, mas quero falar do professor parceiro, ele explora cada canto, as estantes, ele propõe, ele diz eu estou trabalhando tal coisa na minha sala o que você tem aí? E a gente conversa. E professor parceiro é a melhor coisa que existe no mundo. Ele vem, ele se disponibiliza, ele quer ajudar, ele quer propor, e quem ganha é a criança porque se eu estou muito mais próxima do professor na hora que sai o diálogo não tem como não acontecer coisa boa. (B. Emília)

A gente tem a ideia de que seja valoroso pra eles. (B. Elizabeth Bennet)

Em geral, eles consideram que o público usuário da biblioteca, assim como os professores e membros da equipe gestora da escola, percebem o espaço como algo positivo. Este não é mais visto como um espaço associado a reforços negativos, como, infelizmente, ainda acontece em muitas bibliotecas escolares no Brasil, vinculando-as a um lugar para castigo pelo mau comportamento dos alunos. Os entrevistados também demonstraram preocupação com as políticas afirmativas/educação inclusiva. Esta pauta é extremamente importante e não

pode ser desconsiderada.

A Lei 13.146/2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). O Art. 68 dessa lei informa:

O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação. Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofertem sua produção também em formatos acessíveis (SENADO FEDERAL, 2019, p. 36).

Uma das bibliotecas do SIBISC conta com livros em libras e algumas produções literárias narradas em áudio. Segue um trecho em que uma das bibliotecárias descreve uma das atividades de mediação inclusiva que ocorre na biblioteca em que ela atua:

Em relação a mediação a gente tem a Sonia pinheiro que é bibliotecária da prefeitura que tem um projeto de fazer a contação de história nas bibliotecas. Ela já veio aqui várias vezes mas sempre do 1 ao 5 ano. E essa escola tem um diferencial porque têm muita criança surda, com atividade em libras, então a contadora cita a história que vai ser contada para que o professor de libras, o intérprete, possa fazer a contação junto com ela para que eles participem porque eles estão integrados dentro da sala de aula, então elas vão fazer a leitura juntas. (B. Elizabeth Bennet)

O sistema de bibliotecas públicas da cidade (SIBISC) também contempla uma biblioteca só com materiais em braille:

Em relação aos diferentes suportes, o que nós temos no acervo aqui, nós temos uma biblioteca especializada em braille [área central da cidade]. Os livros do braille são muito volumosos, por isso eles foram acondicionados em um único lugar, mas a gente pode ter acesso quando a gente quiser, já que está localizada na região central da cidade. (B. Emília)

Sem dúvida alguma, o fato de a cidade de São Carlos-SP ter um espaço específico e especializado para livros em braille é um avanço nas políticas inclusivas. Realidade muito distante da maioria das cidades interioranas em nosso país. O SIBISC é um projeto modelo que deve ser cada vez mais valorizado pelo setor público municipal. É uma política excelente, um exemplo a ser seguido. No entanto, a partir dos relatos, conclui-se que ainda falta muito para as bibliotecas escolares se adequarem e serem, de fato, um espaço inclusivo.

Ainda sobre a questão de acessibilidade, a bibliotecária *Sherlock Holmes* narra uma situação bem específica e comenta sobre as dificuldades e o quanto esta questão deve ser

melhorada:

Está mais acessível, porque aquelas estantes [ali], eu tive uma cadeirante, em 2019. E eu tinha muito remorso por ela não conseguir ir nas estantes. Ela conseguia entrar na biblioteca porque tinha a rampa de acesso, mas ela não conseguia passar pelas estantes. Nossa! aquilo era de cortar o coração. Mas, como criança também é um serzinho muito legal de trabalhar, eu achava legal que como ela não conseguia entrar com a cadeira as próprias crianças falavam assim: do que você gosta? A gente vai pegar para você. Pegavam para ela. Então, é maravilhoso. Conhecer esse universo deles. É maravilhoso. A verdade que eles têm, sabe? Então, agora a gente acha que está mais circular e mais acessível. (B. Sherlock Holmes)

Mesmo pensando na parte física do espaço e buscando adequá-lo da melhor forma possível, ela afirma que há pontos a serem melhorados: *“A gente ainda tem uns pontos fracos [...] mas aqui ela já consegue transitar. E, atualmente, a configuração lá da biblioteca que eu tô está assim, tá igual essa.” (B. Sherlock Holmes)*

Ao serem questionados sobre como a biblioteca incorpora em suas diretrizes, ações, práticas e mediações de leitura literária relacionadas à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterada para a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino (público e privado de todo território nacional) a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira", todos demonstraram conhecimento da lei e narraram algumas atividades e ações realizadas no espaço da biblioteca para que se cumpra esta lei:

[...] recentemente, a gente tem conseguido muita verba parlamentar para compra de livro, né? A gente manda o projeto. A gente fez um projeto sobre literatura afro-brasileira, de escritores negros, sabe? [...] A gente fez um projetinho sobre cultura afro-brasileira no final do ano passado em novembro trabalhando os livros de uma autora brasileira, autora negra, que trata muito da cultura africana e foi muito muito bacana porque a gente conseguiu envolver a biblioteca. Foi um projeto com o livro da autora Kiusan de Oliveira, ela é incrível e, coincidentemente na época, eu conheci ela pessoalmente na UFSCar. (B. Sulwe)

Outros relataram que há espaços nas estantes com livros dos mais variados gêneros sobre a cultura afro-brasileira, africana e indígena. O bibliotecário *Barão de Münchhausen*, por exemplo, relata que sempre lê muito e seleciona diversos livros para trabalhar essas questões com as crianças. Está sempre se atualizando sobre o acervo e os temas abordados nos livros. Durante a entrevista, a sua empolgação era tamanha que me contava os títulos e os enredos dos livros com detalhes e maestria. De modo geral, percebe-se um trabalho efetivo e muito sério dos bibliotecários ao relatarem as diversas atividades que envolvem a literatura que contempla a cultura afro-brasileira ou africana.

Em relação ao uso da tecnologia em sua versão digital e da mídia, alguns dos bibliotecários demonstram possuir um bom conhecimento sobre esse assunto, outros, nem tanto, principalmente em relação ao domínio das mídias digitais, mas todos também deixaram claro que a tecnologia digital por si só não é a solução na educação. Para atingir esse modelo "ideal" na era da informação, são necessários investimentos reais e a incorporação das tecnologias de forma coesa por intermédio de um projeto pedagógico que almeje uma eficaz aprendizagem dos estudantes.

Sobre isso, a educadora e pesquisadora Alessandra Arce Hai, em seu artigo “O papel da tecnologia e da mídia na educação de crianças pequenas” apresenta uma discussão bem interessante que ajuda a refletir sobre essa questão. Segundo a pesquisadora, a forma pela qual a tecnologia e, sobretudo, a tecnologia digital tem sido apresentada, colaborou com a criação de um mito no campo educacional, levando as pessoas a acreditarem que o uso e o conhecimento desses aparatos tecnológicos poderiam livrar as pessoas do trabalho chato e enfadonho de estudar; que as crianças e jovens do século XXI já nasceriam com um tipo de capacidade que os adultos não possuem, afinal, fazem parte da geração digital. Isso tudo colabora com a manutenção de certa visão mágica que as pessoas têm em relação a todo esse conjunto tecnológico, “de que, por trás de cada um desses artefatos não existiriam seres humanos a produzi-los com objetivos por vezes nada nobres, como lucrar com a venda de produtos” (HAI, 2018, p. 80). Ainda na visão dessa pesquisadora, é preciso compreender todo o aparato tecnológico digital e midiático que possuímos como “uma ferramenta a mais no processo educacional e na escola” (Ibidem, p. 81-82).

Para muitos dos bibliotecários entrevistados, em seus relatos, a tecnologia digital e as mídias vieram para ficar (sobretudo após a situação de pandemia) e devem ser utilizadas da melhor maneira possível. Contudo, de nada adianta se não existir um entendimento claro sobre os objetivos que devem ser alcançados com esse uso, sua finalidade, assim como a compreensão da necessidade de capacitação adequada aos profissionais que irão conduzir esses recursos digitais. Sobre isso, Hai (2018) nos ajuda a refletir ao mencionar que no caso da instituição escolar, os professores não devem fazer uso da tecnologia e da mídia digital em sala de aula se estes “não possuírem objetivos muito claros para a sua presença e seu uso. Por quê? Porque para o mero uso recreativo ou de lazer as crianças não precisam, isso elas já fazem em suas casas e em outros ambientes além da escola.” (p. 82)

Muitos relataram a vivência e os apuros que viveram no momento de distanciamento social (devido às consequências da pandemia) em que tiveram que realizar as suas práticas

remotamente. A bibliotecária *Sherlock Holmes*, por exemplo, enfatiza que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) foram primordiais para as bibliotecas no contexto de distanciamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus. Essas tecnologias não se mostraram eficientes apenas para essa situação, mas parece que se tornaram algo permanente nas atividades de todo o sistema de bibliotecas (SIBISC) no que diz respeito à prática de leitura, seja ela literária ou não:

Ah, na pandemia a gente teve que se reinventar, né? Tipo: como é que as bibliotecas continuam vivas, ativas? Teve muitas bibliotecárias que criaram canais, que fizeram contação, enfim. E a gente fez a live do SIBISC, né? E eu acho que isso é uma ferramenta que a gente podia levar, porque precisa, né? É! E o evento também. Que a gente fez aquele evento do SIBISC, que foi bem bacana. Mas, eu falo assim: não precisa ser necessariamente do SIBISC, cada biblioteca pode dar continuidade [...] porque assim, as redes sociais provaram ser bem eficazes e na pandemia, foi o que salvou. Esse suporte midiático [...]e eu acho que veio para ficar. Talvez uma coisa híbrida de repente, que nem os eventos. Eu sinceramente acho que tinha que ser uma coisa híbrida. Metade presencial, metade virtual. (B. Sherlock Holmes)

A bibliotecária *Branca de Neve* também comentou o quanto esse momento da pandemia foi desafiador e a impulsionou a realizar atividades jamais imagináveis:

[...] a pandemia foi um desafio muito grande que eu acho que também ajudou a dar uma sacudida, para a pessoa falar: oh, pera aí! Você não pode ficar só no presencial. Porque eu já tinha o Face. Eu fazia umas postagens mais simples. Era mais atividade que eu postava no Instagram. Mas, aí, a gente começou a puxar para convite para leitura. Conversando com a estagiária na época, eu falei: Não! Vamos divulgar livro! Para as pessoas irem atrás. Tem livro que dá pra ser livro online. Ou então, até mesmo para você ficar com vontade de ir a biblioteca para emprestar o livro, depois que voltar presencial, né? E eu falei: Não! Eu não vou parar! Tanto é, que eu não parei com a contação de história. Então, eu continuo estudando. Eu falei: Não, não é essa a intenção. A intenção é a gente melhorar. A gente progredir. Se, vamos supor, não tiver mais o Instagram, mas vai ter algo substituindo. Ah, não vai mais ter o canal no Youtube. (B. Branca de Neve)

Esses relatos só indicam a potência que a tecnologia e as mídias digitais tiveram nesse lamentável episódio histórico o qual vivenciamos com a pandemia. Momento de isolamento social, insegurança, medo, dores, momento em que não sabíamos o que estava por vir, apenas vivíamos o momento presente, cada um buscando exercer as suas atividades e, de alguma maneira, querendo que a literatura, a ficção chegasse de alguma forma nas casas dessas crianças. Essa foi a luta de todos os profissionais da educação em nosso país, cada um a sua maneira, que tiveram que se reinventar de uma hora para outra para fazer com que, de alguma forma, os conteúdos chegassem até os alunos.

Infelizmente, uma grande parcela da população não tem acesso à internet, a celulares e

computadores. No entanto, os profissionais da educação e, no caso da pesquisa, os bibliotecários-educadores, continuaram realizando suas atividades para garantir que o material estivesse disponível. Eles trouxeram a literatura para as pessoas, seja por meio da narração de histórias no *YouTube* ou *WhatsApp* dos pais dos alunos, indicação de livros, resenhas ou eventos como o canal SIBISC. Eles trabalharam ativamente para trazer escritores e cursos, mantendo a comunidade em contato com a fabulação, as histórias, a literatura e a informação, de modo a alcançar o público da biblioteca. Essa mediação digital se tornou importante e necessária nesse período e veio para ficar, mesmo com a retomada das atividades presenciais. Embora não substitua a presença e o contato com o livro físico, não podemos ignorar que os novos suportes estão disponíveis, e devemos buscá-los e inseri-los em nossas atividades de maneira cautelosa e consciente.

A seguir, apresenta-se um *quadro registro* com alguns dos trechos selecionados das entrevistas, relacionando-os com as dimensões da competência. Após a apresentação do quadro, segue a análise interpretativa dos dados com o intuito de demonstrar os vínculos existentes entre a atuação na biblioteca dos bibliotecários e as dimensões da competência. Para organizar o processo interpretativo (após o Quadro 5), propõe-se um movimento de leitura com ênfase em cada um dos bibliotecários, demonstrando como as dimensões aparecem em seus relatos.

Quadro 5 - Eixo 4: Atuação na biblioteca e as faces das dimensões da competência.

Dimensões	Trechos selecionados das entrevistas
Técnica	<p>“Eu acho que uma coisa puxa a outra e tudo é importante. Desde a parte de organização, parte técnica no SIBI (catalogação e classificação), aqui a gente organiza nas estantes, algumas separações que eu acho prioridade, por exemplo: ah, eu quero livro sobre castelos, princesa. Eu separo com tarjinhas laranja, azuis de poesia, verdinha, folclore, parte de africanidades, sem texto, em quadrinhos, livros de medo, classificação por temas.” (B. Alice Wonderland)</p> <p>“Literatura infantil e juvenil eu catalogo pelo sobrenome do autor, e dentro da literatura infantil e juvenil eu trabalho com temas, que eu separo que são os mais procurados. [...] porque na hora do empréstimo é só meia hora. É pouco tempo pra ficar caçando livros de suspense. Então pra facilitar é separado. E também livros de pouco texto para crianças que estão sendo alfabetizadas. Tenho duas coisas que preciso fazer para agilizar o empréstimo.” (B. Alice Wonderland)</p> <p>“[...] Porém, com a pandemia, isso deu uma quebrada, só que eu queria contribuir de alguma forma. Então, eu comecei a executar algumas atividades de oficinas e postava esse link com as atividades. Ia direto para os professores trabalhar com os alunos e foi postado na página da secretaria de educação e cada bibliotecário contribuiu com alguma coisa. [...] Em 2011, eu queria muito</p>

ter um blog para registrar a história da biblioteca e calhou de ser oferecido no Senac o curso de blog. *Aí tinha lá uma visualização, duas. Ai eu falei: nossa!*” (B. Alice Wonderland)

“[...] e tem os expositores, por exemplo, agora no mês de abril **a gente começou a expor livros de cultura indígena**, dos povos originários. Então, já fica em um lugar de mais evidência.” (B. Sulwe)

“Quando eu penso em espaço físico, eu penso que a gente é bem privilegiado. Há um espaço de leitura grande. A gente tem outras salas que podemos fazer atividades ao mesmo tempo em que segue a rotina da biblioteca, [...] uma contadora de histórias e as crianças **gostam de me ouvir**, mas eles gostam mais quando é alguém que não tá aqui. Essas contratações são sempre difíceis. A gente ter, uma peça de teatro, uma oficina, então é um pouco isso que falta, recursos nesse sentido.” (B. Sulwe)

“No mês de março, por exemplo, tem o dia internacional da água. É um tema que está sempre em discussão também. Então, a gente **vai propor a exposição** com esse tema. *Aí, o que a gente faz: separa todos os livros que englobam este assunto [...].*” (B. Elizabeth Bennet)

“A gente **separa em literatura infantil, juvenil, obras de referência**, que são livros que não saem para empréstimo, apenas para consulta aqui e, às vezes, a criança precisa de um tema para desenvolver uma pesquisa, **a gente imprime no computador** artigos, alguma coisa dentro daquele assunto.” (B. Elizabeth Bennet)

“Dentro da área da biblioteconomia algo que eu não me identifico muito é a **contação de história**. Eu acho que a pessoa tem que ter entonação de voz, tem que **ter o domínio daquele público** para aquilo que ela está fazendo.” (B. Elizabeth Bennet)

“Aqui **eu faço a divulgação [facebook]** do que chega de novo. Ai a gente fala do autor, a sua formação, porque ele escreveu aquele texto. Embora a comunidade às vezes não tenha acesso a internet, não veja, neh, é um outro público que está sendo atendido.” (B. Elizabeth Bennet)

“A **biblioteca trabalha** principalmente com dois setores: **circulação de livros e ação cultural**. [...] O salão da biblioteca eu divido em três ambientes. Tem os expositores. E eu **trabalho com livros** especiais, livro pop-up, como se fosse brinquedo, livro fantoche, por que? **Pra estimular** a parte visual e a parte tátil também.” (B. Barão de Münchhausen)

“Esse primeiro ambiente é que **eu faço a oficina tátil**. Do lado esquerdo da biblioteca [2º ambiente] tem um ambiente que é para apresentação de teatro, teatro de boneco, **fazer a representação, mímica, eu conto história** através de mímica, arrumo os tatames... para a ambientação. E tem o ambiente do meio que é onde **eu faço a contação de história, leitura compartilhada, as palestras, os cartazes**.” (B. Barão de Münchhausen)

“Tudo isso! [...] eu **faço uma escalinha**. Eles vêm semanalmente para empréstimo. Isso! De 1º ao 5º. E, normalmente eu concentro em três dias da semana esse empréstimo.” (B. Branca de Neve)

“Então, tinham quase que 90 crianças aqui. *Aí depois disso, eu já vim de bruxa nesse dia. **Eu ia nas salas buscar as crianças e trazia**. Não era a tia Branca de Neve esse dia. Era a bruxa que tava aqui! [...]* **Eu pus uma cortina preta ali**

	<p>na frente. O balcão tinha aranha. Aranhas também penduradas. Bruxa pendurada aqui. Aí, tinha uma mesa com esqueleto, sabe?” (B. Branca de Neve)</p> <p>“Eu acredito também que o bibliotecário tem que estar sempre acompanhando, hoje, né? As mídias. Porque através das mídias, a gente acaba, não só contando historinha, mas divulgando livros, o acervo. Eu tô até trabalhando com o Instagram.” (B. Branca de Neve)</p> <p>“Aí, eu já pego e já tiro foto de tudo que chegou [livros]. Aí, de vez em quando eu vou destacando [...] Aí eu coloco a resenha. Porque é fácil. Hoje, a gente encontra a resenha pronta.” (B. Branca de Neve)</p> <p>“Assim, e fora as minhas contações que eu faço lá também. Eu gosto muito de [ser] personagens (risos).” (B. Sherlock Holmes)</p> <p>“O primeiro ano, às vezes, eu ficava muito, muito nervosa. Você fala assim: Nossa! Será que eles vão entender isso? [...] Isso é uma coisa que eu fui percebendo. É tentativa e erro.” (B. Sherlock Holmes)</p> <p>“Ah, na pandemia a gente teve que se reinventar, né? Tipo: como é que as bibliotecas continuam vivas, ativas. Teve muitas bibliotecárias que criaram canais, que fizeram contação, enfim. E a gente fez a live do SIBISC, né? Eu acho que é uma vertente que a gente pode explorar. Canais, canais de bibliotecas, por exemplo, na pandemia muitas bibliotecas fizeram canais. Youtube, Instagram, Facebook.” (B. Sherlock Holmes)</p>
Estética	<p>“E uma dessas atividades que fez muito sucesso foi o cardápio cultural literário que inclusive recebeu prêmio. Fui lá, fiz a exposição, foi muito legal. Eu já rodei as bibliotecas, pois os bibliotecários pediram para eu estar levando. Foi uma adaptação de uma participação de um encontro que nós tivemos na biblioteca de São Paulo.” (B. Alice Wonderland)</p> <p>“Eu acho que para os professores é apoio para o desenvolvimento do trabalho deles. Para as crianças eu acho que a gente consegue dar uma ideia de um lugar de lazer. Não sei explicar, eles vêm para ler, mas eles gostam de estar aqui às vezes, sabe, de observar o que está acontecendo, gostam de sentar aqui na hora do intervalo. Então, acho que tem muito de oferecer um ambiente agradável para além da leitura. (...) Todas as salas vêm semanalmente para a retirada de livros, mas eles têm a liberdade de entrar aqui nos intervalos pra sentar e ler um gibi nas mesinhas e o espaço físico e eu sempre penso de maneira que a gente consiga fazer outras coisas também, uma atividade de contação de história, uma apresentação de música. Então, este espaço está disponível em todos esses sentidos.” (B. Sulwe)</p> <p>“A pandemia foi realmente um desafio e o que eu fiz foi exatamente isso: mediação de leitura. Usei o recurso do Youtube [...] eu ia fazendo e aí vem o canal da biblioteca e era sempre minha voz com alguma animação e foi desafiador mas, graças a Deus, a gente teve um alcance bom porque eu trabalhava em parceria com as professoras.” (B. Sulwe)</p> <p>“Ela tem essa função de ser um espaço prazeroso que a criança se sinta acolhida.” (B. Emília)</p> <p>“[...]a criança tinha que desenhar a escola, o que ela gostava na escola, e aí a professora me chamou e mostrou a atividade da criança e a criança tinha desenhado a escola e dado especial atenção à biblioteca. [...] se a pessoa</p>

“Eu puxo um pouco também para a **conservação e preservação do livro**. Eu pego de exemplo um livro que chegou danificado, que ficou faltando a parte da história e eu começo a contar aquela história e a criança está na expectativa do que vai acontecer no final da história. Só que o livro está danificado, não tem como eu terminar. Aí, eu: nossa gente! Não tem como terminar a história! Não tem como saber o que aconteceu! [...] ‘Por que, por que?’ [Perguntam as crianças] Ai eu mostro. Ai eles: ‘AHHHH’! Entendeu? Quer dizer, **um processo de conscientização**.” (B. Alice Wonderland)

“É extremamente importante a literatura para os educandos, porque eu acredito **que através da literatura a criança consegue se desenvolver de várias formas**. Porque ela, a leitura sempre traz consigo uma mensagem, algo que ela não tem ali no momento, mas ela consegue imaginar, por exemplo, os contos de fadas.” (B. Alice Wonderland)

“A definição de biblioteca eu acho bem difícil [...] é um lugar que possibilita o **acesso a toda e qualquer informação**, independente do formato, independente do público, estar disponível a dar esse acesso a informação. [...] Eu acho que o papel da biblioteca sempre é não só na formação na educação mas na **formação como ser humano** mesmo, como o indivíduo, proporcionar o acesso à literatura, à cultura, à arte é **a melhor maneira de formar o indivíduo**.” (B. Sulwe)

“A principal função do bibliotecário é **garantir o acesso à informação**, garantir que se a pessoa está em busca de alguma coisa, você pode possibilitar a ela o acesso a isso.” (B. Sulwe)

“Na verdade a gente se preocupa com tudo. A gente sempre quer **atender mais e com qualidade**. Então, eu procuro ter um espaço de exposição de livro novos quando eles chegam deixo nas mesas expostos pra sair primeiro as novidades.” (B. Elizabeth Bennet)

“Eu acredito que a leitura não é o fim. A leitura é o meio. Partindo desse princípio, não só a leitura, mas a parte sensorial, **a parte de leitura de mundo é muito importante**. Então, eu abordo muito esses aspectos. Não fico limitado só a parte literária. Ficar só ler, ler, ler. Não! Você lê, você aprende, você se instrui, você se diverte em função de uma leitura maior, a leitura de mundo.” (B. Barão de Münchhausen)

“Se alguém chegar para mim: tem que ter contação de história toda semana! Não, não é toda semana que vai ter, vai ter quando eu disser, estiver mexendo com um livro e dizer: que interessante essa história! Ah, vou contar. Ou, detectar naquela história alguma coisa que tem a ver com alguma dificuldade, de alguma criança que eu já percebi, que o professor já comentou, entendeu? Então, ai eu vou direcionar, que **foi o que aconteceu com o livro “Rita não grita” foi um teatro que eu fiz com as crianças sobre como a gente deve tratar os outros**.” (B. Emília)

“[...] a biblioteca escolar como um espaço que tem a função de **agregar conhecimento, como um espaço que a criança tem direito**.” (B. Emília)

	<p>“São tantas as funções [da biblioteca], mas eu gosto de destacar que é a questão do atendimento. Todas as funções são igualmente importantes pra que tudo funcione bem, mas a questão do atendimento para mim é fundamental. A biblioteca pode estar perfeita, extremamente organizada. Se ela não oferecer um bom atendimento, se ela não for acolhedora, seja para o professor, a criança, pessoa da comunidade, a biblioteca vai refletir todo o papel que a biblioteca deveria ter.” (B. Emília)</p> <p>“E, infelizmente, em nosso país em relação à cultura, as camadas mais pobres tem muita pouca oferta ou nenhuma. E nós temos condições para isso, não precisa ser o tempo todo, nem quero que seja alguém contratado, e sim diversificado. Eu quero também ter essa liberdade de hoje é um, amanhã é outro. Conhecer coisas novas, ter acesso a coisas novas. Ai, a criança vai te pedir o que ela quer.” (B. Emília)</p> <p>“É! O tipo de biblioteca [...] eu não sei se eu estaria sendo muito prepotente, de dizer que é a mais importante, que é a base, ali, né? Da educação! Educação para leitura, né? [...] Porque uma criança que faz uma leitura, faz uma boa interpretação, ela consegue interpretar melhor um problema de matemática.” (B. Branca de Neve)</p> <p>“E já aconteceu de fazer assim, a turma inteira. Por exemplo, a escola teve um ano que todo muito animou muito pelo Halloween. O assunto nessa semana era o Halloween. [...] Aí, eu fiquei pensando: ué, só o 1º ano que vai ter atividade? Não! Vai ter que ter para todo mundo!” (B. Branca de Neve)</p> <p>“Eu acho que política concreta. Política pública concreta. De ação.” (B. Sherlock Holmes)</p>
<p>Política</p>	<p>“Essa parte é complexa, porque depende mesmo de recurso, recurso que a gente não tem, não tem previsão, nem perspectiva pra ser sincera...a secretária, em reunião, pediu um relatório para eu fazer um levantamento das demandas, desde a questão de mobília, mesa não é adequada, cadeira não é adequada, aqui bate um sol tremendo, é um calor no verão que você não aguenta.” (B. Alice Wonderland)</p> <p>“[...] a gente contribui muito nesse sentido, pensando nas contações de história, por exemplo, dificilmente a criança ouve a história e depois não quer levar o livro pra casa, e ela quer aproveitar de novo aquela mesma história e obvio que isso não é um trabalho só nosso, é um trabalho conjunto, às vezes os pais em casa e tal. Isso ajuda muito na formação do leitor literário, assim como me formou como leitora, minha mãe lendo para mim, eu acho que a gente contribui muito.” (B. Sulwe)</p> <p>“A gente fez um projetinho sobre cultura afro-brasileira no final do ano passado, em novembro, trabalhando os livros de uma autora brasileira, autora negra, que trata muito da cultura africana e foi muito, muito bacana, porque a</p>

gente conseguiu envolver a biblioteca, a escola, uma professora que trabalhou junto com a gente e a comunidade externa.” (B. Sulwe)

“Na escolar, a gente conhece mais o aluno, não tem aquele usuário que vem e passa, vem pegar aquele livro pra estudar e fazer uma prova. Ele é presente ali toda semana.” (B. Elizabeth Bennet)

“Em relação a mediação, a gente tem a Sonia Pinheiro, que é bibliotecária da prefeitura, que tem um projeto de fazer a contação de história nas bibliotecas. Ela já veio aqui várias vezes, mas sempre do 1 ao 5 ano.” (B. Elizabeth Bennet)

“[...] mas eu procuro trazer pessoas, muitas vezes na amizade, convidar alguém, algum professor que é do nosso campo de amizade, [...]” (B. Elizabeth Bennet)

“A biblioteca escolar tem que ser um organismo de apoio pedagógico para a escola. Ela ajuda a complementar o trabalho dos professores, trabalha muito com a parte literária e tem que ajudar no plano político pedagógico da escola, sempre nesse sentido, a biblioteca escolar. [...] Ele tem que ter uma dinâmica com a escola e trabalhar, sempre ajudando e complementando a parte pedagógica, a parte de letramento, de alfabetização (ainda que muito pouco), mais letramento, neh? E ajudar na parte pedagógica da escola.” (B. Barão de Münchhausen)

“Nós temos um grande problema de aquisição, de aquisição de livro. A maioria do nosso acervo nesses últimos dez anos foi adquirido através de doações. E doação é o carnaval que passou. Eu quero saber o carnaval que está acontecendo agora. Então, tem que ser coisa nova. Pra comprar livro novo, precisa verba. A gente tinha que ter verba, uma verba direcionada para aquisição de livro.” (B. Barão de Münchhausen)

“Outra coisa é a falta de atividade. A prefeitura e a educação ficaram muito paradas no tempo. Antigamente, vinha teatro pra gente, contação de história. No momento eu só tenho a Sônia, que é bibliotecária do SIBI e contadora de história. Eu a coloco no planejamento, ela vem, é amiga, é parceira.” (B. Barão de Münchhausen)

“A biblioteca tem essa preocupação com as políticas afirmativas. O que eu procuro não fazer, é priorizar uma em detrimento da outra. Eu acho que todas as causas são importantes a causa do negro, a causa da deficiência, a causa da inclusão.” (B. Emília)

“Eu considero que eles valorizam o espaço sim. Inclusive, tem professores que gostam de trabalhar teatrinho. Às vezes, pergunta pra mim se pode usar o espaço. É claro!” (B. Branca de Neve)

“Eu acho que é um espaço social, educativo, alinhado com as práticas pedagógicas. Alinhado e não voltado, mas acima de tudo um espaço social.” (B. Sherlock Holmes)

“[...] como eu já te disse, eu estou sempre em contato, porque eu tenho um professor de terceiro ano que fala: Má, eu tenho três alunos que estão lendo maravilhosamente bem. A gente pode começar a tentar ali naquela estante por mais tempo? Opa, podemos! Má, eu tenho aluno do quinto ano que não sabe ler. Não adianta dar um livro desses que ele não vai. A gente vai ter que usar esses daqui[...]” (B. Sherlock Holmes)

	<p>“Muitas vezes eu falo até para os pais lá dos meus alunos. Ah, eu queria que meu filho lesse. E você, lê? Ou você fica no celular? As mães ficam sem graça, não respondem. Porque assim: meu anjo, você tem que dar o exemplo. Se você não lê, o seu filho automaticamente não vai ler. Isso é fato. Eu tive um exemplo muito forte em casa, que eu me considero uma boa leitora por causa disso. Mas, tem que vir de casa, tem que vir da escola, tem que vir de outros meios externos. Biblioteca é um deles. Tem outras também, cursos, enfim.” (B. Sherlock Holmes)</p>
--	---

Para organizar o caminho interpretativo proposto, a seguir, apresenta-se cada um dos bibliotecários em ordem alfabética. A partir dos trechos selecionados no Quadro 5, iniciaremos uma análise com o intuito de evidenciar como os aspectos revelados neste eixo de análise (atuação na biblioteca e as faces das dimensões da competência) se relacionam com as dimensões da competência.

Bibliotecária Alice Wonderland

Quando questionada sobre como ela definiria uma biblioteca escolar e qual o seu papel no processo de ensino, *Alice Wonderland* nos deu uma definição que mostra um papel ao mesmo tempo coadjuvante e primordial da biblioteca escolar no desenvolvimento das crianças. A biblioteca é coadjuvante nos processos pedagógicos da escola, mas vai além desse processo, permitindo que “a criança consiga viajar para outros lugares”. Essa afirmação evidencia a dimensão ética da competência da entrevistada, pois levar a criança a “outros lugares” amplia sua capacidade de pensamento, expande seu horizonte cultural, tornando-a mais apta a viver em uma sociedade tão diversa como a nossa.

Quando questionada sobre a importância e a contribuição da biblioteca para a formação de leitores, *Alice Wonderland* destaca o trabalho de conscientização sobre a conservação dos livros que realiza anualmente. Essa atividade mostra, mais uma vez, a dimensão ética da competência da bibliotecária, pois é notória sua preocupação com o coletivo ao propagar a importância da conservação do acervo da biblioteca.

Ao responder sobre sua principal função na biblioteca, *Alice Wonderland* deixa claro que tudo que realiza é importante. No entanto, fica evidente que a organização do acervo é fundamental para ela (dimensão técnica). Ela inclusive criou um sistema para facilitar a localização de um determinado tema (tarjinhas coloridas). Sobre suas prioridades no que diz respeito à organização do espaço físico, *Alice Wonderland* informa que procura organizar o acervo de modo a facilitar a localização dos livros, agilizando o processo de empréstimo. Nessa fala, revela-se a dimensão técnica de sua competência.

Sobre o que a bibliotecária acha que falta e quais são suas principais dificuldades, ela menciona que, sem dúvida, é a falta de recursos por parte da secretaria e da prefeitura. Ela deixa explícito em seu discurso que conhece os principais problemas que precisa resolver na infraestrutura da biblioteca, mas que depende de ações das instâncias superiores para realizar as melhorias (dimensão política).

Nesta parte da entrevista, os bibliotecários também foram questionados sobre as atividades de mediação de leitura literária que realizavam antes e durante a pandemia. *Alice Wonderland* informou que a Secretaria de Educação criou uma página para postar atividades, com o intuito de contribuir com os professores durante o período de distanciamento social. Isso demonstra a competência técnica da bibliotecária, que comprovou seu conhecimento em tecnologias de informação e comunicação (TICs) digitais. Além disso, ela menciona a criação de um *blog* para compartilhar conteúdo relacionado à literatura.

Em relação às atividades anteriores à pandemia, a bibliotecária compartilhou detalhes sobre o projeto “Cardápio Cultural,” que expandiu para outras bibliotecas. Nesse projeto, a biblioteca é organizada de maneira lúdica, semelhante a um restaurante, em que os livros são apresentados como um menu. Essa atividade requer criatividade e sensibilidade por parte da bibliotecária, evidenciando a dimensão estética de sua competência profissional. Ela considera essa atividade uma das mais emblemáticas e significativas, mas ressalta que existem muitas outras práticas de mediação de leitura literária na biblioteca em que atua.

Quando questionada sobre a importância do livro e da literatura, *Alice Wonderland* esclarece que a leitura, especialmente a fantasia presente nos livros literários, permite que as crianças desenvolvam habilidades essenciais, como a imaginação. Isso indica como ela percebe o papel da literatura na formação das pessoas, permitindo-lhes desenvolver capacidades que serão fundamentais na vida em sociedade. Por meio do exercício da imaginação, somos capazes de solucionar muitos dos problemas existentes (dimensão ética).

Bibliotecário Barão de Münchhausen

Já o bibliotecário *Barão de Münchhausen*, ao buscar palavras para definir a biblioteca escolar, deixa transparecer a dimensão política de sua competência ao dizer que a “*biblioteca escolar tem que ser um organismo de apoio pedagógico para a escola, ela ajuda a complementar o trabalho dos professores [...]*”. Essa afirmação evidencia que, para esse bibliotecário, a biblioteca está inserida em um contexto institucional maior do que ela própria, e é necessário estabelecer diálogo com a escola, inclusive inserindo a biblioteca no Projeto

Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Ele compreende que a função do bibliotecário é complementar o trabalho do professor em sala de aula. Além disso, entende que a leitura não deve ser um fim em si mesma, ela deve ser parte de um objetivo maior, servindo para ampliar as capacidades das pessoas e proporcionar uma leitura mais ampla, a leitura do mundo (dimensão ética).

Ao ser questionado sobre como ele procura organizar o espaço da biblioteca, *Barão de Münchhausen* informa que costuma organizá-la por meio de circulação de livros e ações culturais. O salão da biblioteca é dividido em três ambientes onde ele procura trabalhar com diversos tipos de livros, sempre visando estimular as crianças de diversas formas (dimensão técnica). A dimensão técnica de sua competência, neste ponto, é marcada por uma organização bem estruturada do ambiente da biblioteca, permitindo que ele desenvolva várias formas de mediação de leitura literária, utilizando diversos meios e suportes.

Quando questionado sobre as dificuldades enfrentadas, *Barão de Münchhausen* manifesta a dimensão política de sua competência ao informar sobre os problemas com a aquisição de novos livros. Ele explica que compreende o contexto político em que se encontra e que é preciso promover mudanças em algumas situações. A dimensão política de sua competência também se manifesta em sua consciência sobre a relação entre a prefeitura e o SIBISC. No entanto, mesmo diante das dificuldades, o bibliotecário contorna inúmeras situações para manter sua função com qualidade, recorrendo a outros colegas para colaborar com seu trabalho, como por exemplo, a bibliotecária que o auxilia nas contações de histórias.

Bibliotecária Branca de Neve

Quando questionada sobre como ela definiria uma biblioteca escolar, foi enfática ao afirmar que é o espaço mais importante, pois representa a base da educação. Sua fala evidencia a dimensão ética de sua competência, revelando sua preocupação com a formação das futuras gerações. Isso se manifesta quando ela afirma que a habilidade de leitura, em sua visão, é a base para praticamente tudo. Ao falar sobre a importância e contribuição do espaço da biblioteca para a formação dos leitores, a dimensão estética se destaca ao explicar que a biblioteca deve ser um local acolhedor, onde a criança se sinta em casa.

Sobre a representação da biblioteca para os usuários, *Branca de Neve* nos revela a dimensão política de sua competência ao falar das negociações com os professores. Em sua percepção, esses profissionais devem sentir que a biblioteca pertence a eles. Quanto à dinâmica do espaço da biblioteca, *Branca de Neve* estabelece uma escala organizada por turmas para a

retirada de livros durante a semana. Isso mostra a dimensão técnica de sua competência, uma vez que expõe os procedimentos adotados pela bibliotecária para a organização do atendimento às crianças da escola.

A dimensão ética da competência fica bem evidente em um exemplo narrado pela entrevistada. Em um determinado ano, a escola inteira ficou muito animada com o *Halloween*. Diante disso, uma das professoras decidiu realizar atividades para os alunos do 1º ano. No entanto, isso a motivou a realizar atividades para todas as demais turmas, pois para ela todos têm o mesmo direito. Nessa ocasião, seu envolvimento foi tanto que ela se caracterizou de bruxa, preparou e decorou toda a biblioteca para receber as crianças, demonstrando que as dimensões técnica e estética de sua competência se baseiam na criatividade e na ousadia de realizar uma atividade de tamanha magnitude.

Quando questionada sobre as tecnologias digitais atuais, percebe-se que, na dimensão técnica de sua competência, também se encontra a habilidade de lidar com as TICs. Durante a pandemia, foram as mídias sociais que permitiram que as atividades na biblioteca onde ela atua se mantivessem. Ela aproveitou essa nova demanda para ampliar a dimensão técnica de sua competência, dando assim mais visibilidade ao acervo da biblioteca (postando fotos e resenhas dos livros nas mídias sociais). E, mesmo sabendo que o uso dessas tecnologias pode gerar mais demandas para ela, *Branca de Neve* não se limita e deixa claro a dimensão ética de sua competência, pois não pretende parar de utilizar as TICs, sempre procurando melhorar e progredir, expandindo assim o alcance da biblioteca.

Bibliotecária Elizabeth Bennet

A bibliotecária *Elizabeth Bennet* compreende que a biblioteca escolar deve ser um espaço de interação social entre os usuários, destacando a dimensão política de sua competência. Essa interação permite que ela conheça melhor os alunos, mesmo aqueles que já se formaram na escola, mas ainda mantêm vínculos com a biblioteca. Quando questionada sobre suas principais preocupações na organização da biblioteca, *Elizabeth* deixa claro que seu foco é sempre melhorar o atendimento, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade, revelando assim a dimensão ética de sua competência. Para alcançar esse objetivo, ela organiza o espaço de acordo com as temáticas a serem trabalhadas. Dessa forma, a dimensão técnica de sua competência é marcada pela forma como ela procura organizar e separar o acervo da biblioteca de acordo com as temáticas trabalhadas em datas comemorativas. Além disso, a dimensão técnica da competência de *Elizabeth* é evidenciada na forma como ela categoriza o acervo literário por faixa etária e também separa as obras de referência. Quando uma criança

precisa realizar uma pesquisa sobre um assunto que não consta no acervo, a profissional providencia material pesquisado na *internet*.

A sua prática de mediação de leitura literária também inclui atividades de contação de histórias. No entanto, para isso, ela conta com a colaboração de uma colega, também bibliotecária, que realiza um projeto desse tipo nas bibliotecas do sistema. Isso mostra a dimensão política de sua competência profissional, uma vez que, para isso, ela lança mão da sua capacidade em dialogar e negociar. Muitas vezes, é crucial ativar essa dimensão política, pois, conforme ela mesma menciona, não se vê habilitada para a prática de contação de histórias devido à crença de não possuir a entonação vocal adequada para essa forma de mediação de leitura. Portanto, a dimensão política de sua competência é marcada pela sua capacidade de negociar e dialogar com seus pares e colegas para conseguir realizar a mediação de leitura por meio de contações de histórias.

Durante o distanciamento social provocado pela pandemia, *Elizabeth Bennet*, assim como os demais bibliotecários, teve que se reinventar e mobilizar um aspecto da dimensão técnica de sua competência bibliotecária: o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente as mídias sociais (*YouTube e Facebook*).

Bibliotecária Emília

Emília acredita que as atividades na biblioteca nunca devem ser impostas. Deve ser algo que acontece por meio de um *insight*, uma sacada do bibliotecário. Foi o que aconteceu quando *Emília* leu o livro “Rita não grita”. Por meio desse livro, ela percebeu que poderia trabalhar com as crianças um problema que os professores haviam lhe relatado. Isso revela a dimensão ética da sua competência, ao procurar atuar em prol da melhor convivência entre as crianças.

A dimensão estética fica bem evidente ao mencionar como dever ser o espaço da biblioteca: “um espaço prazeroso que a criança se sinta acolhida”. Quando ela fala da função da biblioteca, ela deixa transparecer, mais uma vez, a dimensão ética de sua competência ao dizer que o atendimento é fundamental. Deve ser um bom atendimento a todos da comunidade (alunos, professores, qualquer um que frequente o espaço), para que assim a biblioteca cumpra seu papel. Na percepção desta profissional, a criança que frequenta a biblioteca escolar compreende este espaço como algo muito importante para a escola e para ela. E isso a faz pensar que, de fato, alcançou o seu objetivo como bibliotecária. O seu trabalho é permitir que a criança sinta que a biblioteca é o espaço dela, que ela é bem vinda ali. Isso revela muito da dimensão estética da competência profissional de *Emília*, pois em seu labor, ela se utiliza da potência de

sua sensibilidade para alcançar seus objetivos. Em vários momentos da entrevista ela deixa transbordar o carinho e orgulho que sente pela sua profissão (dimensão estética). Ao falar sobre a parceria com os professores, sua fala é marcada por sentimentos de cumplicidade e admiração pelos colegas que a ajudam a contribuir com a formação leitora da criança.

Para *Emília*, o diferencial em uma biblioteca escolar deve ser a disponibilidade do bibliotecário (dimensão estética). É uma atitude que deve fazer parte do seu fazer cotidiano. É esse atendimento que irá fazer a diferença, pois irá criar uma conexão entre o bibliotecário e a criança que frequenta a biblioteca, fazendo com que ambos se conheçam e até mesmo percebam nuances no outro (como quando ela não estava bem e a criança percebeu).

Quando questionada sobre o que estaria faltando, revela-se, mais uma vez, a dimensão ética de sua competência ao mostrar que se importa com as desigualdades sociais existentes em nosso país. Em suas palavras, seria possível mudar essa situação de desfavorecimento das camadas mais pobres se houvesse mais investimentos do poder público. Também apresenta preocupação e conhecimento em relação às políticas afirmativas e de inclusão, demarcando assim a dimensão política e ética de sua competência. Para ela, todas as causas sociais são importantes, mas como não dá para fazer tudo, é preciso considerar o que é prioridade.

Bibliotecária Sherlock Holmes

A dimensão política e ética ficam bem destacadas na fala em que *Sherlock Holmes* define a biblioteca escolar como um “Espaço social e educativo”. Política, porque a política se realiza por meio da interação social, do conflito e da convergência de interesses. Ética, porque visa o bem comum da sociedade. A definição dada pela entrevistada é marcada pela presença de uma notável dimensão estética, uma vez que evoca diversas sensações. Contudo, além disso, é ética pelo fato de enfatizar a finalidade do espaço, tendo claro que o objetivo ali é acolher o cidadão que o utiliza. Ele deve se sentir pertencente àquele ambiente.

Quando a bibliotecária conta sobre a atividade que realizou ao convidar os familiares das crianças para a noite de autógrafos, a dimensão estética é percebida, sobretudo, na maneira como conduziram essa atividade. Ela e os demais professores envolvidos almejavam atingir os sentimentos e emoções, tanto das crianças quanto dos familiares. Também é possível ver a dimensão técnica em conjunto com a estética. Além disso, esse projeto e seu processo de idealização, construção e execução foi todo permeado por criatividade e sensibilidade. Em seu depoimento, a entrevistada conseguiu transparecer que o objetivo do projeto era trabalhar a autoestima das crianças e, também, despertar neles e nos familiares um sentimento bom em

A dimensão técnica de *Sherlock Holmes* parece se manifestar num método de experimentação contínuo, em que ela avalia se a proposta teve sucesso ou não. Isso mostra que a prática dos bibliotecários se assemelham muito à dos professores, uma vez que suas atividades em sala de aula, em muitas das vezes, acaba sendo por "tentativa e erro". O conhecimento teórico acaba sendo secundário à prática, que nos revela e orienta, em muitas das vezes, mais que a teoria.

Sobre a sua fala de como ela costuma otimizar o espaço da biblioteca, *Sherlock Holmes* irá revelar muito bem as dimensões técnicas, estéticas e ética de sua competência. A técnica se sobressai em seus conhecimentos de catalogação do acervo. No entanto, essa atividade vai além da pura técnica teórica. Ela deixa claro que essa tarefa é permeada por criatividade e sensibilidade ao contexto. Isso fica bem evidente no momento em que ela nos revela sua preocupação e sentimentos em relação à organização das estantes de forma que possibilite a circulação de cadeirantes na biblioteca. Portanto, a sua forma de organizar o espaço da biblioteca é pautada pela ética de acesso a todos. Logo, a dimensão técnica, que marca as escolhas de organização do espaço, é mediada pela dimensão estética, que orienta as decisões da bibliotecária. A dimensão política também está presente nesta tarefa, que a princípio parece ser dominada pela técnica. É preciso dialogar e negociar para encontrar a melhor maneira de mediar a leitura. Se o objetivo aqui é que todos possam, dentro de suas características e capacidades, usufruir do direito da leitura e literatura, então tudo isso (técnica, estética e política) nos releva a dimensão fundante da competência do bibliotecário: a dimensão ética. No fim, tudo gira em torno da dimensão ética, do propósito maior de toda a atuação profissional aqui analisada, que é o anseio por construir uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos tenham a capacidade de, pelo menos, opinar, escolher, contribuir na criação e construção da nossa sociedade.

E, ao responder sobre as dificuldades, *Sherlock Holmes* explicita muito bem em sua fala a dimensão ética de sua competência. Ao mencionar as políticas públicas, além de revelar a dimensão política do seu trabalho, a profissional faz questão de enfatizar que isso deve se basear em objetivos que busquem sempre a melhoria do sistema. Provavelmente, neste ponto, ela também se refere à construção dessa política pública e que isso deve ocorrer em cooperação com todos os envolvidos (dimensão política).

Ao mencionar que o bibliotecário deve dominar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), ela expõe a dimensão técnica de seu trabalho, destacando a capacidade de lidar e utilizar diversas TICs, especialmente as mídias sociais.

A bibliotecária também destacou a importância da mediação de leitura para as crianças e enfatizou que essa atividade deve começar em casa, com os pais dando o exemplo. Nessa afirmação, podemos identificar a integração das dimensões política, ética e estética. A dimensão política se evidencia na maneira como ela estabelece diálogo com os pais das crianças. Ela compartilha seu ponto de vista, procura ouvi-los e busca um retorno, promovendo uma conversa necessária e saudável. Além disso, ela ressalta que o objetivo desejado só será alcançado por meio da colaboração de vários atores sociais, o que reflete a dimensão ética. Quanto à dimensão estética, ela se manifesta na forma como conduz o diálogo com os pais. Não impõe suas ideias, mas demonstra sensibilidade ao apontar o caminho, respeitando as singularidades de cada contexto apresentado.

Bibliotecária Sulwe

Sulwe apresenta uma definição de biblioteca que revela a dimensão ética de sua competência. Isso fica bem evidente quando ela usa termos que expressam a finalidade pública e coletiva da biblioteca em prover informação para qualquer usuário. É uma definição que revela um caráter de interesse coletivo, de disponibilização democrática da informação. Uma formação integral, possibilitando acesso à arte, cultura e literatura, formando indivíduos completos para atuar na sociedade.

Sobre a importância e contribuição da biblioteca para a formação de leitores, *Sulwe* reforça que a contação de histórias estimula a criança a se interessar pelo livro. Mas, essa contribuição só é possível se houver participação de todos, principalmente dos pais, que assim como os dela, ajudaram na sua formação leitora. Isso revela a dimensão política da competência da bibliotecária, já que para ela, o trabalho na biblioteca deve funcionar em conjunto com outras instâncias na sociedade, como a escola e a família, por exemplo.

Ao indicar que a principal função do bibliotecário é democratizar o acesso à informação, destaca-se, mais uma vez, a competência ética. Em sua percepção sobre qual é a representação da biblioteca para os professores e alunos, *Sulwe* acaba revelando a dimensão estética, ao dizer que supõe que, para os alunos, a biblioteca é um espaço agradável e acolhedor, no qual eles se sentem bem ao estar ali. Além disso, a dimensão estética é mostrada mais uma vez quando ela fala sobre como organiza a biblioteca, procurando deixar o espaço o mais acolhedor e atrativo possível, para que os alunos queiram ir lá a qualquer momento, não apenas para ler, mas também para ouvir histórias.

Além de organizar o acervo de modo a facilitar a busca dos livros pelos menores

(dimensão técnica), *Sulwe* também organiza o espaço com “expositores”, nos quais ficam expostos, em lugar de maior evidência, livros sobre determinada temática, como a cultura dos povos originários. Isso revela a dimensão ética de sua competência, uma vez que ela percebe a importância de trabalhar temas sobre as minorias étnicas do nosso país.

Sobre a infraestrutura da biblioteca, a bibliotecária não considera que seja um problema, pois acredita ter um bom espaço físico para realizar as mediações de leitura. No entanto, ela acha que poderia haver mais recursos para trazer pessoas externas para realizar atividades de mediação de leitura, pois isso estimularia mais as crianças. Sua fala pode ser um indicativo da dimensão técnica de sua competência, já que ela não tem tanta aptidão para realizar atividades como contação de histórias, devido à sua timidez.

Durante a pandemia, como suporte para mediação de leitura literária em situação de distanciamento social, *Sulwe* se valeu de seus conhecimentos sobre as mídias sociais, como, por exemplo, a plataforma de vídeos da *Google*, o *YouTube*. Isso revela que a dimensão técnica da bibliotecária vai além de seus conhecimentos sobre catalogação e organização do acervo. *Sulwe* é detentora de habilidades que a capacitam para utilizar recursos de TICs, permitindo que ela, mesmo à distância, de alguma forma continuasse o seu processo de mediação. E, como ela é muito tímida, optou por realizar a contação de histórias no *YouTube* utilizando apenas sua voz, com animações que representassem a história contada (dimensão técnica).

Sobre as políticas afirmativas, *Sulwe* conta-nos que realizou um projeto sobre cultura afro-brasileira, mostrando que a dimensão política de sua competência caminha junto com a dimensão ética. Ela enfatiza a importância em propor e realizar projetos deste tipo, não apenas por uma questão de política implementada, mas por questões éticas, de valorização de nossas raízes. E, esse projeto só foi possível, graças ao trabalho conjunto (dimensão política) com professores parceiros.

...

A leitura interpretativa dos trechos selecionados das entrevistas e apresentados neste quarto e último eixo temático comprova que é na prática, no fazer cotidiano desses profissionais que as dimensões técnica, estética, ética e política da competência aparecem mais explicitamente. São elas que moldam o fazer desses profissionais, cada um à sua maneira, com suas individualidades, bagagens e saberes acumulados. A análise desses relatos de experiências colhidos por meio dos depoimentos desses bibliotecários-educadores colabora para a explicitação da ideia de que as práticas voltadas à leitura literária são subsidiadas por representações e saberes que se constroem ao longo da trajetória desses profissionais. É uma

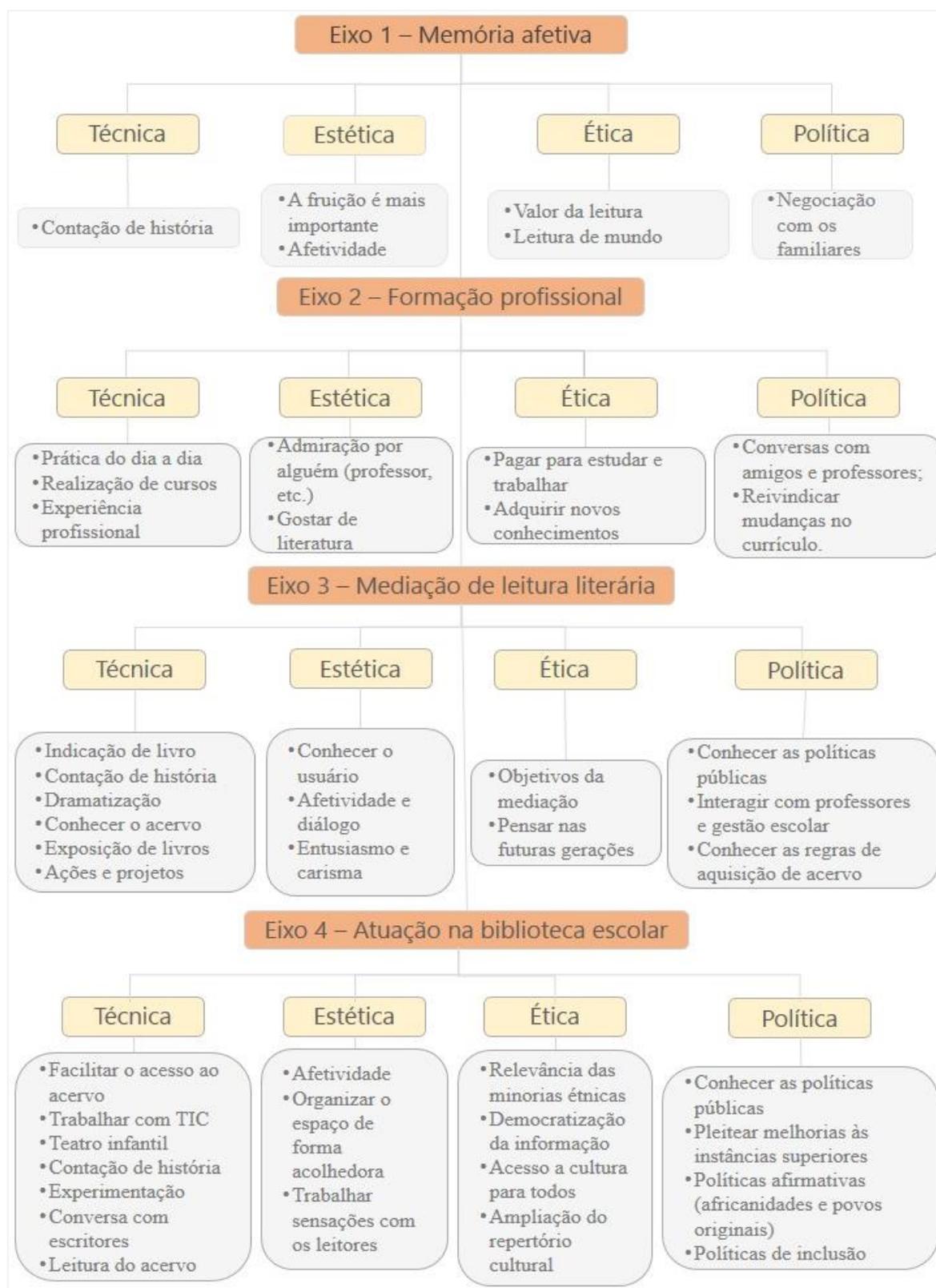
construção constante, regida por atualizações e novos aprendizados.

O objetivo nesta subseção foi demonstrar ao leitor de que maneira a atuação na biblioteca se vincula às dimensões da competência. Logo, a constatação das diversas práticas, ações e intervenções atuais voltadas à literatura que ocorrem no contexto da biblioteca, assim como as práticas e ações mais significativas desenvolvidas ao longo da trajetória desses profissionais na biblioteca escolar, evidenciaram que este trabalho comporta vários níveis de complexidade e que a competência para lidar com essa demanda é multifacetada.

...

A partir da leitura analítica desses quatro eixos temáticos, que foram criados para balizar as entrevistas, numa linha temporal que abarca a infância até o fazer atual desses profissionais, procurou-se extrair o que há de mais representativo e significativo, em relação à leitura e à literatura, nas diferentes fases de vida dos bibliotecários. Portanto, buscou-se, nesta seção, identificar e analisar as dimensões *técnica, estética, ética e política* da competência profissional dos bibliotecários, delineadas e apresentadas a partir de um referencial teórico conceitual de aporte filosófico educacional. E, considerando as interpretações apresentadas após cada eixo, foi elaborado (pela autora da tese) um *Diagrama síntese* (Figura 4) contendo as principais características dimensionais observadas em cada eixo de análise.

Figura 4 - Diagrama síntese das *Dimensões da competência em mediação de leitura literária* a partir dos quatro eixos temáticos analisados.



Fonte: Elaborado pela autora desta tese a partir da discussão realizada sobre as análises dos eixos temáticos.

Esse diagrama tem a intenção de sistematizar as principais características observadas em cada eixo temático. Nota-se que na dimensão técnica, a contação de história é algo muito marcante em quase todos os eixos de análise (com exceção do eixo 2).

Na dimensão estética, é a afetividade o elemento mais evidente, também presente em todos os eixos, com exceção do eixo sobre a formação profissional. Em relação à dimensão ética, percebe-se que são os valores da leitura para a formação do cidadão que se destacam. A dimensão política é marcada pelos constantes diálogos necessários em um processo de negociação, seja na escolha da história a ser lida na infância dos bibliotecários, ou nas interações profissionais no ambiente de trabalho. Outro aspecto muito importante da dimensão política da competência é o conhecimento sobre as políticas públicas e os mecanismos institucionais para a aquisição de acervo e reivindicação de melhorias no espaço físico da biblioteca. Esse *diagrama síntese dos eixos temáticos* inspirou a elaboração de um *quadro síntese conclusiva geral sobre as dimensões da competência em mediação de leitura literária* (Quadro 6).

Quadro 6 - Síntese conclusiva geral das *Dimensões da competência em mediação de leitura literária*.

DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA	
Dimensões	Características
Técnica	Vinculada aos saberes e ações, consiste nas capacidades e habilidades adquiridas e desenvolvidas para indicação de livros; seleção de livros; contação de histórias; facilitar o acesso ao acervo; trabalhar com TIC; preparar exposições e projetos de leitura; auxiliar o professor. Para realização dessas tarefas, torna-se primordial que o bibliotecário conheça bem o acervo disponível.
Estética	Relacionada aos saberes, à sensibilidade e à criatividade, consiste na habilidade e capacidade de ouvir as crianças; atender o público de maneira afetuosa e empática, utilizando-se de carisma e entusiasmo; criar vínculos; cultivar o gosto pelas histórias literárias; proporcionar um espaço atrativo e acolhedor às crianças.
Ética	Esta é a base fundante da competência profissional em mediação de leitura literária. Representa a responsabilidade social do bibliotecário com a leitura e literatura; representa o bem estar coletivo. Para isso, pensa-se nos objetivos da mediação, com vistas nas gerações atuais e futuras, nas minorias étnicas (indígenas, afrodescendentes) e portadores de necessidades especiais. Realizar o trabalho com esmero, para que haja a democratização do acesso à informação e a ampliação do repertório cultural dos leitores. Literatura como um direito universal.
Política	Contempla o exercício da cidadania e a participação de todos os envolvidos nas decisões e transformações referentes à escola, à comunidade e à sociedade. Capacidade de dialogar e negociar com os diversos atores sociais (alunos, professores, gestão escolar e poderes públicos). Conhecer as regras e as diretrizes que regem e organizam a instituição biblioteca escolar, a escola e a sociedade. Conhecer as políticas de leitura e biblioteca. A biblioteca faz parte de um sistema (SIBISC) que faz parte de um determinado contexto histórico.

Fonte: Elaborado pela autora desta tese a partir do diagrama anterior sobre as *Dimensões da competência em mediação de leitura literária*.

Este *quadro de síntese conclusiva geral* sintetiza bem as principais características gerais que representam as dimensões da competência dos bibliotecários em mediação de leitura literária.

Na dimensão técnica, o bibliotecário utiliza seu conhecimento e habilidades para promover práticas eficazes de mediação de leitura literária. Isso envolve selecionar e adquirir livros adequados para diferentes faixas etárias e níveis de leitura, organizar e classificar o acervo de maneira acessível, criar catálogos e sistemas de busca eficientes, além de dominar técnicas de promoção e incentivo à leitura. Essas habilidades técnicas permitem ao bibliotecário desenvolver programas e atividades que estimulem o interesse pela leitura literária entre os estudantes, promovendo o acesso e o manuseio do acervo de forma eficaz.

A dimensão estética é permeada por sensibilidade, criatividade e afetividade, sendo esses elementos essenciais para que se estabeleça o vínculo entre a criança e o mediador, e para que aquela consiga se interessar pelo universo da literatura. Por meio das diversas atividades como barganha literária, rodas de conversa, contação de histórias e exposições literárias, o bibliotecário cria um ambiente propício para que os estudantes se conectem emocionalmente com a literatura, experimentem novas perspectivas e ampliem seu repertório estético.

A dimensão ética envolve a responsabilidade do bibliotecário em promover a igualdade de acesso à leitura e garantir a diversidade e a inclusão na seleção de materiais. Ao mediar a leitura literária, o bibliotecário deve respeitar a pluralidade de vozes, culturas e experiências representadas nas obras disponíveis na biblioteca escolar. Ele deve oferecer um espaço acolhedor, livre de discriminação, e incentivar a leitura de obras que reflitam a diversidade social, étnica, de gênero e de identidade.

A dimensão política contempla o exercício da cidadania e a participação nas decisões e transformações referentes à escola, à comunidade e à sociedade. Ademais, é necessário saber dialogar e negociar com os diversos atores sociais (alunos, professores, gestão escolar e poderes públicos) e ter conhecimento das normas e diretrizes que governam e estruturam a instituição da biblioteca escolar, a escola e a sociedade. Também é essencial estar familiarizado com as políticas de leitura e biblioteca.

Portanto, o quadro *de síntese conclusiva geral* possibilitou visualizar as características mais marcantes que revestem cada uma das dimensões da competência referentes às práticas de mediações de leitura literária no espaço da biblioteca escolar. Esse resultado pode servir como base para estudos futuros sobre as bibliotecas escolares, a partir do trabalho dos bibliotecários

nas bibliotecas, de modo a consolidar as dimensões da competência em mediação de leitura literária como objeto de estudo no âmbito das pesquisas na área da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo contar uma história, um fragmento da história de bibliotecários que atuam nas bibliotecas *Escolas do Futuro* na cidade de São Carlos-SP, tentando identificar quais são os saberes, as práticas e as dimensões da competência profissional que são mobilizados diariamente ao se trabalhar com a palavra literária. Pode-se considerar esta pesquisa um registro atual das memórias, percepções e reflexões de sete profissionais que representam um grupo específico (alocados na biblioteca escolar e comunitária) que faz parte do SIBISC.

A construção deste estudo, portanto, teve como base o entendimento da relevância da biblioteca no interior de uma instituição de educação pública e as proposições pedagógicas que se desenvolvem no ambiente da biblioteca. Outras aproximações seriam possíveis, no entanto, defende-se que dar voz e relevo aos bibliotecários, por meio de suas narrativas individuais, seja uma maneira importante de se aproximar desse contexto. O que chamou a atenção foi a maneira como cada história e trajetória é única e se constitui de maneira subjetiva. A variedade e diversidade das experiências relatadas enriqueceram esta pesquisa.

Ao percorrer os quatro eixos temáticos estabelecidos para as entrevistas: 1) *Memória afetiva*; 2) *Formação profissional*; 3) *Mediação de leitura literária: saberes e práticas*; 4) *Atuação na biblioteca*, procurou-se analisar nos discursos dos entrevistados, elementos que pudessem evidenciar as dimensões *técnica, estética, ética e política* da competência desses profissionais, sobretudo, no que diz respeito às ações, práticas e saberes voltados ao trabalho de mediação de leitura literária que ocorre no espaço das bibliotecas. Após cada análise, foram discutidos os resultados, apresentando de maneira objetiva e completa como essas dimensões se vinculam aos primeiros saberes em relação à leitura literária; à formação profissional e suas experiências; e no fazer atual na biblioteca. Assim, compreende-se que trazer esses elementos para o debate é uma maneira de demonstrar a complexidade desse processo e como estas dimensões se inter-relacionam no *saber-fazer* desses sujeitos.

Levando em consideração a concepção de Halbwachs (2006) de que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, pode-se considerar que, de alguma maneira, essas memórias evocadas nas narrativas dos entrevistados, reverberam a memória coletiva de um mesmo grupo, ainda que com as suas singularidades individuais. A memória coletiva se desenvolve por meio de laços de convivência familiares, profissionais, escolares, porém, ainda assim, é o indivíduo que se recorda. Ele é o (re)memorizador e “das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro

de um tesouro comum” (BOSI, 1994, p. 411).

É notória a relevância de pesquisas sobre a mediação de leitura literária no âmbito das bibliotecas escolares sob a ótica da atuação profissional e institucional, uma vez que essas investigações permitem conhecer, reconhecer e avaliar as contribuições dos bibliotecários na formação de leitores, como também o potencial das bibliotecas como instituições propícias à mediação de leitura literária e à prática leitora.

Como professora de Língua Portuguesa e Literatura também tenho essa responsabilidade, mas sei que há no âmbito escolar, outros responsáveis que, em conjunto, podem agregar conhecimentos e saberes. Reconhecer, valorizar e evidenciar a função educativa embutida nas ações cotidianas dos bibliotecários é uma maneira de ampliar os estudos e conhecimentos sobre o trabalho de mediação de leitura literária no campo da Educação e também de dar voz e relevo a esses profissionais que, muitas vezes, não são vistos e valorizados pela escola e demais professores, não sendo compreendidos como essenciais no processo de formação de leitores.

Ao unir estudos acadêmicos da Ciência da Informação e da Biblioteconomia com os estudos da Pedagogia e da Letras, considerando-se as particularidades teóricas existentes nesses campos do saber, pretende-se, com os resultados apontados na pesquisa, contribuir com os estudos de maneira ampla, no intuito de mostrar que relacionar essas áreas, ainda que cada uma com seu repertório de experiências e conhecimentos, é uma maneira interessante e profícua de observar e analisar o objeto de estudo escolhido para esta investigação.

Tendo em vista a importância e a representação do espaço da biblioteca e tudo que este espaço oferece para a promoção da leitura e a manutenção de um legado de conhecimento, cultura e saberes tão potentes para o desenvolvimento integral e humano do indivíduo em formação, buscou-se estudar essa realidade a partir de um contexto específico. No entanto, além de dar visibilidade às ações que ocorrem nas bibliotecas *Escolas do Futuro*, almeja-se que os resultados da pesquisa alcancem outros contextos e âmbitos educacionais.

Diante do exposto, ao analisar o entrelace da história de vida dos bibliotecários e suas práticas e ações na biblioteca, nota-se o quanto a mediação da leitura literária pressupõe um trabalho conciso (técnica), regado de responsabilidade, ética e sensibilidade (estética), principalmente pelo fato de avivar emoções que poderiam estar “adormecidas” no educando. Da mesma maneira, ao lançar mão da história oral como caminho metodológico, prioriza-se um percurso analítico que leva em conta a história das sensibilidades, em que um fio de memória

puxa outro e, por fim, atesta-se o quanto esses fios, que num primeiro momento parecem emaranhados, estão, na verdade, entremeados, fazendo parte da mesma teia (vozes).

Assim, compreende-se que ao planejar, organizar e conduzir a mediação da leitura literária no espaço da biblioteca, o bibliotecário lança mão de inúmeros elementos que refletem diretamente nessa prática (memórias, saberes, habilidades, atitudes) tendo plena consciência da importância do seu papel social. Por isso a relevância de trazer para o debate acadêmico o conhecimento das dimensões (técnicas, estética, ética e política) que permeiam a história e moldam cotidianamente o fazer profissional desses bibliotecários para então conseguir demonstrar, ressaltar e reafirmar que todo bibliotecário que atua em uma biblioteca escolar deve ser visto como um bibliotecário *educador-mediador de leitura*. Essa nomenclatura traduz muito bem a faceta pedagógica dos fazeres desses profissionais.

Dessa forma, como um dos objetivos de uma tese é posicionar o novo, aponta-se o emprego da terminologia “bibliotecário *educador-mediador de leitura*” como uma das possibilidades de identificar os bibliotecários que atuam com a palavra literária em uma biblioteca escolar. Além disso, reforça-se a necessidade dos cursos de graduação em Ciência da Informação e Biblioteconomia de fortalecerem cada vez mais a grade curricular, dando espaço e notoriedade à leitura literária e à biblioteca escolar. Talvez, inserir essa terminologia já na formação desses profissionais ajude a refletir sobre o papel pedagógico dos bibliotecários e a sua responsabilidade social ao contribuir com a formação literária do educando, já que a sua formação e campo de atuação permitem pontos de interlocução entre diversas áreas (Letras, Pedagogia, Ciência da Informação etc.). Nesse sentido, faz-se urgente o reconhecimento das intencionalidades desses profissionais que buscam, de acordo com os seus saberes, formações e fazeres diários, contribuir com a mudança de perspectiva ou comportamento da vida do outro (educando) ao atuar no fomento e na disseminação da leitura literária no contexto das bibliotecas.

Portanto, o *bibliotecário* que atua especificamente na biblioteca escolar, dentre inúmeras outras funções que lhe cabem em uma biblioteca, deve ser considerado um *educador-mediador de leitura*, sobretudo, pelo teor pedagógico presente em suas práticas voltadas à leitura literária. O seu compromisso com o trabalho de mediação de leitura literária na biblioteca se realiza, portanto, por meio de um processo amplo, complexo e multifacetado que envolve questões que vão além de conhecimentos práticos e técnicos do seu fazer cotidiano.

Diante disso, pode-se afirmar que os resultados alcançados validam a hipótese levantada nesta tese, ao se confirmar que, a competência que envolve o *saber-fazer* desses profissionais,

está vinculada a um conjunto de saberes e habilidades que se colocam de maneira *ampla e multifacetada*. Além da técnica (conhecimentos e saberes objetivos), é necessário que estes profissionais realizem um trabalho que envolva sensibilidade (dimensão estética) e reafirmem sempre o posicionamento ético e político diante aquilo que apresenta como necessário, para que se realize uma prática de mediação de leitura literária de forma prazerosa, crítica e significativa.

Outro aspecto que os resultados apontaram é que as bibliotecas escolares da rede de ensino municipal de São Carlos-SP, mesmo apresentando algumas limitações (infraestrutura, investimentos, recursos etc.), têm contribuído, dentro de suas possibilidades, com o processo de formação de leitores. Entretanto, há a necessidade de investimentos na infraestrutura das bibliotecas escolares, além da aquisição de livros para o acervo e equipamentos, que viabilizem o funcionamento desses espaços com mais qualidade, com vistas na formação leitora dos frequentadores das bibliotecas. É importante salientar que há carência de investimentos e recursos, por parte do poder público, junto às bibliotecas, além da inexistência de políticas públicas municipais sobre leitura, aquisição de acervo e que priorize os bibliotecários e suas capacitações, assim como as ações e os projetos desenvolvidos nesses espaços. Outro ponto é que a escola perceba e reconheça cada vez mais a importância da biblioteca e do profissional que ali atua. É necessário incluir a biblioteca em seu projeto político pedagógico de maneira efetiva, considerando suas mudanças e seus objetivos.

As melhorias estruturais são fundamentais para que um projeto tão bem sucedido como a política de biblioteca *Escolas do Futuro* continue existindo e exercendo com excelência o seu papel na sociedade. Essa ausência de cuidado por parte do poder público, nos remete a Abreu (2000, p. 156) quando afirma que: “Se queremos uma sociedade democrática e justa, inclusive do ponto de vista cultural, é fundamental que se invista em escolas e bibliotecas de qualidade”. Por acreditar que a educação é um caminho viável de transformação social, espera-se que a biblioteca escolar se consolide, cada vez mais, como um ambiente que combate a desigualdade, possibilitando a todos os alunos e alunas a oportunidade de um acesso igualitário à educação, à cultura e à informação, contribuindo efetivamente com o incentivo à leitura.

Os resultados apontam que as políticas de formação de bibliotecários devem abranger tanto a formação inicial, por meio de cursos de graduação e pós-graduação na área de Biblioteconomia, quanto a formação continuada, por meio de programas de capacitação, *workshops* e atualização profissional. É importante incentivar parcerias entre instituições de ensino, bibliotecas e órgãos governamentais para promover uma formação de qualidade e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

Assim, pensar em políticas públicas no campo das bibliotecas e em políticas de formação de bibliotecários é essencial para garantir o acesso à informação, à literatura, ao desenvolvimento cultural e educacional para o fortalecimento das bibliotecas como espaços de transformação social. Investir nessas políticas é investir no desenvolvimento da sociedade como um todo, proporcionando oportunidades de aprendizado, crescimento e inclusão para todos.

A pesquisa mostrou a importância do profissional bibliotecário nas práticas de mediação de leitura literária. A partir dos resultados, atesta-se a necessidade de ser criada uma política pública nacional e municipal direcionada a esse trabalho de mediação, objetivando não apenas o domínio de técnicas de ensino de literatura, mas que o educador (bibliotecário ou professor) tenha acesso ao conhecimento para saber *como e porque* ensinar. Para isso, é preciso construir um projeto político consistente de formação continuada. Os dados apresentados indicam que só a distribuição de acervo por meio de uma política pública não é suficiente e efetiva para aproximar o leitor do livro. É preciso compreender que o trabalho do bibliotecário da biblioteca escolar tem uma função pedagógica. Portanto, deve-se investir cada vez mais para que esses profissionais possam aperfeiçoar os seus saberes em relação à prática de mediação de leitura literária, já que em sua formação superior não foi dado espaço adequado às disciplinas voltadas à biblioteca escolar e tampouco à literatura.

Diante disso, infere-se que, com os resultados apresentados, esta pesquisa cumpriu com o seu objetivo ao apresentar todo um percurso que considerasse tanto aspectos pessoais como profissionais dos bibliotecários, no intuito de ampliar a nossa visão sobre a epistemologia de sua profissão, sobretudo, no que se refere à competência em mediação de leitura literária. Foi necessário se lançar aos meandros criativos de suas memórias. E, aos poucos, foram surgindo as principais peças desse mosaico *multifacetado* que compõem seus saberes e fazeres.

E, por meio de um profundo exercício interpretativo, a pesquisadora se viu em uma busca incessante, que demandou muita objetividade e racionalidade, mas também muita sensibilidade. Essa reflexão dialoga com a epígrafe escolhida para esta tese. Como a pesquisadora em seu processo criativo encontra equilíbrio ao “sonhar as fantasias” e “pensar os pensamentos”? Não há respostas. A pesquisa talvez seja esse *entrelugar* em que as subjetividades humanas são confrontadas a todo momento com a objetividade dos dados e das circunstâncias a qual fazem parte. Embora haja todo um modelo acadêmico, muitas vezes rígido e intransigente, a ser seguido no campo científico, algo escapa. E é nesse escapar que se revela a originalidade criativa que pulsa em cada pesquisa. A composição acadêmica é muito particular e é fruto dos mais diversos saberes, vivências e práticas do pesquisador ao longo da sua vida (pessoal, profissional, acadêmica). E foi em meio à beleza desse território emaranhado e

complexo, o qual faz parte todo ato de criação, que a escrita científica se manifestou na tentativa de desvelar as camadas que revestem a competência em mediação de leitura literária dos bibliotecários.

Espera-se que esta pesquisa consiga agregar novos saberes aos demais profissionais que compreendem a importância da leitura e literatura (profissionais da área de Letras, Pedagogia, Psicologia etc.) na vida. É uma responsabilidade social e coletiva. As áreas devem dialogar cada vez mais para que haja um debate mais efetivo sobre a formação do leitor de literatura, principalmente o leitor infantil. As bibliotecas escolares devem ter cada vez mais visibilidade para que os bibliotecários tenham seus recursos garantidos e para que as práticas de incentivo à leitura literária continuem e se fortaleçam, sinalizando cada vez mais, a potência educativa desses espaços e a relevância social desses mediadores-educadores no contexto escolar atual.

Que os resultados aqui apresentados possam, de alguma maneira, colaborar com as futuras pesquisas sobre a biblioteca escolar, os bibliotecários-educadores e a Literatura e que, o viés *das dimensões da competência em mediação de leitura literária* sirva como inspiração e até mesmo como um caminho interpretativo, ainda que inicial, para outras investigações, em outros contextos, ampliando assim o conhecimento dessa teoria no campo educacional.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. *In*: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas –SP: Mercado das Letras. 2000.

AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das cidades educadoras**. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Leitura, mediação e apropriação da informação. *In*: SANTOS, Jussara Pereira (Org.). **A Leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. p. 33-45.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação: ampliando o conceito de disseminação. *In*: VALENTIM, Marta. (Org.). **Gestão da informação e do conhecimento**. São Paulo: Polis: Cultura Acadêmica, 2008. p. 41-54.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de; BORTOLIN, Sueli. Mediação da Informação e da Leitura, 2007. *In*: **II Seminário em Ciência da Informação** - UEL, Londrina, 2007. [Conference paper]. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/13269/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco; BORTOLIN, Sueli. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009. p. 205-218.

ARENA, Dagoberto Buim. Leitura no espaço da biblioteca escolar. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009. p. 157-185.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas v.1)

BICHERI, Ana Lúcia Antunes de Oliveira; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco. Bibliotecário escolar: um mediador de leitura. **Bibl. Esc. em Rev.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 41-54, 2013. DOI: 10.11606/issn.2238-5894.berev.2013.106585. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106585>. Acesso em: 22 mai. 2022.

BORTOLIN, Sueli. **Mediação oral da literatura**: a voz dos bibliotecários lendo ou narrando. 2010. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103349>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BOSI, Alfredo. Considerações sobre tempo e informação. In: SEMINÁRIO “INTERNET, MENTE E SOCIEDADE”, 1., 1995, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1995, p. 1-6. Disponível em: http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/bosiinternet.pdf/at_download/file. Acesso em: 28 jul. 2022.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 1997, 144p.

BRASIL. **Lei nº 10753, de 30 de outubro de 2003**. Institui a Política Nacional do Livro. Brasília, DF: Presidência da República. [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.753.htm. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, DF: Presidência da República [2010]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto lei nº 7559, de 1º de setembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. [2011]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2018**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2019. 66 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2019**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2020. 90 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2021**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2022. 76 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRETAS, Maria Luiza Batista. **Ler é preciso**: políticas de fomento à leitura, perspectivas e desafios. Goiânia: Cãnone Editorial, Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás, 2014.

BRITO, Regina Garcia. Mediação de leitura em bibliotecas: aproximação às especificidades da leitura literária. **Revista ENTRELETRAS (Araguaína)**, v. 11, n. 2, p. 57-74, set/dez. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/9518>. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 77-92.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 47-58, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n15p47>. Acesso em: 25 jan. 2022.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida; MORAES, Rubens Borba de. **Bibliografia da Imprensa Régia do Rio de Janeiro**. São Paulo: Edusp; Kosmos, 1993.

CAMPELLO, Bernadete. A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para o seu aperfeiçoamento. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA

DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: ANCIB, 2003. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/ENAN054.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CAMPELLO, Bernadete. Bibliotecas escolares e Biblioteconomia escolar no Brasil. **Bibl. Esc. em R.** Ribeirão Preto, v. 4, n.1, p. 1-25, 2015. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/16979>. Acesso em: 08 jun. 2022.

CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra; ALVARENGA, Maura; SOARES, Laura Valladares de Oliveira. Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos? **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 1-29, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106555>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CARNEIRO, Flávio Martins. **Entre o cristal e a chama**: ensaios sobre o leitor. Tese Doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 1996.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler**: oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **A história da leitura no mundo ocidental**. Trad. Cláudia Cavalcanti et al. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. **Forma e sentido - cultura e escrita**: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. **Leituras e Leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

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

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623675138>. Acesso em: 07 out. 2022.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Edusp, 2009.

ESRI. Environmental System Research Institute. **ArcGIS10**. Redlands-CA (EUA): ESRI, 2010.

FARIAS, Fabíola Ribeiro; FERNANDES, Cleide Aparecida. Leitura literária e mediação na biblioteca pública: exercício de identidade e alargamento de fronteiras. *In*: PRADO, Jorge do (Org.). **Mediação de leitura literária em bibliotecas**. Rio de Janeiro: Malê, 2019. p. 67-78.

FEBA, Berta Lucia Tagliari. VINHAL, Tatiane Portela. Biblioteca escolar e mediação de leitura para a formação do leitor literário. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática**. Assis, SP: Storbem, 2013.

FERREIRA, Marieta Moraes. História do Tempo Presente: desafios. **Cultura Vozes**, v. 94, n. 3. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6842?show=full>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FISHER, Steven Roger. **História da Leitura**. Trad. Claudia Freire. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2022. E-book. ISBN 9786555552713. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555552713/>. Acesso em: 12 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GATTAZ, André Castanheira. **Braços da resistência: uma história oral da imigração espanhola**. São Paulo: Xamã, 1996.

GOMES, Henriette Ferreira. A dimensão dialógica, estética, formativa e ética da mediação da informação. **Informação & Informação**. Londrina, v. 19, n. 2, p. 46-59, mai/ago. 2014. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19994>. Acesso em: 28 nov. 2021.

GOULEMOT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentido**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GOULEMOT, Jean Marie. **O amor às bibliotecas**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2011.

HAI, Alessandra Arce. **Educação infantil: alimentação, neurociência e tecnologia**. Campinas: Editora Alínea, 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HÉBRARD, Jean. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita. **Educação**, Santa Maria, 32 (01), 11-20, 2007.

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

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: CBL/ABRELIVROS/SNEL, 2012. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 10 mai. 2022.

KAUFFMAN, Jean-Claude. **A invenção de si**: uma teoria da identidade. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever. Brasília, MEC, 2005.

LAJOLO, Marisa. Números e letras no mundo dos livros. *In*: ZOARA, F. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 113-126. Disponível em: <http://www.escriitoriodolivro.com.br/bibliografia/Retratos%20da%20Leitura%20no%20Brasil%204.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 2. ed. Editora Unesp Digital, 2019. ISBN: 978-85-9546-366-0 (Ebook).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>. Acesso em: 22 mai. 2022.

LOBATO, Monteiro. **A barca de Gleyre**. São Paulo: Globo, 2010.

LOPES, Leonardo Montes; BALÇA, Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva. Biblioteca escolar: espaço do saber, espaço do leitor. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Ações para a formação do leitor literário**: da teoria à prática. Assis, SP: Storbem, 2013. p. 137-155.

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

MACEDO, Neusa Dias de. **Biblioteca escolar brasileira em debate**: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: SENAC; Conselho regional de Biblioteconomia – 8ª região, 2005.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **História de vida de alfabetizadoras bem-sucedidas: saberes e práticas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História, metodologia, memória**. São Paulo: Contexto, 2010.

MONTYSUMA, Marcos Fábio Freire. Um encontro com as fontes em história oral. **Estudos Ibero-Americanos**, PUCRS, Porto Alegre, v. 32, n. 1, junho 2006, p. 117-125. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2006.1.1304>. Acesso em: 12 mai. 2022.

MORAES, Lourdes de Souza. Bibliotecas escolares: leitura e informação para uma cidade educadora. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 22-33, out. 2008. Disponível em: <http://www.crb8.org.br/ojs/crb8digital>. Acesso em: 26 nov. 2021.

MORAES, Lourdes de Souza; MARTUCCI, Elisabeth; SACAMANO, Claudete. Ingredientes de uma ideia transformadora. **Bibliotecas de São Carlos**, São Carlos-SP, 24 mai. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k18MTTVUqfc>. Acesso em 12 jan. 2022.

MORIGI, Valdir José; SOUTO, Luzane Ruscher. Entre o passado e o presente: As visões de bibliotecas no mundo contemporâneo. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v.10, n. 2, p. 189-206, jan./dez., 2005. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/432>. Acesso em: 20 mai. 2022.

NAGEL, Lizia Helena. O que é um mau leitor? **Revista Espaço Acadêmico**, n.32, jan. 2004.

NOGUEIRA, Poliane Vieira. **Do autor ao leitor: os processos que marcam o encontro das crianças e jovens com o livro**. 2017. Tese (Letras e Linguística) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7575>. Acesso em: 5 nov. 2021.

OBBERG, Maria Silvia Pires. **Informação e significação: a fruição literária em questão**. 2007. Tese (Doutorado em Cultura e Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-23072009-161746/pt-br.php>. Acesso em: 28 nov. 2021.

OLIVEIRA, Zita Catarina Prates de. **A biblioteca “fora do tempo”: políticas governamentais de biblioteca públicas no Brasil, 1937–1989**. 1994. 221 f. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1437>. Acesso em: 10 fev. 2022

OSWALD, Maria Luiza; YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

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

PERRENOUD, Phillipe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. **Informação & Informação**, [S.1], v. 19, n. 2, p. 01-22, out, 2014. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992>. Acesso em: 28 nov. 2021.

PERUCCHI, Valmira. A importância da biblioteca nas escolas públicas municipais de Criciúma. **Rev. ACB: Biblioteconomia, Santa Catarina**, Florianópolis, v. 4, n. 4. 1999. p. 80-97. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/download/341/404#:~:text=Conclui%20que%20a%20biblioteca%20%C3%A9,respons%C3%A1vel%20e%20alunos%2C%20saíam%20prejudicados..> Acesso em: 15 mai. 2021.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed.34, 2008.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed.34, 2013.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2017.

PIERUCCINI, Ivete. **A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação**. 2004. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-14032005-144512/pt-br.php>. Acesso em: 20 mai. 2021.

PINHEIRO, Mariza Inês da Silva; JACINTO, Vera Lúcia Gaparim. Leitura literária infantil e o papel do bibliotecário mediador. **Ciência da Informação em Revista**, Maceió, v. 5, n. 1, p. 70-80, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/36250>. Acesso em: 25 jan. 2021.

PIZA, Daniel. **O bom leitor**. Disponível em: https://www3.unisul.br/paginas/setores/bu/BUvirtual/Fique_Ligado/leitura7.htm. Acesso em 16 nov. 2022.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba: CRV, 2012.

RASTELLI, Alessandro; CAVALCANTE, Lídia Eugênia. Mediação cultural e apropriação da informação em bibliotecas públicas. **Encontro Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 19, n. 39, p. 42-58, jan/abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2014v19n39p43>. Acesso em: 28 nov. 2021.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. Trad. Rodrigo Petronio. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

RIBEIRO, Daniela da Silva; ALENCAR, Patrícia Vargas. Mediação de leitura literária na biblioteca escolar: um relato de experiência sobre a implementação da lei nº 10.639/2003. In: PRADO, Jorge do (Org.). **Mediação da leitura literária em bibliotecas**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

RIOS, Terezinha de Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ci. Inf.**, Brasília, v.35, n. 3, p. 183-193, set./dez., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/bzwPCxGPDnyNmcLr8yt7kDH/?format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ROSA, Sonia. **Entre textos e afetos**: formando leitores dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; BECKER, Paulo. **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. 2. ed. Passo Fundo: Ed. UPF, 2005.

SANTOS, Izabele Dias dos; SOUZA, Renata Junqueira de. Políticas públicas do livro e leitura: a biblioteca escalar em debate. *In: Jornada Internacional de Políticas Públicas*, 8., 2017, São Luís-MA. **Anais** [...] São Luís: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2017. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/politicaspUBLICASdolivroeleituraa_bibliotecaescolaremdebate.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

SÃO CARLOS. **Lei nº 13.631, de 18 de agosto de 2005**. Autoriza o Poder Executivo a filiar-se à Associação Internacional de Cidades Educadoras e dá outras providências. São Carlos-SP: Câmara Municipal, [2005]. Disponível em: https://cache.gtp.net.br/index.php/?/70792/lei/arquivo/CODIGOLEI_8999.pdf. Acesso em: 02 jul. 2023.

SÃO CARLOS. **Leis nº 20.148, 20.149, 20.150, 20.151, 20.152, 20.153, 20.154, 20.155, de junho de 2021**. Denomina as bibliotecas municipais localizadas anexo as EMEBs como outros nomes. São Carlos-SP: Câmara Municipal, [2021]. Disponível em: https://camarasaocarlos.sp.gov.br/lei/?ano=2021&ementa=DENOMINA+BIBLIOTECA&lei=&autor=&id_tipo=&ordem=N&ordem_tipo=D&exibir_busca=1&pagina=1. Acesso em: 15 mar. 2023.

SENADO FEDERAL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ensino e biblioteca. **Releitura**, Belo Horizonte, n.10, p.53-56, jun. 1997.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil e análise da lei 12.244/10. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 16, n.2, p. 489-517, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/797>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SILVA, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. *In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Biblioteca escolar e práticas educativas*: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009, p. 115-135.

SILVA, Valdir Pierote; BARROS, Denise Dias. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 68-73, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14087>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVEIRA, Fabrício. **Biblioteca pública, identidade e enraizamento**: elaborações intersubjetivas ancoradas em torno da Luiz de Bessa. 2014. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9NDL4T>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, Diego de Oliveira. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. **Ciência & saúde coletiva**, v. 25, p. 2469-2477, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/t5Vg5zLj9q38BzjDRVCxbsL/?lang=pt#>. Acesso em: 05 de out. 2022.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Ano XXI, nº 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2021.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILLALTA, Luís Carlos. Os leitores e os usos dos livros na América Portuguesa. *In*: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2000. (Coleção Histórias de Leitura).

VITORINO, Elizete Vieira. As dimensões de competência em informação. *In*: Elizete V. Vitorino, Djuli M. De Lucca (Orgs.). **As dimensões da competência em informação**: técnica, estética, ética e política. Porto Velho-RO: Edufro, 2020. p.51-70.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Competência informacional: bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v.38, n.3, p.130-141, set./dez., 2009. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1236/1414>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Competência informacional: o discurso dos profissionais da informação dirigentes de bibliotecas vinculadas a Instituições de Educação Superior (IES) – saberes em transformação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (XI ENANCIB 2010), 11., Rio de Janeiro, 2010. **Anais** [...] Rio de Janeiro: IBICT, 2010. 1 CD-ROM.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura**: complexidades. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZAPPONE, M.; SCRAMIM, C. G.; SOUZA, F. de. O PNBE no contexto de uma pequena história de propostas governamentais de leitura. **Anais...** Congresso da História do Livro e da Leitura no Brasil, Campinas, SP, Brasil, 2., 2003. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Hinda.html#z. Acesso em: 13 set. 2023.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibplex, 2010.

ANEXO 1

Anexo 1A - Biblioteca *Escolas do Futuro* anexada à Escola Municipal Carmine Botta.



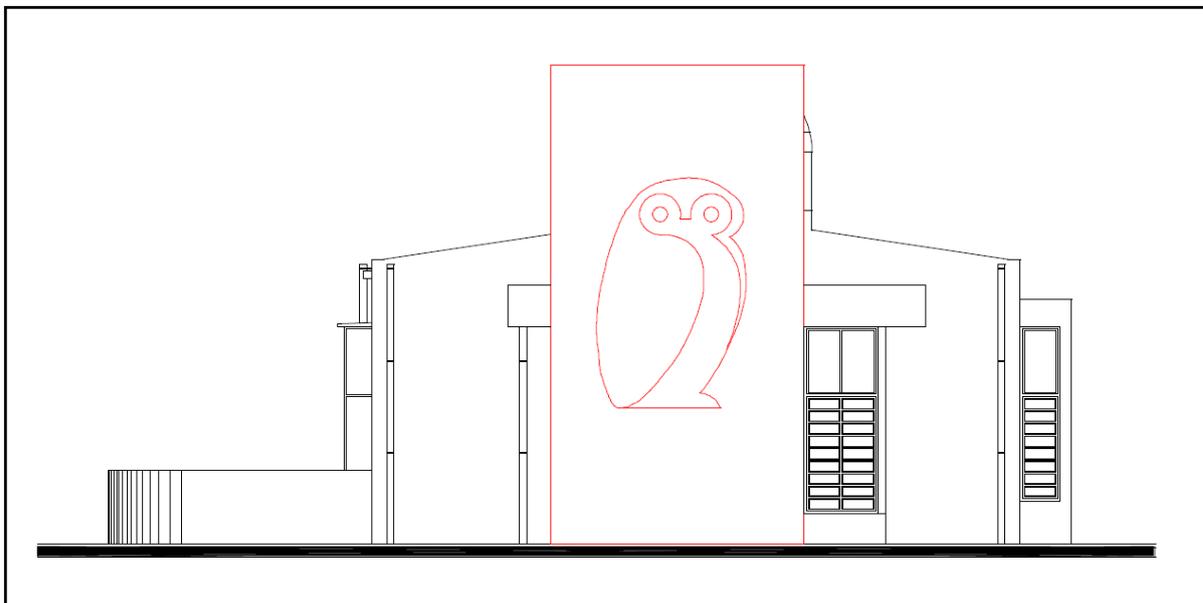
Fonte: CuMaps Location Finder. Disponível em: <https://cumaps.net/en/BR/escola-do-futuro-da-emb-carmine-botta-p1491167>. Acesso em: 28 set 2022.

Anexo 1B – Biblioteca pública *Euclides da Cunha* (Avenida Sallum, 617, São Carlos-SP)



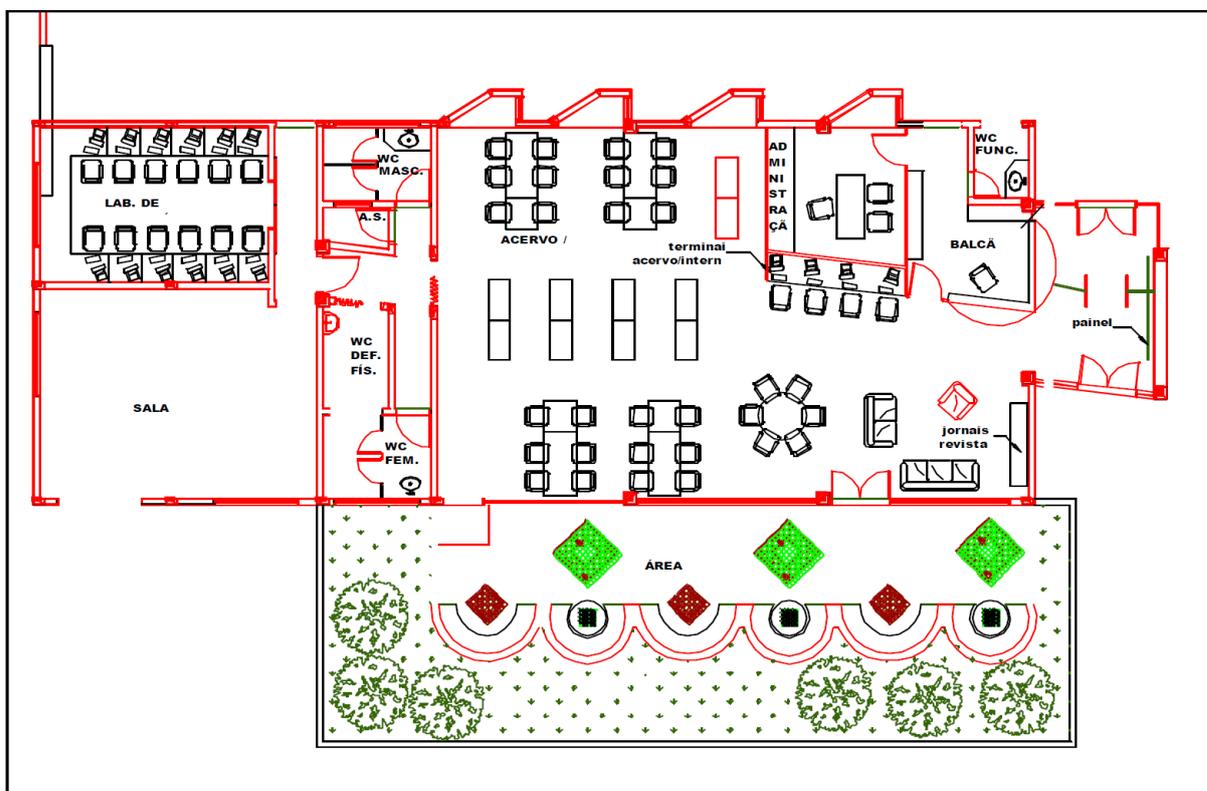
Fonte: Google Street View (set. 2017). Disponível em: <https://goo.gl/maps/HNz1hkewCxT3jPne8>. Acesso em: 28 set 2022.

Anexo 1C – O mosaico do lado externo – a figura de uma coruja – é o símbolo das Escolas do Futuro.



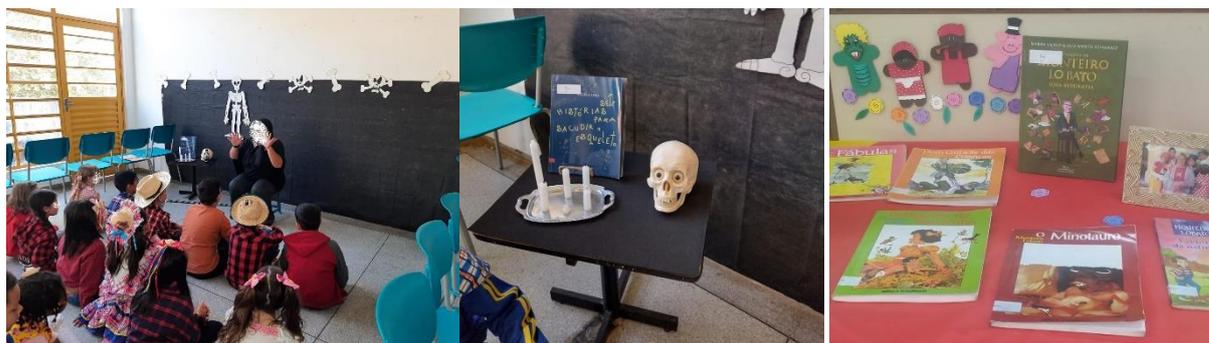
Fonte: De acordo com Moraes (2008, p. 33).

Anexo 1D – Planta baixa do projeto arquitetônico das Bibliotecas do Futuro.



Fonte: De acordo com Moraes (2008, p. 33).

ANEXO 2

Espaço - práticas da bibliotecária *Alice*Espaço - práticas da bibliotecária *Emília*Espaço - práticas da bibliotecária *Sherlock Holmes*Espaço - práticas do bibliotecário *Barão de Münchhausen*



Espaço - práticas da bibliotecária *Branca de Neve*



Espaço - práticas da bibliotecária *Sulwe*



Espaço - práticas da bibliotecária *Elizabeth Bennet*

APÊNDICE 1

Entrevista

São Carlos, ___ / ___ / ___

Roteiro de entrevista

Categorias

Memória afetiva	Recordação do primeiro contato com a palavra literária/Relação com a leitura e a literatura/biblioteca.
Formação profissional	A trajetória de estudo – da Universidade à inserção ao mundo do trabalho.
Mediação de leitura literária: saberes e práticas	Conhecimento adquirido e acumulado voltados à prática de mediação de leitura literária.
Atuação na biblioteca escolar	A (con)vivência no espaço da Biblioteca e as experiências com a palavra literária.

Dados pessoais:

Nome:

Pseudônimo:

Local de nascimento:

Cidade em que reside:

Formação superior/pós graduação/instituição/ano:

Início profissional como bibliotecário(a):

Início profissional na prefeitura de São Carlos como bibliotecário(a):

Atua na biblioteca escolar atual desde:

Roteiro entrevista oral

1. Memória afetiva

1.1 Como foi o seu primeiro contato com as histórias literárias?

1.2 Como era a socialização e suas vivências familiares e escolares (dentro de que contexto cultural / pertencimento) com a leitura de livros de literatura?

1.3 Algum momento ou fato marcante sobre a sua relação com a literatura?

1.4 Uma pergunta que eu não fiz, mas você gostaria que eu tivesse feito? A pergunta e a resposta.

2. Formação profissional

2.1 O que o(a) levou a se tornar um bibliotecário(a)?

2.2 Quais foram os caminhos trilhados para chegar até onde chegou (biblioteca escolar)?

2.3 Principais dificuldades e principais conquistas ao refletir sobre a sua trajetória profissional?

2.4 Uma pergunta que eu não fiz, mas você gostaria que eu tivesse feito? A pergunta e a resposta.

3. Mediação de leitura literária: saberes e práticas

3.1 Você se considera um mediador de leitura literária?

3.2 Quais são os saberes necessários (adquiridos, acumulados, experimentados) para ser um mediador de leitura literária no espaço da biblioteca escolar? Você participou de algum curso e/ou capacitação específica para esta formação?

3.3. Você considera que a afetividade, a escuta e o diálogo são maneiras de aproximar os(as) alunos(as) das histórias? Por quê?

3.4 Você considera que seu trabalho contribui com o trabalho dos professores (vice-versa) no que diz respeito à formação de leitores de textos literários? De que maneira?

3.5. No projeto político pedagógico da sua escola, a biblioteca escolar está contemplada? De que maneira?

3.6 Qual a importância das políticas públicas voltadas à leitura e como elas se inserem no contexto da Biblioteca? Há alguma legislação federal, estadual ou municipal sobre as questões envolvendo esta biblioteca escolar?

3.7 Uma pergunta que eu não fiz, mas você gostaria que eu tivesse feito? A pergunta e a resposta.

4. Atuação na biblioteca escolar

4.1 Como você definiria uma biblioteca escolar e qual a contribuição desse espaço no processo de ensino da escola?

4.2 Para você, qual é a importância e a contribuição desse espaço para a formação de leitores de leitura literária?

4.3 Qual a principal função a ser desempenhada por um profissional que atua em uma biblioteca escolar?

4.4 A partir da sua vivência e experiência, qual é a representação desse espaço para os alunos e professores? Como eles veem a Biblioteca?

4.5 Como você procura organizar o espaço da biblioteca? Qual a sua prioridade: facilitar a localização de livros, auxiliar os usuários na procura do material ou da pesquisa desejada ou criar um espaço que possibilite outras atividades de mediação de leitura?

4.6 O que você acha que falta, quais são as dificuldades/obstáculos e o que poderia ser melhorado no que diz respeito à mediação de leitura literária nesse espaço?

4.7 Qual o posicionamento da biblioteca em relação às políticas de ação afirmativa (Lei 11.645/2008), às práticas de educação inclusiva, os livros e as mídias digitais?

4.8 Uma pergunta que eu não fiz, mas você gostaria que eu tivesse feito? A pergunta e a resposta.