

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

JULIANA ALVES MOREIRA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS BIBLIOTECÁRIAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES:
um mapeamento de suas iniciativas e articulações
na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RME- BH.**

Belo Horizonte

2014

JULIANA ALVES MOREIRA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS BIBLIOTECÁRIAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES:
um mapeamento de suas iniciativas e articulações
na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RME- BH.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Linha de Pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Bogliolo Sirihal Duarte

Belo Horizonte

2014

Moreira, Juliana Alves.

M838p

Práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores [manuscrito] : um mapeamento de iniciativas e suas articulações na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RME- BH / Juliana Alves Moreira. – 2014.
120 f. : il., enc.

Orientadora: Adriana Bogliolo Sirihal Duarte .
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.

Referências: f. 102-107
Apêndices e anexos: f. 108-120

1. Ciência da informação – Teses. 2. Bibliotecas escolares – Belo Horizonte (MG) – Teses. 3. Formação de leitores – Teses. 4. Bibliotecários – Educação – Teses. I. Título. II. Duarte, Adriana Bogliolo Sirihal. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.

CDU: 027.8

Ficha catalográfica: Biblioteca Prof^a Etelvina Lima, Escola de Ciência da Informação da UFMG



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

FOLHA DE APROVAÇÃO

"PRÁTICAS EDUCATIVAS BIBLIOTECÁRIAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES: UM Mapeamento DE INICIATIVAS E SUAS ARTICULAÇÕES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BRLO HORIZONTE - RMK-BH"

Juliana Alves Moreira

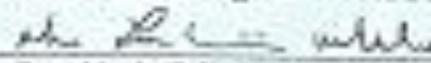
Dissertação submetida à Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos à obtenção do título de "Mestre em Ciência da Informação", linha de pesquisa "Informação, Cultura e Sociedade".

Dissertação aprovada em: 20 de agosto de 2014.

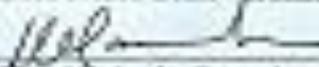
Por:



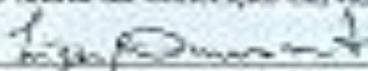
Profa. Dra. Adriana Bogliolo Siriba (Doutor - ECI/UFMG) (Orientadora)



Profa. Dra. Maria Sônia Verstani Machado - PaR/UFMG

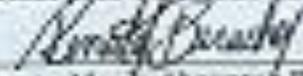


Profa. Dra. Maria da Conceição Carvalho - ECI/UFMG



Profa. Dra. Lídia Maria Moreira Dantas - ECI/UFMG

Aprovada pelo Colegiado do PPGCI



Profa. Renata Maria Abrantes Baracho Porto
Coordenadora

Versão final aprovada por



Profa. Adriana Bogliolo Siriba (Doutor)
Orientadora



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

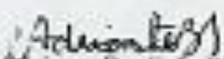
ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE JULIANA ALVES MOREIRA, matrícula:
2012732032

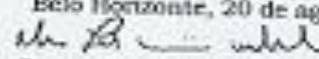
Às 14:00 horas do dia 20 de agosto de 2014, reuniu-se na Escola de Ciência da Informação da UFMG a Comissão Examinadora aprovada *ad referendum* pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação em 21/07/2014, para julgar, em exame final, o trabalho intitulado *Práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores: um mapeamento de iniciativas e suas articulações na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte - RME-BH*, requisito final para obtenção do Grau de MESTRE em CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, área de concentração: Produção, Organização e Utilização da Informação, Linha de Pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade. Abrindo a sessão, a Presidente da Comissão, Profa. Dra. Adriana Bogliolo Sirihal Duarte, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

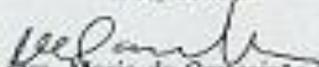
Profa. Dra. Adriana Bogliolo Sirihal Duarte - Orientadora	APROVADA
Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado	APROVADA
Profa. Dra. Maria da Conceição Carvalho	APROVADA
Profa. Dra. Lígia Maria Moreira Dumont	APROVADA

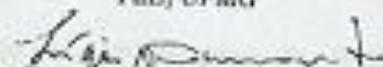
Pelas indicações, a candidata foi considerada APROVADA.
O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

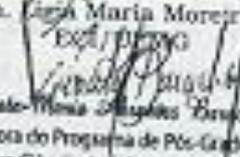
Belo Horizonte, 20 de agosto de 2014


Profa. Dra. Adriana Bogliolo Sirihal Duarte
ECI/UFMG


Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado
PaE/UFMG


Profa. Dra. Maria da Conceição Carvalho
ECI/UFMG


Profa. Dra. Lígia Maria Moreira Dumont
ECI/UFMG


Profa. Dra. Rafael Romão Mendes Araújo Costa
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Ciência da Informação

Obs: Este documento não terá validade sem a assinatura e carimbo da Coordenadora.

A todos os bibliotecários da RME-BH que diariamente transformam as nossas bibliotecas escolares em espaços educativos e de formação de leitores.

AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre definir o momento certo.

A meus pais por me ensinarem o que é disciplina.

Ao meu esposo Gilberto, pela paciência e companheirismo.

A Ana Aparecida de Jesus pela simpática e solícita revisão do texto.

A minha orientadora Adriana por garantir que esse estudo não ficasse “econômico”.

A professora Maria da Conceição Carvalho por sempre apontar caminhos, desde o estágio B, em 2002.

A professora Maria Zélia Versiani pela serena disponibilidade de estabelecer o diálogo entre Educação e Ciência da Informação.

A professora Lígia Dummont pelos sensíveis apontamentos já na qualificação.

Aos bibliotecários entrevistados, pelos excepcionais momentos de conversa, confidências e solidariedade..., isso, sem falar na legítima recepção mineira regada a quitutes personalizados.

"A vida é um aprendizado permanente. Quanto mais pensamos saber, menos sabemos, as coisas mudam muito e as mentalidades também"
(KADRA, Yasmina. **O que o dia deve à noite.** Rio de Janeiro: Argumento, 2009).

RESUMO

A proposição de estudo sobre as práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores objetivou extrapolar o discurso estanque da inexistência e/ou inadequabilidade do trabalho bibliotecário quanto aos processos relativos a leitura e a formação do leitor na escola e biblioteca escolar. Sustentado pela oportunidade empírica fornecida pelo também premiado “Programa de bibliotecas” da RME-BH, o mapeamento dessa prática em curso viabilizou a identificação e a análise do que vem sendo realizado e contribui para buscar a necessária consolidação de uma prática bibliotecária ainda recente e esparsa no contexto educacional brasileiro. A prática bibliotecária da RME-BH materializada ações e atividades (projetos) fundamenta-se em sete princípios norteadores, derivados das categorias temáticas da análise de conteúdo, a saber: *Ação, Diversidade, Equipe, Letramentos, Mediação, Parceria/Colaboração e Planejamento/Tempo*. Esses princípios conjugam, em relação à escola e a biblioteca, as possibilidades e limitações para a efetivação da prática e, paralelamente, as revelam como educativas e de formação do leitor. Elas se constituem, ainda, como mediativas por excelência e, de fato, orientadas para um trabalho colaborativo. Essa última constatação foi a mais expressiva da pesquisa, posto que a delimitação do princípio da Parceria/Colaboração representa um avanço recorrentemente requerido, porém, muitas vezes não concretizado, da parceria e colaboração entre bibliotecários e professores quanto ao trabalho com a leitura. Todavia, a limitação imposta pela ausência formal de integração da prática educativa bibliotecária de formação de leitores ao processo de ensino aprendizagem na escola, vem contribuindo para tornar esse trabalho mediativo e compartilhado restrito à parcerias escassas e recorrentes. Por outro lado, também tem comprometido o planejamento, a execução e a própria avaliação do que é cotidianamente realizado nas bibliotecas escolares e nas escolas. Assim, a análise dos princípios evidencia a construção coletiva de uma identidade para o trabalho bibliotecário escolar quanto a formação do leitor bem como relativiza a aposta na consolidação desse trabalho apenas centrada no esforço individual – o protagonismo – esperado desse profissional. Mais que produzir um registro histórico de uma realidade diferenciada no contexto brasileiro, essa pesquisa, sem dúvida, abre um caminho para explorar cada vez mais a discussão acerca do que pode ser a prática educativa bibliotecária de formação de leitores objetivando o seu constante e regular aperfeiçoamento.

Palavras-chave: prática educativa bibliotecária, formação de leitores, bibliotecas escolares, leitura, trabalho colaborativo.

ABSTRACT

The proposition of study on the educational practices of training librarians readers aimed extrapolate watertight speech absence and / or inadequacy of library work on the procedure for reading and the formation of the reader at school and school library. Supported by empirical opportunity provided by also winning "program libraries" of RME-BH, the mapping of this ongoing practice enabled the identification and analysis of what has been done and contributes to fetch the necessary consolidation of a librarian practice still recent and sparse the Brazilian educational context. The practice of librarian-BH materialized RME actions and activities (projects) based on seven guiding principles, the themes derived from the content analysis, namely: Action, Diversity, Team, Literacies, Mediation, Partnership / Collaboration and Planning / time. These principles combine, in relation to the school and the library, the possibilities and limitations for effective practice and, in parallel, reveal how the education and training of the reader. They also constitute as mediative and par excellence and, in fact, oriented collaborative work. This latter finding was the most significant research, since the definition of the principle of Partnership / Collaboration represents a breakthrough recurrently required, however, often not realized, the partnership and collaboration between librarians and teachers how to work with the reading. However, the limitation imposed by the absence of formal integration of educational practice librarian training of readers to the process of teaching and learning in school, has contributed to make this meditative work and shared scarce and restricted to recurrent partnerships. On the other hand, also has committed the planning, execution and evaluation itself than is routinely performed in school libraries and schools. Thus, the analysis highlights the principles of collective construction of an identity for the school library work as well as training of the reader relativize towards the consolidation of this work focused only on individual effort - the protagonist - expected this professional. Produce more than a historical record of a different reality in the Brazilian context, this research certainly opens a way to explore more and more discussion about what can be educational practice librarian training aiming your readers regular and constant improvement .

Keywords: educational practice librarian, training of readers, school libraries, reading, collaborative work

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Quadro comparativo 1997-2006 do Programa de Bibliotecas da RME- BH	39
FIGURA 2	Formulário 3 – Outras Atividades e Projetos desenvolvidos pela biblioteca	46
FIGURA 3	Distribuição de Belo Horizonte por regionais	52

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1	Perfil amostra	53
QUADRO 2	Perfil dos bibliotecários: tempos de leitura	54
QUADRO 3	Público preferencial e objetivo da ação de leitura	77
TABELA 1	Ações e Atividades (projetos) - realizadas via biblioteca SEM a parceria do professor	56
TABELA 2	Ações e Atividades (projetos) realizadas pela biblioteca EM parceria com o professor	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CI	Ciência da Informação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do livro
LBD	Lei de diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDABE	Política de desenvolvimento de acervo das bibliotecas escolares
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
RME-BH	Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SEBES	Seminário de Bibliotecas escolares
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	União das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	15
1.1 OBJETIVOS	20
2 LEITURA, ESCOLAS E BIBLIOTECAS ESCOLARES BRASILEIRAS	22
2.1 A prática instituída: movimentos que a influenciaram	27
2.2 Formação/Promoção da leitura e do leitor: entre o hábito e o gosto	36
3 LEITURA, ESCOLA E BIBLIOTECAS ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE - RME-BH	39
4 PERCURSO METODOLÓGICO	46
4.1 Instrumentos de Coleta de Dados	47
4.2 Definição da Amostra	54
5 ANÁLISE DE DADOS: A construção de uma prática bibliotecária: educativa e de formação de leitores	58
AÇÃO	76
DIVERSIDADE	85
EQUIPE	87
LETRAMENTOS	90
MEDIAÇÃO	92
PARCERIA/COLABORAÇÃO	96
PLANEJAMENTO/TEMPO	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A – Roteiro questionário	112
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TLC	114
ANEXO A – Justificativas relacionadas com a colaboração do bibliotecário na formação do hábito de leitura	116
ANEXO B – “Folder Encontro anual dos profissionais em trabalho nas bibliotecas da RME-BH - Mostra de Trabalhos” 1999	117
ANEXO C – “Folder Encontro anual dos profissionais em trabalho nas bibliotecas da RME-BH - Mostra de Trabalhos” 2005	118
ANEXO D – Lista bibliotecas pólo e coordenadas do Programa de bibliotecas da RME-BH	119

1 APRESENTAÇÃO

A formação/promoção da leitura e do leitor no contexto brasileiro em sua mais que necessária instância – a escola – como esclareceu Cunha (2008) é viabilizada pela organização e desenvolvimento de uma estrutura que articula espaços, profissionais, acervos e métodos.

Ao longo da implantação e desenvolvimento do sistema educacional brasileiro fundamentado que esteve nas próprias transformações do país, adequações e readequações foram propostas, vivenciadas e buscadas na tentativa de estabelecer uma estrutura de fato efetiva e eficiente.

Durante essa trajetória, inevitavelmente, espaços foram remodelados e outros criados. Alguns métodos evoluíram e foram repensados a partir inclusive da inclusão de outros profissionais nas escolas, mas, não se consolidou uma necessária articulação entre eles e a formação do indivíduo leitor não foi suficientemente equacionada.

Na atualidade, como reflexo da não existência e/ou da não efetividade dessa articulação a discussão tem orbitado entre profissionais e espaços, mais propriamente, entre professores e bibliotecários, bem como entre sala de aula e biblioteca escolar. Os argumentos frequentemente encontrados na literatura para essa articulação inexistente ou insuficiente têm se pautado apenas pelas limitações profissionais originais dos envolvidos.

Em relação aos bibliotecários, a crítica mais contundente à sua atuação quanto ao incentivo ou promoção/formação da leitura e do leitor concentra-se, em primeiro lugar, em sua formação excessivamente técnica, cujos respectivos serviços de tratamento e disseminação da informação são guiados tendo como único fim a organização. Dessa maneira, esse profissional apenas aponta, conforme analisa Barros (1987), sem necessariamente conduzir o usuário na busca e na obtenção do conhecimento, ou seja, sem possuir e utilizar uma necessária faceta pedagógica.

O serviço maciçamente técnico empreendido pelo bibliotecário causa um estranhamento tal por parte dos professores a ponto de ser desconsiderado e, até mesmo, renegado em troca da adesão pura e simples às atividades e processos de leitura já desencadeados na escola e que, muitas vezes, ocorriam sem planejamento e conseqüente efetividade. Ao se falar em adesão pura e simples está implícita a existência de atividades ou processos, por parte do professor, que buscam uma contribuição não necessariamente especializada do bibliotecário. Assim, por não perceberem a importância também das atribuições técnicas desse profissional para o processo de formação do leitor, eles o

consideram muitas vezes ocioso em seu ambiente de trabalho e na escola e acreditam que ele esteja disponível para participar de seus projetos, não explorando sua expertise.

Uma segunda crítica à atuação bibliotecária de promoção/formação da leitura e do leitor reside na indisponibilidade e até mesmo uma má vontade do profissional de se integrar e desenvolver os processos de leitura na escola. O entendimento é que, apesar do bibliotecário possuir uma formação acadêmica deficitária, no que diz respeito ao trabalho com a leitura, uma simples participação ou postura de boa-vontade em propor e executar atividades seria suficiente para efetivá-las. Em alguns casos contrários, nos quais os bibliotecários se envolvem em atividades de leitura, o que se observa é uma reprodução, em maior ou menor grau, no ambiente da biblioteca, do trabalho docente com a leitura, como destacam Moreira e Sirihal Duarte (2014), muito em razão de descuido quanto à definição e reflexão de uma prática educativa bibliotecária de formação do leitor.

Logo, ainda que em ambas as críticas fique indicada a ausência de uma tradição bibliotecária escolar, em especial de uma prática bibliotecária de formação de leitores, também fica latente o imperativo da definição e articulação dessa mesma prática na estrutura sinalizada por Cunha (2008).

A busca por essa definição e concomitante articulação colide, num primeiro momento, com o consenso da insuficiência bibliotecária quanto à formação do leitor. Isto porque, ao se afirmar que a prática bibliotecária é inadequada ou inexistente, é preciso considerar que nem sempre é o profissional bibliotecário que está à frente da biblioteca escolar, e sim outros assim denominados (professores ou funcionários em readaptação funcional – em desvio da função original por razões médicas laborativas, auxiliares de biblioteca). Estando previsto e presente o bibliotecário escolar graduado, é preciso verificar como coletivamente a escola pode se apropriar de uma prática educativa bibliotecária de formação do leitor, que incluída formalmente nos processos escolares e educativos, possa se situar e consolidar.

Por outro lado, a análise do que vem sendo praticado pelo bibliotecário não pode também ser resumida à ânsia, satisfeita ou não, pelo protagonismo desse profissional como condição para integrar-se, muitas vezes, de maneira aleatória ou figurativa em relação aos processos e atividades de leitura, tradicionalmente, executados na escola. É preciso, mais que rotular sua atuação, já que "... a literatura também não consolida o que são ou poderiam ser as práticas educativas bibliotecárias de formação de leitor" (MOREIRA; SIRIHAL DUARTE, 2013), investigar o que a sustenta ou a pode sustentar enquanto prática, na busca aludida por Versiani (2003). O objetivo é, portanto, imprimir-lhe consistência, possibilidade de aprimoramento e a devida articulação dentro da escola. Desse modo, não será razoável, igualmente, descontextualizá-la do(s) espaço(s) – escola e biblioteca escolar com os quais deve, como exposto, dialogar e construir coletivamente uma identidade para a prática.

Assim importa, pois, resgatar que as bibliotecas escolares não foram e ainda não são espaços naturais nas escolas.

Aspiradas, improvisadas e não plenamente efetivadas¹, as bibliotecas nas escolas brasileiras ainda têm muitas das questões não resolvidas, como a organização de acervos e os serviços correspondentes que são a base para o desenvolvimento da prática de leitura - a do profissional e a dos educandos.

Isto pode ser atribuído ao fato de que, como mencionado, desde o seu surgimento, a prática de formação/promoção da leitura e do leitor, via biblioteca escolar, não esteve a cargo dos bibliotecários de formação – não lhes sendo ainda hoje exclusiva - e, dessa maneira, outros profissionais, tomados como bibliotecários, a realizaram numa perspectiva distinta do que se esperaria do profissional da informação. Cumpre ressaltar, no entanto, que não se trata de expor um juízo de valor, mas, de pontuar que uma prática não pode ser identificada por outra que se imagina bibliotecária.

Por outro lado também, os poucos bibliotecários escolares que paulatinamente foram sendo incluídos, e os das bibliotecas públicas que de longe contribuía com o trabalho da leitura, não foram suficientes para empreender uma prática e nem puderam levar a cabo processos correlatos. A chave para a questão estaria no entendimento de que

a leitura está no cerne da apropriação da informação, que não existe a *priori*, não existe antecipadamente; por ser intangível, não concreta, apenas se concretiza no processo de mediação. À exemplo da informação, a leitura não existe a *priori*, concretizando-se no processo de mediação. No entanto, a mediação da leitura faz parte da mediação da informação (ALMEIDA JÚNIOR, 2007, p. 34-35).

Não obstante, somente a definição da sua contribuição particular, e também a atuação entusiasta do bibliotecário já que garantido seu fazer profissional original, não será suficiente para firmar a sua prática se ela não estiver prevista como tal e não for, coletivamente construída dentro da realidade da escola e da biblioteca escolar onde

as atividades da biblioteca escolar, vinculadas a uma programação que lhes garante dinamização e, alimentadas pelo entusiasmo do bibliotecário ativo, tornam essa instituição atuante. É por isso que se valorizam para a biblioteca escolar tais atividades formativa, informativa e recreativa, transformando-a no polo natural de atividades curriculares ordenadas, sistemáticas e permanentes a fim de cumprir a missão já assinalada para a biblioteca escolar de verdadeiro centro integrador da escola (ANNES, 1975, p. 25).

Nesse sentido, a prática mediativa esperada do bibliotecário, condizente com o espaço biblioteca escolar, e aliada aos currículos e aos avanços tecnológicos, como lembrou Rasteli (2014), será uma educativa – mais que pedagógica – que se direcionará

¹ Em razão dos diversos relatórios apontando a ausência/deficiência de bibliotecas escolares brasileiras, bem como pressões de grupos organizados e representativos que entendiam e buscavam a valorização e utilização das bibliotecas escolares para a educação, em 24 de maio de 2010 é publicada a LEI Nº 12.244 que disporia sobre o movimento de universalização das bibliotecas nas instituições de ensino brasileiras.

para a educação continuada do cidadão/aluno/leitor alcançando, contiguamente, a formação/promoção do leitor posto que numa expressão: lê-se para formar e formar-se lendo.

Desse modo, considerando-se que não há relacionada ainda "... uma prática bibliotecária de promoção de leitura e menos ainda uma prática educativa bibliotecária de formação de leitor..." (MOREIRA; SIRIHAL DUARTE, p.42, 2014), o estudo sobre as práticas educativas bibliotecárias de formação do leitor pressupõe situar a análise a partir das que vem sendo genuinamente empreendidas e vivenciadas por bibliotecários em relação ao contexto com o qual dialogam, tendo como norte a assertiva que diz que

... há muito chão pela frente, até considerarmos atingidos os níveis mais decentes de leitura para cada cidadão brasileiro. E essa convicção é sinal de que o melhor que fazemos é insuficiente e é necessário reforçar uma ação como o termo cadeia sugere: um trabalho pensado, planejado, executado de maneira parceira, uma ação integrada, tendo sempre como alvo esse bem comum que nos une: a promoção da leitura (CUNHA, 2008, p. 50).

Logo, a definição de objeto empírico que se converta em rico parâmetro para promover essa discussão, passa pela seleção de uma realidade que conta com bibliotecários, dentro e à frente das bibliotecas escolares, para revelar suas possibilidades e limitações e não como coordenadores, à distância, e acionados eventualmente como descritos em Silva e Bortolin (2006).

Assim, a escolha da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME-BH, como objeto empírico, mais que garantir o imprescindível registro histórico de uma experiência que se desenvolve já há 17 anos², constitui-se como motivação pessoal, já que, a vivência cotidiana dessa autora como bibliotecária da referida Rede tem se orientado na busca pelo aprimoramento da prática educativa bibliotecária de formação do leitor e da própria biblioteca.

A análise aqui proposta interessa à Ciência da Informação – CI – na medida em que trata dos agentes e processos que compõem o trabalho com a informação e, especificamente, é alvo da linha de Informação, Cultura e Sociedade por buscar tanto o significado das práticas e dos processos informacionais para os sujeitos sociais, quanto os processos e as práticas informacionais como elementos que constituem e são constituídos por contextos sócio históricos.

Do ponto de vista da Educação, sabemos que a apropriação e adequação da biblioteca, em primeira instância, e posteriormente da atuação dos bibliotecários como

² O Programa de Bibliotecas tem início em 1997 com o destaque para uma estrutura que previa bibliotecários como coordenadores atuantes nas bibliotecas escolares. O Programa de Bibliotecas já foi condecorado por melhor incentivo à leitura, por contribuição ao livro e pela atuação bibliotecária.

promotores da leitura, segue a tendência de reconfiguração da educação brasileira que tem objetivado estruturar e consolidar a biblioteca escolar como a instituição que opera também, por meio de seu acervo e serviços, com a dinamização e intermediação das práticas educativas da leitura

não da forma de oferta de texto, mas do quanto a comunidade escolar aprofunda o projeto de formação e o transforma em ações e espaços que o tornem viável, do quanto prevê ações de estudo e de partilha de conhecimento e de experiências intelectuais e existenciais a partir da atividade orgânica de estudar, de ler e de procurar organizar informação para pensar e intervir no mundo (BRITTO, 2011, p. 43).

Assim, o estudo das práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores é um salto qualitativo e também quantitativo, tanto para a Educação quanto para a Biblioteconomia e CI pela própria temática proposta, já que se reflete, há muito, sobre a prática do professor, mas, não de forma consistente, sobre a do bibliotecário, agora mais presente no espaço e na ação mediativa de promoção de leitura e, como garantia de somatório de esforços definidos e orientados para potencializar essa mesma ação.

A produção de discussão das práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores, sob a égide da CI, contribuirá não apenas para particularizar e conferir consistência a uma dada atuação do profissional bibliotecário, mas, será fundamental considerando-se o caráter interdisciplinar do campo, para dialogar e viabilizar ações que de fato contribuam para o complexo trabalho que envolve a promoção da leitura.

1.1 OBJETIVOS

Esta pesquisa propõe, assim, através do mapeamento e discussão dos princípios que norteiam as práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores, construir entendimento acerca da constituição destas últimas.

Objetivo geral

Para tal, o objetivo geral definido é o de: investigar como são concebidas e viabilizadas, pelos bibliotecários da RME-BH, as práticas educativas de formação de leitores no contexto do Programa de Bibliotecas da RME-BH.

Objetivos específicos

Com vistas a garantir a realização do objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Apurar que princípios norteiam e operacionalizam as práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores no contexto do Programa de Bibliotecas da RME-BH e
- Investigar como se articulam esses princípios constituintes das práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores nas diferentes dimensões: bibliotecas, escolas, Programa de Bibliotecas, RME-BH, **para**
- Avaliar a constituição atual das práticas educativas de formação de leitores realizadas pelos bibliotecários na RME-BH.

Finalmente, a estrutura da dissertação definida para conduzir a pesquisa proposta compõe-se de dois capítulos de revisão de literatura; outro com a descrição do percurso metodológico adotado; um com a análise e apresentação das categorias de análise, convertidas nos princípios e suas articulações e, por fim, pontua as principais considerações.

Os capítulos iniciais resgatam, respectivamente, a relação histórica entre leitura, escolas e bibliotecas escolares no Brasil e em Belo Horizonte; bem como apresentam as

principais correntes que influenciaram a implementação de uma prática educativa bibliotecária de formação do leitor, ainda que ela tenha se dado a partir de indivíduos isolados e, sem uma paralela e formal inserção sua no processo de ensino aprendizagem como aludido por Antunes (1998).

O percurso metodológico expõe a dimensão definidora das fontes, os instrumentos e métodos de coleta e análise de dados, os quais são apresentados e analisados no capítulo imediatamente posterior e que, sob forma dos sete (7) principais princípios e suas articulações presentes na prática bibliotecária da RME-BH, cumprem os dois primeiros objetivos específicos da pesquisa.

As considerações finais traçam a análise da atual constituição da prática bibliotecária empreendida na RME-BH e cumprem, por sua vez, o terceiro e último objetivo especificamente traçado para esse estudo.

2 LEITURA, ESCOLAS E BIBLIOTECAS ESCOLARES BRASILEIRAS

A leitura, que se configura como indispensável ao crescimento pessoal e social e, pois, instrumento civilizatório por excelência, é entendido por Perroti (1989), como uma necessidade, especialmente em sociedades de longa tradição oral, como a brasileira, necessária faz-se também a sua promoção.

No Brasil, um olhar retrospectivo indica que os esforços se dirigiram de modo mais preponderante, para a criação, expansão e manutenção da materialidade e de instâncias de acesso à educação e ao livro do que, como chamou a atenção Cunha (2008), que um investimento de toda uma cadeia que deveria se encarregar da definição de uma política de leitura para nosso país.

Logo, o acesso bem como a utilização do livro e da própria educação, foi viabilizado maciçamente dentro de modelos de ensino e escola - e posteriormente de bibliotecas -, que foram e são submetidos a pressões de ordem social, política, econômica, cultural e que trouxeram, inevitavelmente subjacentes, objetivos definidos quanto à formação que se desejava para o brasileiro e que tem concorrido para a não efetivação da leitura.

Assim, desde os primórdios da educação brasileira, como avaliou Magnani (1989), tivemos um ensino jesuítico excludente, cujo objetivo era doutrinar o indivíduo para a Igreja.

Em seguida, com as reformas que tornaram o ensino público financiado pelo Estado, surgem as escolas primária e secundária, sob as bandeiras positivistas da liberdade e laicidade do ensino bem como da gratuidade da escola primária, porém, a formação passou a se orientar para a funcionalidade do indivíduo em relação ao seu financiador agora estatal.

No entanto, ao longo desse período como indicou Magnani (1989), com o desenvolvimento do processo de urbanização o modelo de formação sofre uma pressão já que novas exigências de aprendizagem da técnica de leitura e escrita se fizeram necessárias.

Desse modo, complementou Hamze (2014), já na primeira metade do século XX um movimento, cuja introdução no Brasil se deu em 1882 por Rui Barbosa e que foi denominado de *Escola Nova*, passa a influenciar mais concretamente o ensino. O escolanovismo, aliado a essência da ampliação do pensamento liberal no Brasil, acreditava "... que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a

individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade...” (HAMZE, 2014). A partir daí iniciaram-se, como destacou Magnani (1989), as campanhas contra o analfabetismo e a educação se tornou bandeira de luta, mas, a leitura não se efetivou interrompida que também foi com a supressão desse processo desencadeado pela revolução de 64.

Em relação às bibliotecas, até o fim da década de 60 e começo da década de 70, a escola movia-se, observaram Oliveira (1991) e Magnani (1989), entre livros didáticos e antologias que compuseram em especial essas últimas, as chamadas bibliotecas de classe que não eram bibliotecas escolares propriamente ditas.

Não existiam bibliotecas escolares. Os sistemas de ensino, como esclareceu Pontes (1998), não incluíam bibliotecas e o que havia eram pequenas bibliotecas populares, no início do século XX, organizadas por associações que recebiam financiamento de patronos. Essas bibliotecas, por sua vez, não tinham relação com os programas educativos porque não existia uma preocupação em associá-las ao sistema educacional.

Porém, ainda entre os anos 60 e 70, esclareceu Perroti (1989), em razão das mudanças que ocorreram no processo de produção, circulação e consumo do livro infanto-juvenil, não apenas pelo expressivo quantitativo, mas, fundamentalmente, pela consolidação de uma literatura diferenciada daquela praticada até então – os textos deixam de ser exclusivamente didáticos -, surge uma necessidade de delimitação de um novo papel educativo e cultural para a sociedade brasileira e a escola acaba sendo polarizada como responsável pela nova literatura praticada: a infanto juvenil.

O que se pode observar, a partir de então, é que nesse aumento da circulação, outros interesses se manifestam não ficando mais exclusivos, sobretudo, na escola, Isto colaborou para a proliferação desordenada das bibliotecas públicas com fins políticos o que, ressaltou Pontes (1998), deixavam-nas precárias e assim continuaram sendo mesmo depois da criação do INL em 1937.

Impulsionados pelo aumento da produção dos livros e pela publicação da *Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino* nº 5.692/1971 – LDB, que foi o marco da reorientação do ensino na escola pública dentro do aludido movimento da *Escola Nova*, os sistemas de ensino passam a valorizar a criação de bibliotecas. O objetivo geral da LDB destacava a importância do exercício consciente da cidadania e valorizava “... o estudo da língua nacional, o que requer acesso aos diversos saberes proporcionados pela leitura. Dessa forma, a pesquisa passa a ser o elo que une os estudantes ao saber” (PONTES, 1998, p. 28-29).

Assim, as poucas bibliotecas escolares que deviam apenas apoiar professores e alunos no processo formal de educação incluindo o ensino da leitura, como revelou Furtado

(2000), tiveram seu papel alterado pela evolução do conceito e deixaram de ser uma pequena coleção de livros didáticos destinada a sustentar somente as atividades de sala de aula, para se tornar um centro de multimeios, entendido como um lugar onde a variedade de recursos os potencializa em verdadeiros laboratórios de auto aprendizagem.

No entanto, para fazer frente a essa nova demanda se fazia necessária a criação de uma biblioteca em cada escola, mas, considerando-se os ainda latentes problemas infraestruturais brasileiros, incluindo as limitações de verbas destinadas às escolas públicas, a solução encontrada, em termos até de América Latina, foi uma progressiva oferta via bibliotecas públicas e, depois, de bibliotecas nas escolas. Assim, os países deveriam ir: “a) Estabelecendo redes de bibliotecas públicas que ofereçam serviços especiais à escola, em seções dedicadas a crianças e adolescente (Manual da Unesco, 1963); b) criando a biblioteca escolar própria” (ANNES, 1975, p. 21-22).

Todavia, a iniciativa não obteve êxito tanto por sua difícil instalação e manutenção quanto porque

a biblioteca pública que, originalmente, se destina ao atendimento da população em geral, sem especificações, acaba sendo escolarizada por imposição das circunstâncias. Como, muitas vezes, não está preparada pra essa especialização, não atende com eficácia aos desorientados estudantes e, para agravar, ainda compromete a sua missão original (CARNEIRO, 1991, p. 28).

A despeito desta subalocação da missão original da biblioteca pública, em contrapartida, a criação de bibliotecas escolares em não evoluiu satisfatoriamente.

Além disso, mesmo sofrendo outra alteração de seu papel em 1985, como destaca Furtado (2000), com a publicação do *Modelo flexível para um sistema nacional de bibliotecas escolares*, onde elas passaram a serem vistas como integrantes do sistema social e educacional do país e, portanto, como instrumento de educação permanente para todos incluindo a comunidade circunvizinha à escola, o que se observa é um movimento inverso ao empreendido qual seja: o de se atribuírem às bibliotecas escolares as funções das bibliotecas públicas através da diversificação de seus serviços e incorporação de atividades culturais.

Já no século XX, dentro da chamada Sociedade da Informação, o papel da biblioteca escolar sofre o acréscimo da necessidade de oferecer tecnologias de informação e comunicação como cumprimento de sua função social, devendo estender

esse serviço à comunidade, aumentando assim o nível de alfabetização digital do país, especialmente das classes sociais economicamente menos favorecidas, cujo poder aquisitivo não permite o acesso as tecnologias no ambiente familiar (FURTADO, 2000, p. XLI).

O que se pode notar, entretanto, é que apesar de ter havido uma progressiva oferta de materiais de leitura na sala de aula - sendo também complementados por meio dos

recursos das bibliotecas públicas -, de terem evoluído suportes e demandas e, por conseguinte, papéis e funções de escola e biblioteca escolar a questão da leitura, da formação do leitor não foi satisfatoriamente equacionada.

O baixo nível de competência de leitura dos estudantes brasileiros, conforme pontuaram Carvalho e Souza (2012), nível esse revelado por índices de instrumentos como o Prova Brasil, o Enem e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, vem continuamente demonstrando que a evolução aludida acima não teria atingido nem as escolas, nem os professores, nem os alunos, como concluíram Galvão e Batista (1998), ficando mais nos discursos, e, por outro lado, estariam reforçando a tão propagada crise da leitura³.

Assim, buscando identificar as razões para o problema, uma análise mais detida sobre os espaços, agentes, acervos e processos conduziu ao prisma do trabalho em cadeia, como referenciou por Cunha (2008), e que estaria ocorrendo sem o elo definitivo de uma política de leitura planejada e executada como tal.

Como destacaram Galvão e Batista (1998), a existência dessas políticas para efetivar e valorizar a leitura e a implementação de bibliotecas não foram perceptíveis. Majoritariamente, o que ocorriam eram ações de democratização do acesso, notadamente, quanto à ampliação do acervo nas bibliotecas escolares ou nos espaços assim denominados nas escolas.

Um exemplo dessas ações de democratização, como ressaltou Kolokathis (2008), foi a substituição de programas de incentivo à leitura e de distribuição de acervos às Bibliotecas Escolares implementados pelo MEC, desde 1983, pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) cuja estratégia foi, inicialmente, distribuir acervos formados por obras de referência, de literatura e de apoio à formação de professores das escolas do Ensino Fundamental - com foco na Biblioteca Escolar (1998 a 2000). Em seguida, com o objetivo de possibilitar o acesso aos alunos e a seus familiares às obras de qualidade – com foco no aluno (2001 a 2003) - a distribuição de coleções de literatura foi feita diretamente a eles, para uso pessoal.

Segundo Paiva (2012), após anos dessa distribuição de acervos, constata-se que ela já é uma política consolidada embora, até hoje, em algumas regiões do restante do país a preocupação esteja e/ou focalize o acesso puro e simples.

³ A crise da leitura funde-se com a crise do livro que, para Chartier (2001), tem um discurso articulado por três principais agentes: a escola e os pedagogos, pela diminuição da capacidade ou das práticas de leitura; o mundo editorial, dividido entre a editoração impressa e eletrônica dos livros e, por fim, dos autores, preocupados, em suma, com a cultura literária e sua consequente transmissão.

Todavia, o simples envio ou a existência de acervo sem uma política de leitura que a orientasse o uso, não havia e não há garantia de utilização do material. Em contrapartida, a articulação de espaço e agentes passaram a se revelar cada vez mais fundamental,

A essa constatação chegou o próprio MEC no final de 2005, quando realizada a avaliação Diagnóstica do PNBE foi detectado que os acervos que deveriam compor as bibliotecas escolares estavam, de modo geral, em salas ou espaços mal adaptados, mal pintados e mal iluminados e que os professores não desenvolviam práticas de utilização desse acervo. Além disso, os bibliotecários eram figuras raras nas bibliotecas ou nos espaços chamados de bibliotecas que, como se viu, não foram e não são naturalmente previstos e incluídos em ambiente escolar.

Não bastaria também, por outro lado, como exemplificou Medeiros (1997), substituir espaços como foi feito via Programa “Salas de Leitura” do Rio Grande do Norte criando outra instância para cuidar da leitura na escola que não a biblioteca. O equívoco foi não perceber que a solução da crise da leitura não estava enraizada no espaço, mas nos agentes promotores da leitura que foram sobrevivendo ao tempo e acompanhando, indiretamente ou não, retrocessos e avanços da educação, manifestada na escola e nas concepções de ensino e leitura.

A formação de leitores, concluiu Magnani (1989), não poderia passar apenas pelo oferecimento de livros, veia que pode ser perversa se os programas ficarem apenas ancorados na ideia reducionista de que o brasileiro não lê ou não gosta de ler, ignorando que é preciso buscar respostas e alternativas para questões que têm a ver com as opções/concepções de sociedade, educação, linguagem, leitura e literatura que temos praticado e que são condutores e, portanto, se verão refletidas nas práticas que se desenvolvem nos espaços.

Dessa forma, compreendendo a necessidade de investimento em uma política de leitura “o que a essa altura significaria um grande avanço...” (PAIVA, 2012, p. 16), o passo posterior situa-se na coerente atuação dos agentes aí envolvidos, o que passa pelo “... consequente grau de investimento na formação de mediadores de leitura” (PAIVA, 2012, p. 16).

Ao refletir sobre a atuação dos agentes mediadores encontramos em maior parcela, professores e uns poucos agregados, os bibliotecários, que como analisou Perroti (1990), não romperam com o círculo das práticas muitas vezes negativas dos docentes e, dentro das escolas e, por contiguidade, dentro das primeiras bibliotecas escolares, o livro e o acesso à ele

passou por diversas fases, ao longo da história da educação no Brasil. Camões, as Seletas, as apostilas, o livro único, o didático, o paradidático, todos estes são facetas de um mesmo livro – aquele a quem se delegou a incumbência de acompanhar o estudante durante o transcurso de atividades discentes servindo de depósito de informações e exercícios, sem negar nunca o seu caráter utilitário que, se o degradou (e mesmo Camões foi vítima desse aviltamento), não impediu sua expansão crescente. Por isso, transcendeu o âmbito da sala de aula e converteu-se numa vigorosa fonte de renda para autores, editores e livreiros, embora nem sempre na mesma proporção (ZILBERMANN, 1993, p. 20).

Não obstante, visando avançar a discussão que há muito rotula, especificamente, a atuação ineficiente do bibliotecário e que, por outro lado, não posiciona de que maneira ele poderá, então, se envolver no trabalho com a leitura e a formação do leitor, resgatamos a seguir as principais expressões de suas práticas, orientadas que estiveram dentro do contexto da escola, ensino e leitura para embasar a construção de uma urgente prática educativa bibliotecária de formação de leitores.

2.1 A prática instituída: movimentos que a influenciaram

Como visto o surgimento das bibliotecas escolares no sistema educacional brasileiro não foi e não é automático e, mesmo assim, outra constatação a que se chega é que, a implantação e manutenção pouco expressivas delas não vêm contribuindo eficientemente para a promoção da leitura e pois a formação do leitor.

Não obstante, mesmo que a inclusão de bibliotecários, nesse aludido sistema, também não tenha sido e ainda não é natural e imediata de modo similar à implantação das próprias bibliotecas escolares, a crítica direta quanto a insuficiente contribuição para a formação do leitor tem apontado para a ineficiência da prática bibliotecária - de formação ou não – aí viabilizada. Essa prática deveria mediar, na acepção já sinalizada por Barros (1987), no sentido de participar e interferir no trabalho com a leitura e não passiva e indiferentemente reagir quando provocada.

Ocorre que ainda que em alguma medida a literatura distinga os bibliotecários graduados, apontando inclusive a formação exageradamente técnica deles como nos reporta Silveira (2007), é preciso ressaltar o quão melindroso é apontar e avaliar uma prática genuinamente bibliotecária de formação de leitores em função de sua esparsividade e ausência de sedimentação.

Isto porque, somados a essa atuação tecnicista, estão a ausência de referência consistente e representativa para o desenvolvimento de um trabalho bibliotecário de formação de leitores e, por outro lado, a própria concepção e estruturação bibliotecas escolares é dependente do sistema de ensino que ainda ignora o que é ou pode ser esse trabalho por falta, inclusive, de não se apropriar da discussão que o envolve.

Exemplo disso é a transcrição feita por Kolokathis (2008) em sua dissertação de mestrado, do depoimento do professor e doutor Luiz Percival que, ao analisar essa questão polêmica e que ainda dificulta o funcionamento das bibliotecas escolares no Brasil concluiu que

seria preciso e isso seria uma coisa que na época eu não teria pensado, é que os professores pudessem ser professores, e não funcionários de biblioteca. Pagar as horas dos professores para serem funcionários de biblioteca era um equívoco; era um truque, um truque equivocados, para não contratar bibliotecários e não ter um investimento concreto em biblioteca, o que obrigava os professores, na verdade, a cumprir uma tarefa para a qual eles não estavam preparados e para as quais eles não foram pensados e nem é a função deles. Com isso, havia muitas bibliotecas em que os professores não podiam fazer nada, porque eles tinham que atender alunos, ou tomar livros, o que é muito ruim, do ponto de vista de você pensar um projeto educativo maior. Se a SME e o Conselho de Bibliotecas tivessem, há dez anos, aproveitado essa polêmica que surgiu durante o I Seminário de Bibliotecas Escolares – SEBES 23- realizado em 1994, e lutado pela instituição de uma lei federal que obrigasse as Bibliotecas Escolares a terem o profissional bibliotecário, dando um prazo às escolas públicas e particulares para se ajustarem a isso, hoje nós teríamos a Escola de Biblioteconomia com formação escolar e bibliotecários disponíveis no mercado; teríamos professores desenvolvendo projetos de conhecimento, de intervenção, usando uma biblioteca com bibliotecários formados em educação, que poderiam contribuir para estes projetos. [...] **como esse debate nunca teve a adesão dos agentes formadores de leitura e nunca foi assumido pelo poder público, conseqüentemente, nunca se deu à Biblioteca Escolar uma coisa óbvia... bibliotecário**” (KOLOKATHIS, 2008, p.78-79) (GRIFO MEU).

Logo, para pensarmos sobre a prática bibliotecária que medie a formação do leitor é preciso situá-la e investigar detalhadamente como ela tem se desenvolvido ao longo dos anos e o que a tem minimamente orientado.

Escassa no cenário educacional porque num primeiro momento também escassos eram os bibliotecários, a prática bibliotecária mediadora de formação/promoção do leitor se deu, precípua e precariamente, em ambiente das primeiras bibliotecas públicas.

A partir da necessidade da criação das primeiras e poucas bibliotecas escolares, impulsionada pela reforma do ensino na década de 70 e dado o cenário de dificuldade de estabelecimento de uma biblioteca para cada escola, transfere-se para a biblioteca pública, ainda que provisoriamente, a função de dar o acesso e apoiar a formação/promoção do leitor.

Os processos que envolviam ou se relacionavam com a leitura ou, o chamado “incentivo à leitura” nas bibliotecas públicas orientavam-se, dentro de sua missão original, por um acesso a leituras em âmbito social e cultural, não se esgotando na dimensão/interesse educacional, como apontou Perroti (1989), em razão do aumento e diversificação da produção editorial nos anos 60.

As bibliotecas públicas, consideradas que eram como instituições com o objetivo básico de atender a comunidade, como destacou Pillon (1995), iriam desenvolvendo um papel paralelo ao das escolas buscando complementar o aprendizado escolar, através de programas de estímulos à leitura, desenvolvidos por bibliotecários.

Aqui, é importante destacar que a associação da escola com a biblioteca pública acabou por ter outra motivação, além da prioritária garantia de acesso em virtude da escassez nas próprias escolas, porque segundo análise de Bamberger (1986), nas bibliotecas públicas em países⁴ onde o trabalho era altamente desenvolvido, organizavam serviços para colocar, especialmente, a criança⁵ em contato com o livro como, por exemplo: hora do conto, relatórios sobre livros, comemorações literárias, exposições de livros, grupos de discussões sobre leituras, leituras por autores, tudo o que, como se vê, poderia ser aproveitado no trabalho com a leitura na e pela escola. A essa lista acrescentam-se ainda: histórias na praça, hora da história, projeto educação pelo cinema, serviço de caixa estante, feira de livros, animação da leitura, atividades manuais, clube do livro, encontro com a terceira idade.

Não obstante, o trabalho com e pela leitura por meio da associação com as bibliotecas públicas revelou-se restrito tanto, como destacou Lopes (1981), em função da demanda e marcado uso que delas se fizeram apenas como maciço suporte à pesquisa escolar – a princípio para atendimento do disposto na LDB/91, sendo que os bibliotecários se desdobravam com esse atendimento de estudantes para suprir-lhes, assim, as necessidades informacionais - como em razão das poucas existentes, pois,

para que a formação do leitor via biblioteca pública, ocorresse de maneira mais efetiva, o ideal seria a criação de bibliotecas infanto-juvenis e infantis atendendo as crianças de bairros de periferia, de escolas que ainda não possuem bibliotecas e estão afastadas da biblioteca pública local” (PILLON, 1995, p.79-80).

Como se pode apreender, a alternativa de associação com as bibliotecas públicas revelava-se infrutífera, uma vez que, de apoio elas passaram a assumir a função das bibliotecas escolares sem a devida contrapartida da criação paralela e regular de outras mais dessas últimas.

⁴ As primeiras bibliotecas públicas infantis foram criadas na Europa apenas no final do século XIX, e, como alguém teria que decidir quais livros figurariam nas estantes, Colomer (2007), explicita que o crítico Marc Soriano assinalou as bibliotecárias como “a primeira onda” de profissionais interessados na literatura infantil numa perspectiva moderna.

⁵ Segundo Colomer (2007) os programas de leitura insistem, desde a década de 70, na necessidade de dedicar um tempo à ela na escola a despeito da etapa educativa. Ocorre que na Espanha e em países latino americanos como o Brasil, a biblioteca escolar é uma atividade muito extensa no primário, mas, escassa no secundário e, esta organização, teve consequência imediata e totalmente imprevista de privar os alunos de doze e treze anos desta atividade.

Por outro lado, a prática de orientação e atendimento à pesquisa, coadunada com a formação originária e tecnicista do bibliotecário e, tão demandada em ambiente das bibliotecas públicas, revelou-se um engodo em especial do ponto de vista mediativo da leitura quando, paulatinamente, mais desses profissionais passaram a ser incluídos nas bibliotecas escolares.

A mediação da leitura realizada, por essa época, não havia evoluído muito do suporte à pesquisa ou complementação das atividades de sala de aula, caracterizando-se apenas como uma transposição do fazer próprio do docente e/ou desconhecimento das possibilidades e particularidades da biblioteca, de domínio dos bibliotecários aí ausentes, em especial, quanto à organização de acervos e serviços orientados à formação do leitor.

Evidentemente, com a inclusão dos bibliotecários, a organização de serviços e acervos passa a ocorrer, contudo, segundo a literatura registra, ficou restrita a isto. Mesmo após a mudança de concepção da biblioteca escolar, como espaço de formação de leitores, superando as questões meramente utilitárias das atividades de classe, como indicaram Bari e Vergueiro (2008), como consequência do aludido movimento da *Escola Nova* e da renovação das práticas pedagógicas como resultado, conforme esclareceu Silva (1993), não se observou um progresso no trabalho com a leitura.

Uma das explicações, como apontou Colomer (2007), pode ser creditada ao fato de que a ideia que se tinha, já que a escola era a encarregada de ensinar o mecanismo da leitura, bastaria prover essas outras crianças de livros. Dessa maneira, durante décadas ninguém pensou em diferentes fórmulas para se fazerem essas apresentações, o que precisou apenas de tempo para se mostrar falho, especialmente após a inclusão de outros alunos – dada a sua absorção em função da ampliação do ensino -, para além da minoria privilegiada que cresceu com livros.

Logo, a escola ansiosa por alternativas de formação/promoção da leitura e do leitor, para além das que desenvolvia e era pressionada a conceber, não conseguia e não queria entender um profissional como o bibliotecário restrito à uma atuação tecnoburocrática, ainda que esse fosse, reconhecidamente, o seu trabalho e tivesse uma importância que a escola não conseguia visualizar, ou então, como ele poderia integrar-se ao que era buscado.

Para a escola era preciso mais, mais do que a formação oferecia. Era necessário que na biblioteca⁶ exercesse

... influência ativa e dinâmica no contexto envolvente, preocupando-se com a qualidade do seu acervo e serviços, com a origem e necessidade de seus

⁶ Interessante novamente observar a referência à biblioteca e não ao profissional bibliotecário e a sua prática que, como explicitado, não era figura e trabalho constante.

usuários, com a democratização do seu espaço e com o planejamento de programas sócio-culturais (SILVA, 1995, p. 72).

A questão que se colocava então era: como realizar o trabalho com a leitura, mediá-la, considerando-se os poucos bibliotecários de bibliotecas públicas, os das escolares que passaram a ser incluídos com suas limitadas práticas e as práticas dos professores. Que prática educativa bibliotecária de formação do leitor⁷, num primeiro momento, materializada em ações e atividades (projetos) seria, portanto, necessária definir.

Entretanto, nem escola e nem os bibliotecários conheciam e dominavam o como solucionar esse dilema e a missão acabou ficando muito a cargo do protagonismo do bibliotecário, ou seja, segundo sua iniciativa e escolha individual do quê e como fazer. Ocorre que a ausência de referências de sua formação profissional originária e de outras instâncias, as escolhas e iniciativas bibliotecárias passaram a se orientar por distintas alternativas entre as quais a própria escola também experimentava.

Assim, expressiva e concentradamente, para viabilizarem a formação/promoção da leitura diferenciada e preconizada no contexto social vivido, e para a qual, bibliotecários e professores não foram preparados, mas passaram a serem demandados, movimentos⁸ como o da “ação cultural”, e sua equivocada variante “animação cultural” tornaram-se o modelo ou o fio condutor de muitas práticas nas bibliotecas públicas, nas escolas e, em seguida nas bibliotecas escolares, além de orientar muitas vezes a própria concepção e dinamização desses espaços.

Originalmente concebida com o propósito de impulsionar o processo de produção cultural na sociedade, a ação cultural poderia ser realizada pelo bibliotecário dentro das bibliotecas públicas, comunitárias, escolares e centros culturais. Além da dimensão educativa, ela teria

também uma dimensão política por estar revestida de um caráter transformador, que visa operar mudanças na realidade. Assim, ao fazer sua opção para atuar como agente cultural, o bibliotecário deve dar início a um processo de ação cultural emancipatória, de conteúdo ideológico, que propicie a emergência das manifestações culturais do público infantil e adulto. Na “ação cultural” o agente prepara as condições e fornece os recursos que propiciem o desenrolar e o avanço da produção cultural, deixando que os membros dos grupos exerçam o papel de sujeitos do processo de criação (CABRAL, 1999, p. 39-40).

⁷ A prática educativa bibliotecária de formação de leitores considerada ao longo dessa pesquisa são, assim, as ações e atividades (projetos) orientadas e realizadas, a partir dos bibliotecários e/ou em associação com eles, dentro das condições e possibilidades de biblioteca e da escola, para o trabalho com a leitura. Evidentemente a prática bibliotecária não se esgota nas ações e atividades (projetos) mas, pretende-se a partir delas buscar e estruturar os princípios e métodos que contribuirão para superar seu caráter eminentemente experimental e buscar sua sedimentação.

⁸ De novo para Colomer (2007), “estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos que se referem a intervenção dos adultos encarregados de apresentar os livros às crianças.

A aspiração seria embutir a cultura na educação, ou seja, fazer a educação com cultura e arte – a arte-educação, pois caso contrário, avalia Coelho Neto (1986), no nosso modelo o que se tem é o ensino, ou seja, a manipulação de regras e informações, o aviamento de receitas puras e simples, a separação, como elucidou Yunes (2002), do inseparável: leitura de contexto, aprendizado concentrado na decodificação isolada do signo: aprender sílabas, reconhecer palavras, balbuciar frases, caracterizando assim o conceito tradicional de leitura apenas atrelado à escolarização.

Entretanto, o primeiro equívoco ocorrido foi o errôneo intercâmbio entre a ação cultural e a ação educativa.

Como explicou Coelho Neto (2002), a incapacidade de distinguir, entre o processo cultural e o processo educativo, teve como uma de suas consequências o aparecimento de centros de cultura ou, de uma ação “cultural” que são, na verdade, meros substitutivos ou complementos de sistemas educacionais formais depauperados ou falidos, incluindo aí as bibliotecas tanto públicas quanto escolares. Assim

os centros de cultura surgiram sobre as bibliotecas anacrônicas como uma cortina de fumaça para ocultar o cerne da questão: eles seriam o novo em face do superado, quando, de fato, o que ocorreu foi a interrupção do desenvolvimento das bibliotecas na linha previsível da evolução (MILANESI, 1997, p. 211).

A intenção era dar nova vida às práticas e aos espaços e dinamizá-los, o que no caso das bibliotecas consideradas que foram, como explicou Silva (1993), apêndices da passividade e da complacência das prateleiras e da poeira, numa herança da concepção de biblioteca como suporte de ensino, iniciado com as bibliotecas públicas e, depois, as escolares. Mas, à semelhança do que fizeram com o livro, fizeram com os espaços a ele destinados a despeito de contar, simultaneamente ou não, com professores e bibliotecários.

Dentro desse processo de alienação, outro equívoco realizado foi a tomada da animação cultural como alternativa para o trabalho com a leitura, que em arte-educação associava conhecimento e fruição, mas, que foi confundida com lazer e fuga revelando-se não passar

de uma atividade com finalidades de divertir o público e promover formas alienantes de lazer. Nela o agente é o sujeito que cria, conduz e é o ator principal de todo o processo, tratando-se, pois, do oposto da “ação cultural” (CABRAL, 1999, p. 39-40).

A intenção, segundo Sperry (1987), era de que as atividades de animação cultural se desenvolvessem, dentro e fora da biblioteca, deixando claro que o livro não simbolizava a escola para quaisquer que fossem os públicos e que, não sendo somente um instrumento didático, não correria o risco de ser esquecido a exemplo de medida adotada na França em 1975 através do movimento de desescolarização do livro.

Em ambiente das bibliotecas públicas, ressaltou Pillon (1995), ocorriam atividades desenvolvidas com as crianças visando o incentivo à leitura como motivação para o livro infantil como: teatro de fantoches, hora do conto, pintura, atividades artísticas e culturais, dobradura, confecção de livros de tecido, teatro de arena, mas, era o professor que deveria tornar-se o principal agente na formação do hábito de leitura nas crianças da pré-escola.

O que se viu, no entanto, em âmbito da biblioteca escolar concebida como um local propício a atividades de animação foi uma espécie de campo autônomo, como esclareceu Perroti (1990), dissociado do conhecimento, dos processos de conhecer que em nada atendem aos propósitos do trabalho com a leitura, que se configurava cada vez mais artificial e isolada do contexto sócio-cultural das coletividades, em especial daquelas que passaram a frequentar a escola.

O agravante para além da artificialidade nas atividades de animação, afirmou Silva (1995), é que os professores e, em seguida os poucos bibliotecários, com insistência apostavam na relação causa-e-efeito, e elas se multiplicavam e diversificavam acompanhadas dos objetivos de ensinar conteúdos (datas comemorativas, meio ambiente, drogas, etc.) e treinar habilidades de escrita e reescrita e até artísticas (desenhos, pinturas).

Poucas, mas isoladas variações, podem ser identificadas, exemplificou Perroti (1989), através de adaptações de instrumentais de outras áreas - Psicologia, Comunicação, Marketing, etc.

Outras, mesmo quando indicadas e até realizadas - atividades como: campanha de doações, banca de troca de livros, campanha para assinaturas (de jornais e revistas), formação da memória da escola, feira do livro, etc., para a biblioteca fundamentalmente -, esclareceu Silva (1997), ocupavam-se da formação mínima de acervo, não de práticas propriamente ditas, o que pode ser comprovado nos diversos relatos de experiências, de professores e bibliotecários, encontrados no Seminário Nacional de Bibliotecas Escolares, Seminário Biblioteca Escolar como Espaço de Ação Pedagógica e nas distintas edições do Congresso de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação - CBBDD.

Recentemente, Nuñez (2002) chamou a atenção para esse entendimento inadequado da formação/promoção da leitura restrita ao fenômeno da “fogueira de feira”, ou seja, o caráter que muitos métodos de animação têm de conduzir as atividades de maneira pontual, impactante e centradas em momentos e lugares dados. Para o autor, as atividades deveriam considerar os aspectos extrínsecos – os aludidos anteriormente – mais periféricos como a motivação através de concursos, semanas do livro e, os aspectos intrínsecos, que incidem nas dificuldades do material de leitura, do sujeito ou de ambos.

Dentre todas as atividades de animação relacionadas, uma, em especial, encontramos insistentemente utilizada: “hora do conto” e/ou “contação de histórias” que, mais que incentivadora do hábito de leitura, previu Pillon (1995), seria um caminho que os bibliotecários tenderiam a seguir como uma das saídas para a formação de leitores, na tentativa de mudar a sua imagem tradicionalista. O que se verá é que de “um”, ela tem se tornado “o” caminho.

Novamente, a questão da formação do leitor não estava sendo equacionada e, nessa e nas outras atividades como explicou Colomer (2007), isto podia ser atribuído ao fato de apenas “animar” a leitura, não acompanhando o leitor ao longo do seu difícil itinerário – as dificuldades inerentes à leitura que necessita de condições como tempo, solidão, concentração, aquisição de habilidades específicas ou exercício.

Além disso, como apontou Perroti (1989), esse despreparo como mediadores – professores e bibliotecários - pode ser relacionado a falta, por exemplo, de formação cultural e educacional básica, e também ou, sobretudo, de formação específica para a animação da leitura, ausência responsável por erros primários e imperdoáveis.

A crítica que se faz ao professor por ocupar o lugar do bibliotecário e ao despreparo pedagógico deste último para atuar satisfatoriamente, disseram Silva e Bortolin (2006), cuja origem está na existência de ambos na biblioteca escolar, deveria, portanto, ser extrapolada no sentido de colocar esses mediadores em condições de planejar e executar atividades de promoção/animação da leitura capazes de envolver completamente o pequeno leitor, mediante técnicas diversas que apelem para variados sentidos. Para além da incompetência do “não-fazer” deveremos nos ocupar do “não-saber-interessar” finalizou Perroti (1989).

Nesse cenário de ação e animação cultural, somados às demandas que sociedade e a escola direcionava para as bibliotecas escolares, a atuação dos bibliotecários, ressaltaram Moreira e Sirihal Duarte (2014), também oscilou do simplista suporte às atividades de sala de aula para as tentativas de implementação de outro movimento, o chamado letramento informacional (influência estadunidense que a partir da década de 1980 passou a orientar os profissionais) que preconizava a educação para a pesquisa, ou seja, desenvolver habilidades nos usuários/alunos/leitores de modo que eles tivessem competência ao localizar e recuperar a informação.

Entretanto, conceitualmente o letramento informacional norte americano difere da concepção brasileira já que “... no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (SOARES, 2004, p. 7).

Dessa forma, ao o bibliotecário se envolver com o letramento na acepção norteamericana, como alertou Macedo (2007), ele concentrou-se na etapa posterior à iniciação implícita do usuário ao ato de ler criticamente e às formas do aprender a aprender fazendo, criando, dessa maneira, uma lacuna. Nesse estágio inicial, deveria estar, mas não está, o bibliotecário como mediador da leitura e colaborador do professor no processo de formação intelectual de crianças e jovens (CARVALHO e SOUZA, 2012, p.200).

Observa-se que se já não havia uma referência consistente de como o bibliotecário poderia mediar a promoção da leitura e a formação do leitor a partir de suas especificidades profissionais e em diálogo com os processos na escola, com essa lacuna, a definição da prática bibliotecária de formação de leitores efetiva e eficiente fica ainda mais agravada. Isto porque, da mesma forma que no acionamento das atividades de animação, as do letramento também eram pontualmente utilizadas, desconectadas do processo de ensino aprendizagem e não acompanhavam todas as etapas que envolvem a formação do leitor. Por um lado havia um protagonismo, ainda que tímido, do bibliotecário inclusive na tentativa de explorar especificidades de sua formação como o caso do letramento informacional, mas, por outro lado, inexistia uma necessária discussão e acomodação da prática bibliotecária ao que se desenvolvia na escola.

Recentemente, observa-se que os bibliotecários vêm se envolvendo com aspectos preliminares⁹ de outro letramento, o literário, já que eles têm investido na “... criação de ambiência acolhedora e em atividades de entretenimento (jogos, trabalhos manuais)...” (CAMPELLO, 2010, p. 202) demonstrando seu engajamento no sentido de lutar “... pela melhoria da capacidade de leitura dos estudantes, utilizando os instrumentos de que dispõem (espaço da biblioteca, estratégias peculiares, flexibilidade de ação, coleção variada)...” (CAMPELLO, 2010, p. 202). No entanto, não houve uma consolidação da prática e, as ações mais frequentes, ainda como herança da animação cultural, tem sido a indicação de leitura e a narrativa oral – como a “contação” permanecendo muitas vezes desconectadas do ensino e da aprendizagem na escola e do protagonismo bibliotecário que julga o que pode ser feito.

Logo, observa-se o caráter experimental e muitas vezes desarticulado das práticas bibliotecárias sendo que elas em sua maioria continuaram, à semelhança da análise das práticas dos professores como avaliou Lajolo (1984), confinando tanto o problema quanto o profissional, à esfera da experiência pessoal, da estratégia milagrosa. O que se espera, no entanto, é que elas deem lugar à reflexão e análise das particularidades e contribuições dos agentes mediadores – professores e bibliotecários - e à consequente

⁹ Segundo Paulino e Cosson (2004), essas são condições iniciais para desencadear o processo, mas, chamam a atenção para o fato de que é a leitura que deve ser divulgada, não apenas o livro sendo que as estratégias de mobilização do mediador deverão incidir potencialmente sobre a primeira.

definição da articulação deles dentro do processo de ensino aprendizagem enquanto necessidade, conforme anunciou Antunes (1998), já apontada para as bibliotecas escolares. Uma prática bibliotecária educativa e de formação de leitores esperada, portanto, deverá ser então mediativa e ao mesmo tempo compartilhada em todas as etapas que compreendem a formação do leitor enquanto medida da potencialização do próprio ensino, conforme indicou Montiel-Overall (2005).

Finalmente, essa mesma prática educativa bibliotecária de formação de leitores esperada é a que viabilizará o espaço biblioteca escolar com um lugar de formação de leitor que se estrutura, como elucidou por Carvalho (2002), a partir de três elementos: uma coleção de livros, e outros materiais, bem selecionada e atualizada; um ambiente físico concebido como espaços de comunicação e não apenas de informação, que leve em conta a corporalidade da leitura da criança e do adolescente e, o mediador, deve estar atento a todos os aspectos, em especial aos destacados a seguir.

2. 2 Formação/Promoção da leitura e do leitor: entre o hábito e o gosto

Partindo da premissa, como expôs Carvalho (2012), de que a leitura é uma prática social estruturada e propagada dentro de uma comunidade que a desenvolve e valoriza e não uma competência inata do indivíduo, a criação e interpretação de sentidos/significados no mundo, incluindo a escola, a todos envolve e deve conjugar necessariamente dimensões de ordem cultural, social, educativa, política, estética, etc.

Isto implica que pensar, pela e para a leitura e o leitor, deve abarcar instrumentos, metodologias, espaços e agentes que situem e combinem - no limite do pertinente e planejado - todas as dimensões aí inerentes e cuja orientação, conforme avaliou Kleiman (2008), seja da leitura na aprendizagem, da aprendizagem sobre a leitura e não apenas da aprendizagem da leitura.

Desse modo, a formação/promoção do leitor na escola devem ser facetas indissociáveis e, no caso da escola, o leitor prioritariamente em formação é o aluno, mas, assim como avaliou Pontes (1998), de que a educação não pode ser somente a sala de aula, a atuação via biblioteca, como relembrou Silva (2001), não deve se fechar em torno do aluno posto que, outros segmentos igualmente envolvidos, como os professores, podem efetivar e manter sua prática como usuários e leitores e também podem, através da reprodução disso para os próprios alunos, promover maior alcance da biblioteca.

Por conseguinte, a busca por uma prática educativa bibliotecária de formação de leitores é entendida como inserida, de fato, na aprendizagem continuada dos indivíduos através de um modelo de ensino que se ocupe, em especial para os alunos como destacou Kleiman (2002), de possibilitá-los perceber o texto em toda a sua beleza e complexidade para que ele avance progressivamente de forma cada vez mais autônoma. Esse processo, contínuo como preconizou Bamberger (1986), em que todo bom leitor deve ser bom aprendiz se fará por meio de

um conjunto de atitudes e de referenciais que tornem significativo e pertinente o ato de ler: saber, portanto, compreender o conteúdo de um texto em seu sentido, compará-lo com outros elementos, realizar associações, tirar conclusões etc. Tal perspectiva corre o risco de nulidade, caso se perca a dimensão de que o pertencimento ao mundo é tenso e conflituoso, e que a ordem social é marcada pela desigualdade e pela disputa de valores e de fazeres políticos. Somente no momento em que se reconhece e se vive o conflito é que, em alguma medida, a experiência de ler ganha dimensão humanizadora (BRITO, 2011, p. 21).

Por outro lado, articulando-se formação e promoção, duas dimensões que são indissociáveis, como elucidou Silva (1995) tornam-se latentes – o hábito e gosto –.

O hábito, já apontava Brandão (1984), resulta de um processo educativo que produz interesse e, como analisou Oliveira (1991), ele depende de pelo menos quatro condições: do domínio da leitura mecânica e semântica; das primeiras leituras bem orientadas na família ou na escola (conscientização dos valores do texto, a absorção das qualidades estilísticas, a captação de temas envolvidos em formas expressivas); do exemplo de família e de escola – pais e professores têm que ser leitores e, por fim da diversidade – a partir de opções diferenciadas se liga às potencialidades de cada um.

O gosto, por seu lado, também resulta de processo educativo, o programa sequencial, aludido por Magalhães (1980), que deve estimular o interesse contínuo do aluno e que é produto direto do contato empreendido pelo hábito. Já nos primeiros momentos das atividades de leitura, isto significará

o desejo de conhecer, de ver, de ouvir, de sentir, de participar. O espírito crítico vai desenvolvendo-se à medida que o jovem leitor vai adquirindo conhecimentos, somando informações, acumulando dados, amadurecendo opiniões. As preferências vêm como coroamento de confrontos linguísticos, literários, temáticos (OLIVEIRA, 1991, p. 34).

O que forma o leitor é a associação pertinente de hábito e gosto, ou, conforme princípio destacado por Belli (2004) é aprender a escolher o que, como, porque e quando ele quer ler. Ensinar a ler corroboraram Paulino e Cosson (2004) é ensinar a escolher.

Ocorre que durante muito tempo, o hábito foi considerado, como nos reportou Campello (2003), uma função inquestionável da biblioteca escolar que, pensada à margem do contexto de ensino e aprendizagem, ora oscilava os esforços para a sua criação, ora para a associação de prazer/gosto para criá-lo. Isto comprometeu a necessária conjugação

do hábito e do gosto da leitura, conforme indicou Silva (1995) nos limites da competência também do bibliotecário e, a paralela definição de uma prática bibliotecária que, de fato, concorresse para uma efetiva formação do leitor.

Outra consequência dessa visão quanto ao papel e atuação via biblioteca escolar foi a limitação das possibilidades de intercâmbio de processos desencadeados e tangenciados por professores e por bibliotecários. Em trabalho recente, Moreira e Sirihal Duarte (2014) identificaram que a variação de denominação para o termo prática tinha relação apenas com "... a concepção de ensino, do trabalho com a leitura e, em paralelo, a biblioteca..." (MOREIRA, SIRIHAL DUARTE, 2014, p. 41) e não também com as possibilidades e com uma "... particularidade de atuação deste ou daquele profissional" (*Ibidem*, 2014, p. 41) o que, em última análise, contribuiria para definir a própria prática bibliotecária de formação de leitores.

Logo, na atualidade, mais que modismo de investir na colaboração entre professores e bibliotecários, a importância e urgência justifica-se pela garantia de que, os localizando nas etapas da formação do leitor, seja possível conduzir, coerente e eficientemente, o leitor dentro de um programa de leitura que "... permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado..." (KLEIMAN, 2008, p. 51) e que se direcione para a atualidade das obras, como ressaltou Cosson (2007), sejam elas contemporâneas ou não.

Em um primeiro mapeamento¹⁰, buscando situar a presença e atuação dos bibliotecários no contexto escolar, identificamos que as práticas, em especial na RME-BH, estavam se orientando para o trabalho colaborativo, ainda que, uma parcela considerável se desenvolvesse isoladamente.

Na pesquisa em curso, procuramos expandir a análise dessas práticas, denominando-as como tal, com vistas a construir entendimento mais detalhado sobre os fatores que concorreram e concorrem para a efetivação ou não delas e de seus objetivos. Isto porque, como explicitado, entendemos que a formulação de uma prática bibliotecária e educativa de formação do leitor não deve se restringir e, muito menos ser apenas entendida como o envolvimento pontual e irrefletido por parte desse profissional e, nem se ater a processos estanques cujas dimensões são autoritariamente a eles repassadas como se nada tivessem a haver ou a integrar com os objetivos e o fazer do professor e da escola.

Dessa maneira, dentro de um processo consciente e compartilhado, conforme avaliou Magnani (1989), poderá se garantir a efetivação global da leitura, numa passagem da quantidade para a qualidade.

¹⁰ MOREIRA, Juliana A.; SIRIHAL DUARTE, Adriana Bogliolo. Práticas educativas bibliotecárias de formação de leitor. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 27-44, 2014. Disponível em:< <http://revistas.ffclrp.usp.br/BEREV/article/viewFile/280/pdf>>. Acesso em 17 mar. 2014.

3 LEITURA, ESCOLA E BIBLIOTECAS ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE - RME-BH

À exemplo do panorama nacional, a existência de bibliotecas escolares na RME-BH era inexpressiva e, até 1979, como descreveu Magalhães (1980), resumia-se a oito bibliotecas que contavam com três bibliotecários (bacharéis em biblioteconomia) e cinco encarregados (dois bacharéis em direito e três professores) para um universo de 45 mil alunos.

Ao propor pesquisa para analisar como era realizado o trabalho com a leitura nas escolas da RME-BH, em especial a recreativa, Magalhães (1980) chega a conclusões como a de que a leitura, tem marcado caráter impositivo e de obrigatoriedade, sendo que a recreativa ocupa espaço intermediário nas atividades dessa natureza e não se constitui como a principal forma de lazer dos alunos.

Em relação ao trabalho dos professores, Magalhães (1980) observou que ele se desenvolvia de maneira independente do programa de ensino oficial e se mantinha isolado em relação aos recursos “bibliotecários” existentes.

De parte da biblioteca, o desempenho¹¹ foi considerado precário principalmente em relação ao acervo, em relação ao pessoal especializado, disponibilidade de acesso e atendimento e às atividades de incentivo que, há época, orientavam-se para a formação de hábito de leitura como demonstrado no ANEXO A.

Esse quadro global seguiu sem alterações substanciais e igualmente registradas até a mudança da proposta de ensino vigente na RME-BH, assinalando a estreita e necessária relação entre os modelos de ensino, leitura e bibliotecas.

Essa mudança segundo Silva (2001) ocorreu no final de 1994 quando foi apresentada nova proposição para o ensino, em Belo Horizonte, que se preocupava em dar novas respostas às demandas de uma nova sociedade bem como garantir o avanço dos direitos sociais do cidadão – a denominada Escola Plural –, que foi apontada, como pioneira, face ao movimento da renovação pedagógica iniciado no Brasil nos anos 70.

A Escola Plural propunha, fundamentalmente, “... uma revalorização do professor de ensino fundamental e re-interpretação da figura do educando e do próprio processo de ensino-aprendizagem...” (SILVA, 2001, p. 68) ou seja, “... permitindo que ele

¹¹ Aqui é importante observar que a colaboração esperada por parte do bibliotecário ou do profissional que, presente no espaço da biblioteca assim era chamado, relacionava-se a orientação quanto à escolha de obras e as atividades rotineiras como o empréstimo e lista de livros que pudessem apoiar a atividade de sala de aula. Encontramos sinalizada a necessidade de protagonismo do profissional, ou seja, de que ele, por iniciativa própria, se envolvesse com formação do leitor na escola. Não há, contudo, uma previsão e integração institucional desse esforço individual apenas uma pressão por seu envolvimento.

não só assimile o que foi definido de forma ditatorial, mas que construa com sua autonomia, sua identidade social com possibilidade de aprendizagem permanente” (*Ibidem*, 2001, p. 82).

Concomitante aos trabalhos de concepção da Escola Plural foi realizada, em dezembro 1994, pesquisa diagnóstica da situação das bibliotecas escolares da rede que detectou

que apenas 3,5% das bibliotecas escolares foram consideradas muito boas; 13%, boas; 34,9%, regulares; 39,6%, fracas; 4,1%, muito fracas; e, em 4,1% das escolas, não existia biblioteca. Os critérios considerados foram acervo diversificado e atualizado, mobiliário adequado e espaço compatível com o número de alunos. Por toda parte, a realidade constringia. **Eram 476.679 volumes espalhados em 174 escolas, o que perfazia a quantidade de 2.755 volumes por biblioteca escolar. Considerando-se que, esse acervo, continha muitos exemplares de um mesmo título ou livros didáticos. Das 174 escolas da RME-BH, apenas duas contavam com um bibliotecário.** Quem se responsabilizava por empréstimo de livros e funcionamento das bibliotecas escolares eram, em geral, professores em readaptação funcional, agentes administrativos, auxiliares de escola em desvio de função e estagiários (SANTOS, 2007, p. 2) (GRIFO MEU).

Com a implementação da Escola Plural, a situação das bibliotecas escolares agravou-se, já que, novas necessidades da ordem da garantia de maior número de profissionais atendendo às turmas, da adequação de espaço físico para fazer frente à ampliação de vagas, entre outros, como pontuou Rocha (1996), concorreram para o fechamento ou subutilização delas. Além disso, a esparsa materialidade de acervo somada à ausência de serviços inerentes para dialogarem em prol da consecução da própria proposta Escola Plural revelaram-se um complicador e embasaram, como destacou Silva (2001), as críticas dos professores que, mais resistentes à proposta, apontavam isso como a razão do insucesso do modelo a longo prazo.

Nesse contexto de pressão, apenas em 1997 foi incluído como parte da proposta Escola Plural, o Programa de Revitalização das bibliotecas da RME-BH, o que podia causar estranheza, já que, nem todas as escolas possuíam bibliotecas escolares e menos ainda conforme a biblioteconomia as concebia. No entanto, para além da definição conceitual, a preocupação estava centrada em imprimir um caráter mais dinâmico às existentes e as que seriam, a partir daí, criadas.

Logo, desde a criação o Programa de Revitalização das bibliotecas da RME-BH objetivou, segundo Silva (2001), a melhoria do acervo, a formação de pessoal, adequação de mobiliário e do espaço físico, tendo caráter pedagógico dentro do espaço da escola e, integrada ao projeto dessa última para democratizar o acesso.

Nessa nova postura, a biblioteca passaria a ser cúmplice do processo educativo e não mais, contemplativa ou complacente, como tantas outras descritas na literatura e, em consonância com o contra movimento em direção às bibliotecas públicas, conforme

preconizado por Pillon (1995) em meados dos anos 90 e não concretizado até então, deveria ser portanto

organizada para ajudar os alunos a aprender como usá-la e a seu material, como encontrar informações e como estudar, sendo uma iniciação no uso da Biblioteca Pública e uma fonte de experiência e formação para utilizar esse serviço durante toda a vida (PIMENTA; AYRES; RIBEIRO, 1998, p. 69).

Por conseguinte, com a implantação do Programa de Revitalização as bibliotecas foram criadas e/ou reorganizadas explorando a expertise do bibliotecário e que, em grande medida, se harmonizava com a proposta da Escola Plural.

Tendo ingressado na RME-BH em junho de 2005, esta autora pode ser expectadora e protagonista dessa dinâmica em curso e, desde o princípio, passou a fazer parte dos esforços de promoção e dinamização da biblioteca e da leitura através da organização pertinente dos serviços e funções específicas da biblioteca e do bibliotecário.

Paralelo à abertura e ampliações de bibliotecas e de seus acervos¹², investiu-se dessa forma, igualmente nos processos e ações que definissem e estruturassem a proposta de uma Rede de bibliotecas escolares que atendesse as particularidades do ensino na RME-BH, mas, que estivessem também em consonância com os protocolares métodos e sistemas de organização e difusão da informação contida nesses acervos.

Desse modo, dentre algumas das primeiras providências em âmbito institucional que foram tomadas, está a criação/reativação de grupos de trabalho¹³ como o de acervo. As ações, notadamente empreendidas pelo Grupo de Acervo, evoluíram desde a atualização do Manual de organização das bibliotecas escolares e sua utilização nas oficinas de formação para os servidores novatos, à redação e publicação da Política de desenvolvimento de acervo das bibliotecas escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte¹⁴ – PDABE-RME-BH, indicada como ação possível 28 anos antes, por Magalhães (1980).

Um dos importantes e relevantes méritos da PDABE-RME-BH, inclusive do ponto de vista da promoção da leitura, foi disciplinar a aquisição, em especial a por verba municipal, de cinco exemplares de cada título, tanto por parte das escolas quanto por parte dos vendedores e representantes das editoras, embasado no princípio norteador do trabalho

¹² A ampliação e fortalecimento do acervo se devem, sobremaneira, pela inclusão, em 2001, na *Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte*, do artigo 163, parágrafo 2º que determinou a aplicação, na biblioteca, de no mínimo 10% do dinheiro repassado à escola pela PBH.

¹³ Os grupos de trabalho são constituídos por bibliotecários que, além de suas atividades e coordenação de 4 a 5 bibliotecas das escolas, dedicam-se a estudar e estruturar uma proposta de funcionamento para uma rede/sistema de bibliotecas da RME-BH. São eles: Automação; Acervo; Classificação; Análise qualitativa e quantitativa da informação; Publicações; Projetos, conforme: <https://intranet.educacao.pbh/pagina/grupos-detrabalho>. Acesso em: 12 maio 2014.

¹⁴ Disponível em: portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento...Politica...Acervo...

com a leitura disposto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN¹⁵ – da Língua Portuguesa* que colocam ser mais interessante optar sempre pela variedade, ou seja, é melhor que existam 35 livros diferentes do que 35 exemplares do mesmo título. Uma ação consciente para conduzir a promoção da leitura e, que como veremos adiante, é princípio que deverá nortear o trabalho nessa instância.

Em 2006, após 10 anos de implantação do agora já denominado Programa de Bibliotecas da RME-BH, como avaliou Santos (2007), tem-se mudado o que caracterizava o perfil da biblioteca: que de depósitos de livros didáticos foi transformando-se, progressivamente, em lugares abertos e prazerosos voltados para a busca organizada da informação, da construção do conhecimento e da leitura, como pode ser observado no quadro comparativo a seguir:

FIGURA 1 - Quadro comparativo 1997-2006 do Programa de Bibliotecas da RME-BH

SITUAÇÃO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DA RME/BH, DO INÍCIO DO PROGRAMA DE REVITALIZAÇÃO ATÉ 2006					
Número de livros		Empréstimos		Consultas	
1997	2006	1997	2006*	1997	2006*
461.799	1.139.965	35.162	418.015	4.451	241.025

Fonte: SANTOS, Lília Virgínia Martins. **O Programa de Bibliotecas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. Disponível em: <http://cdij.pgr.mpf.mp.br/noticias/palestra_cbbd/P2_A2.pdf>. Acesso: em 07 jun. 2013.

A análise dos dados revela o grande impacto, patrocinado pelas ações de revitalização Programa de Bibliotecas, na constituição e organização física das bibliotecas e os serviços por elas oferecidos nas escolas, inclusive, com a expansão da presença de bibliotecários¹⁶, que concorreram para a progressiva alteração da realidade apresentada pela pesquisa diagnóstica em 1994.

Todavia, concomitante ao trabalho bibliotecário organizativo e difusor dos acervos das bibliotecas de cada escola e, da tentativa de viabilizar a idealizada rede de bibliotecas escolares da RME-BH que esses profissionais vêm tentando empreender, têm-se

¹⁵ Num processo de retroalimentação a RME-BH, como destacou Silva (2001), forneceu subsídios junto com outras cidades, para a elaboração dos PCN's e, neles, se baseou para construir a PDABE-RME-BH.

¹⁶ A estrutura do Programa de Bibliotecas conta, segundo informações da Intranet em 12/05/2014, com 41 bibliotecários que coordenam as bibliotecas de 182 escolas, numa média de cinco bibliotecas por bibliotecário, sistema esse que foi batizado de "Pólo e Coordenadas" significando que o bibliotecário fica lotado/vinculado na biblioteca "Pólo" e coordena mais quatro ou cinco bibliotecas ligadas a essa "Pólo". Fonte: <http://intranet.pbh.gov.br/programas/>

deparado com o desconhecimento, insegurança e até discordância face ao modelo de biblioteca conduzido, em especial quanto aos benefícios dele para a formação do leitor na escola.

Por um lado, a questão passa pela permanência da noção tradicional de biblioteca que gerações de indivíduos têm, tanto dentro como fora da escola, de espaço estanque, limitado e/ou escasso, conforme explicitado por Polke (1973), e que é determinante, em muito, da maneira como a acionamos e lidamos com ela, em especial na RME-BH, cuja reorientação, há breves 17 anos vêm sendo construída.

Dessa forma, ainda persistem pressões por atividades e serviços que nem os indivíduos conseguem traduzir concretamente, ignorando-se a imprescindibilidade dos processos de organização e difusão da informação em curso¹⁷.

Por outro lado, a despeito do caráter experiencial e inovador do trabalho envolvendo bibliotecas, bibliotecários e formação de leitores, não ocorreu uma previsão formal simultânea da prática bibliotecária educativa e de formação de leitores em relação aos processos educativos na escola, ficando apenas a cargo dos profissionais da biblioteca – bibliotecário e equipe – buscarem se envolver.

Nesse ponto, surge outro elemento agravante, pois, conforme modelo de trabalho instituído com o Programa, o bibliotecário coordenava, inicialmente, de 10 a 11 bibliotecas de escolas diferentes, no sistema batizado de **pólo** – a sua biblioteca principal e as **coordenadas** – que ele também tinha que acompanhar.

Logo, a proposição e a realização de qualquer ação e/ou atividade (projeto), além de concorrer com o volumoso e necessário trabalho de organização imposto pelo Programa de Revitalização, dependia não apenas do bibliotecário, mas, fundamentalmente da equipe ai destacada para trabalhar.

No caso da RME-BH a equipe definida para o trabalho é formada por auxiliares de biblioteca, professores ou servidores em readaptação profissional e alguns estagiários, hoje, não mais presentes nas bibliotecas.

Os auxiliares de biblioteca desenvolvem muitas e distintas tarefas sendo sua presença

... fundamental para o funcionamento das bibliotecas escolares dessa rede, pois são eles que fazem o atendimento ao público, planejam e executam projetos e estudos, orientam os usuários na pesquisa, mantem contato com livreiros e editoras, participam de cursos de capacitação e reuniões na própria instituição (MORAIS, 2009, p. 99-100)

¹⁷ Basta destacar que nem todas as bibliotecas da rede contam com catálogos manuais atualizados, em razão das dificuldades de existência e reposição de pessoal e da concorrência com o volumoso atendimento diário e, que ainda, não foram sequer informatizadas.

A ressalva, como também ponderou Moraes (2009), é que a maioria dessas atribuições exigiria uma formação nas áreas de Ciência da Informação e Pedagogia mesmo sendo apenas de nível médio a habilitação requerida para o cargo e, dessa forma, isto configuraria uma solução paliativa dos governos na tentativa de diminuir os custos contratando mais auxiliares que bibliotecários.

Já os professores em readaptação funcional que são aqueles com algum comprometimento laboral em função do exercício ou outros servidores nessa situação, mas, em número restrito, durante algum tempo ocuparam o posto que seria dos auxiliares e executavam as tarefas, muitas vezes, de maneira distinta ao dos auxiliares, segundo um olhar próprio da docência¹⁸.

Assim, majoritariamente, os auxiliares e os professores protagonizavam paralelos ao trabalho organizativo, ações e atividades (projetos) a partir de suas próprias convicções e/ou na ausência dessas últimas e da negociação e orientação partilhada com o bibliotecário coordenador.

Portanto, a dependência em relação ao gerenciamento da equipe para a efetivação de própria prática bibliotecária era enorme e, ainda hoje o é, já que a média de escolas por bibliotecário, embora tenha diminuído para quatro a cinco escolas, continua grande. Porém, note-se, que a dificuldade é da ordem de implementação da prática educativa bibliotecária de formação de leitores o que não desvaloriza, por outro lado, aquela que a equipe desenvolvia ou tentava também desenvolver.

Nesse processo de negociação entre as expectativas implícitas e explícitas da escola e, de uma construção coletiva de uma prática e um de espaço biblioteca escolar educativo e de formação de leitores, protagonizado por bibliotecários e equipe, foi instituído o Encontro Anual dos Profissionais em trabalho nas bibliotecas da RME-BH. Esse evento foi idealizado com o objetivo de promover a troca de experiências e, pois, de facilitar a proposição e o aprimoramento da prática construída e mediada localmente nas bibliotecas pólo e coordenadas. O Encontro passou anualmente a reunir diversas ações e atividades (projetos) desencadeadas nas bibliotecas escolares e nas escolas por bibliotecários e suas equipes e ocorriam com ou sem a participação de algumas políticas¹⁹.

Embora tem sido criado, originalmente, como espaço de troca entre os profissionais das bibliotecas escolares da RME-BH, o Encontro não evoluiu para o

¹⁸ Essa era a configuração original definida quando da implantação do Programa e, até pouco tempo, os professores/funcionários em readaptação funcional ou em desvio ocupavam a vaga do auxiliar de biblioteca. Fonte: <http://intranet.pbh.gov.br/publicacoes/regimentoescolar>.

¹⁹ As políticas de incentivo à leitura via Programa de Bibliotecas em vigor são: Kit Escolar e Kit Literário, Encontro com escritores e quadrinistas, Projeto de intervenção teatral nos diversos espaços da cidade, Concurso Eu sou a natureza, Chamada para publicação de textos nos ônibus de Belo Horizonte, dispostas em: <https://intranet.educacao.pbh/pagina/pol%C3%ADticas-de-incentivo-%C3%A0-leitura>.

necessário envolvimento de outros segmentos na escola que seriam cruciais para a efetivação de uma prática educativa de formação de leitores. Logo, ainda que o Programa de Revitalização das bibliotecas da RME-BH fosse orientado para a implementação de um trabalho de leitura novo para a Rede, embora não se caracterizasse como um novo trabalho com a leitura, isso não se consolidou do ponto de vista da prática empreendida via biblioteca escolar para a formação do leitor.

No entanto, mesmo sem se efetivar, a prática materializada em ações e atividades (projetos) apresentadas dentro do Encontro continuaram se multiplicando e acabaram por balizar²⁰ a proposição e o desenvolvimento de outras ações e atividades (projetos) influenciando, correlatamente, a criação de uma identidade sobre o que era possível realizar de educativo e de formação de leitores via biblioteca escolar. Algumas dessas ações e atividades (projetos) alcançaram notoriedade inclusive externa como atesta a publicidade *“Premiação internacional reconhece trabalho de bibliotecária da PBH”* (2010):

O Programa de Bibliotecas de Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte [...] vem, sistematicamente, recebendo reconhecimento pelo trabalho realizado: foi condecorado com o prêmio de Melhor Programa de Incentivo à Leitura junto a Crianças e Jovens, realizado em 2005, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 2006 recebeu a Medalha de Ordem do Mérito do Livro, concedido pela Biblioteca Nacional pela relevante contribuição ao livro, à leitura e à biblioteca, além de outros prêmios, sendo este último o prêmio “Da Vinci Huis – International Association of School Librarianship (IASL Fund)” destinado a bibliotecária Lília Martins que integra a RME-BH.

O que se pode analisar, todavia, é que as práticas realizadas ocorriam na perspectiva isolada, como aludiu por Moraes (2009), desconectadas, muitas vezes, do ensino e aprendizagem na escola e dependentes, somente, do esforço protagonista de bibliotecários e equipe e/ou da associação com uns poucos parceiros na escola. Como explicitou Moraes (2009), um número significativo de profissionais da biblioteca na RME-BH deseja torná-la um espaço de aprendizagem e, mesmo executando um papel diferente da sala de aula eles acreditam que podem contribuir muito para a formação do aluno ainda que falte, no Programa de Bibliotecas, um planejamento específico para trabalhar com a leitura.

Mais recentemente, Moreira e Sirihal Duarte (2013) identificaram intensa busca das práticas bibliotecárias para o trabalho colaborativo com o professor e outras instâncias na escola com vistas à leitura e ao leitor, sendo que, o trabalho isolado, aparentemente figuraria como alternativa de “projetos da biblioteca” e não “da escola” numa sugestiva

²⁰ Conforme se depreende da análise dos documentos dos trabalhos apresentados durante as edições do Encontro.

remanescência da orientação inicial do Programa de que elas deveriam se envolver com os processos educativos e de formação do leitor.

A constatação, portanto, é a de que mesmo existindo uma consciência de que biblioteca e os profissionais que nela atuam, incluindo os bibliotecários, devem e tem tomado parte dos processos educativos de promoção da leitura e formação do leitor, as práticas ainda têm mantido uma dimensão de incipiência e de experimentação e com dificuldade de efetivação.

O argumento, corroborativamente como esclareceu Antunes (1998), é que isso se dá por causa da ausência de estrutura comum, ou a expressão brasileira da falta de um paradigma que interrelacione a biblioteca no seio do processo ensino-aprendizagem.

Logo, nesse cenário de adequação e consolidação do trabalho oferecido, nosso desafio será promover uma análise do atual estágio constitutivo das práticas bibliotecárias que se querem educativas e de formação do leitor apontando, paralelamente, suas possibilidades e limitações dentro de uma Rede que investiu na implantação e dinamização das bibliotecas escolares, mas, ao que parece, ainda não definiu e integrou as práticas que aí se desenvolvem.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia escolhida para esta pesquisa é a qualitativa. Conforme Minayo *et al.* (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e se preocupa com um nível da realidade que não pode ser quantificado.

Neste caso, o que se investiga são princípios que norteiam as práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores e suas articulações, e conforme a orientação da pesquisa qualitativa, a perspectiva buscada é a de se compreender ou interpretar determinado tema – as práticas educativas em si.

A seguir são indicados e apresentados os instrumentos de coleta utilizados, e o perfil de amostra definido.

4.1 Instrumentos de Coleta de Dados

O mapeamento dos princípios e articulações das práticas educativas bibliotecárias de formação do leitor da RME-BH fundamentou-se no levantamento e coleta de dados de três fontes a saber:

- a) **Formulário 3 – Outras Atividades e projetos desenvolvidos pela biblioteca** - estatística oficial do Programa de Bibliotecas;
- b) **Encontro anual dos profissionais em trabalho nas bibliotecas da RME-BH - Mostras de Trabalho/Atividades** – evento a princípio anual;
- c) **Entrevistas semi-estruturadas.**

Ressalva-se que a coleta foi totalmente realizada pela pesquisadora quanto: aos dados dos formulários de estatísticas solicitados e recebidos via e-mail dos bibliotecários amostrados; aos dados das Mostras de trabalho retirados dos documentos originais *in loco* nos arquivos da coordenação do Programa e, aos dados das entrevistas, dentro das respectivas bibliotecas pólo também dos bibliotecários amostrados.

- a) **Formulário 3 – Outras Atividades e projetos desenvolvidos pela biblioteca** - estatística oficial do Programa de Bibliotecas ²¹

Na RME-BH são produzidas várias estatísticas do Programa de Bibliotecas, entre as quais uma referente às atividades e projetos desenvolvidos. Nesta, interessou-nos recuperar atividades e projetos relacionados à promoção de leitura. O resgate e utilização dos dados do Formulário 3 - Outras atividades e projetos desenvolvidos pela biblioteca²² para efeito de composição de análise acerca da prática se encerra no fato de que, como

²¹ As estatísticas do Programa de Bibliotecas são: Estatística diária 1A - Empréstimos, consultas, inscrição do leitor, Estatística diária 1 B - Assuntos pesquisados; 2- Estatística semestral de empréstimos e consultas por escola; 3 - Outras atividades/projetos desenvolvidos pela biblioteca – recentemente desmembrado, passou a ser chamado 3A e o verso passou a ser denominado 3B e destina-se a registrar o motivo da não realização de atividades, e 4 - Estatística semestral de empréstimos e consultas das bibliotecas coordenadas e crescimento do acervo bem como, problemas ocorridos quando da apuração dos dados.

²² Interessante observar a personificação da instância biblioteca como um espaço que, desde a sua revitalização na RME-BH, não conta com 100% de presença de bibliotecários mais também auxiliares e servidores em readaptação funcional, funcionários esses que, além dos serviços rotineiros, acabam sendo responsabilizados pelo trabalho com a leitura via bibliotecas.

repositório oficial do Programa de Bibliotecas da RME-BH, ele documenta o que são, de que tipo são e quando são realizadas ações via bibliotecas escolares, a despeito de existirem outros veículos não oficiais que informem esses dados, como destacado por Moreira e Sirihal Duarte (2013).

Ainda que sem data precisa do início de sua adoção²³, o que se estima que tenha ocorrido em torno de dois anos após 1997, quando da implantação do Programa de Revitalização das bibliotecas da RME-BH, esse formulário deve ser preenchido e encaminhado semestralmente à coordenação do Programa. Ainda que não seja realizada nenhuma ação e atividade (projeto), é obrigatória a providência de preencher o verso do formulário informando o motivo. Não há um acompanhamento e nem avaliação do que é feito a não ser para fins estatísticos que são compilados, mas, não necessariamente divulgados, pela coordenação do programa que já em 2006, quando completava 10 anos, se denominava somente de Programa de Bibliotecas.

Normalmente, o preenchimento dos formulários é realizado nas bibliotecas coordenadas pelo próprio pessoal aí presente – auxiliares de biblioteca e professores em readaptação funcional – que, em seguida, os encaminham para o bibliotecário coordenador identificar e organizar conforme abaixo para, depois, remeter à coordenação do programa em data definida:

²³ Conforme apurado junto à coordenação do Programa de Bibliotecas.

FIGURA 2 – Formulário 3 – Outras Atividades e Projetos desenvolvidos pela biblioteca

FORMULÁRIO 3 - ESTATÍSTICA PARA BIBLIOTECAS DA RME ESTATÍSTICA SEMESTRAL OUTRAS ATIVIDADES E PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA BIBLIOTECA								
ESCOLA : _____					Data: _____			
TIPO DE ATIVIDADE	DATA DE REALIZAÇÃO	TURNO	NÚMERO/PARTICIPANTES				CICLO	RESPONS.
			Alun	Prof.	Func.	Com.		

ORIENTAÇÕES PARA O PREENCHIMENTO	
Este formulário deverá ser preenchido pelo profissional em serviço na biblioteca e entregue ao bibliotecário responsável ao final do semestre	
<p>➤ Exemplos de atividades que poderão ser incluídas neste formulário: contação de histórias, teatro, mural, jornal informativo, palestra, gincana, oficina, sarau, etc.</p>	<p>➤ Se a biblioteca não conseguiu realizar nenhuma atividade cultural, apresentar a justificativa no verso. Também colocar justificativa dos turnos que não desenvolveram atividades além de empréstimos e consultas</p>

Fonte: Coordenação do Programa de Bibliotecas.

Analisando genericamente a Figura 2 acima, do Formulário 3 – Outras Atividades e Projetos desenvolvidos pela biblioteca, observamos que seu preenchimento é objetivo e se orienta mais para a quantificação e segmentação das atividades/projetos – quantos foram feitos, para que público e quando – do que para a sua qualificação – porque e como são realizados.

A própria instrução nele contida não prevê uma qualificação das atividades já que genericamente qualquer “atividade cultural” pode ser relacionada e explicitamente alguns tipos, e suas variações como veremos, são recorrentemente acionados. A proposição de atividade cultural, em âmbito das bibliotecas escolares, revela os reflexos tardios da proposição de uma ação cultural, como explicitou Coelho Neto (1986) que objetivava fazer educação com cultura e arte, o que se observa, em muito aproveitada pela proposta Escola Plural.

Os campos dos formulários, por sua vez, estão organizados para o preenchimento de atividades pontuais, ligadas à leitura ou não. Não há sequer um campo de

“Objetivos” para a ação e nem um de “Avaliação”, apenas um campo para “Tipo de Atividade” aproveitado, eventualmente, para a descrição sucinta do que foi feito sem maiores informações da origem/motivação para a atividade.

Por fim, ainda que a quantidade de participantes também seja segmentada, a aferição desse dado é complicada já que, ficando a cargo muitas vezes da observação ou dedução, posto que como não são, quase sempre, definidas e mantidas para uma quantidade x seja de professor, aluno, funcionário e comunidade - essa última então bem imprevisível -, o número assinalado acaba sendo o aproximado.

Quanto às atividades aí relacionadas e que compuseram a análise para essa pesquisa foram selecionadas as dos nove (9) bibliotecários amostrados para as entrevistas sendo que o envio, portanto, ficou sob a responsabilidade deles. Logo, a quantidade recebida e analisada é apenas representativa da totalidade produzida e encaminhada à coordenação do Programa de Bibliotecas.

A análise dos dados das ações e atividades (projetos) foi primeiramente subdividida em dois grandes grupos a saber: o primeiro daquelas realizadas apenas via biblioteca e, o segundo, daquelas que se realizaram pela parceria dos servidores da biblioteca com o professor e/ou escola/Programa de Bibliotecas.

Em seguida, para cada um dos dois grandes grupos a análise é apresentada segundo as categorias temáticas de Bardin (1977) que nessa pesquisa foram: Ação, Diversidade, Equipe, Letramentos, Mediação, Parceria/Colaboração e Planejamento/Tempo.

b) Encontro anual dos profissionais em trabalho nas bibliotecas da RME-BH - Mostras de Trabalhos/Atividades - – evento a princípio anual²⁴

Como indicado, o Programa de Revitalização das bibliotecas da RME-BH teve início em 1997 e, dois anos depois, coincidindo com o período de adoção dos formulários de estatísticas, iniciou-se Encontro anual dos profissionais em trabalho nas bibliotecas da RME-BH. Esse evento ainda tem como principal programação a denominada “Mostra de trabalhos” e projetos do Programa de Bibliotecas da RME-BH com o objetivo expor as iniciativas de trabalho educativo na escola que envolvessem as bibliotecas escolares e incentivar a troca de experiências para fomentar a prática então desenvolvida nas bibliotecas e nas escolas.

Desde 1999, excetuando-se 2004, já ocorreram 14 edições anuais dos Encontros - Mostras e cada um deles era organizado segundo temas distintos e foram

²⁴ Os dados referentes à mostra de trabalho do Programa de Bibliotecas da RME-BH foram coletados juntos aos arquivos mantidos da época que estão sob a responsabilidade da coordenação do programa. Eventuais questionamentos, não revelados pela consulta aos arquivos, foram respondidos pela atual coordenação do programa.

inseridas dentro de eventos como o Encontro de profissionais de biblioteca da RME-BH e o Fórum de integração biblioteca sala de aula. Em 1999, como podemos observar no Anexo B, ocorreu o primeiro evento e a primeira temática definida foi “Biblioteca Espaço Plural”. O termo “mostras de trabalho” revelou-se peculiarmente representativo do ideal de ensino e aprendizagem mais autônoma dos alunos conforme preconizado pela Escola Plural. Já em 2005, ano de ingresso da autora dessa pesquisa na RME-BH e início de sua participação na construção coletiva da prática educativa bibliotecária em análise, a temática escolhida para o Encontro foi a “Interface leitura/Leitor”, conforme Anexo C. Em ambas edições, mais que um registro histórico de um movimento coletivo de rede, o esforço foi fornecer breve indicativo de como ao longo do tempo o Programa de Bibliotecas buscou lidar e pensar a formação dos leitores via biblioteca no que diz respeito a temática envolvida e a organização do evento oficial dos profissionais das bibliotecas da RME-BH.

Ao definirmos a utilização dos dados das Mostras de trabalho/atividades do Programa de Bibliotecas da RME-BH como outra fonte de análise, nossa intenção foi a de estabelecer paralelos entre as ações e atividades (projetos) cotidianamente executadas e registradas nas bibliotecas e nas escolas e as que compuseram, segundo determinado juízo de valor ou critério, a exposição oficial para a rede.

A despeito de existir ou não uma seleção, constatou que não há instrumento padrão para o preenchimento e envio dos dados referentes aos projetos.

Num primeiro momento os projetos eram encaminhados à coordenação do programa segundo formato escolhido pelo responsável. Logo, alguns estavam em cartolina, disquete, outros em folhas pautadas ou folhas ofício e escritos à mão, alguns enviados na íntegra outros não.

Durante um período foram adotadas fichas de inscrição, com os campos mínimos que deveriam ser preenchidos e muito semelhantes aos que já constavam do Formulário 3 de estatística do programa mas, mesmo assim, observou-se também distintas formas de preenchimento sendo que alguns estavam incompletos e outros incluíam dados não solicitados.

Junto à ficha de inscrição observa-se a remessa do projeto completo, contudo, isso não foi padrão em todas as inscrições e, o formato do projeto completo, bem como seu suporte de registro, ficavam por conta dos participantes. Logo, algumas vezes os projetos estavam impressos em formato de texto ou apresentação de *power point* e, em outras, em disquetes, CD ROM's como documento de texto ou apresentação de *power point* além de acréscimos de fotos, vídeos e outros recursos multimídia.

Da mesma forma que na análise dos dados das ações e atividades (projetos) relacionados no formulário de estatísticas, a análise dos dados das Mostras de trabalho também é apresentada segundo as categorias temáticas de Bardin (1977) definidas nessa

pesquisa como: Ação, Diversidade, Equipe, Letramentos, Mediação, Parceria/Colaboração e Planejamento/Tempo.

c) Entrevistas semi-estruturadas

As entrevistas semi-estruturadas constituem uma técnica de pesquisa que pode aferir um nível de informação subjetivo através da combinação de “perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador” (MINAYO, 2004). Logo, sua utilização para a pesquisa em curso objetivou identificar os princípios subjacentes e constitutivos da prática educativa bibliotecária de formação do leitor conduzida desde 1999 na RME-BH bem como as suas articulações.

Para evidenciar os princípios e as articulações de uma prática de leitura que se organiza em rede e deve se orientar para um trabalho de formação do leitor planejado e executado em cadeia, as entrevistas foram organizadas conforme roteiro questionário constante no APÊNDICE A em três eixos principais: formação do leitor e/ou promoção da leitura; políticas públicas e trabalho colaborativo e formação bibliotecário/biblioteca e leitura.

As entrevistas, autorizadas mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TLC relacionado no APÊNDICE B foram conduzidas e gravadas no período de novembro a dezembro de 2013, com uma duração aproximada de 140 a 150 minutos. Apenas no caso da entrevista de um dos nove bibliotecários amostrados, em razão da extensão de suas considerações, foi necessário praticamente dobrar esse tempo médio o que obrigou a definição de data posterior para conclusão da entrevista. A transcrição, iniciada em novembro se estendeu até o final de janeiro 2014. Em média, as transcrições geraram um conjunto de 35 páginas digitadas que foram analisadas, assim como os formulários de estatísticas e os documentos das Mostras, utilizando-se análise de conteúdo - AC.

A AC trabalha, tradicionalmente, como explicitou Bauer (2002), com as transcrições de entrevistas, de protocolos de observação e de textos existentes produzidos para outros fins e exige a explicitação clara dos objetivos, para que a seleção dos dados se oriente para a sua real utilidade em relação a esses mesmos objetivos.

Assim, a AC costuma ser feita, como explicitou Pêcheux (1993), através do método de dedução frequencial ou análise por categorias temáticas. As temáticas, utilizadas no caso dessa pesquisa, “são aquelas construídas conforme os temas que emergem do texto. Para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum, permitindo seu agrupamento” (BARDIN, 1977, p.11).

A definição das categorias seguiu o modelo de grade mista, sustentado por Laville e Dione (1999), onde categorias iniciais são definidas *a priori* com base no referencial teórico e nos roteiros de entrevista e novas categorias foram identificadas a partir da grade de leitura dos dados coletados. Isto garante que os pesquisadores não fiquem limitados às categorias predeterminadas, podendo assim ampliá-las, aperfeiçoá-las e até eliminar alguma caso melhor contemplasse os dados relevantes coletados.

Logo, as categorias predefinidas, conforme apresentação a seguir em ordenamento alfabético foram: Ação, Diversidade, Equipe, Mediação e Planejamento/Tempo. As categorias temáticas não previstas foram: Letramentos e Parceria/Colaboração.

No caso das categorias predefinidas, sua composição foi ancorada na identificação de temas que pudessem caracterizar uma prática bibliotecária inicialmente materializada em ações e atividades (projetos) embora como afirmado ela não se esgote aí. Essa prática, representativa de rede, deveria ser coletiva e orientada para o trabalho colaborativo e, ao mesmo tempo, evidenciaria as possibilidades e limitações de sua efetivação a partir do bibliotecário e da própria escola e ensino.

Logo, a revisão de literatura e a explicitação de uma realidade já vivenciada pela autora foram harmonizadas com a confecção de um roteiro de entrevista em blocos que facilitasse o agrupamento das temáticas segundo os objetivos traçados para essa pesquisa.

Assim, a **Ação** foi decantada a partir da representatividade do concreto envolvimento do bibliotecário em ações educativas e de formação do leitor; a **Diversidade** o princípio original de desenvolvimento do acervo que igualmente sustenta a proposição e realização da prática bibliotecária educativa e de formação de leitores; a **Equipe** representa a viabilização da prática, em especial na configuração adotada pelo Programa; a **Mediação** é a indicação de vivência contínua e o **Planejamento/Tempo** o imperativo a ser administrado e mediado diariamente.

As categorias não previstas, por sua vez, oportunizaram um entendimento mais profundo de como se pode estruturar a prática bibliotecária para além de sua isolada, aleatória e recorrente descrição na literatura. No caso dos **Letramentos**, essa categoria foi assumida, por não se imaginarem ambos, embora apareceram – o informacional e o literário – associados a julgar pelos distintos e não consolidados movimentos que vem influenciando a prática bibliotecária. Já o **Parceira/Colaboração** não se imaginava consensual para a efetivação do processo de formação do leitor porque dependeria de entendimento decorrente de vivência particular de cada bibliotecário e de provável desapego a um protagonismo fomentado pelo Programa de Bibliotecas.

Finalmente, os trechos transcritos selecionados em relação à categorias, apresentaram as falas em formato de citação longa e, dentro deles, frases completas ou não foram grifadas para enfatizar a respectiva categoria de análise.

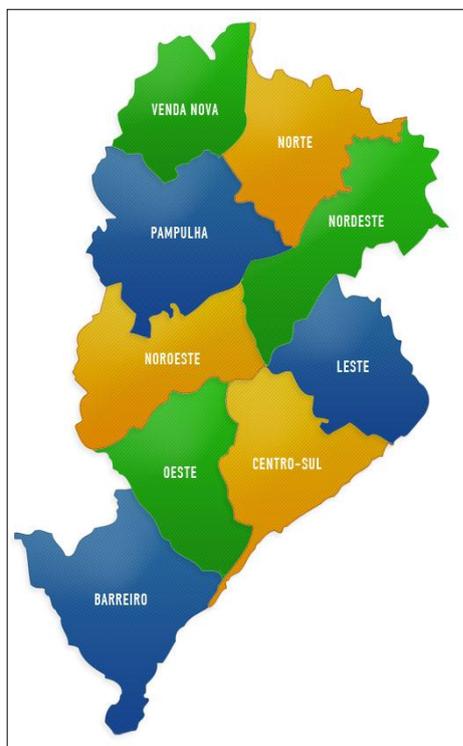
4.2 Definição da Amostra

Toda a coleta de dados, incluindo tanto a análise documentária quanto as entrevistas, foi feita entre indivíduos pré-selecionados segundo o princípio da evidência o qual, como explicitou Campello (2012), deve envolver basicamente tanto a ação de os profissionais compartilharem as evidências de suas próprias práticas quanto de tomarem conhecimento sistemático de outros estudos acadêmicos relevantes e metodologicamente adequados. Isto em âmbito da biblioteca escolar "... dá ênfase à utilização de resultados de estudos que identificam quais fatores podem fazer diferença na aprendizagem" (CAMPELLO, 2012, p. 12).

Assim, para efeito de amostra, entrevistamos um bibliotecário pré-selecionado em cada regional já que o objetivo foi mapear não só as práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores, mas a sua articulação dentro da RME-BH, daí a necessidade de apurar a dinâmica inclusive em cada das regionais.

Em termos de rede, as bibliotecas escolares da RME-BH estão organizadas em dentro de uma estrutura que distribui administrativamente o município de Belo Horizonte em nove regiões ou regionais conforme perspectiva disposta no mapa abaixo:

FIGURA 3 – Distribuição de Belo Horizonte por regionais



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=39048&chPlc=39048&&pldPlc=&app=salanoticias>

Em cada regional existe uma média de 4 a 5 bibliotecas pólo ligadas a mais uma média de 4 a 5 bibliotecas coordenadas conforme disposto no Anexo D. A regional Barreiro conta com 27 bibliotecas nas escolas sendo 21 coordenadas e 6 pólos; na Centro Sul são 10 bibliotecas sendo 2 pólos e 8 coordenadas; na Leste são 19 bibliotecas sendo 4 pólos e 15 coordenadas; na Nordeste são 30 bibliotecas sendo 6 pólos e 24 coordenadas; na Noroeste são 24 bibliotecas sendo 5 pólos e 19 coordenadas; na Norte são 20 bibliotecas sendo 4 pólos e 16 coordenadas; na Oeste são 15 bibliotecas sendo 3 pólos e 12 coordenadas; na Venda Nova são 33 bibliotecas sendo 7 pólos e 26 coordenadas e na Pampulha são 13 bibliotecas sendo 3 pólos e 10 coordenadas.

Os critérios adotados para a definição de cada um dos nove bibliotecários que comporiam a amostra foram:

- participação em eventos da RME-BH e externos, ligados à leitura e biblioteca escolar;
- divulgação e compartilhamento, no grupo de bibliotecários, de práticas positivas envolvendo a biblioteca escolar e a leitura;

- envolvimento e análise de políticas de leitura na RME-BH através de documentação interna e discussão nas reuniões mensais.

O perfil dos amostrados em cada regional por sua vez, foi detalhado abaixo em termos da sua formação continuada, do tempo de sua atuação na Rede e da variação de sua lotação como forma de indicar a representatividade da vivência e do trabalho em Rede e, concomitante, do aperfeiçoamento para acompanhar esse processo:

QUADRO 1 – Perfil amostra

Regional	Formação continuada*	Tempo de Rede**	Varição de lotação***
Barreiro	Cursos, palestras, seminários	6 a 10 anos	Não
Centro Sul	Pós-graduação, palestras, seminários	mais de 15 anos	Sim
Leste	Pós-graduação, cursos, palestras, seminários	mais de 15 anos	Sim
Nordeste	Cursos, palestras, seminários	mais de 15 anos	Não
Noroeste	Pós-graduação, cursos, palestras, seminários	11 a 15 anos	Sim
Norte	Cursos, palestras, seminários	mais de 15 anos	Não
Oeste	Cursos, palestras, seminários	11 a 15 anos	Não
Pampulha	Cursos, palestras, seminários	11 a 15 anos	Sim
Venda Nova	Pós-graduação, Cursos, palestras, seminários	6 a 10 anos	Não

Fonte: Quadro elaborado pela autora em função dos dados coletados nas entrevistas.

Legenda: *Todos os bibliotecários afirmaram participar de cursos, palestras, seminários e outros como Fórum de biblioteca escolar, o Jogo do livro da FAE/UFMG, seminários na biblioteca pública Luiz de Bessa. O destaque dado foi para o curso ocorrido na RME-BH e de responsabilidade do FNDE que foi avaliado como excelente por todos os bibliotecários.

**Para Tempo de Rede foram criadas as seguintes categorias com o intuito de preservar a identidade dos amostrados: menos de 5 anos; 6 a 10 anos; 11 a 15 anos; mais de 15 anos.

***Aqui, a variação de lotação diz respeito à mudança de escola pólo, inicialmente assumida para outra, estando dentro da regional original ou não.

Outro detalhamento, igualmente importante para expressar a representatividade da amostra, é o envolvimento pessoal e profissional de cada um dos bibliotecários pré-selecionados com a leitura, conforme pode ser visualizado no quadro abaixo:

QUADRO 2 – Perfil dos bibliotecários: tempos de leitura

REGIONAL	Últimos livros lidos	Forma de acesso
Barreiro	“Meus namorados imprestáveis” “A menina que roubava livros” “Cem anos de solidão”	Empréstimos das bibliotecas da RME-BH; Compra e ganha em menor quantidade.
Centro Sul	“Biografia de Getúlio v. 2” “Tempo de ventura” “Kairós” “A ostra e o bode”	Empréstimos das bibliotecas da RME-BH; Compra bastante e troca com a filha.
Leste	“Trilogia Millenium: A rainha do castelo de ar, A menina que brincava com fogo, Os bonecos que não amam”	Empréstimos das bibliotecas da RME-BH; Compra.
Nordeste	“Bárbara debaixo da chuva” “A menina, a gaiola e a bicicleta”	Empréstimos das bibliotecas da RME-BH; Tem alguns em casa de compra.
Noroeste	“Cyro e Drummond – correspondência”	Empréstimos das bibliotecas da RME-BH; Compartilha e recebe textos pela internet.
Norte	“Teorema do papagaio” “Pedro Cortês” “A culpa é das estrelas” “Amkoullel, o menino fula”	Compra muito mesmo; Mais doa para as bibliotecas aqueles que já leu do que pega emprestados.
Oeste	“O que o dia deve à noite” “Uma ponte para Terabin”	Empréstimos das bibliotecas da RME-BH / Troca sugestões com a auxiliar de biblioteca; Ganha exemplares de editoras; Compra muito para familiares.
Pampulha	Trilogia de Noah Gordon: O físico, O xamã, A escolha da dra Cole	Empréstimos das bibliotecas da RME-BH; Compra muito.
Venda Nova	“Algo sinistro vem por aí” “Esquerda direita” “Vocês são uma gracinha”	Empréstimos das bibliotecas da RME-BH; Ganha e compra pouco.

Fonte: Confeccionado pela autora a partir das entrevistas.

Esse detalhamento revelou a existência de um perfil leitor para cada um dos amostrados e, por outro lado, evidenciou a relação profissional intimista dos bibliotecários escolares com seus respectivos ambientes de trabalho. Partindo do princípio que os bibliotecários são os responsáveis pela formação e desenvolvimento do acervo nos distintos contextos de escolas e da RME-BH, é possível identificá-lo como um potencial mediador da leitura, as suas e dos usuários/leitores.

5 ANÁLISE DE DADOS: A construção de uma prática bibliotecária: educativa e de formação de leitores

Explicitados os instrumentos de coleta bem como a metodologia que orientou a análise dos dados convertidos em categorias passamos, a seguir, a apresentá-los e à sua análise.

A primeira etapa da análise tem organização idêntica a do capítulo anterior e, assim, está subdividida em relação aos instrumentos de coleta.

A segunda etapa, já no apurado das entrevistas, combina simultaneamente a análise dos dados de todos os instrumentos bem como a literatura.

a) Formulário 3 – Outras Atividades e projetos desenvolvidos pela biblioteca - estatística oficial do Programa de Bibliotecas

Como esclarecido no capítulo anterior, a análise proposta quanto as ações e atividades (projetos) subdividiu-se entre os que contavam e os que não contavam com a parceria do professor.

Dentre todos os formulários recebidos, independente do bibliotecário responsável e de sua regional, no primeiro grande grupo das ações e atividades (projetos) **SEM** a parceria do professor ou outra instância como o Programa de Bibliotecas, foram escolhidas e listadas 38. A definição desse número ocorreu porque, do universo analisado, foi possível identificar 38 tipos distintos de ações e atividades (projetos) sendo que, o restante, eram apenas variações desses mesmos tipos. Abaixo elas foram numeradas sequencialmente para suportar a exemplificação subsequente e estão apresentadas em quadro do mesmo modo em que figuram oficialmente no modelo do Formulário 3 – Atividades e Projetos. A análise pautou-se pelas às categorias temáticas de Bardin (1977)..

TABELA 1 – Ações e Atividades (projetos) - realizadas via biblioteca SEM a parceria do professor

TIPO DE ATIVIDADE	DATA DE REALIZAÇÃO	TURNO	NÚMERO/PARTICIPANTES				CICLO	RESPONS.
			Aluno	Prof.	Func.	Comu.		
1) Premiação turma mais participativa	15 a 19/11	1º, 2º e 3º	25 25 35				Todos	Aux. Biblio.
2) Campeonato de Xadrez	11/10 a 15/10	1º, 2º e 3º	32				2º e 3º	Aux. Biblio.
3) Contação de histórias com livros para acessibilidade (tato, audição)	setembro a novembro	1º 2º	1		9		1º, 2º e 3º	Bteário Auxs. bca
4) Mural e exposição de obras do Kit Afro	outubro e novembro	1º 2º 3º	Toda com. Esc.	Toda com. Esc.	Toda com. Esc.		1º 2º 3º	Bteário Auxs. bca
5) Premiação das turmas de destaque do ano	Novembro	1º 2º	110	4	3		1º 2º	Bteário Auxs. bca
6) Projeto "Histórias Populares" com exibição do filme "Pequenas Histórias" de Helvécio Hatton; debate com alunos sobre mitos populares; confecção de mural.	20/08 a 31/08	1º	16 turmas	16			2º	Aux. Bca e Prof. em R.F..
7) Apresentação do KIT Afro; leitura do livro "As cores do arco-íris" de Jennifer M. Malinos; exibição de curtas "o xadrês das cores" e A história de Hellen Keller"; debate com alunos sobre Diversidade e Respeito.	22/10 a 31/10	1º	16 turmas	16	-	-	2º	Aux. Bca e Prof. em R.F.
8) Leitura direcionada "Valores Familiares e Cívicos" (abertura da biblioteca para os alunos nos horários de recreio com disponibilização somente da coleção "O Mundinho" e do autor Todd Parr, além das revistas da "Turma da Mônica" e "Marvel").	03/09 a 30/11	Tarde	Todos	0	0	0	Todas	Aux. bca
9) Contação de histórias com livros pop-up (Bteária participa escolhendo os livros, direcionando atividades)	setembro a novembro	2º	225	9	3		1º 2º	Bteário Aux. Bca

TIPO DE ATIVIDADE	DATA DE REALIZAÇÃO	TURNO	NÚMERO/PARTICIPANTES				CICLO	RESPONS.
			Aluno	Prof.	Func.	Comu.		
10) Exposição de novas aquisições (Btcária seleciona os livros e Elabora formas de marketing)	Todo período letivo	1º 2º 3º	toda com. Esc.	toda com. Esc.	Toda com. Esc.		1º 2º 3º	Btecário Auxs. bca
11) Trabalho com jornal	Setembro	2º	330	14	2		1º 2º	Btecário Auxs. bca
12) Natal - Confeção enfeites e contos pelos alunos	Dezembro	2º	330	14	2		1º 2º	Btecário Auxs. bca
13) Promoção Leitor que está quite ganha Kit	Agosto	1º 2º	500				1º 2º	Biblioteca
14) Mês do folclore – confeção de Barangandão no recreio	Agosto	1º 2º	200				1º 2º	Btecário e equipe
15) Dia do Livro infantil e juvenil (filme na biblioteca e sorteio)	18/04	1º 2º	300				1º 2º 3º	Btecário e equipe
16) Contação de história e empréstimo orientado	Segunda, quinta e sextas-feiras	2º	90	-	-	-	1º	Btecário
17) Concurso de poesias	2º semestre	1º, 2º, 3º	Todos	Todos	Todos	-	Todos	Btecário
18) Gincana “Literatura e valores humanos”. Trabalhando as fábulas	1º e 2º sem.	1º	36	1	0	0	2º	Aux. bca
19) GIBITECA- Proporcionar aos alunos a leitura prazerosa de gibis no horário de recreio.	2ª semana novembro a dezembro	1º 2	1.800					Btecário, Auxiliares e prof. em R. F.
20) HISTÓRIA COM FANTOCHES – Contação de histórias em sala de aula utilizando os fantoches da biblioteca. Ensaios dos alunos coordenados pela Auxiliar de Biblioteca.	Setembro	1º 2º	35	0				Auxiliares, Alunos e Professora titular da turma.
21) MURAL DA BIBLIOTECA – Confeção de murais externos referente à datas comemorativas.	Mensal	1º 2	4					Btecário, Auxiliares de biblioteca e Prof. em R.F.

TIPO DE ATIVIDADE	DATA DE REALIZAÇÃO	TURNO	NÚMERO/PARTICIPANTES				CICLO	RESPONS.
			Aluno	Prof.	Func.	Comu.		
22) BLOG DA BIBLIOTECA– (Divulgação dos projetos, atividades e eventos realizados pela Biblioteca. Divulgação das novas aquisições. Convites para eventos literários. Dicas de leitura. Datas comemorativas do mês. Divulgação de Sites para pesquisa e lazer etc.)	Ago. a Dez Acessos em 30/12/09: 7.813.	-						Btecário
23) CAIXA SURPRESA DA AUTO-ESTIMA – Informações sobre a flor de Lótus, divulgação de letras de música (2) e caixa contendo um espelho. Reflexão sobre a auto-estima dos alunos, servidores e funcionários da Escola.	2ª quin. de Jul. a Nov.	1º 2º	1000					Aux. Bca
24) BAÚ DE NOVIDADES – Divulgação das novas aquisições através de mensagens com o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos p/ utilização do novo acervo literário.	Ago. /Dez.	1º e 2º	1.600				1º e 2º	Btecário, aux. de bca. e profs. em R.F.
25) Leitura na Biblioteca – Os primeiros 06 (seis) alunos, que encerrarem as atividades na sala de aula, podem ir à Biblioteca para lerem livros enquanto aguardam os demais.	Agosto a Novembro	1º	6	1	2	-	1º	Aux.bca, Prof. em R.F. e Professora
26) Olhares sobre os povos indígenas: exposições de livros e exibição de pequenos vídeos.	Abril	M					Todos	Btecário, aux. bca. (manhã)
27) Início de atendimento às turmas através da visita orientada. Oficina de conserto de livros. Exibição do filme a história da páscoa para todas as salas.	Março	1º		2º				Aux. bca
28) Meu amigo sempre comigo - Conversa com os alunos sobre a importância do cuidado com o livro; confecção de desenhos para enfeitar pasta Brasil; utilização das pastas nos empréstimos diários.	04/03 à 15/03	2º	334	-		-	1º e 2º	Aux. bca
29) Obras de referências e pesquisa escolar Aula integrada da biblioteca com o intuito de abordar a consulta às obras e também com explicação	20/05 à 23/05	3º	117	04			EJA	Aux. bca.

TIPO DE ATIVIDADE	DATA DE REALIZAÇÃO	TURNO	NÚMERO/PARTICIPANTES				CICLO	RESPONS.
			Aluno	Prof.	Func.	Comu.		
sobre como deve ser a elaboração de uma pesquisa.								
30) Roda de histórias Leitura de vários livros escolhidos pelos alunos.	15/07 à 18/07	2º	334		-		1º e 2º	Aux. bca.
31) TEMA: Manifestações. Exposições e debates sobre acontecimento recente da história política do país. Enfoques no Estatuto da criança e do adolescente, nos avanços políticos e sociais, na questão dos direitos e deveres, da necessidade de conscientização, entre outros.	Junho	Manhã e Tarde	750	20			1º e 2º	Auxs. Bca. profs em R.F.
32) Palestra para os pais: Ler é um Prazer.	13/03/	1º e 2º	60	20	2	36	1º e 2º	Aux. bca e prof. Em R.F.
33) Contação de história midiática: "Bruxarias no aniversário" - Mauricio de Souza http://www.youtube.com/watch?v=NKgeYw4Vohg	13/05/	1º	55	2			1º	Aux. bca e prof. Em R.F.
34) Atividade na biblioteca	26/05	1º	13	2	3		2º e 3º	Aux. bca
35) Leitura orientada	Março	3º	45					Aux. bca
36) Oficina de artesanato: parceria coma biblioteca	Março	3º					EJA	Aux. bca
37) Divulgação e realização de empréstimos de DVDs aos professores e funcionários. Expositores com DVDs percorrem a sala dos professores, cantinas e outros setores da escola para divulgação e empréstimo dos materiais	Todo mês ao longo do semestre	1º/2º		70	40			Btecário
38) Escambo literário - Os alunos, através da mediação da Biblioteca, trocam livros entre si.	Abril	1º/2º/3º	253				1º 2º 3º	Btecário e equipe

FONTE: Formulários 3 de estatísticas recebidos dos bibliotecários amostrados.

OBS.: Os dados estão apresentados conforme figuram nos formulários. As exceções ficam por conta da supressão do nome do responsável pelo cargo e o ano do campo data de realização. O professor em R.F. é o professor que, por razões médicas, foi desviado para a biblioteca escolar.

No que diz respeito a primeira categoria temática, a **Ação**, observa-se que é uma realidade tanto da prática bibliotecária quanto a da sua equipe. O esforço é da ordem de mediar educativamente a biblioteca, serviços e usuários/leitores como se pode observar em 6, 7, 9, 10, 16 e 22.

Coerentemente com o que é previsto no formulário, o registro das ações e atividades (projetos) revela que essas foram, em muito, norteadas quanto a proposição e execução do pressuposto da ação cultural, explicitado anteriormente por Coelho Neto (1986) sem, contudo, acomodá-las em relação ao processo de aprendizagem mais por falta de previsão institucional que de protagonismo. Ao que tudo indica as ações e atividades (projetos) eram feitas de forma pontual e, por outro lado, dava margem à inclusão de quaisquer atividades que os responsáveis considerassem culturais, associando concretamente ou não, educação e cultura ainda que elas tivessem um propósito de firmar prática e biblioteca como educativas ou no mínimo receptivas. Logo, percebe-se que na ausência de definição e objetivo destas atividades culturais e, sem necessária ligação com a aprendizagem formal na escola, qualquer atividade pontual podia figurar no formulário como: confecção de ficha do aluno, oficina de reparos de livros, confecção de murais, ou genéricas “atividade na biblioteca”, “trabalho com jornais”, “campeonato de xadrez”, etc como relacionado em 2, 27 e 28. A concepção e desenvolvimento das ações e atividades (projetos) que fossem “culturais” não se diferenciaram, conforme explicitado, da tipologia relacionada ou das variações dessa, ocorrendo poucos momentos de construção/vivência coletiva como explanações, demonstrações, palestras. As exceções que podem ser apontadas são as dinâmicas, feiras, debate, olimpíadas, “bate-papos”.

Apenas foi relacionada uma palestra para os pais dos alunos, a de número 32, contudo, a ressalva aqui é que apesar do atendimento à comunidade ser prerrogativa da biblioteca da escola pólo, a realização dessa atividade se deu via biblioteca coordenada.

Com relação a categoria/princípio da **Diversidade** é possível identificar exemplificadamente em 23, 24 e 27 uma preocupação quanto ao acréscimo e combinação de técnicas e materiais diversos que contribuiriam para oscilar, ainda que não definir, o que era comumente proposto e até realizado como uma animação e fabricação culturais orientada para uma ação, de fato, cultural.

A utilização de textos atuais tem figurado nas ações e atividades (projetos) em função da aquisição pela biblioteca de novidades do mercado editorial e, a partir de impositivo de trabalho, por exemplo, via lei da valorização da cultura afro-

descendente e/ou da materialidade disponibilizada pela prefeitura municipal através dos kits literários enviados aos alunos como em 4 e 33.

Há preocupação com a atualidade das temáticas e de materiais como em 6, 7 e 31, mas, não há sensível correlação com outros processos na escola e, observa-se também, que ainda que os servidores da biblioteca mediem, constantemente, o acesso e divulgação desses textos atuais, a utilização mais efetiva deles, por parte dos professores e escola, se materializa quando as atividades se dão em parceria.

Na terceira categoria, elencada pela ordenação alfabética, a **Equipe**, observa-se majoritariamente ações e atividades (projetos) de autoria e realização, ao que parece exclusivamente de parte da equipe sem o bibliotecário. Por outro lado, pode-se observar que as ações e atividades (projetos), realizadas sem o bibliotecário são, em geral, bastante segmentadas a partir de critérios como: turno, turma, ciclo, segmento de usuários: professores, alunos, comunidade, funcionários como em 18 e 29. Observa-se, marcadamente, uma mesma pessoa para uma mesma atividade dentro do turno e um tipo de público. Apenas identificamos uma exceção para as escolas onde as atividades sempre aparecem como sendo da “biblioteca”.

Elas também não tinham necessária sequência ou correlação com os demais turnos de funcionamento da biblioteca escolar e nem se mantinham regulares sendo as exceções feitas, quase sempre, às atividades próprias da biblioteca, como exposições e divulgação de novos materiais.

Outras atividades alcançaram pouquíssimos alunos ou foram relacionadas no formulário apenas porque a biblioteca colaborou de alguma maneira para eventos que já estavam em curso e que, não necessariamente, precisariam do apoio dos servidores e da estrutura dela. Em outras o público informado não é precisado como “toda comunidade” e “16 turmas” como em 4 e 6.

Ainda que grande parte das ações atividades/projetos tenham tido os auxiliares de biblioteca e os professores em readaptação funcional como responsáveis, em especial nas bibliotecas coordenadas, a diferença observada é que naquelas em que está mais presente o bibliotecário, o planejamento e a execução delas objetiva um trabalho mais global. Esse trabalho mais global buscaria posicionar a biblioteca em relação à escola, aos processos e a seus públicos independentemente do turno de funcionamento garantindo, assim, um investimento na sensibilização e construção de conhecimento quanto às possibilidades de trabalho nela existentes.

Quanto à categoria dos **Letramentos** se constata a junção de aspectos e objetivos preliminares de letramento informacional e literário sendo que, os textos literários, são algumas vezes utilizados para introduzir o treinamento de habilidades informacionais ou para justificar essas últimas como culminância, o que foi bem mais presente quando as ações e atividades (projetos) foram realizadas pelo bibliotecário como em 22 e 29. Já as realizadas pela equipe apresentaram predominância quanto ao acionamento do letramento literário quase nenhuma associando ambos.

A categoria/princípio da **Mediação** revelou que, de modo preponderante, as ações e atividades (projetos) mediavam o acesso ao acervo e/ou a promoção e divulgação de alguma temática, autor, material e gênero literário. Isto revela uma preocupação simultânea entre a promoção e formação do leitor e a execução da atividade fim da biblioteca a partir da condução educativa requerida como aludiu Barros (1987) do usuário na busca e obtenção do conhecimento. Nessa mediação, há também grande exploração de datas comemorativas e temas respectivos, como forma de facilitar a integração com o trabalho comumente desenvolvido com os alunos de 1º e 2º ciclos²⁵ e, de alguns temas atuais veiculados com maior frequência pela mídia como as manifestações contra a copa do mundo entre outros.

A penúltima categoria/princípio da **Parceria/Colaboração** evidenciou que, enquanto em algumas escolas há apenas referência ao trabalho isolado, em outras, o trabalho em associação com a biblioteca é notório como em 24 e 25, o que sinaliza uma combinação, a princípio, espontânea entre indivíduos e não uma integração institucional desse e da própria biblioteca quanto aos processos na escola, em especial, os da leitura já que dependentes de uma estrutura em cadeia.

Quanto ao **Planejamento/Tempo** vale destacar, que muitas dessas ações e atividades (projetos) nem sempre puderam, durante um mesmo período, alcançar todos os públicos pretendidos nas escolas não sendo, assim, potencializadas e melhor exploradas. Outras, apenas cumpriam uma rotina de três dias a uma semana ou um mês, num movimento e alcance pontuais como em 5 e 2. No entanto, a despeito da duração, todas parecem incluir apenas o período em que foi realizada a tarefa não contemplando o origem/motivação e planejamento. Não se sabe, portanto, se não há esse controle ou se, em razão do formulário não prever o campo, isto tendência a realização da própria ação e atividade (projeto).

²⁵ Ciclos de formação, e não mais seriação, adotados com a implantação da Escola Plural.

Por outro lado, o público para o qual as ações e atividades (projetos) majoritariamente têm sido planejadas e realizadas, tem sido o de alunos e, já os professores quando são relacionados, se deve principalmente, em razão da destinação da ação e atividade (projeto) para a sua turma.

Finalmente, é possível perceber que em alguma medida os princípios se articulam em relação à ação e atividade (projeto) proposta, à estrutura de biblioteca e escola, em relação ao público e a outros aspectos, embora não haja como precisar.

Passando, portanto, ao segundo grande grupo de análise – a das ações e atividades (projetos) realizadas **em** parceria com o professor e/ou outras instâncias como o Programa de Bibliotecas - foram igualmente escolhidas e listadas a seguir 19 o que, curiosamente, significou metade das anteriores. Novamente, a definição desse número ocorreu porque, do universo analisado, foi possível identificar 19 tipos distintos de ações e atividades (projetos) sendo que, o restante, eram apenas variações desses mesmos tipos. Do mesmo modo que para as ações e atividades (projetos) sem o professor, as listadas a seguir estão sequencialmente numeradas para suportar a análise e, também estão apresentadas conforme figuram originalmente nos formulários de estatísticas.

TABELA 2 – Ações e Atividades (projetos) realizadas pela biblioteca EM parceria com o professor

TIPO DE ATIVIDADE	DATA DE REALIZAÇÃO	TURNO	NÚMERO/PARTICIPANTES				CICLO	RESPONS.
			Aluno	Prof.	Func.	Comu.		
1) Projeto escultóricas	Semestre	1º	75	4	2		2º	Equipe multidisciplinar
2) Projeto “minas é o mundo, é o mundo da gente” - terra de minas	Semestre	1º	75	2	2		2º e 3º	Equipe multidisciplinar
3) Projeto escola verde	Semestre	3º	150	5	2		1º, 2º e 3º	Equipe multidisciplinar
4) Projeto pequenos escritores	Semestre	1º e 2º	175	1	3		2º e 3º	Equipe multidisciplinar
5) Auditório: A arca de Noé, Vinicius de Moraes	Novembro	1º e 2º	500				1º, 2º ciclos	Bca. coord.e profs. do 1º ciclo
6) Trabalhando com escritores do kit escolar e outros	1º e 2º sem.	1º e 2º	126	3	0	0	2º,3º	Professores em parceria com a biblioteca
7) Galeria de arte (Exposição: Mestres da pintura I e Diverc(s)idade)	2º sem.	1º e 2º	Todos	1	0	0	1º,2º, 3º	Btcário e Professor
8) Galeria de arte (Exposição: Mestres da pintura II)	1º sem.	1º e 2º	Todos	0	0	0	1º,2º, 3º	Btcário e Professor
9) Galeria de arte (Exposição: Mestres da pintura II - Autorretrato)	1º sem.	2º	60	2	0	0	1º	Aux. bca. e Professora
10) Projeto literário “Literarte” - Bonequinho doce Bonequinha preta e outros autores: Ziraldo, Monteiro Lobato, Maurício de Souza, Cecília Meireles, Irmãos Grimm	1º e 2º sem.	2º	60	2	0	0	1º	Btcário e Professoras
11) CONCURSO PEQUENOS CONTADORES DE HISTÓRIAS – 2009 (nona edição)	Ago. a Dez.	1º e 2º	Toda a esc. e pais dos conta dores					Direção, Coord. Professores, Btcário, Auxiliares, Professora em R.F. e alunos

TIPO DE ATIVIDADE	DATA DE REALIZAÇÃO	TURNO	NÚMERO/PARTICIPANTES				CICLO	RESPONS.
			Aluno	Prof.	Func.	Comu.		
12) Projeto Afro: valorização da cultura afro-brasileira – Valorização da igualdade racial em cumprimento da Lei 10.639/2003. Reflexão sobre as atitudes de discriminações raciais e <i>bullying</i> na escola.	Agosto a Novembro	Tarde	30				1º, 2º e 3º	Coord., Professores, Aux. bca
13) Projeto Pesquisa: Webquest (pesquisa orientada utilizando como fonte de informações sites da web)	02/04 à 10/07 (1vez por semana)	1º	1 turma				2º	Aux. bca., agente de informática, e professora
14) Projeto Poesia: conhecer alguns poetas e poemas da lit. brasileira; descobrir a importância de ouvir e dizer poemas; reconhecer rimas em poemas; produzir quadras com rimas; desenvolver o processo de leitura e da escrita de forma prazerosa através da poesia	01/04 à 08/07 (1 vez por semana)	1º	1 turma do Entrelaçando					Aux. bca., e professora
15) Projeto lendo com a família: Alunos do 1º ano do 1º ciclo preparam uma pasta para levar o livro para casa e ler com os pais, copiarem o título do livro e lerem em sala de aula ou biblioteca.	Março a julho	1º e 2º	50	3	2	50	1º	Auxs. Bca, profs. Em R.F. e professora
16) Projeto gentileza gera gentileza: Dinâmica na biblioteca com perguntas e respostas sobre situações envolvendo atitudes gentis	14/03 a 12/07	2º	185	1			1º e 2º	Aux. bca.
17) Baú da gentileza: Criação de um baú para exposição dos livros com o tema gentileza para os alunos lerem e consultarem. Atividades vinculadas ao projeto central da escola: GENTILEZA GERA GENTILEZA	15/03 à dezembro	1º e 2º	391	19	2		1º e 2º	Auxs. Bca.
18) Treinamento de usuário: Sensibilização com a leitura do livro “Quando nasce um monstro”, de Sean Taylor. Aproveitamos a história para trabalhar as possibilidades de uso da biblioteca.			55	1	2		2º	Btecário, Aux. bca e professora

TIPO DE ATIVIDADE	DATA DE REALIZAÇÃO	TURNO	NÚMERO/PARTICIPANTES				CICLO	RESPONS.
			Aluno	Prof.	Func.	Comu.		
Apresentação da biblioteca, regulamento e combinados. TURMA: 2122A e 2122B	25/02	2º						
19) Projeto Intervenção Teatral SMED / UFMG e "Teatralizando no Tancredo"	Abril/ Maio/Agosto	1º e 2º	520	45	30		1º 2º	Auxs. Bca

FONTE: Formulários 3 de estatísticas recebidos dos bibliotecários amostrados.

OBS.: Os dados estão apresentados conforme figuram nos formulários. As exceções ficam por conta da supressão do nome do responsável pelo cargo e o ano do campo data de realização. O professor em R.F. é o professor que, por razões médicas, foi desviado para a biblioteca escolar.

Da mesma forma que no primeiro grande grupo, as ações e atividades (projetos) em parceria com o professor ou outra instância como o Programa de Bibliotecas seguem analisadas pelo ordenamento alfabético das categorias temáticas convertidas em princípios.

A **Ação**, também nesse grupo que envolve a parceria de outra instância é realidade no cotidiano da prática bibliotecária e de sua equipe. Um dos grandes diferenciais em relação ao grupo de atividades sem parceria é que a ação não é uma única ação isolada, mas, um projeto que reúne ações e atividades conjuntas como em 6, 13 e 15. Além disso, há claramente uma acomodação, até mais que isso, há uma prerrogativa de proposição desses projetos em relação ao processo de ensino aprendizagem. Ainda que elas possuam uma dimensão cultural, muito acionada de parte da prática bibliotecária e da equipe da biblioteca, sua orientação é para o processo formativo escolar.

Em relação ao princípio da **Diversidade**, é possível identificar uma preocupação quanto ao acréscimo e combinação de técnicas e materiais diversos utilizados a partir da disponibilidade de estrutura e equipe da biblioteca e, mesmo figurando secundariamente nesses projetos, tem contribuído para um uso mais coletivo e diversificado do acervo e construído, paralelamente, uma identidade para o trabalho e o espaço biblioteca como distintos da sala de aula. Os exemplos mais latentes observáveis são 13, 17 e 18.

Quanto ao princípio de **Equipe** há um incremento na diversidade de participantes, atingindo inclusive, as instâncias coordenativas e diretivas da escola. A diversidade de participantes sugere a articulação de objetivos e atuações particulares em relação ao objetivo comum. Por outro lado, garante a construção de um aprendizado e valorização tanto coletiva quanto individual, que é condição para o processo de formação do leitor como em 11, 13 e 19.

Da mesma forma que no primeiro grande grupo de análise, os **Letramentos** aparecem associados no que tange a aspectos e objetivos preliminares do letramento informacional e literário, e nos projetos em que esteve envolvido o bibliotecário isto é mais observável como em 7 e 18.

A **Mediação**, como se pode presumir, parece ser o princípio articulador de todos os demais. Aqui, se levamos em conta a diversidade de propostas, responsáveis envolvidos e contextos de escola e bibliotecas, o bibliotecário e a sua prática educativa de formação de leitores tem figurado como o principal mediador das

possibilidades e limitações da biblioteca como espaço e condição para um trabalho no que tange a essa mesma formação do leitor como se observação em 7, 8 e 10

A constatação latente a que se chega pela análise das ações e atividades (projetos) acima é a de que a **Parceria/Colaboração** tem sido a garantia para de efetividade do processo de formação do leitor já que sustenta o planejamento e a execução desse último em cadeia como explicitou Cunha (2008). Os projetos realizados em parceria com os professores, ou escola, ou Programa apresentaram maior nível de elaboração considerando-se a proposta em si e de seus objetivos implícitos e tiveram, portanto, mais fases, mais envolvidos e, na maioria dos casos, atenderam a um público maior e mais variado como explícito em 11, 12, 17 e 19. Mesmo não havendo distinção quanto à divisão de tarefas e às contribuições específicas, já que o campo “responsáveis” do formulário, apenas indica genérica ou nominalmente, quem executou a ação atividade (projeto) e não como a executou, é possível inferir que ocorreram contribuições distintas e em distintos níveis de colaboração com vistas a construir e alcançar coletivamente o aprendizado. Em projetos assumidos como os da escola, observa-se uma liberdade de criação e sugestão de ações e atividades via biblioteca de forma a explorar suas potencialidades em relação ao processo de ensino aprendizagem.

O último princípio, o **Planejamento/Tempo**, fornece um guia da expressividade dos projetos feitos em parceria. Logo, ainda que em sua maioria as ações e atividades (projetos) tenham sido concebidas e realizadas para os alunos como a exemplo das realizadas apenas via biblioteca, é interessante observar a inclusão de outros segmentos como funcionários, direção e coordenação das escolas o que demanda, conseqüentemente outra organização e tempo. Outro aspecto revelado é que os projetos realizados não se restringiram ao(s) professor(es) da disciplina de português, sendo que foram acionados outros, como os de história e artes ou de todas as disciplinas, um de turno, de um ciclo ou toda a escola. A duração, se comparada a da maioria das ações e atividades (projetos) realizadas apenas via biblioteca, é bem maior. Observa-se, portanto, como uma categoria de análise influencia diretamente a outra: quanto maior o envolvimento de diferentes pessoas – e aí se vê as categorias equipe e colaboração – maior o planejamento e tempo de duração das atividades. A exceção fica por conta das ações e atividades (projetos) fim mediadas educativamente na biblioteca como exposição, divulgação, ou apresentação

da biblioteca e/ou de acervo que, mesmo isoladas, também tiveram uma duração expressiva.

Não obstante, em ambos os casos, não se observa uma regularidade. As ações e atividades (projetos) são propostas e realizadas aleatoriamente, sem vinculação expressa a outros processos na escola se considerarmos que o efetivo trabalho com a leitura pressupõe uma cadeia de esforços articulados e definidos em função dos objetivos traçados.

À exemplo da análise do grupo de ações e atividades (projetos) via biblioteca sem parceria, nesse segundo, o em parceria, quanto mais presente está o bibliotecário mais o planejamento e a execução delas tende a ser global num esforço concomitante de garantir e valorizar a biblioteca como espaço educativo e formativo. Todavia, as ações e atividades (projetos) têm se concentrado nos alunos, a despeito de raríssimas intervenções o que, como alertou Silva (2001), não é adequado.

Por fim, não é possível precisar, como no caso do primeiro grupo de ações e atividades/projeto sem parceria a articulação entre os princípios, mas, por outro lado, pode-se afirmar que ela é ampliada em razão da quantidade e diversidade de envolvidos.

b) Encontro anual dos profissionais em trabalho nas bibliotecas da RME-BH - Mostras de Trabalho/Atividades – evento a princípio anual²⁶

Ainda que oficialmente não existam critérios para o aceite dos trabalhos²⁷ nas Mostras, a consulta aos arquivos revelou disparidades entre os projetos encaminhados e os que realmente figuraram na programação final.

No que diz respeito à **Ação**, de maneira similar aos dados dos formulários de estatísticas, observa-se que ela faz parte do cotidiano dos profissionais das bibliotecas da RME-BH. Ainda que a quantidade de inscritos tenha diminuído ao longo

²⁶ Os dados referentes à mostra de trabalho do Programa de Bibliotecas da RME-BH foram coletados juntos aos arquivos mantidos da época e que estão sob a responsabilidade da coordenação do programa. Eventuais questionamentos, não revelados pela consulta aos arquivos, foram respondidos pela atual coordenação do programa.

²⁷ A ficha, que no princípio, era preenchida e encaminhada à coordenação do programa não continha nenhum campo pré-requisito para justificar ou não a inclusão de um trabalho. Segundo afirmação da atual coordenação do programa não existem critérios para o aceite de inscrições e basta, apenas, enviar o relato de experiência. A coordenação atual destaca ainda que, embora a inscrição seja aberta à qualquer profissional das bibliotecas da RME-BH, a taxa de adesão é pequena.

dos anos, este é um dado que diz respeito ao que é ou deixa de ser apresentado e não ao que se produz cotidianamente nas bibliotecas e nas escolas. Originalmente, os profissionais eram incentivados a inscreverem todas as suas experiências e, em razão disso, as primeiras Mostras de Trabalho do Programa na RME-BH tinham a duração de até três dias, o que incluía a exposição das ações e atividades (projetos) em *banners* ou painéis tanto impressos quanto orais, além de palestras, grupos de trabalho, oficinas diversas. Alguns trabalhos eram definidos, em princípio por manifestação explícita do responsável, a figurarem, no dia da mostra, ou em espaço para afixação de cartazes ou *banners* ou como apresentação oral. É possível identificar, que de parte dos inscritos, havia uma definição de critério de valor quanto aos que deveriam figurar apenas em cartazes ou *banners* e os que seriam para a apresentação oral. Normalmente, os que eram inscritos diretamente para as apresentações orais vinham acompanhados de expressões como “Vimos que os alunos gostaram”, “Os alunos aprenderam bastante”²⁸ numa alusão ao suposto, mas não mensurável, sucesso da ação e atividade (projeto).

Todavia, muitas das ações e atividades (projetos), e de forma mais perceptível, as que eram definidas para as apresentações orais, revelavam um caráter de produção meramente figurativo ou, como avaliou Nuñez (2002), apenas pontual e impactante que é fruto de um entendimento inadequado da formação/promoção da leitura restrita ao fenômeno da “fogueira de feira”. As apresentações orais comumente eram a representação da culminância de determinada ação e atividade (projeto) como uma contação de histórias ou um teatro. Não havia uma preocupação em detalhar os objetivos e como isso se relacionou com a aprendizagem, mas apenas em reproduzir, durante a mostra, a ação e atividade (projeto) que mais animou culturalmente essa ou aquela biblioteca e escola. Isso pode ser similarmente verificado nos formulários de estatísticas, mas não com a mesma grandeza de ser amplamente conhecida e reconhecida dentro de uma programação de um evento oficial para a RME-BH. Logo, assim como o critério de inscrição dos trabalhos revelou-se vago e vaga também era a avaliação indicada, podemos concluir que o objetivo inicial de troca de experiências pura e simples entre os profissionais da biblioteca das Mostras parece inalterado, como se a biblioteca fosse uma instância independente da escola, e que, parece, assim vem se cristalizando. Outro agravante é que aquelas que vêm sendo

²⁸ Retirados diretamente das fichas de inscrição e dos projetos inscritos para as Mostras de trabalho.

apresentadas parecem balizar as demais pela insistente similaridade entre ambas ao longo das edições.

Quanto a **Diversidade** os relatos de trabalho apresentados, oralmente ou não, revelaram-se compatíveis²⁹ com os trabalhos relacionados no formulário 3 de estatísticas. Assim, muitos foram os recursos e métodos utilizados ao longo das ações e atividades (projetos) e diversas foram as propostas realizadas: teatrama, contação, filosofia na biblioteca escolar, murais, gincanas, leitura e pesquisa de fábulas nos dicionários, oficinas de conservação e uso, etc. Por outro lado, questões corriqueiras como a conservação e uso do acervo estiveram sempre presentes e o uso de novas tecnologias da informação passou a ser abordado a partir de 2005. Como se pode notar, muitas das ações não se relacionavam com a formação do leitor ou, então, se relacionavam apenas indiretamente, porém, a despeito da ausência de diretrizes que norteassem o trabalho, fica latente a preocupação de tornar prática e biblioteca escolar ao menos educativas.

A categoria/princípio da **Equipe** revela que quanto ao responsável pelo trabalho encontramos majoritariamente a inscrição de auxiliares de biblioteca e professores em readaptação funcional e, em todas as edições, havia pelo menos uma participação de bibliotecário. Por outro lado, ao longo das edições das Encontros/Mostras, constata-se o aumento da participação dos professores em readaptação funcional mais que dos auxiliares de biblioteca. A inversão desse processo deu-se a partir de 2008. Aqui, também é observável que os trabalhos apenas via pessoal da biblioteca, sem o bibliotecário, concentravam-se num único turno e em uma única pessoa.

No que tange aos **Letramentos**, observou-se nesses relatos uma mescla de aspectos e objetivos preliminares do letramento informacional e literário. Entretanto, sua efetividade foi mais latente em parceria com o professor pelas fases propostas e cumpridas e, como no caso dos dados dos formulários de estatísticas, a presença do bibliotecário tem sido a garantia de acionamento do letramento informacional e não só do literário.

Em relação à **Mediação** também se observa que quando havia o envolvimento do bibliotecário, toda a equipe da biblioteca era envolvida além de outras instâncias na escola independente do turno. Da mesma forma que se verifica no formulário de estatísticas, os projetos apresentados nas Mostras pelo bibliotecário

²⁹ Confirmado inclusive pela coordenação atual do Programa.

sugerem um alcance mais global da tarefa e uma necessária integração com o professor que está em sala de aula. A prática educativa bibliotecária de formação do leitor se configura como mediativa por excelência.

A categoria **Parceria/Colaboração** revela que existem, de parte da equipe da biblioteca, esforços para a realização conjunta de ações e atividades (projetos) e que, as parcerias normalmente concentram-se nos mesmos professores e professoras, não alcançado toda a escola. Mesmo assim, é observável a tentativa de ampliar e/ou reforçar o uso da biblioteca e dos serviços dela pelo aluno através do esforço de inserir biblioteca e profissionais em todas as etapas de uma determinada ação e atividade (projeto). Por outro lado, são realizadas muitas ações e atividades (projetos) apenas entre a equipe da biblioteca somando-se a contribuições dos auxiliares de biblioteca, dos professores em readaptação funcional e dos bibliotecários. No entanto, houve um decréscimo da participação conjunta entre auxiliares de biblioteca e professores a partir de 2006 e os bibliotecários passaram a figurar mais como monitores de oficinas, palestrantes ou mediadores de mesas temáticas.

Finalmente, quanto ao **Planejamento/Tempo** não há grande detalhamento em relação à proposição e realização da ação e atividade (projeto), apenas é relacionado um período em que foi desenvolvida a ação e atividade (projeto) como no caso dos formulários de estatísticas. Logo, o que se apreende, é que o planejamento ocorria muitas vezes simultaneamente à ação e atividade (projeto). O único elemento observável, e que pode indicar um planejamento prévio, diz respeito à definição e organização das ações e atividades (projeto) coincidentes com as temáticas e atividades corriqueiramente realizadas na escola como datas comemorativas ou um projeto que envolvia a escola como um todo. Quanto ao tempo, observa-se uma necessária concorrência entre as atividades rotineiras e a ação e atividade (projeto) sendo que, algumas vezes, essa última impedia a realização das primeiras.

c) Entrevistas semi estruturadas

Como explicitado, os dados das entrevistas que se seguem estão organizados em relação às categorias temáticas definidas e eles combinam, simultaneamente, a análise dos dados de todos os instrumentos bem como a literatura.

AÇÃO

A primeira categoria de análise, evidenciada como princípio da prática – a **Ação** – seja ela convertida ou não em atividades (projetos), representa a concreta expressão do protagonismo e envolvimento do bibliotecário para com uma prática educativa e de formação de leitores assim como visualizado nos formulários de estatísticas e nas Mostras.

Definida como pressuposto de trabalho, quando da implantação do Programa de Revitalização das bibliotecas da RME-BH, a **Ação** educativa que objetivava estar disponível e envolvida com os processos de aprendizagem na escola e que devia, concomitantemente, orientar-se para a formação do leitor, ao longo dos anos, foi incorporada à prática bibliotecária que projeta e organiza espaços e serviços, bem como atividades/projetos, segundo essa mesma **Ação**.

BTECÁRIO 1: “ ... eu acredito que professores, principalmente os de português e biblioteca querem chegar ao mesmo fim só que eles seguem caminhos diferentes, são caminhos diferentes querendo chegar ao mesmo fim ...”

A **Ação** tornou-se parte constitutiva da prática bibliotecária e isso independente de estar prevista e situada institucionalmente já que, dentro do processo formal de aprendizagem na escola e mesmo após a implantação da Escola Plural, ela se configurava como um suporte que eventualmente podia ser acionado em razão da concessão de espaço e tempo que cada escola e corpo docente avaliavam como pertinente.

Como veremos adiante, a ausência de previsão institucional e a parceria ocasional com o professor, que é considerado o principal formador do leitor, tem comprometido a efetividade de um processo de formação do leitor que se espera que seja desencadeado na escola, contudo, a **Ação**, empreendida e mantida ao longo da trajetória de construção da prática bibliotecária, figura como constante possibilidade de integração educativa e formativa.

Mesmo frustrados por não serem integrados, de fato, ao trabalho formativo da aprendizagem na escola, os bibliotecários se esforçam para manterem educativas – a prática e a biblioteca escolar – para que, desse modo, elas também se constituam receptivas à formação do leitor.

BTECÁRIO 5: "...seria uma formação global desse leitor [...] seria pensar no leitor, não no leitor só daquele espaço, usuário de biblioteca, devia ser onde ele pudesse é, **tentar a leitura de forma ampla, com todos os tipos de livros, aí tanto o espaço escolar como o espaço da vida mesmo.**" (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 9: "...é, o querer, e, a gente querendo ou não, por mais que esteja chateado por uma coisa ou outra, a gente ainda quer o melhor pra pessoas que a gente atende, pros meninos, pros alunos, né, e, **a gente busca é isso, o motivo principal é, ver a promoção humana, no final das contas, né, e, se de quebra isso promover o cara enquanto estudante, enquanto, promover enquanto pesquisador, enquanto aluno, né, beleza!**" (GRIFO MEU)

O que se observa é que a despeito da abrangência, da responsabilidade de sua proposição e da possibilidade de realização, a **Ação** faz parte do cotidiano do bibliotecário do Programa de Bibliotecas da RME-BH.

A **Ação**, integrante da prática bibliotecária, destoa do limitado ou alienado envolvimento normalmente indicado na literatura, ao se revelar comprometida com a valorização dos indivíduos, da biblioteca e da própria profissão posto que expressada como prerrogativa de trabalho e de realização profissional.

BTECÁRIO 4: "... é pra isso que nós estamos aqui, não só pra organizar o acervo, não só para disponibilizar a informação, né, o conhecimento, né?, **mas também pra criar essa expectativa e, essa vontade, né, de leitor, de se fazer leitor, né, do usuário se fazer leitor, então é nossa razão principal de estarmos aqui...**" (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 7: "...então, qual que é a minha ansiedade, a minha frustração?, é o pouco envolvimento que a gente tem com a leitura dentro das escolas, e você não consegue parceiro! **Você faz, que também, você não fazer nada, você morre de frustração, não é isso?**" (GRIFO MEU)

No entanto, é preciso destacar que a valorização do indivíduo e da biblioteca não tem origem apenas na formação original do bibliotecário, mas, também, no diálogo cotidiano estabelecido com as instâncias escola e Programa de bibliotecas.

A **Ação**, desse modo, tem sido construída desde a instituição do Programa, que é relativamente recente, apresenta elevado grau de experimentação já que, muitas vezes, é pensada reativamente ao sabor de pressões internas e externas

à escola e a manutenção pura e simples da prática e da biblioteca escolar como possibilidades ao trabalho educativo de formação do leitor.

Por outro lado, essa característica de experimentação da **Ação** tem sido também mantida pela ausência de diretrizes que possam balizar o trabalho educativo de formação do leitor via biblioteca e prática bibliotecária.

Em meio a expectativas, há erros, acertos, desvios, contudo, isso provoca o olhar a buscar a consolidação de diretrizes e da prática o que significa um investimento paralelo no trabalho educativo de formação do leitor.

BTECÁRIO 3: “Não existe programa de leitura na prefeitura não, existe um programa que aliás é injustamente chamado de bibliotecas, mas, na verdade é o que a gente sempre diz a respeito das bibliotecas nas escolas: é lugar comum assim, tem que ter muitas estantes, **a biblioteca é assim, a biblioteca é muito importante mas não tem nada que te diga que te direcione como fazer é o: ajuda o professor aí pelo amor de deus!, bota o menino pra ler ...**”(GRIFO MEU)

BTECÁRIO 5: “... não existe, não tem nada, não tem um caderno na verdade que fala da biblioteca, e, no caso da leitura, é, até caderno mesmo, **da biblioteca o que a gente tem de material, de instrumento é a política de desenvolvimento de acervo, um ganho enorme, mas, a gente não tem uma política de leitura, a gente não tem isso, então, até pra você cobrar o quê você vai fazer, né...**” (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 7: **Não, não!, a prefeitura não tem não, ué! Não tem gente! Você sabe o quê que acontece, nós estamos por nossa conta e risco, porque você pode errar, né? tem o risco de errar que você não tem formação pra isso**, então eu acho, o que que acontece nessa programação aí são ações esporádicas, independentes, sem um objetivo definido ...

BTECÁRIO 9 “...é, vem da nossa cabeça, da nossa formação mesmo, da nossa concepção de leitura, da nossa cabeça de concepção de leitor ...é, a S. até tentou uma vez, como é que fala, quando eu estava no grupo de informática, nós tentamos uma vez fazer uma ponte com o pessoal que faz as avaliações, as estatísticas, os acompanhamentos, os técnicos, né, da Smed, até que tinha um cara do grupo, mas, enfim, o pessoal que fazia acompanhamento, que fazia as estatísticas, tudo, esses relatórios que saem, sabe, **a gente tentou criar um parâmetro pra avaliação de biblioteca e leitura, políticas de leitura, sabe, mas, como não é institucionalizado, o pessoal não compra a ideia ...**”(GRIFO MEU)

Paralelo à construção experimental da prática e da limitação com a qual, a **Ação** tem que lidar, se observa uma destinação quase exclusiva dessa para os alunos contrariando o entendimento de Silva (2001) de que todos os segmentos envolvidos na escola podem se efetivar e manter como usuários e leitores. Isto se dá seja porque os alunos são encarados pelos bibliotecários, como o público principal da escola ou, por restrições de trabalho com os outros públicos, que se imaginam formados, ou por ficarem à margem da **Ação**:

BTECÁRIO 7: “ ... é que a gente tinha que tirar esses alunos desse lugar, da ociosidade, da paradeira que eles estão, da falta de educação, **qual o motivo, porque que a gente está na escola?, quer dizer, não é pra promover o aluno?**” (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 9: “Tá, prioridade é sempre o aluno, preferência, o aluno, eu até brinco com o pessoal aqui que se a gente tem que fazer alguma coisa aqui de incentivo à leitura é pro aluno, professor tem a obrigação, sabe, acredito, eu me sinto muito incomodado quando eu tenho que fazer ação de incentivo à leitura pra professor ...”

A quase unanimidade dos bibliotecários – 8 dos 9 – declararam que orientam suas ações, da concepção à realização, tendo como público alvo os alunos. Apenas um revelou que, ainda que conceba e realize mais para alunos, sua prioridade de ação é para o professor, que é entendido como a referência dentro do processo de leitura:

BTECÁRIO 6: “ ... Então, eu acredito que a gente, trabalhando com o professor até que ele perceba algumas possibilidades de trabalhar a leitura, é o que você pode fazer.” (GRIFO MEU)

Aqui é interessante observar que o investimento que tem sido feito, prioritariamente, no aluno, tem estreita ligação com a garantia da receptividade da biblioteca aos processos desencadeados na escola e, em especial os de leitura. Isto reafirma o envolvimento do bibliotecário, mas deixa claro sua limitação já que na ausência de uma política de leitura que integre a prática bibliotecária de formação do leitor, isso é o que pode e tem sido feito com maior efetividade desde a implantação do antigo Programa de Revitalização das bibliotecas da RME-BH:

BTECÁRIO 6: “Não dá pra conversar direito, dá pra conversar com pessoas, não dá pra conversar com escola, o que é bem diferente, **né, agora, de qualquer forma eu considero que a biblioteca em si,**

por mais que eles questionem assim, ah, não trabalha com a leitura, não trabalha com isso, mas o fato de ela estar aberta, o fato de ela ser receptiva ao processo, ao aluno, o fato de ela permitir ao professor, embora seja poucos consigam conversar com a biblioteca, não só na seleção de acervo pra eles usarem, mas na indicação de material...” (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 7: “Oh, primeiramente, nós estamos na escola, né, nós temos alunos matriculados aqui, então eu acho que, primeiramente, as ações têm que ser para os alunos e os professores muito embora, eles tem, eles se sintam, acho que hoje, e nem estou julgando não hein!, eu concordo o professor que ele quer ficar lá na sala dele, mas, ele não quer vir pra um lugar que fica um monte de gente em cima dele, de novo, com barulho, porque biblioteca não é um lugar de silêncio, tem barulho em todo o lugar, então assim, eu acho que primeiramente pra aluno e professor, nosso acervo é, agora, a gente atende a comunidade? Atende, então a comunidade entra com sugestões ...” (GRIFO MEU)

Logo, a distribuição geográfica da prioridade do público para o qual a **Ação** é planejada e desenvolvida, segundo os bibliotecários amostrados, ficou assim definida:

QUADRO 3 – Público preferencial e objetivo da ação de leitura

REGIONAL	PÚBLICO PREFERENCIAL	OBJETIVO Hábito/Gosto
Barreiro	Aluno Funcionários, comunidade e professor	Gosto, hábito não
Centro Sul	Aluno Funcionários e professor pega mais leve	Ambos
Leste	Aluno Professor e o restante fica a cargo do auxiliar	Gosto, hábito não
Nordeste	Aluno Professor, funcionário. Comunidade inviável	Ambos
Noroeste	Aluno Professor e funcionário	Gosto, hábito não
Norte	Professor embora faça mais para aluno Comunidade não é objetivo	Ambos
Oeste	Aluno Professor, funcionário e comunidade em nível menor	Hábito
Pampulha	Aluno Mas o formador é professor e auxiliar, tem que ser pra eles também	Gosto, hábito não
Venda Nova	Aluno Para professor fica muito incomodado. Funcionário e comunidade menos.	Gosto, embora hábito crie desejo

Fonte: Quadro elaborado pela autora em função dos dados coletados nas entrevistas. Expressões utilizadas conforme transcrição feita.

É possível identificar também que a destinação da **Ação** para o segmento de funcionários e comunidade tem uma perspectiva de realização de trabalho da

biblioteca como possibilidade e não imposição de equipamento cultural e de formação continuada disponível, contudo, em um nível que não comprometa o atendimento ao seu público prioritário – os alunos.

Os auxiliares de biblioteca são entendidos para alguns, assim como os professores da escola, como potenciais formadores de leitores e, portanto, precisam ser leitores:

BTECÁRIO 8: “...eles acham que sim, ah, pra quê que eu vou comprar esse livro, aqui é só infantil!, igual eu te dei aquele exemplo, ai eu falei assim, não é!, a gente tem que ter! Eu penso, sabe, eu quero chegar na biblioteca sempre e ter alguma coisa pra eu ler, eu estou no infantil, mas, tem que ter um livro... **e quem vai formar o aluno, quem que é? É o professor, é o auxiliar que está na biblioteca, se ele não tiver esse respaldo, alguma coisa pra ele...**”
(GRIFO MEU)

BTECÁRIO 5: “Oh, aqui na biblioteca pólo as ações de leitura são, geralmente, para o público, os alunos, tanto do 1º ciclo quanto do 2º ciclo. Nas coordenadas, é, temos uma das escolas, que tem ações de leitura que eles pensam, tentam pelo menos, atingir os professores, mas, é, os professores lá são leitores, mas eles são aquele tipo de leitor que eles compram o livro dele, troca, ele até participa de clube de leitura entre eles, mas, ele não é um frequentador de biblioteca, ele é um consumidor de livro, ele mesmo compra, mas, o pessoal tenta, embora eu, de fora, observe que eles são leitores. Agora aqui na escola, o que a gente observa, por exemplo, assim, os funcionários eles leem, eles tem até assinatura de revista e eles leem, a gente conversando a gente sabe que eles leem, que eles procuram, talvez eles não procurem a biblioteca, mas, eles leem, eles são leitores, então a gente, sabendo disso, a gente não investe, de certa forma, em atrair esse público não, até porque a gente precisa suprir a demanda, e vai ter que atender essa demanda ...”

Paralela à identificação de público da escola para o qual se destina comumente **Ação**, procuramos entender mais profundamente como ela se organiza e projeta quanto à formação desse leitor, a partir do objetivo que os bibliotecários elencaram, de hábito e gosto da leitura.

Como foi possível observar, não há um consenso quanto à contribuição do particular do bibliotecário que pode ser conduzida quando se pensa no trabalho em relação a essas necessárias facetas da leitura.

Presentes de maneira não pacificada no discurso dos bibliotecários – três acreditam que devam trabalhar ambos, um acredita que apenas alcançamos o hábito e cinco acreditam que devem trabalhar preferencialmente o gosto – isso pode indicar um desconhecimento quanto as possibilidades de empreender, via biblioteca escolar,

uma prática educativa bibliotecária de formação do leitor que integre as facetas hábito e gosto, como na acepção de Oliveira (1991), tanto dentro como fora do espaço das bibliotecas escolares (QUADRO 3).

A contrariedade quanto à utilização de hábito, já que o gosto aparece como preferência a esse primeiro, pode indicar um período de transição em relação ao que era considerada a função inquestionável ou missão da biblioteca escolar, ou seja, a formação do hábito de leitura, como resgata Campello (2010), ou ainda estar relacionada ao fato de que hábito é negativamente associado à prática pedagógica impositiva.

Em suma, a reflexão quanto às facetas do hábito e gosto da leitura que se trabalham ou devem ser trabalhadas, para além do aparente juízo de valor do próprio bibliotecário quanto ao papel ou não da biblioteca e do seu envolvimento nesse processo, contribui para posicionar a prática bibliotecária em relação ao que ela pode oferecer de educativa e, também, para a formação do leitor.

BTECÁRIO 4: “Não sei, acho que as duas coisas andam junto, Juliana, eu acho que quando você tem o gosto você tem o hábito, que nem todo hábito é ruim, Juliana, a gente não pode falar hábito porque o hábito é pejorativo, não gente!, a gente tem que ter hábito sim, a gente gosta e tem que ter hábito daquilo!”

BTECÁRIO 5: “É, eu acho que é complicado até o que é o conceito de hábito e quê que é o conceito de gosto. A biblioteca, eu pelo menos como bibliotecária, eu nunca trabalho o hábito de leitura, hábito pra mim é uma obrigação, é uma coisa chata de fazer, você faz ali ... ah!, vou tentar criar o hábito no menino, vou fazer que ele sempre, né, vou empurrar isso, vou empurrar aquilo até que um dia ele vai estar lendo, que isso não existe!, **você só vai se tornar leitor se você gostar se aquilo tiver sentido pra você, se a leitura tiver sentido...**” (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 6: “...começa por aí, sabe, daí a importância do gosta ou não gosta, da diversidade de produtos, livros, revistas, jornal e, com referência ao hábito, eu acho, a escola tenta trabalhar esse hábito no momento em que ela traz, né, e a biblioteca tenta trabalhar esse hábito no momento em que ela coloca o jornal ali, ela tenta divulgar uma matéria ou outra, revista, ela divulga revista, de, é, de despertar um certo hábito de ver algum cd ... agora, esse prazer, eu entendo de acordo com o interesse ...”

BTECÁRIO 7: **Bom, eu acho que ambos, bom, o aluno, a criança, você tem que ir mostrando, se ele vê você fazer isso sempre, é um hábito, não é?, pra ele?, Então, assim, e ainda assim isso não vai ser uma garantia, de que ele vai gostar de ler quando ele**

aprender a ler, né, ainda assim você não tem essa garantia. Agora, eu acho que gostar é tudo!, agora gostar, isso ai é muito difícil de influenciar o outro, você pode influenciar no hábito, mas no gostar, isso é foro íntimo gente!, como é que você vai fazer uma pessoa gostar de uma coisa?” (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 9 “Ah, tá, oh, pra ser sincero eu gosto de trabalhar muito na questão do gosto, sabe, tanto é que o máximo que eu consegui aqui de horários que eu tenho aqui livres, né, que eu posso estabelecer a vinda, sem professor eu faço, pra atender, recreio, antes do turno, depois do turno, até durante a aula, eles liberam o menino pra vir, entendeu, por conta própria pra pegar alguma coisa, eu gosto de ver é isso, o menino procurando pra pegar, buscar algo que ele deseja, trabalhar com o desejo e desejo é a partir do gosto, né. **O hábito também cria desejo, né [...]** **Acaba que é uma mescla dos dois [...]** é, mais eu gosto de pautar mais na questão do prazer mesmo, do gosto, entendeu, eu tento trazer materiais, fazer as ações pra poder promover as coisas de modo que toquem no sentido do desejo, cultural, e ai você vai fazendo um marketing...” (GRIFO MEU)

Por outro lado, na avaliação dos bibliotecários, a **Ação** e atividades (projetos) não são replicáveis, o que revela que a vivência acabou por sedimentar a noção dele acerca do contexto e espaço em que se desenvolve o processo educativo de formação de leitores.

BTECÁRIO 1: “... foi o que eu falei no início: **se a comunidade é diferenciada, se as vontades são diferenciadas, se as necessidades são diferenciadas, não adianta tentar fazer numa e noutra, já tentei fazer e não deu certo, você pode levar uma ideia e pegar essa ideia e colocá-la na popa de cada escola; a ideia central pode ser uma para se levar a qualquer outra agora, a forma de atuação, a forma de projeto geralmente vai ser diferente.**” (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 6: “Olha, da minha parte tem, mas não adianta muito não, tá, porque você vê o seguinte, às vezes **você fala assim, gente, vamos fazer isso, pra todo mundo estar abordando a mesma temática, não adianta, porque, as exigências e as cobranças das escolas elas são muito, eu não estou falando de leitura, não estou falando disso ai não!, são diferentes, o calendário, por mais que seja semelhante, são diferentes, as metodologias de ensino usadas pelos professores também,** parece que cada um usa uma, aqui cada um, o professor de português é diferente do professor de português do, não tem nada igual, por mais que a gente tente, eu já tentei, hoje não tento mais ...” (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 7: “porque, por exemplo, às vezes uma experiência bacana que aconteceu na sua escola eu posso **adaptar** pra essa aqui, não é ...” (GRIFO MEU)

Mesmo se considerarmos a intenção do bibliotecário de compartilhar possibilidades em relação às suas bibliotecas coordenadas e também às de outras escolas, como as que se divulgam através das Mostras de trabalho, os entraves decorrentes das diferenças de contexto e espaço somados à ausência de diretrizes subjacentes à **Ação** evidenciam a necessidade de um planejamento igualmente diferenciado. Aqui é importante destacar que a preocupação orienta-se para a proposição e execução de ações e atividades (projetos) que contribuam para o processo educativo e de formação do leitor. O investimento que tem sido feito, mais que produzir ações e atividades (projetos) para apenas serem apresentados nas Mostras, é o de garantir diferenciais via biblioteca dentro do processo de ensino aprendizagem.

Por fim, ainda que a **Ação** esteja estabelecida no cotidiano, a regularidade e duração dela são extremamente dependentes do trabalho parceiro e em cadeia.

BTECÁRIO 2: "... aqui na biblioteca, quando é projeto comum da biblioteca [...] se durar, vai durando, a gente vai acompanhando, já propôs vamos supor por 15, 16 dias, se passar um mês não tem importância, vamos aproveitar, estamos trabalhando, está saindo alguma coisa, o importante eu acho é na avaliação estar olhando..."

BTECÁRIO 3: "É relacionada ao objetivo da escola, a instrumentalização da educação ... Então, lugar da informação e da leitura do código escrito é a biblioteca, **então a gente tem que estar sempre integrado para nessa, nesse objetivo da escola, mas, só a boa vontade não vai fazer com que um, um punhado de livros se transformem num espaço de leitura ou, né, uma porta aberta se transforme num espaço de leitura.**" (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 5: "... enquanto a biblioteca for vista como um setor da escola ela vai continuar da mesma forma, então assim, a gente tem algumas ações que às vezes dão certo e tudo, mas, são ações isoladas ..." (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 6: "... o processo de continuidade de qualquer atividade é extremamente caótico, não existe, então falar, ah, **o professor tal trabalha com a leitura, não conheço, o bibliotecário trabalha com a leitura, não conheço, porque você trabalha ciclicamente com uma coisa e isso não tem sinal...**" (GRIFO MEU)

Logo, observa-se que, muitas vezes, a **Ação** se viabiliza apenas na biblioteca, o que compromete não só a efetividade, mas, também, uma adequada avaliação do que é feito e do que pode ser feito.

DIVERSIDADE

Segundo entendimento dos bibliotecários, a **Diversidade** é elementar no espaço da biblioteca e, no caso das bibliotecas escolares da RME-BH que podem ser o primeiro e até principal contato de muitos indivíduos, sua presença deve ser ainda mais valorizada como um concreto investimento nas possibilidades de ampliação sistemática e qualitativa do acesso.

Oriunda originalmente da formação profissional do bibliotecário, a **Diversidade**, como princípio, tem relação direta com o equilíbrio das coleções e o estudo de usuários, largamente pesquisados e difundidos em biblioteconomia e ciência da informação. Por outro lado, harmonizada com a própria proposta da *Escola Plural* a **Diversidade** dialoga com as possibilidades de inserção dos indivíduos na escola e com o conhecimento do bibliotecário sobre o mercado editorial fundamentando, igualmente, a prática educativa de formação de leitores.

A **Diversidade** é entendida, portanto, como condição para fortalecer a biblioteca como espaço do interesse já que facilita a aproximação dos usuários/leitores através da ampliação das chances de se relacionarem práticas, indivíduos e seus contextos.

BTECÁRIO 1: "...por parte da biblioteca, tem que se tentar garantir que os alunos tenham algo de interesse não que os obrigue a ler algo interessante, o que é interessante para mim não é interessante para você, pode não ser interessante para o professor e muito menos para o aluno... às vezes, você sabe que uma, que um grupo não tem condições de ler nada mais elaborado, você tem que conhecer o seu público, se você não conhece né, o público da escola, se não você não tem condições nenhuma de formar esse acervo. O nível de leitura dos meninos tem que ser do seu conhecimento, senão, desiste..."

Como elemento que garante a construção de uma experiência/vivência ao mesmo tempo informativa/formativa, estética, lúdica, cultural em suma, a **Diversidade** também se coloca como condição para efetivar o trabalho de formação do leitor conforme apregoado sistematicamente por Oliveira (1991), Paulino e Cosson (2004) e Kleiman (2008).

A análise da prática bibliotecária, por sua vez, empreendida via biblioteca revela conjugar, necessariamente, o processo de ler e de conhecer e se constitui enquanto possibilidade para que o usuário/leitor se aproprie e dialogue com distintos pontos de vista e formatos antes e após iniciada a ação e atividades (projetos) propostas.

BTECÁRIO 3: "...eu acho que, que ai você mostra pro, pro leitor que o mundo da literatura, vamos **falar então do mundo da literatura, que ele é mais do que aquele livro que ele ganhou no kit, ou é mais do que o pouco livro que ele tem na sala, ele é mais do que o jornal "Super" vamos dizer assim, você amplia isso né**, por isso biblioteca está junto de leitura, para você acessar as informações, então você sai daquele, daquele restrito pra milhares de livros, de revistas, de gibis, de coisas que você pode ler e ampliar sua bagagem cultural e informacional. (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 6: "... a biblioteca pra mim, seria um espaço, onde o professor, onde o aluno, teria como **conviver com essa questão do conhecimento, passa, passa pela leitura de n suportes e que, sem isso, eu não acredito que haja um avanço razoável na questão da leitura, ou ele passa pra conhecer o suporte, pra aprender a entender um texto, que você tem que aprender a entender** um texto, você não aprende nada, você não aprende do nada não, é um trabalho de cão!, né?..." (GRIFO MEU)

Logo, a biblioteca é então pensada e constantemente demarcada, como espaço da **Diversidade** e, o bibliotecário o profissional que, com sua equipe, se incumbiram de catalisar a formação e organização dela com vistas a melhor prover o acesso e utilização pelo do público da escola e sustentar, igualmente, a prática e a biblioteca como educativas e de formação do leitor.

Com a implantação do Programa de Revitalização, os bibliotecários e equipe foram incumbidos de organizarem e reorganizarem as bibliotecas escolares e, após realizarem localmente esta tarefa, o esforço empreendido orientou-se para a padronização da formação do acervo para a Rede. A expressão oficial deste processo, que de parte dos bibliotecários foi intencionalmente prevista em relação ao processo de formação do leitor como explicitado no capítulo 3 dessa pesquisa, ocorreu por ocasião da publicação da Política de desenvolvimento de acervo das bibliotecas escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte em 2009.

BTECÁRIO 2: "... eu tinha 11 escolas e assim, e eram verdadeiros depósitos, né, depósitos de livros, assim, que não tinham nada a ver com o ensino fundamental, tinha escolas especializadas em filosofia, em sociologia, então, aquela, aquele acervo, um acervo até bom, sabe, assim primoroso mas, assim, caindo aos pedaços, tinha

biblioteca que era misturada com, com é que fala aquilo, é, laboratório, depósito mesmo, então a primeira atividade minha, foi muito interessante, que a gente tirava o sapato, ligava a goma, essa goma de lavar a rua, e eu e auxiliar lavando, tirando tudo e lavando e jogando fora, jogando fora livro fedorento, sujo, danificado e, assim, assinalando o que está sendo jogado fora. Eu fiz isso em várias, tirava aqueles entulhos de livros didáticos já super ultrapassados, livros assim pra leitura, completamente, assim, sem uma gravura, sem nenhum atrativo pro leitor, né, então foi um trabalho de assepsia que eu falava, nós estamos fazendo um trabalho de assepsia primeiro. Então nas 11, eu ia nas 11, fiz esse trabalho nas 11 que eu fui, pus tudo no chão e comecei, foi muito cansativo, chegava morta em casa. Mas, assim nós começamos, limpamos tudo e começamos. Ai fomos conhecendo o leitor, os alunos.”

BTECÁRIO 7: “E outra coisa também, tinha pouca, você tinha pouca diversidade, você tinha 40 livros da “A ilha perdida”, 30 livros do “O mistério do 5 estrelas”, então a biblioteca era cheia de pouca coisa, era fácil de achar livro. Então, nós somos, eu acho que uma biblioteca, sem bibliotecário, fica igual as bibliotecas do estado, os alunos vem aqui, pra encontrar a informação ...”

Como também se constata nos formulários de estatísticas e das Mostras de trabalho, a **Diversidade** tem se feito presente quanto ao acionamento simultâneo de textos e suportes distintos e, concomitante a avaliação dos bibliotecários, ela tem fomentado as possibilidades de uso mais coletivos dos recursos, notadamente atuais, através da utilização de diversas técnicas e abordagens que valorizem e facilitem a aproximação dos usuários/leitores.

Entretanto, do ponto de vista da efetividade da formação do leitor, esse trabalho apenas se potencializa na medida em que há integração formal ao processo de aprendizagem das contribuições de bibliotecários e professores porque, como avaliou por Oliveira (1991), a exploração dessa **Diversidade** depende de um programa sequencial que garanta um acúmulo progressivo de informação e leitura.

EQUIPE

Considerando-se que a estrutura do Programa de Bibliotecas não prevê bibliotecários em todas as bibliotecas das escolas da RME-BH, mas, coordenando um grupo de 4 a 5 delas, a constituição e manutenção de equipes nas bibliotecas da RME-BH – com cargos de auxiliares de biblioteca e profissionais em readaptação

funcional – orienta-se, além das tarefas rotineiras, para o planejamento e desenvolvimento das ações e atividades (projetos) educativos e de formação de leitores.

Em tese, ainda que os bibliotecários não estivessem fisicamente muito presentes nas bibliotecas coordenadas, eles orientariam essas ações e atividades (projetos) e sua implementação dependeria muito da ***Equipe***.

Ocorre, porém, que em primeiro lugar é preciso destacar que a prática bibliotecária e a da própria ***Equipe***, bem como o que se esperava que elas fizessem em termos de trabalho educativo de formação do leitor, vêm sendo construída desde a implantação do então Programa de Revitalização das bibliotecas da RME-BH.

A despeito de serem julgadas como propícias à tradicional “contação” de histórias ou, a outras atividades variantes e não suficientes da animação da leitura, como observou Perroti (1989), diários eram e são os embates que concorreram e ainda concorrem para a definição e legitimação em especial da prática bibliotecária e, dessa forma, muitas vezes ela não foi entendida, assumida e/ou conduzida nas bibliotecas.

BTECÁRIO 6: “Porque, quando eu cheguei aqui, primeiro, noção de biblioteca escolar era contar história, aliás, aqui só não, nessa escola só não, em todas as escolas e, fundamentalmente, no programa, que era o núcleo de bibliotecas, **essa era a grande função da biblioteca escolar: contar história, pelo menos na minha perspectiva, e aqui, era cheio de livro didático, cheio de balcão pra representar teatro, tinha de tudo, só não tinha livro mesmo...**” (GRIFO MEU)

Por outro lado, a provisão no quadro de servidores da biblioteca, do cargo de auxiliar de biblioteca cuja formação requerida é o nível médio (embora muitos sejam graduados em áreas diversas) revelou uma dificuldade em definir, situar e articular o seu trabalho com o dos bibliotecários, ambos, como dito, em construção.

Logo, as ações e atividades (projetos) acabam por tender para a repetição de atividades de sala de aula ou para alienadamente apoiá-las sendo, inclusive, algumas vezes fortalecidas pela presença do professor em readaptação funcional que podia confundir o trabalho de biblioteca com o de sala de aula e continuar investindo em práticas docentes.

Evidentemente, essa dificuldade não era e não é generalizada e existem equipes que conseguem efetivamente posicionar o seu trabalho e o do bibliotecário. Em ambos os casos, podemos visualizar seu registro nos formulários de estatísticas e nas Mostras de trabalho.

Todavia, a **Equipe** não pode substituir o bibliotecário e nem esse último deve ou deseja substituí-la.

BTECÁRIO 3: “E também como você, você faz o mesmo trabalho em outro lugar em que a pessoa não tem noção, não tem hábito com aquilo, você precisa estar mais lá e você não consegue porque você tem mais quatro, né? é, e eu tenho uma biblioteca coordenada que ela é bacanésima, ela é duas desse espaço aqui, e, é uma coordenada que **eu fico louca para ela ser pólo porque um bibliotecário lá ia fazer aquela coisa “bombar”;** não, não que não seja boa: ela é boa no limite do auxiliar de biblioteca que é muito bom, mas, ele para num certo ponto, né, e aí, se tivesse um bibliotecário lá, que ela fosse uma pólo ou que a gente conseguisse dar mais apoio pra ela ia deslanchar numa biblioteca fantástica, né? Então eu acho que falta isso, é, falta essa formação do auxiliar de biblioteca, esse empenho que alguns tem, é, eles vão até um certo limite, depois ela pra, depois ela não consegue mais ir pra frente e, essa volatilidade, é assim que se fala? essa palavra existe?, essa rotatividade de auxiliar de biblioteca também que é um, um grande empecilho pro nosso trabalho, de trabalhar ...” (GRIFO MEU)

Por outro lado, o bibliotecário tem plena consciência de que, para efetivar sua prática, além de lidar com demandas e ações diferenciadas de leitura, vai precisar gerenciar a **Equipe**, incluindo aí motivações e humores, e as condições existentes na biblioteca para garantir que essas demandas e ações se concretizem da melhor maneira possível, que ainda não seja a ideal.

BTECÁRIO 4: “...a gente vê que as bibliotecas que tem, realmente, funcionários adequados, espaço físico adequado, né, é uma biblioteca que funciona com qualidade, sem isso, a gente faz o que pode...” (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 8: “ ...a equipe tem que ter uma identidade, tanto com você ou com o trabalho, com minha equipe, que tem bibliotecário que se não tem uma equipe boa ... caminha sozinho, então tem que ter o que, uma equipe envolvida com o trabalho, e com você, é aquela que você consegue é, demandar as coisas...” (GRIFO MEU)

Portanto, mesmo sabendo que a viabilização da prática bibliotecária passa pela definição e o apoio da **Equipe**, a organização institucional dessa mesma **Equipe** é uma necessidade, em termos de pessoal e funções aí envolvidas, dentro do processo formal de aprendizagem na escola.

Caso contrário, a prática educativa bibliotecária de formação de leitores ficará limitada, condicionada e não poderá, pois, evoluir satisfatoriamente.

BTECÁRIO 3: “...eu não consigo, por exemplo, fazer esses projetos com tanta regularidade quanto eu gostaria, **é, então é, eu acabo pegando datas, datas comemorativas que sejam interessantes para a biblioteca e desenvolvendo alguma coisa naquele sentido,** dia da poesia, dia nacional do livro infantil, dia nacional do Vinícius? livro que é agora em outubro, enfim, agora o mês da consciência negra, algumas, algumas datas comemorativas, essa é uma das coisas mais fáceis da gente desenvolver, a gente pega uma data, ou uma ou duas por semestre e tenta desenvolver uma coisa maior, é, pra essas situações específicas, né?, e, é, **agora, fora isso, é monitorar como é que está o empréstimo, o registro, é que estão as listas das turmas, como é que estão os atrasos, é, como é que estão chegando os livros porque isso tudo tem a ver com o projeto de leitura, o projeto de leitura não é só pegar o livro e ler também não, é a viabilidade dele, né, a questão técnica, vamos dizer da coisa, né ...”** (GRIFO MEU)

O investimento no princípio de ***Equipe*** se justifica como compromisso de valorização das práticas educativas bibliotecárias de formação do leitor e da equipe contribuindo, igualmente, para posicioná-las e consolidá-las e, a própria biblioteca, dentro do processo de formação do leitor.

LETRAMENTOS

O princípio dos ***Letramentos***, especificamente literário e o informacional, revelam a latente preocupação dos bibliotecários de investir no processo de se informar/conhecer associado ao de ler e se fazer leitor.

Ao contrário do que apontam as críticas, o que os dados analisados demonstraram é que os bibliotecários se envolvem com os pressupostos do letramento literário, conforme Carvalho e Souza (2012), e têm posicionado sua prática na etapa em que deveriam, ou seja, na de iniciação implícita dos usuários como aludido por Macedo (2007).

Por outro lado, ainda que na literatura se registre uma tentativa incipiente de acionamento do letramento informacional por parte dos bibliotecários, como destacado por Campello (2010), na RME-BH a prática bibliotecária empreendida é a que tem garantido a busca pelo seu desenvolvimento.

Concomitante ao letramento literário, o investimento no letramento informacional e, portanto, nos **Letramentos** é observado também no que foi relacionado nos formulários de estatísticas e nas Mostras de trabalho em comparação às ações e atividades (projetos) de responsabilidade apenas da equipe da biblioteca em parceria ou não com o professor.

Assim, apoiada no princípio da **Diversidade** igualmente como estratégia de promoção dessa última, a prática organizada pelo princípio dos **Letramentos** não dissocia informar/conhecer de ler e as ações e atividades (projetos) são concebidos e realizados para explorarem o potencial de recursos disponíveis, possibilitando, por outro lado, a facilidade de aproximação interessada de usuários/leitores.

BTECÁRIO 9 "...é, eu sempre faço uma viagem pelo mundo da informação, eu nunca apresento só a informação, se tem alguém aqui do posto pra falar sobre drogas, as drogas fazem isso no corpo, causam isso no corpo, blá, blá, blá ... o consumo de alimentos gordurosos faz isso, e isso, está no manual, é da competência do posto de saúde, é da competência do programa saúde na escola, então eu não faço não, eu não entro nessas coisas não, o que eu falo com eles, o que eu trabalho das drogas, o que eu trabalho da alimentação e do consumo, é, **você tem que fazer uma viagem pela, pela, caminha pela informação, entendeu, ai é uma forma também de extrair informação do leitor, de chegar na formação humana pra depois chegar na formação do leitor...**" (GRIFO MEU)

Mesmo que a prática bibliotecária ainda integre o conhecer e o ler, muitas vezes, numa proposta fechada como uma temática escolar em particular – meio ambiente, drogas, afrodescendentes – e/ou datas comemorativas, o acionamento dos pressupostos dos **Letramentos** norteia, ao lado do princípio da **Diversidade**, distintos métodos e abordagens com vistas, novamente, a manter a prática receptiva ao processo educativo e, pois, de formação de leitores.

Outras vezes, como a exemplo do relacionado nos formulários de estatísticas e nas Mostras de trabalho da RME-BH a construção do conhecer e do ler é provocada a partir da abertura a momentos e trocas coletivas como a discussão de temas do cotidiano – exemplo as manifestações contra a copa.

Há, nesses casos, uma tentativa de constituir uma ação cultural e também educativa, através do fomento a apropriação de espaços, serviços e suportes pelos usuários/leitores, como explicou Cabral (1999), embora, muitas vezes, permaneça na animação e fabricação culturais.

BTECÁRIO 8: “... a conclusão que eu cheguei do projeto, foi bom, os meninos tiveram uma participação muito boa, **teve um aspecto cultural que acrescentou, além do quesito incentivo à leitura, teve um quesito cultural que está englobado na realidade, é, outras coisas do cultural que o projeto contemplou e foi muito importante nesse aspecto tá ...**” (GRIFO MEU)

O que é preciso ressaltar é que, a permanência como uma ação e/ou atividade/projeto que apenas anima a leitura, pode ser atribuída à ausência de integração formal da prática bibliotecária ao processo de formação do leitor desencadeado na escola, o que, como expôs Colomer (2007), deve prever um acompanhamento desse itinerário do leitor.

Isso tanto o é que, quando em associação com o professor, o acionamento dos **Letramentos** pela prática bibliotecária viabiliza um processo mais global de formação do leitor já que situa e acompanha, mais detidamente, o progresso e o envolvimento dele.

BTECÁRIO 1: “Alguns professores, que são exceções, quiseram fazer esse trabalho conjunto, então nós adquirimos material para essas pesquisas, nós elaboramos cartilhas, nós ajudávamos até em trabalho manual dos meninos levando, levando livros de como fazer e houve uma integração interessante nos resultados do projeto, as pessoas, os profissionais da biblioteca eram convidados a participar, convidados a fazer parte do grupo musical, houve uma interação e, os próprios meninos vinham à biblioteca muito mais facilmente, **a gente procurava entre os livros literários coisas que falassem de música, que tivessem algum tipo de ligação com a parte musical... Eles tiveram muita, muita facilidade, eles tiveram uma empatia muito boa com a biblioteca. Então era uma continuação da casa deles...**” (GRIFO MEU)

Como podemos observar a parceria não apenas desencadeia e mantém o processo educativo de formação do leitor como, também, garante a inserção de contribuições distintas oportunizando, pois, a construção do modelo de comunidade de aprendizes aludido por Montiel-Overall (2005).

MEDIAÇÃO

Na trajetória de construção da prática educativa de formação do leitor os bibliotecários assumem o princípio da **Mediação** como condição primária de

identidade profissional e, forma de relacionamento dentro do contexto escolar e do Programa de bibliotecas.

Inseridos no contexto escolar da RME-BH recentemente, de maneira idêntica ao que tem sido relatado em toda a literatura, os bibliotecários tiveram na **Mediação** a forma de se fazerem conhecer e a seu trabalho a partir das possibilidades e demandas existentes na escola e no espaço em revitalização da biblioteca.

Da mesma forma que a escola debatia o que poderia e seria feito a partir da proposta de ensino recém implantada para a rede – a Escola Plural, a reorganização e até implantação das bibliotecas escolares, como espaços integrados ao fazer educativo e de formação do leitor nas escolas, era uma novidade que necessitava ser vivida e compreendida e, o bibliotecário juntamente com sua equipe e a coordenação do Programa foram responsáveis por conduzir esse processo.

Assim, seja em um nível mais micro como o da escola pólo e sua respectiva biblioteca e, no nível macro das escolas coordenadas e das suas bibliotecas, entre a biblioteca pólo e coordenadas e em relação ao Programa, a **Mediação** foi e tornou-se princípio rotineiramente realizado em todas as situações, não somente as que se ligavam diretamente à formação do leitor.

De parte do trabalho educativo de formação do leitor empreendido pela prática bibliotecária, o princípio da **Mediação** se constituiu como o principal articulador da condução do processo de conhecer e se fazer leitor, já que como indicou Almeida Júnior (2007), a mediação da leitura e mediação da informação são inseparáveis.

Como articulador do processo de conhecer e de se fazer leitor, a **Mediação** tem sustentando os demais princípios da prática bibliotecária evidenciados por essa pesquisa quais sejam: o de **Diversidade**, **Equipe**, **Letramentos** e os dois próximos **Parceria/Colaboração** e **Planejamento/Tempo**.

Logo, a **Mediação** como princípio não se restringe ao entregar o livro, o documento, estar passivamente à espera de usuário que demande a biblioteca e os serviços dessa – o tradicional suporte informacional – ainda algumas vezes citado ou em alguma medida realizado.

Pelo contrário, a **Mediação**, acionada pela prática educativa bibliotecária de formação de leitores, opera por meio de pessoas, acervos e processos. Assim, inclui também conhecer e buscar a integração ao processo de leitura, não apenas o pedagógico, em que estão alunos, professores e escola e tenta acrescentar as expectativas e contribuições dos bibliotecários e equipe da biblioteca nas ações e atividades (projetos) propostos.

BTECÁRIO 1: “Ah, mas, independente se eu for pensar em qualquer uma dessas posturas que você citou, inicialmente é a defensiva. Primeiro eles vão querer te obrigar a fazer uma coisa, você tem que saber se você consegue fazer, se você tem equipe, se você tem meios para fazer o que é sugerido, então, você tem que estar na defensiva, primeiro, para depois decidir, é o que eu falo: primeiro é sempre o não, ah você poderia? Não! Ah, mas eu nem falei ainda! Sim, o não é garantido; o sim é combinado. A minha postura inicial é sempre defensiva. Independente da escola é sempre defensiva. **Após explicitado as possibilidades a gente verifica o que a gente tem de meio: eu tenho funcionário? eu tenho espaço? eu tenho autonomia? eu tenho parceria? Vai depender para você ter postura, o tipo de postura que você vai tomar do quê que você tem.**” (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 6: “... **não existe uma coisa pré-definida, porque se existisse uma proposta de escola, a gente faria mais ou menos de forma mais perene, ações...** então, todas as ações que a gente faz dependendo da pessoa, dependendo do momento e dependendo da ação, tem ação que não dá pra ser feita. Tem ação que a gente gostaria muito de interferir e sabe que não deve, e aí a gente recolhe.” (GRIFO MEU)

Independente se a proposição se dá via biblioteca e a associa com o professor ou o contrário, a **Mediação** é condição na prática bibliotecária para justificar e realizar a ação e atividades (projetos) observadas em razão das questões de pessoal e estrutura.

Isto corrobora o analisado nos formulários de estatísticas e nas Mostras de trabalho da RME-BH que evidenciam que a prática educativa bibliotecária de formação do leitor tem alcance e envolvimento mais global por não se manterem ligadas a um turno somente com é o caso dos auxiliares e professores em readaptação, o que condiz, também, com a prerrogativa da função exercida de coordenador.

BTECÁRIO 3: “... **Participar é, com o que a gente tem aqui**, né, teve um dia que elas, que a professora queria assim, figurinhas da década de 60, aí já é demais, eu não tenho nenhuma revista, nem nada, e aí você tem que mediar com o aluno também: olha a professora mando a gente vir cá cortar figurinhas do anos 60, olha, as revistas que a gente tem são assinaturas, do ... É, pode ser que tenha assim, Veja de 200 anos, sabe aquela edição histórica da Veja? Ai tem alguém que tenha lá Mary Key lá então a gente consegue tirar, enfim, mas, **quando essas coisas vem, tem alguma coisa que não se encaixa na nossa realidade da biblioteca e aí você tem que dar um toque e até conversar a respeito disso para ajeitar. Mas daqui pra lá eu geralmente não faço isso não, eu sempre pergunto como que a gente pode desenvolver antes de apresentar, né, a coordenação participa da confecção da ideia.**” (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 5: “então é preciso conversar, então, na maioria das vezes **a gente vai sentar e conversar o quê que a gente pode fazer, né, o quê que a biblioteca pode fazer, se tem uma demanda [...] se não você se perde, você vai ser sempre um apagador de incêndio para o outro, e não é esse o papel da biblioteca...**” (GRIFO MEU)

A **Mediação** tem assim, como consequência, o caráter de viabilização da construção coletiva de uma identidade para a prática bibliotecária educativa bibliotecária de formação do leitor, dentro da biblioteca, da escola e da Rede.

Entendida, muitas vezes, como restrita a animação e/ou recreação, numa lógica já contestada por Perroti (1989) de que a questão da formação do leitor não se circunscreve ao saber interessar ou motivar, a prática bibliotecária educativa de formação do leitor vem, através da **Mediação**, dialogando com a essa noção que as pessoas têm de seu papel e alcance.

Ainda que dentro de um processo de experimentação, os ajustes conduzidos antes, durante e após o acionamento da prática bibliotecária educativa de formação do leitor vem revelando seus limites e possibilidades e, progressivamente, tem contribuído para a sua definição e consolidação.

BTECÁRIO 7: “ ... é, **ninguém me perguntou se eu era animador cultural, na hora do concurso lá, assim como ninguém também testa o professor, professor acerta aquelas letrinhas lá, e vai dar aula! você não sabe se ele é bom de didática, se, se ele tem voz! ...Toda a minha fala vem nessa questão: se não houver uma política institucional, não vamos passar de recreação!** Sabe, não vamos passar e vamos continuar trabalhando com poucos alunos, com aquele professor que tenha interesse, agora, a gente precisa, é preciso ter uma política de leitura mesmo, não existe ela nessa prefeitura e eu acho que não existe nem no Brasil, e as pessoas estão querendo resolver o problema da leitura na biblioteca escolar, não vai resolver não, eu sinto muito, já falei, não vai resolver.” (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 9 “ ... não tem problema!, sabe o quê que é?!, não tem problema você fazer animação cultural, você fazer show, você virar palhaço né!, **você, ser formador de leitor, nada é problema!, depende do seu objetivo, você não pode fazer nada sem contextualização e sem saber o quê você está fazendo e porquê, simplesmente fazer, não atende, não é o caso, não presta, você tem que ter ciência que você está fazendo uma coisa que vai ser só animação cultural por exemplo, mas tem que ter ciência de que está fazendo isso!**, e o porquê está fazendo, ah, eu estou fazendo pra me aproximar de uma turma, pra mim aproximar de um professor, porque as escolas adoram isso, né?!, se você fizer só animação, o ano inteiro, você vai ser o melhor bibliotecário do mundo!, não vai?”(GRIFO MEU)

Ao se falar em processo de formação de leitores em âmbito escolar, a prática bibliotecária educativa de formação do leitor assumida como partícipe eventual e até aleatório, pouco poderá contribuir, mesmo em razão de seus próprios esforços.

BTECÁRIO 6: “Olha, se você não tem um objetivo para a leitura, eu não vejo como o aluno aprenda a ler, porque, ler, simplesmente por ler, não tem como, você pode ler por ler, por exemplo, eu gostava de ler eu lia, você gostava de ler, lia, o Mindlin gostava de ler lia, né, agora, você falar em escola, em processo de aprendizagem, só com uma proposta!” (GRIFO MEU)

Ancorada numa política de leitura, a prática educativa bibliotecária de formação do leitor continuará se orientando para uma contínua construção assim como o é o processo de leitura, porém dentro, como deve ser de um objetivo comum.

PARCERIA/COLABORAÇÃO

Categoria temática, conforme Bardin (1977), convertida em princípio, a **Parceria/Colaboração** se revelou como o pressuposto mais significativo dessa pesquisa, no que tange a prática educativa bibliotecária de formação do leitor instituída a partir da implantação do Programa de bibliotecas. Mesmo sendo, como todos os demais princípios, base constitutiva da prática, o destaque a **Parceria/Colaboração** se justifica na medida em que passa a compor uma prática o que sempre foi objeto de discórdia.

Isto porque há muito se fala que bibliotecários e professores deveriam trabalhar conjuntamente, mas a constante transferência de responsabilidade entre ambos não concretizava esse trabalho. De parte dos bibliotecários, a questão se resumia ao não se envolver ou a se envolver precariamente – aquilo a que Barros (1987) se referia como apenas apontar. Agora na RME-BH, os bibliotecários assumiram o trabalho mediativo com a leitura e têm, na **Parceria/Colaboração**, a garantia para tornar efetiva essa mediação e, inclusive, agregar potencialmente a sua particular contribuição.

De maneira similar ao que foi relacionado nos formulários de estatísticas e nas Mostras, observou-se que as ações e atividades (projetos) que contavam com o bibliotecário explicitamente, tinham a **Parceria/Colaboração** como determinante e

imperativa. Na avaliação declarada dos bibliotecários, isso se deve ao fato de que o trabalho conjunto é a condição para que a formação do leitor se efetive e não, porque é uma tendência para a potencialização do ensino, como no modelo de comunidade de aprendizes aludido por Montiel-Overall (2005).

A vivência situou o entendimento e tem orientado a prática quanto à imprescindibilidade da proposição e execução de um trabalho em cadeia, como indicado por Cunha (2008).

BTECÁRIO 4: "...oh, aqui na pólo, a gente consegue trabalhar com o grupo de professores, principalmente com os professores do 1º e 2º ciclos, e **você percebe que quando existe essa integração, esse projeto em comum com a sala de aula nós conseguimos fazer excelentes projetos, quando existe essa parceira de biblioteca com o professor não tem como dar errado, sabe, os meninos se envolvem, eles participam, sabe, eles buscam outras coisas na biblioteca além do que eles já têm em sala de aula, buscam o tempo todo, tem uma responsabilidade maior, eles se sentem mais a vontade que eles sentem que o professor se importa, mas, se é só a biblioteca é limitado**" (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 2: "Olha eu acho que se não tiver, é, **se não tiver essa parceria de biblioteca com professor também não funciona muito não**, porque a gente vê que o professor pega o gancho e ele vai desenvolvendo aquilo também, o mesmo tema que está desenvolvendo aqui ele pega também ou ele sugere, sabe ..."

Por outro lado, há consciência de que o acionamento e implementação da **Parceria/Colaboração** exige uma mudança de cultura e, como dito, uma concomitante política/proposta institucional que reestruturem modos e tempos de escola e, que não dependam exclusivamente de protagonismo individual do bibliotecário como o que ele foi impelido a buscar desde a implantação do Programa.

BTECÁRIO 1: "... **sempre o professor, sempre o coordenador, ah, é, acredita que ele é o instrumento que vai resolver a educação, a didática e ponto ...ele é tudo!, tudo, ele é tudo. Se ele precisar da sua ajuda ele vai te procurar; se ele não precisa da sua ajuda, nem adianta você tentar procurar! sempre tem que se partir dele, quando eu digo tem que se partir não estou falando o que deveria ser, é o que acontece!** A equipe da biblioteca tenta realizar um projeto em conjunto, pode ser que um ou outro professor tenha esse interesse de trabalhar ali juntinho. A grande maioria não se interessa. Eles tem que fazer um projeto diferente, eles tem que fazer outro tipo de estudo, e talvez, do jeito que a educação desse país né, tá, ele não tem realmente nem tempo de fazer..."(GRIFO MEU)

É necessária uma política/proposta institucional que posicione igualmente biblioteca e prática bibliotecária em relação aos processos da escola. A biblioteca e a prática bibliotecária em razão da possibilidade surgida e construída ao longo do Programa se tornaram receptivas, já que organizadas e orientadas específica e coletivamente para um trabalho educativo. Uma política que incluísse essa prática concorreria para a efetividade do processo de formação do leitor.

PLANEJAMENTO/TEMPO

A definição e organização quanto ao **Planejamento/Tempo**, na fala dos bibliotecários, revela e corrobora a dependência da proposição e realização das ações e atividades (projetos) em relação ao processo formal de aprendizagem na escola.

Impelidos a buscarem a integração com esse processo desde a implantação do Programa, bibliotecários e equipe esbarravam cotidianamente não só com a necessidade de definir e propor **o quê**, mas **como** seriam feitas as ações e atividades (projetos). O **quê** seria feito, considerando o contexto da RME-BH, orientava-se, como exposto, para o protagonismo do profissional em relação às genéricas atividades culturais e, por outro lado, não haviam instrumentos, diretrizes que pudessem basilar o trabalho. Logo o **como** seriam feitas passava por uma experimentação dependente do entendimento e aceitação por parte da escola, numa tentativa de construção coletiva.

Como foi observado nos formulários de estatística e nas Mostras de trabalho, as ações e atividades (projetos) eram propostos e realizados numa perspectiva majoritariamente exploratória, não havia, *a priori*, uma motivação/origem expressa no processo de aprendizagem formal da escola ainda que a intenção fosse esta e, portanto, ainda que considerado importante e realizado, o **Planejamento/Tempo** era feito em relação às possibilidades, às tentativas.

BTECÁRIO 6: “Olha, tempo ele não existe, a gente faz interferências, dá sugestões, ação mesmo, elas são esporádicas, e mesmo essas, que a gente tenta definir como uma ação mais permanente, a gente também não consegue, mesmo porque se você uma questão minha de tempo, eu posso predefinir um tempo, mas, é uma questão de escola, quando eu falo assim que a gente não tem tempo a gente não tem o tempo do aluno,

qualquer coisa que aconteça na escola ou em sala de aula, naturalmente, os projetos da biblioteca caem por terra, então eu não tenho muito tempo. O que é definido, e que eu já defini, né, que eu ia desenvolver um projeto com uma professora, um projeto de leitura, com os livros, é, é, do kit afro, estava tudo indo, numa boa, e depois nos íamos terminar o trabalho em novembro, nós não conseguimos, eu não consegui terminar, não foi porque ela não quisesse, foi porque a própria escola não permite, esse tempo não dá pra ser o tempo de trabalho com eles e, olha, trabalhar a leitura, uma vez por semana com 18 turmas, 23 turmas, vem aqui, sinceramente, é propor o quê?, não é custoso?, então esse tempo, **quando eu falo assim, leitura, tem que ser trabalhado com o professor, com o suporte da biblioteca, do bibliotecário com um monte de situações, com um monte de trabalho conjunto da biblioteca, que senão não há tempo, não há tempo da biblioteca, não há tempo do bibliotecário que esse não tem mesmo, enquanto bibliotecário, por mais que eu queira ...**” (GRIFO MEU)

Como se vê, outros aspectos decorrentes da ausência de previsão formal para um **Planejamento/Tempo** conjunto também comprometem cotidianamente as ações e atividades (projetos). De parte da biblioteca, observa-se uma marginalização dela e da prática realizada através dela.

BTECÁRIO 5: “ É, uma outra coisa que acontece, é, muito, é, e que é ruim pra gente se organizar, é, porque os horários dos professores e os horários dos funcionários eles não batem, então nos não temos horário de projeto, então como saber o que se está organizando, o que vai ser feito?, o ano e as férias também são diferentes e aí, quando os professores voltam e começam as reuniões de planejamento, geralmente os profissionais eles estão de férias, **não tem esse contato e, mesmo quando eles não estão de férias, eles são, em alguns lugares, trabalhando com livro didático e, se eles estão trabalhando com livro didático eles não podem participar daquela organização durante o ano todo e aí, as escolas às vezes tem um projeto que vai ser trabalhado o ano todo que não, que muitas vezes, é, você, a biblioteca não tem essa informação, você perde essa informação e não é falta da pessoa, da biblioteca correr atrás dessa informação, não, é porque realmente, ela é excluída daquele processo, ela não faz parte do currículo, as ações da biblioteca não fazem parte do currículo...**” (GRIFO MEU)

Como muitas ações e atividades (projetos) não são planejadas conjuntamente na origem, mas durante a execução, o potencial não é explorado e podem, inclusive, serem comprometidas e sem aviso prévio. Em outras ocasiões o **Planejamento/Tempo** é relativizado em razão das pressões.

BTECÁRIO 2: “Ah sim, acontece isso demais, às vezes o próprio professor fala: hoje eu não posso mandar a turma porque tem um atrasado, precisando de uma aula particular, e eu estou fazendo um

trabalho aqui... e ela fica aqui parada, esperando, ela já planejou, já tem as atividades dela planejada e eles não vem. De manhã isso também acontece muito porque de manhã atende só duas vezes na semana, é o 5º e 6º ano, muitas vezes está esperando e não eles vem.” (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 7: “...o fato de não haver tempo pra conversa, a gente conversa correndo atrás das pessoas ... A gente vai andando atrás das pessoas, a coordenadora está [som de pessoa ralhando com menino] e você está andando atrás dela e é assim, em pé, não tem aquele tempo pra programar, isso faz falta numa escola, se for da biblioteca, porque o que eles programam, nós não estamos incluídos...” (GRIFO MEU)

O grande problema, então, é que, embora o planejamento conjunto seja importante para a viabilização da prática bibliotecária, há limitações da ordem de sua constituição, apoio e até funcionamento. Isto porque, além da grande rotatividade do cargo somado a previsão de somente um auxiliar por turno de funcionamento, sem direito à reposição no caso de licenças ou férias com ou sem a presença eventual de readaptados que já comprometem, sobremaneira, o trabalho com a leitura, ainda há o agravante da grande concorrência com o trabalho burocrático.

BTECÁRIO 1: “...Muita coisa pode ser feita, mas e aí? **Uma pessoa por turno para fazer todo o trabalho de disponibilização de acervo, de empréstimo, devolução, organização, registro, em que horário essa pessoa vai ter aí pra tentar organizar seus projetos?** Bem complicado...” (GRIFO MEU)

BTECÁRIO 9: “...é, a equipe da pólo, pelo menos, eu acho muito boa, é uma equipe excelente, é, e hoje, pra ser sincero, eu faço serviço de auxiliar de biblioteca no 1º turno pra apoiar essa profissional que está aqui, entendeu ... **é um loucura, a escola que tem 500 alunos num turno você querer fazer um trabalho de leitura?, piada né..** e, tempo, é tudo que temos pra fazer as coisas e, hoje, aqui na pólo, pelo menos, tem o tempo pra projetos e atividades é o mais do bibliotecário e os auxiliares de biblioteca estão fazendo muito o trabalho mecânico de atender, atender, atender, atender, **e, eu não posso fazer mais, não posso provocar mais a turma daqui, porque senão eu crio uma demanda que eu não tenho condições de atender, olha que perverso!**” (GRIFO MEU)

A concorrência entre o trabalho burocrático e o de leitura também atinge o bibliotecário, ainda que em outro nível, mas, igualmente prejudica já que dificulta administração das tarefas em razão de seu acúmulo.

A dificuldade na administração é também fortalecida pela utilização forçada de procedimentos rústicos por falta de investimento como, por exemplo, um sistema

que informatize as bibliotecas. Isso demonstra a fragilidade de propor e empreender a própria prática educativa via bibliotecas da RME-BH.

BTECÁRIO 1: "...se tivesse isso, talvez, né, uma equipe maior, umas duas pessoas por turno pelo menos, um sistema para facilitar a vida, para ter, tendo facilidade na parte mais burocrática, na parte mais técnica..."

BTECÁRIO 7: "**Às vezes eles têm a ideia e passam pra mim e ai eu só complemento, agora eu vou ser muito sincera com você, nas, nas coordenadas, eu fico com a parte de organização e administração, eu não tenho tempo lá, 3, 4 horas?!...** por exemplo, tem escola que gosta que eu que classifico, parece que as pessoas não tem noção de classificação nenhuma então, então se vê um livro colorido, já acha, já acha que ele é infantil, às vezes ele é colorido mas não é infantil, entendeu?, porque você lê! ...todo esse trabalho de organização da biblioteca...por exemplo, tem escola que tenho um auxiliar por turno, sem laudo médico, tudo manual, porque eu não consegui convencer a trabalhar com a planilha no *calc*, agora que eu estou tentando, de novo, convencer que eu falei:, gente!, vai sair o software, mas, quantos anos que isso vai levar pra chegar nas escolas?, gente, 1 bibliotecário pra cada 5 escolas! (GRIFO MEU)

Logo, mesmo que a prática educativa bibliotecária de formação do leitor se organize quanto a **Planejamento/Tempo** das ações e atividades (projetos), isto é feito, muitas vezes, em relação às condições postas e não em relação às que são necessárias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao emprendermos estudo sobre as práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores, o desafio assumido foi o de pensá-la, com vistas a buscar consolidá-la, para além do discurso estanque da inexistência e/ou inadequabilidade do trabalho bibliotecário quanto aos processos relativos a leitura e a formação do leitor na escola e biblioteca escolar.

Este discurso, originalmente projetado dentro de um contexto, ainda em afirmação na estrutura educacional brasileira, da existência de bibliotecas e bibliotecários escolares vem, sistematicamente, apontando a necessidade do bibliotecário não se restringir a sua formação tecnicista e procurar a se envolver com a leitura e a formação do leitor na escola.

No entanto, mais que afirmar que o simples protagonismo do profissional seria suficiente para efetivar a prática, a despeito de sua formação acadêmica deficitária, pois, tecnicista, uma reflexão, mais consistente, deveria se orientar para posicionar ao bibliotecário e a sua prática como elementos partícipes do trabalho em cadeia com a leitura.

Logo, uma experiência recente, e positivamente referenciada, que oportunizou essa reflexão é a que se desenvolve na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME-BH a partir do Programa de Revitalização das bibliotecas.

Com a implantação do referido programa, hoje apenas Programa de bibliotecas, o esforço de criação e dinamização das bibliotecas escolares, orientado dentro da recente proposta de ensino aprendizagem – a Escola Plural -, teve o mérito de possibilitar, paralelamente, a construção conjunta de uma identidade e uma práxis profissional bibliotecária direcionada a formação do leitor.

Assim, se antes o trabalho nas bibliotecas da RME-BH se limitava à iniciativa isolada desse ou daquele profissional, e nem sempre o bibliotecário graduado, como forma de apoiar o trabalho em sala de aula, com a implantação do Programa, institui-se uma trajetória coletiva de negociação e implementação de uma prática genuinamente bibliotecária que se verificou educativa e de formação de leitores.

Mesmo não estando institucionalmente definida e prevista dentro do processo de ensino aprendizagem, a prática educativa bibliotecária de formação de

leitores desenvolvida na RME-BH tem se revelado como a concreta expressão do envolvimento e disponibilidade do bibliotecário e, pois, da biblioteca, com os processos educativos e de formação do leitor na escola.

Por outro lado, nessa jornada de constante diálogo com a escola e de distintas concepções e papéis atribuídos ao trabalho com a leitura envolvendo a biblioteca escolar e seus profissionais, a prática educativa bibliotecária de formação de leitores tem contribuído para definir e consolidar uma identidade quanto as possibilidades e limitações do bibliotecário. Isto tem relativizado, por exemplo, a noção frequentemente imputada a este último e, a sua prática, de somente animador ou recriador da leitura.

Além disso, organizada e articulada, como apurado, em 7 princípios: Ação, Diversidade, Equipe, Letramentos, Mediação, Parceria/Colaboração e Planejamento/Tempo, a prática educativa bibliotecária de formação de leitores tem se mostrado mediativa por excelência e orientada ao trabalho compartilhado. Isto representa um avanço já que alcança o que, há muito, se esperava que a prática fosse.

O bibliotecário cada vez mais tem se firmado como mediador não apenas de acervos e indivíduos - como evidenciado pelos princípios da Ação, Diversidade, Letramentos e Mediação - mas também, de processos, inclusive, os de gerenciamento das equipes das bibliotecas por ele coordenadas como forma de compartilhar e ampliar sua prática educativa de formação do leitor – contemplados, respectivamente, pelos princípios da Equipe, Parceria/Colaboração e Planejamento/Tempo.

De parte do trabalho colaborativo, a definição da Parceria/Colaboração, como princípio dessa mesma prática e não como possibilidade revelou-se a constatação mais expressiva da pesquisa já que, a parceria e colaboração entre bibliotecários e professores recorrentemente sugerida e necessária, porém, muitas vezes não concretizada, elevou-se, de parte do entendimento bibliotecário, como base constitutiva de sua própria prática educativa e de formação do leitor. O resultado apurado evidencia o consenso de que a colaboração, entre bibliotecários e professores, é condição para a efetivação global da leitura e dos processos ligadas à ela e não um estágio posterior ao que vem sendo praticado ou modernamente considerado.

Todavia, a limitação imposta pela ausência formal de integração da prática educativa bibliotecária de formação de leitores ao processo de ensino aprendizagem na escola, vem contribuindo para tornar esse trabalho mediativo e compartilhado

restrito à parcerias escassas e recorrentes. Inicialmente, se assumia que o protagonismo do bibliotecário seria suficiente para dinamizar o espaço da biblioteca, ignorando-se o que já sinalizava a literatura e, agora, a vivência comunica uma impossibilidade estrutural para efetivar, muitas vezes, a prática educativa bibliotecária de formação de leitores.

Por outro lado, essa ausência de integração da prática educativa bibliotecária de formação de leitores ancorada, eventualmente, no desconhecimento do próprio bibliotecário, tem reforçado a limitação ou a prioridade de público atendido, bem como, a dos aspectos envolvidos como, por exemplo, o hábito ou gosto da leitura. Assim, isso tem comprometido o planejamento, a execução e a própria avaliação do que é cotidianamente realizado nas bibliotecas escolares e nas escolas.

Dessa maneira, uma questão que se coloca é se haveria um ponto de saturação para a prática educativa bibliotecária de formação de leitores já que não integrada e, portanto, dependente da aceitação de indivíduos, não teria condição de evoluir e poderia, inclusive, se anular dado o comprometimento da própria realização e satisfação, enquanto profissional, do bibliotecário escolar.

Logo, as sugestões para pesquisas futuras, envolvendo a prática educativa bibliotecária de formação de leitores, passam pela análise de possibilidades de integração em curso ou idealizadas, pela constituição de diretrizes específicas que norteiem o trabalho com a leitura nas bibliotecas escolares e pelas, também, possibilidades de investimento na formação continuada dos bibliotecários escolares dentro e fora de seus contextos específicos.

Finalmente, acreditamos que, mais que produzir um registro histórico de uma realidade diferenciada no contexto brasileiro, sem dúvida, abre-se um caminho para explorar cada vez mais a discussão acerca da prática educativa bibliotecária de formação de leitores objetivando o seu constante e regular aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco. Leitura, mediação e apropriação da informação. In: SANTOS, Jussara Pereira dos. **A leitura como prática pedagógica: na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. P. 33-46.
- ANNES, Maria Ruth Barros. **Biblioteca escolar**: centro de recursos a serviço de educação na escola de 1º grau. Dissertação (Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), 1975. 186 f.
- ANTUNES, W. A. **Biblioteca escolar no Brasil**: reconceituação e busca de sua identidade a partir dos atores do processo ensino-aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo) 1998, 186 f.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Cultrix, 1986, 2 ed.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARI, Valéria Aparecida, VERGUEIRO, Waldomiro. **Biblioteca escolar, leitura e histórias em quadrinhos**: uma relação que se consolida. 2008. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/123456789/336/1/BibliotecaEscolarLeitura.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2013.
- BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. **Presença de elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos**. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia – Universidade de Campinas), 1987. 152 p.
- BAUER, M.W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER M.W., GASKELL G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 3ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002. Pp.189-217.
- BELLI, Vania. O livro comestível: a urgência de uma política social para a leitura escolar. In: PAULINO, Graça, COSSON, Rildo orgs. **Leitura Literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 75-82.
- BRANDÃO, Lídia Maria Batista. **Habito de leitura dos estudantes de biblioteconomia**: referencial para uma proposta de inclusão da disciplina introdução a leitura nos cursos de formação do bibliotecário. Dissertação (Mestrado em biblioteconomia - Pontifícia Universidade Católica de Campinas), 1984, 153 f.
- BRITO, Luiz Percival Leme. O papel da biblioteca na formação do leitor. In: Biblioteca escolar: que espaço é esse? **Salto para o Futuro**. Ano XXI Boletim 14 - Outubro 2011.
- CABRAL, Ana Maria Rezende. Ação cultural: possibilidades de atuação do bibliotecário. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica**. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 39-45. Seminário promovido pela Escola de Biblioteconomia da

Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1998, Belo Horizonte.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Biblioteca escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. Belo horizonte: Autêntica, 2012.

CAMPELLO, Bernadete. **A função educativa da biblioteca escolar no Brasil**: perspectivas para o seu aperfeiçoamento. In: 5 Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2003. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/ENAN054.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

CAMPELLO, Bernadete. Perspectivas de letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. **Encontros Bibli – Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 184-208, 2010. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/147/14712832011.pdf>. Acesso em 05 mar. 2014.

CARNEIRO, Waldeck. **A utilização da biblioteca escolar como recurso de ensino-aprendizagem em livros de didática**. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal Fluminense), 1991. 133 f.

CARVALHO, Maria da Conceição, SOUZA, Nayara Célia Ribeiro. Letramento literário e mediação da leitura na escola: algumas considerações. In: **Educação científica e cidadania**: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012. P. 195-204.

CARVALHO, Maria da Conceição. A formação literária do jovem leitor. **CRB 6 Informa**. Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 8-11, 2012.

CARVALHO, Maria da Conceição. Escola, biblioteca e leitura. CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 61 p. 21-23.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Juan Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COELHO NETO, José Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2002 reimp.

COELHO NETO, José Teixeira. **Usos da cultura**: políticas de ação cultural. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1986. v. 16 coleção Educação e comunicação.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Acesso a leitura no Brasil. In: AMORIN, Galeno (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008. p. 49 - 60. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=1815>> Acesso em: 18 dez. 2012.

DUMONT, Ligia Maria Moreira. **O imaginário feminino e a opção pela leitura de romances de séries**. Tese (Doutorado em Ciência da Informação – Universidade Federal do Rio de Janeiro e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 1998).

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de; BORGES, Stella Maris; MAGALHÃES, Maria Helena de Andrade. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 258 p.

FURTADO, Cassia Cordeiro. **A biblioteca escolar brasileira no sistema educacional da sociedade da informação**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação – Universidade de Brasília, 2000) 226 p.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e BATISTA, Antonio Augusto Gomes. A leitura na escola primária brasileira. **Revista Presença Pedagógica**, v.4, n.24, novembro/dezembro, 1998. Belo Horizonte: Dimensão.

KLEIMAN, Angela B. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: RÖSING, Tânia M. K.; BECKER, Paulo. **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 27-49.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2008.

KOLOKATHIS, Maria Lúcia Bachiega. **Programa Bibliotecas Escolares**: memórias/histórias de uma experiência de incentivo à leitura nas escolas municipais de Campinas – 1993 a 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2008). Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000442641>>. Acesso em: 16 de mar. 2013.

LAJOLO, Marisa. Impasse e passos na formação do leitor. In: YUNES, Eliana org. **A leitura e a formação do leitor**. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984. P. 25-27.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean; SIMAN, Lana Mara de Castro. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999. 340p.

LOPES, Marília Medeiros L. **O hábito de leitura em escolares de 2º grau**: frequentadores e não frequentadores de biblioteca pública. Dissertação (Mestrado em – Universidade Federal da Paraíba, 1981) 87p.

MACEDO, N. D. Leitura e sintonia entre bibliotecário e professor, eis a questão! In: SANTOS, J. P. **A leitura como prática pedagógica**: na formação do profissional da informação. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. P. 47-64.

MACULAN, Benildes Coura M. S. **Manual de normalização: padronização de documentos acadêmicos do NITEG/UFMG e do PPGCI/UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: <<http://normalizacao.eci.ufmg.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

MAGALHÃES, Maria Helena de Andrade. Leitura recreativa na escola de 1º grau da rede oficial municipal de ensino de Belo Horizonte.. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia - Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1980) 117 f.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 1ª ed.

MEDEIROS, Almaiza Fernandes de. **Biblioteca Sempre-Viva**: análise do programa de promoção da leitura em desenvolvimento nas bibliotecas escolares da rede municipal de educação de Natal-RN. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997) 272 p.

MILANESI, Luís. **A casa da invenção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1997, 3ª ed.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTIEL-OVERALL, Patrícia. A Theoretical understanding of Teacher and Librarian Collaboration (TLC). **School Libraries Worldwide**, v. 1, n. 2, July 2005, p. 24-48.

MORAIS, Elaine Maria da Cunha. **Impasses e possibilidades de atuação dos profissionais das bibliotecas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-84KPUC>>. Acesso em: 07 de jan. 2012.

MOREIRA, Juliana A, SIRIHAL DUARTE, Adriana B. **Práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores**: uma análise inicial de projetos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a partir de modelos de trabalho colaborativo entre bibliotecários e professores. CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 25, 2013, Florianópolis. Anais...

MOREIRA, Juliana A.; SIRIHAL DUARTE, Adriana Bogliolo. Práticas educativas bibliotecárias de formação de leitor. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 27-44, 2014. Disponível em:< <http://revistas.ffclrp.usp.br/BEREV/article/viewFile/280/pdf>>. Acesso em 17 mar. 2014.

NUÑEZ, Eloy Martos. Espaços de leitura: projetos, conteúdos e animação cultural. In: RÖSING, Tânia M. K.; BECKER, Paulo. **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 223-254.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **Da alfabetização ao gosto pela leitura**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1991.

PAIVA, Aparecida. **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Unesp, 2012.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PÊCHEUX M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET F; HAK, T, orgs. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2ª ed. Campinas (SP): Ed Unicamp; 1993. p.61-105.

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

PERROTI, Edmir. **O leitor na cultura**: a promoção da leitura infantil e juvenil. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação – Universidade de São Paulo, 1989) 165 p.

PILLON, Márcia Aparecida. **Hora do conto na biblioteca pública**: um incentivo ao hábito da leitura. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995) 87p.

PIMENTA, Lina Vilany; AIRES, Maria Célia Pessoa; RIBEIRO, Tadeu Rodrigo. Programa de Revitalização das bibliotecas das escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *In*: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica**. p. 68-83. Seminário promovido pela Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1998, Belo Horizonte. Disponível em: <http://<gebe.eci.ufmg.br/downloads/110.pdf>>. Acesso em: 12 dez.2012.

POLKE, Ana Maria Athayde. A biblioteca escolar e seu papel na formação de hábitos de leitura. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 60-72, mar. 1973.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. **Biblioteca escolar e escola**: uma relação evidente? Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1998) 136 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Premiação internacional reconhece trabalho de bibliotecária da PBH**. Disponível em: [<http://<gebe.eci.ufmg.br/downloads/premioDaVinceHuis2010pbh.pdf>](http://<gebe.eci.ufmg.br/downloads/premioDaVinceHuis2010pbh.pdf>). Acesso: em 02 de fev. 2012.

RASTELLI, Alessandro. Biblioteca escolar: leitura como formação cidadã. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 20, n. 116, p. 14-19, mar./abr. 2014.

ROCHA, Maria da Consolação. **Magistério primário**: uma fotografia da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação da UFMG, 1996) 89 f.

SANTOS, Lília Virgínia Martins. **O Programa de Bibliotecas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. Disponível em: http://cdij.pgr.mpf.mp.br/noticias/palestra_cbbd/P2_A2.pdf. Acesso: em 07 jun. 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca escolar: da gênese a gestão. *In*: ZILBERMANN, Regina org. **Leitura e crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. P. 133-146.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997. 5ª ed.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas/SP: Papirus, 1995. 5 ed.

SILVA, Monica do Amparo. **Biblioteca escolar e professor: duas faces da mesma moeda?** Investigação sobre a interação entre a biblioteca escolar e o professor do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação - Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2001). 149 f.

SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli. Reflexões sobre a leitura e a biblioteca escolar. In: **Fazer cotidiano na biblioteca escolar**. São Paulo: Polis, 2006. cap. 1, p. 11-21.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento. **Biblioteca como lugar de práticas culturais: uma discussão a partir dos currículos de Biblioteconomia no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ECID-9CMVL>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação – Anped**, Rio de Janeiro, Jan /Fev /Mar /Abr 2004, nº 25. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2014.

SPERRY, Suzana. Animação cultural em bibliotecas: quando? como? onde? **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo. 20(1/4):13-30, jan./dez. 1987, p. 14-22.

VERSIANI, Maria Zélia. **A literatura e suas apropriações por jovens leitores**. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/IOMS-5W4J8H>>. Acesso em: 07 abril 2013.

YUNES, E. Dados para uma história da leitura e da escrita. In: _____. (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 52 – 59.

ZILBERMANN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMANN, Regina org. **Leitura e crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. P. 9–22.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A – Roteiro questionário

Questão introdutória

1. Ao prestar o concurso para bibliotecário da RME-BH, que expectativas você tinha em relação ao trabalho educativo que poderia e deveria ser oferecido nas bibliotecas sob a sua coordenação? E quanto a produção da leitura, aí incluída? Sua percepção mudou ao longo do tempo ou não? Explícite de que maneira.

BLOCO 1- FORMAÇÃO DO LEITOR E/OU PROMOÇÃO DA LEITURA

1. Qual (is) razão (ões) para a BIBLIOTECA se envolver com a leitura e ações de leitura? Qual a estrutura necessária?(imperativo da RME-BH?, imperativo de concurso) Essas razões sofreram alguma alteração ao longo dos anos de sua vivência?

2. Qual (is) razão (ões) para o BIBLIOTECÁRIO se envolver com a leitura e ações de leitura? Essas razões sofreram alguma alteração ao longo dos anos de sua vivência? Qual a estrutura necessária? (idem anterior, para que a biblioteca seja usada? Diminuição de alguma outra demanda, por exemplo a pesquisa? Para que o bibliotecário seja reconhecido?)

3. Qual (is) objetivo (s) motiva (m) a proposição de ações que envolvam a leitura na escola e na biblioteca? Você, enquanto bibliotecário, busca alcançá-los como?

4. Para que público (professor, aluno, comunidade escolar) se destinam as ações de leitura? São as mesmas? O que diferencia? De que maneira trabalha o hábito de leitura? E o gosto de leitura?

5. Qual (is) postura (s), enquanto bibliotecário, assume quando da proposição de ações de leitura (coordenação, sugestão, “animação”, mero executor, delegação de tarefas segundo competências prévias dos envolvidos, etc)? Diferenciam de uma biblioteca para a outra que você coordena?

6. Qual o tempo dedicado as ações de leitura? Quem ou o que o define? É o mesmo em todas as bibliotecas?

7. Que aspectos da leitura (forma, função, estilo, etc.) privilegia quando propõe ações? Por que?

BLOCO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS E TRABALHO COLABORATIVO

RELATAR UM CASO DE AÇÃO ORIUNDA DA BIBLIOTECA E UMA ORIUNDA DO PROFESSOR

1. Como a promoção da leitura pode ser compartilhada entre biblioteca e escola? Que habilidades são e seriam requeridas para o trabalho com a leitura? Qual a estrutura disponibilizada? É ideal ou não, porque? (Estão ou deveriam estar definidas em concurso ou em um programa específico de formação de leitores)

2. Como é definido e realizado o planejamento do trabalho com a leitura na escola e na biblioteca? Quem participa? De que maneira? Que estrutura é disponibilizada para que se ponham em curso as atividades?(Que atividades/ações de leitura o corpo docente solicita a sua atuação e que grau de participação é sugerido/solicitado? Porque? Como?)

3. Você conhece os documentos/diretrizes oficiais que norteiam o trabalho com a leitura? Quais? Você define alguma atividade, ação, de trabalho de promoção da leitura com base aos documentos oficiais que regem o ensino na RME e no país? Qual (is)?

4. Quais as motivações para integrar, nas bibliotecas das escolas, na Regional e via Programa de Bibliotecas, atividades de promoção de leitura? Como isso influi em seu trabalho?

5. Qual a disposição/motivação para inscrever as atividades na “Mostra Anual” do Programa de Bibliotecas? Que critério você usou para indicar o trabalho que iria para a mostra e o que não iria? Já teve alguma inscrição negada? Por qual motivo? Como a inscrição foi feita?

BLOCO 3 - FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO: BIBLIOTECÁRIO, BIBLIOTECA E LEITURA

1. Descreva a sua relação pessoal com a leitura (é utilitária? É informativa? É de fruição?) Quais os últimos livros leu? Por quê? Demanda empréstimo de alguma(s) obra(s) dos acervos das bibliotecas que coordena ou de outras(pública, universitárias, etc. para uso pessoa e/ou profissional?

2. BUSCOU e/ou REALIZOU alguma formação continuada para viabilizar o trabalho com a leitura? Qual? Oferecido em qual instituição?

Relação das bibliotecas-polo e bibliotecas coordenadas

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TLC

PESQUISADOR: Juliana Alves Moreira
e-mail: juliana.jamore@gmail.com - Telefone: (31) 9226-2427

ORIENTADORA: Profa. Dra. Adriana Bogliolo Sirihal Duarte
e-mail: bogliolo@eci.ufmg.br - Telefone: (31) 3409-6132

INSTITUIÇÃO: Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação - Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais - Telefone: (31) 3409-6103 - Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 - Belo Horizonte/MG

TÍTULO DO PROJETO: Práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores: um mapeamento de suas iniciativas e articulações na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH

Prezado(a) Senhor (a),

Eu, Juliana Alves Moreira, orientada pela Profa. Dra. Adriana Bogliolo Sirihal Duarte, estou realizando um trabalho de pesquisa cujo objetivo é mapear as iniciativas educativas bibliotecárias de formação de leitores. Esta pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em nível de mestrado, e possui cunho estritamente acadêmico, sem fins comerciais.

Diante disso, tenho a satisfação de convidá-lo(a) para participar desta pesquisa, como voluntário(a), concedendo-me uma entrevista sobre a sua experiência como bibliotecário e sobre sua rotina de trabalho relacionada à biblioteca escolar. A entrevista e eventuais conversas durante a interação serão gravadas em áudio e transcritas por mim. A entrevista será agendada previamente e acontecerá com duração aproximada de 2 (duas) horas.

A sua identidade e a sua participação nesta pesquisa serão mantidas em sigilo e os dados divulgados pela pesquisa não conterão nomes ou quaisquer outras informações que permitam identificá-lo(a). Seu nome não será usado na divulgação dos dados, sendo utilizado o termo “bibliotecário”, associado a um número, para quaisquer referências ao senhor(a). Os arquivos contendo as gravações e transcrições da entrevista e as anotações feitas durante o processo não serão acessadas por outras pessoas, além mim e de minha orientadora. Garanto a confidencialidade desses registros, comprometendo-me a manter os arquivos sob minha guarda para eventuais trabalhos futuros.

O(a) senhor(a) tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Caso o(a) senhor(a) decida retirar-se do estudo ou necessite de quaisquer outros esclarecimentos sobre o mesmo, favor contactar-me, pessoalmente ou através do telefone ou e-mail informados no início deste Termo.

Certa de que as informações acima apresentadas lhe forneceram os esclarecimentos necessários em relação a essa pesquisa e caso haja concordância de sua parte em participar deste estudo que assine o seguinte Termo de Consentimento Livre Esclarecido em duas vias de igual teor (1 cópia ficará em seu poder):

Eu _____,
portador(a) do RG.: _____ CPF: _____,
declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Compreendo que minha participação nesta pesquisa é inteiramente voluntária e que tenho total liberdade para recusar ou retirar meu consentimento, sem sofrer nenhuma penalidade. Os dados obtidos através da minha participação nesta pesquisa serão documentados, sendo do meu consentimento que haverá divulgação de seus resultados apenas em contexto acadêmico e publicações científicas.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora (orientadora)

Assinatura da pesquisadora (orientanda)

Local e data

ANEXO A – Justificativas relacionadas com a colaboração do bibliotecário na formação do hábito de leitura

JUSTIFICATIVA	Nº CITAÇÕES
Orientação do aluno na escolha de obras	07
Facilidades de empréstimo de livros	03
Atendimento ao aluno, com presteza	02
Interesse pelo trabalho em classe	01
Fornecimento de lista de obras disponíveis	01
Bibliotecária organizada e prestativa	01
Inexistência de biblioteca na escola	04
Falta de entrosamento entre professor e a biblioteca	03
Deficiência de livros, pessoal e tempo	03
Fornecimento de informações, e não de incentivo, pelo bibliotecário	01
Atendimento exclusivo de alunos de 1ª e 4ª séries	01
Não utilização da biblioteca pelo professor	01

Fonte: Quadro reformatado pela autora dessa pesquisa.

Segundo apurou Magalhães (1980) apenas 13 professores disseram que existe colaboração com a biblioteca, 20 disseram que não existe e 12 não responderam. Para os que responderam, foram identificadas as justificativas acima.

ANEXO B – “Folder Encontro anual dos profissionais em trabalho nas bibliotecas da RME-BH - Mostra de Trabalhos” 1999



ANEXO C – “Folder Encontro anual dos profissionais em trabalho nas bibliotecas da RME-BH - Mostra de Trabalhos” 2005



**5º ENCONTRO DE PROFISSIONAIS
EM TRABALHO NAS BIBLIOTECAS
ESCOLARES DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE BELO HORIZONTE**

**INTERFACE
LEITURA / LEITOR**

29 DE JUNHO A 1º DE JULHO - 2005

PREFEITURA BH

APRESENTAÇÃO DE TRABALHO EM FÔSTER OU COMUNICAÇÃO ORAL

Enviar até 24 de junho um resumo do trabalho
- de até 30 linhas - para avaliação, preferencialmente em disquete,
para a Secretaria Municipal de Educação / Núcleo de
Coordenação de Bibliotecas - Rua Carangola, 288,
8º andar, Bairro Santo Antônio
30330-240 - Belo Horizonte - MG ou para o e-mail:
bibprof@pbh.gov.br

PÚBLICO ALVO
Profissionais em trabalho nas bibliotecas escolares e Professores da Rede
Municipal de Educação de Belo Horizonte.

As inscrições para as palestras e oficinas deverão ser feitas até 27 de
junho pelo telefone 3277.8582, no horário de 8h às 18h.

As Palestras e oficinas ocorrerão na Rua Carangola, 288/8º andar,
Bairro Santo Antônio, Belo Horizonte/MG

Apelo Cultural
Educar e Aprender
Educação Moderna
Educação
FABRICA
SESC
PREFEITURA BH
Realização

ANEXO D – Lista bibliotecas pólo e coordenadas do Programa de bibliotecas da RME-BH

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE – SMED
GERÊNCIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO – GCPF
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE BIBLIOTECAS DA RMEBH**

REGIONAL BARREIRO (6)	
ELOY HERALDO LIMA (Biblioteca Polo) Haieska Haum 3277-5864	LUIZ GATTI (Biblioteca Polo) Maria Carmem Castello Branco Rena 3277-9101
Bibliotecas Coordenadas SEBASTIÃO GUILHERME DE OLIVEIRA AIRES DA MATA MACHADO ANA ALVES TEIXEIRA	Bibliotecas Coordenadas ANTÔNIO ALEIXO PADRE FLÁVIO GIAMMETTA PROFESSOR JOSÉ BRAZ
PROFESSORA ISAUARA SANTOS (Biblioteca Polo) Juliana Alves Moreira 3277-9114 (Biblioteca) ou 5957	VILA PINHO (Biblioteca Polo) Alessandra Gomes Ferreira 3277-5891
Bibliotecas Coordenadas DINORAH MAGALHÃES FABRI PEDRO ALEIXO PEDRO NAVA	Bibliotecas Coordenadas EDITH PIMENTA DA VEIGA LUCAS MONTEIRO MACHADO UNIÃO COMUNITÁRIA DULCE MARIA HOMEM
VINÍCIUS DE MORAIS (Biblioteca Polo) Marina Cajaíba da Silva 3277-5838 ou 5839	PROFESSOR HILTON ROCHA (Biblioteca Polo) Carla Queiroz Rodrigues 3277-9064 ou 9063
Bibliotecas Coordenadas ANTÔNIO SALLES BARBOSA AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA HELENA ANTIPOFF PROFESSOR MELO CANÇADO	Bibliotecas Coordenadas CÔNEGO SEQUEIRA LUIZ GONZAGA JÚNIOR ANTÔNIO MOURÃO GUIMARÃES JONAS BARCELLOS CORRÊA
REGIONAL CENTRO-SUL (2)	
IMACO (Biblioteca Polo) Regina Guimarães Leal 3277-5322 ou 5352	MESTRE PARANHOS (Biblioteca Polo) Simone da Silva Guerra 3277-8840
Bibliotecas Coordenadas PRESIDENTE JOÃO PESSOA CAIO LÍBANO SOARES MARCONI SANTO ANTÔNIO (ENSINO ESPECIAL)	Bibliotecas Coordenadas BENJAMIM JÁCOB PROFESSOR EDSON PISANI SENADOR LEVINDO COELHO ULYSSES GUIMARÃES

REGIONAL LESTE (4)	
<p>PADRE FRANCISCO CARVALHO MOREIRA (Biblioteca Polo) Lilia Virgínia Martins Santos 3277-5779 ou 5778</p> <p>Bibliotecas Coordenadas MONS. JOÃO RODRIGUES DE OLIVEIRA WLADIMIR DE PAULA GOMES PROF. MARÍLIA TANURE PEREIRA DOUTOR JÚLIO SOARES</p>	<p>PAULO MENDES CAMPOS (Centro-sul) (Biblioteca Polo) Luciana Furquim Werneck Campos Valadão 3277-6353 ou 5640</p> <p>Bibliotecas Coordenadas MARIA DAS NEVES PADRE GUILHERME PETERS PROFESSOR LOURENÇO DE OLIVEIRA THEOMAR DE CASTRO ESPÍNDOLA</p>
<p>PROFESSORA ALCIDA TORRES (Biblioteca Polo) Raquel Moreira Sousa 3277-5623 ou 3483-3960</p> <p>Bibliotecas Coordenadas FERNANDO DIAS COSTA GEORGE RICARDO SALUM ISRAEL PINHEIRO</p>	<p>VILA FAZENDINHA (Centro-Sul) (Biblioteca Polo) Gláucia Grossi de Faria 3277-5234 ou 5237</p> <p>Bibliotecas Coordenadas SANTOS DUMONT SÃO RAFAEL LEVINDO LOPES PROFESSOR DOMICIANO VIEIRA</p>
REGIONAL NORDESTE (6)	
<p>GOVERNADOR CARLOS LACERDA (Biblioteca Polo) Maria Ângela Ferreira de Almeida Santos 3277-6056 ou 6057</p> <p>Bibliotecas Coordenadas ANÍSIO TEIXEIRA FRANCISCO AZEVEDO PROFESSORA MARIA MODESTA CRAVO EMÍDIO BERUTTO (Leste)</p>	<p>HENRIQUETA LISBOA (Biblioteca Polo) Margarida Rosália da Silva 3277-5655</p> <p>Bibliotecas Coordenadas HONORINA RABELLO MONTEIRO LOBATO JOSÉ DE CALASANZ MARIA ASSUNÇÃO DE MARCO</p>
<p>PROFESSOR EDGAR DA MATA MACHADO (Biblioteca Polo) Joefisson Saldanha dos Santos 3277-6736</p> <p>Bibliotecas Coordenadas ELOS PROFESSOR PAULO FREIRE OSWALDO FRANÇA JÚNIOR PROFESSORA CONSUELITA CÂNDIDA</p>	<p>PROFESSOR MILTON LAGE (Biblioteca Polo) Geisy Cristina da Silva Moraes 3277-6796</p> <p>Bibliotecas Coordenadas PÉRSIO PEREIRA PINTO PREFEITO SOUZA LIMA PROFESSORA HELENA ABDALLA GOVERNADOR OZANAM COELHO</p>
<p>PROFESSORA ELEONORA PIERUCETTI (Biblioteca Polo) Maria da Conceição de Carvalho 3277-6028</p> <p>Bibliotecas Coordenadas AMÉRICO RENÉ GIANNETT HUGO PINHEIRO SOARES RENASCENÇA FRANCISCO BRESSANÉ DE AZEVEDO</p>	<p>PROFESSORA MARIA MAZARELLO (Biblioteca Polo) Zélia Aparecida Rodrigues Gomes 3277-6751</p> <p>Bibliotecas Coordenadas AGENOR ALVES DE CARVALHO MURILO RÚBIÃO SOBRAL PINTO PROFESSORA ACIDÁLIA LOTT</p>

REGIONAL NOROESTE (5)	
<p>MARIA DE REZENDE COSTA (Biblioteca Polo) Margareth Egídia Moreira 3277-7235 ou 7236</p> <p>Bibliotecas Coordenadas JÚLIA PARAÍSO (Pampulha) MARLENE PEREIRA RANCANTE (Pampulha) DOM BOSCO</p>	<p>PROFESSOR MÁRIO WERNECK (Oeste) (Biblioteca Polo) Humberto Lara 3277-9136</p> <p>Bibliotecas Coordenadas IGNÁCIO DE ANDRADE MELO (Pampulha) JOÃO PINHEIRO PREFEITO OSWALDO PIERUCETTI PROF. JOÃO CAMILO OLIVEIRA TORRES</p>
<p>PROFESSOR CLÁUDIO BRANDÃO (Biblioteca Polo) Maria Aparecida de Oliveira e Silva 3277-6044 ou 6045</p> <p>Bibliotecas Coordenadas ARTHUR GUIMARÃES CORNÉLIO VAZ DE MELO NOSSA SENHORA DO AMPARO</p>	<p>MONSENHOR ARTHUR DE OLIVEIRA (Biblioteca Polo) Flávia Daniella Da Silva 3277-7238</p> <p>Bibliotecas Coordenadas DR. J. DIOGO DE ALMEIDA MAGALHÃES HONORINA DE BARROS MARIA DA GLÓRIA LOMMEZ CARLOS GÓIS</p>
<p>PADRE EDEIMAR MASSOTE (Biblioteca Polo) Maria Valdez de B. Almeida Ferreira 3277-7124 ou 7125</p> <p>Bibliotecas Coordenadas LUIGI TONIOLO AUGUSTA MEDEIROS DOM JAIME DE BARROS CÂMARA</p>	<p>BELO HORIZONTE (não é polo) Maria Helena Biondi Prates 3277-6012 ou 6013</p>
REGIONAL NORTE (4)	
<p>CÔNSUL ANTÔNIO CADAR (Biblioteca Polo) Soraia das Graças Martins 3277-6777 ou 6776</p> <p>Bibliotecas Coordenadas HÉLIO PELEGRINO JOSEFINA SOUSA LIMA MARIA SILVEIRA TUPI MIRANTE</p>	<p>JARDIM FELICIDADE (Biblioteca Polo) Janice Antério da Rocha Silva 3277-6778 ou 6779</p> <p>Bibliotecas Coordenadas FLORESTAN FERNANDES FRANCISCO CAMPOS HILDA RABELLO MATTÁ RUI DA COSTA VAL</p>
<p>FRANCISCO MAGALHÃES GOMES (Biblioteca Polo) Jourglade de Brito Benvindo Souza 3277-7493</p> <p>Bibliotecas Coordenadas JOSÉ MARIA DOS MARES GUIA MINERVINA AUGUSTA PROFESSOR DANIEL ALVARENGA TRISTÃO DA CUNHA</p>	<p>SECRETÁRIO HUMBERTO ALMEIDA (Biblioteca Polo) Wanderlaine Mara Loureiro de Assis 3277-6666 ou 6717 (biblioteca)</p> <p>Bibliotecas Coordenadas ACADÊMICO VIVALDI MOREIRA DESEMB LORETO RIBEIRO DE ABREU SEBASTIANA NOVAIS HERBERT JOSÉ DE SOUZA</p>

REGIONAL OESTE (3)	
<p>MESTRE ATAIDE (Biblioteca Polo) Nádia Rose Elias Oliveira 3277-5984</p>	<p>OSWALDO CRUZ (Biblioteca Polo) Sirlene Moreira de Pádua 3277-9636</p>
<p>Bibliotecas Coordenadas ENSINO ESPECIAL FREI LEOPOLDO MARIA SALES FERREIRA FRANCISCA DE PAULA PROFESSOR CHRISTOVAM COLOMBO DOS SANTOS</p>	<p>Bibliotecas Coordenadas DEPUTADO MILTON SALLES HUGO WERNECK JOÃO DO PATROCÍNIO MAGALHÃES DRUMOND</p>
<p>PREFEITO AMINTHAS DE BARROS (Biblioteca Polo) Isabel Cristina Gomes Soares 3277-6480</p> <p>Bibliotecas Coordenadas PADRE HENRIQUE BRANDÃO PROFESSORA EFIGÊNIA VIDIGAL SALGADO FILHO TENENTE MANOEL MAGALHÃES PENIDO</p>	

REGIONAL PAMPULHA (3)	
<p>AURÉLIO PIRES (Biblioteca Polo) Eliane Vaz Rodrigues Gomes 3277-7915 ou 7421</p>	<p>CARMELITA CARVALHO GARCIA (Biblioteca Polo) Cássia de Oliveira Souza 3277-7134 ou 7135</p>
<p>Bibliotecas Coordenadas PROFESSOR AMILCAR MARTINS HENFIL JOSÉ MADUREIRA HORTA</p>	<p>Bibliotecas Coordenadas ANNE FRANK DOM ORIONE CORA CORALINA (Venda Nova) PROFESSORA ALICE NACIF</p>
<p>SANTA TEREZINHA (Biblioteca Polo) Maria de Fátima Ribeiro 3277-7106 ou 7105</p>	
<p>Bibliotecas Coordenadas LÍDIA ANGÉLICA FRANCISCA ALVES MARIA DE MAGALHÃES PINTO</p>	

REGIONAL VENDA NOVA (6)	
<p>CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE (Biblioteca Polo) Sônia Márcia Soares de Moura 3277-5596</p>	<p>ELISA BUZELIN (Biblioteca Polo) Alice Alves da Silva 3277-5487</p>
<p>Bibliotecas Coordenadas ENSINO ESPECIAL DE VENDA NOVA VEREADOR ANTÔNIO MENEZES VICENTE GUIMARÃES DR. JOSÉ XAVIER NOGUEIRA</p>	<p>Bibliotecas Coordenadas ALESSANDRA SALUM CADAR GRACY VIANNA LAGE ZILDA ARNS (VISCONDE DO RIO BRANCO)</p>
<p>JOSÉ MARIA ALKMIM (Biblioteca Polo) Ivo Funghi Baia 3277-5584</p>	<p>MILTON CAMPOS (Biblioteca Polo) Adriana Pedrosa M. Nascimento 3277-5581</p>
<p>Bibliotecas Coordenadas ANTÔNIO GOMES HORTA DORA TOMICH LAENDER MIRIAM BRANDÃO TANCREDO PHIDEAS GUIMARÃES</p>	<p>Bibliotecas Coordenadas ARMANDO ZILLER DEPUTADO RENATO AZEREDO MOYSÉS KALIL PROFESSOR PEDRO GUERRA</p>
<p>JOAQUIM DOS SANTOS (Biblioteca Polo) Flávia Virgínia Melo 3277-7305</p>	<p>PROFESSOR TABAJARA PEDROSO (Biblioteca Polo) Sabrina Rodrigues Sanches 3277-5445 ou 2627</p>
<p>Bibliotecas Coordenadas ADAUTO LÚCIO CARDOSO MÁRIO MOURÃO FILHO PROFESSORA ONDINA NOBRE PROFESSOR MOACYR ANDRADE</p>	<p>Bibliotecas Coordenadas ANTÔNIA FERREIRA CÔNEGO RAIMUNDO TRINDADE GERALDO TEIXEIRA DA COSTA PADRE MARZANO MATIAS</p>
<p>PRESIDENTE TANCREDO NEVES (Biblioteca Polo) Adriana Stefanelli SEM COORDENADAS (em razão da lotação aí de bibliotecário em readaptação funcional) 3277-5589 ou 5583</p>	