

Rovilson José da Silva

Secretaria Municipal de Educação de Londrina e Unifil

O professor mediador de leitura em biblioteca escolar na rede municipal de ensino de Londrina: formação e atuação

Na escola pública, quase sempre, para levar a criança e o jovem à leitura esbarra-se em obstáculos, dentre eles, a falta de acervo disponível, de espaço (bibliotecas, por exemplo) e principalmente a falta de um mediador desse processo são os mais freqüentes. Por outro lado, a viabilização de um projeto de leitura requer propostas bem estruturadas e de âmbito nacional, uma vez que os projetos existentes na escola pública de ensino fundamental nem sempre são mantidos por muito tempo em desenvolvimento, ou por não existir consistência na proposta, ou devido à estrutura das administrações públicas que não investem em programas, nem em sua continuidade.

A leitura possibilita ao indivíduo a interação com os bens culturais, com a informação e conhecimento e promove sua interação com o meio social. No entanto, a formação de leitor só se concretiza com ações claras, estruturadas e contínuas que mantenham os leitores já formados e criem as condições para que outros possam se tornar, também, íntimos do impresso, como aponta Perrotti (1990).

A escola pública, ainda que existam equívocos, é uma das principais promotoras de leitura para o universo infantil. Nela, a criança apropria-se da escrita e inicia o contato mais sistemático com ela. A maneira como se inicia esse contato com o texto e a continuidade de suas ações são estratégias fundamentais para que caminhe em direção ao uso da leitura como a modalidade de linguagem que permite a compreensão das relações sociais.

Em pesquisa anterior (SILVA, 2001), na rede municipal de ensino de Londrina-PR, sobre a leitura literária no ensino fundamental, constatei que a dificuldade para a mediação da leitura literária nas escolas não se limitava aos procedimentos pedagógicos, mas também abrangia os de âmbito político-administrativo.

Concluí que a Proposta Pedagógica da Rede Municipal, embora preconizasse o fomento à leitura, a pluralidade de leituras, até 2001, o cotidiano das escolas contrariava essa perspectiva. Por um lado, pela falta de estrutura física, de acervo. De outro, devido à formação do professor que atuava como contador de histórias (Hora do Conto) e que também atendia na biblioteca da escola, ou seja, não havia uma política do Poder Público que criasse as condições para a inclusão de crianças em projetos de formação de leitores.

De 2002 a 2004¹ realizei a intervenção nas escolas da rede municipal de ensino, por meio do Projeto de Leitura *Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes*. Esse período de intervenção aqui está apresentado em dois momentos: o primeiro, em 2002, coincide com a fase de estruturação do projeto de ingresso ao doutorado. O segundo, a partir de 2003, o projeto desenvolveu-se a partir dos estudos no programa de doutorado.

¹ O projeto ainda está em desenvolvimento.

O projeto de leitura do município de Londrina circunscreveu-se a quatro pilares: formação do professor que medeia a leitura literária na escola; realização semanal da Hora do Conto; ampliação do acervo; readequação pedagógica e arquitetônica da biblioteca escolar. Acredito que somente com o investimento em políticas públicas que contemplem a formação do professor, a abertura e a manutenção de bibliotecas escolares é que poderemos reverter o quadro apresentado no último relatório da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) sobre leitura no Brasil, cuja classificação foi uma das últimas, da lista de 32 países.

Nessa perspectiva, creio que a formação do mediador deva ser uma das premissas básicas para o fomento e desenvolvimento da leitura e que uma proposta conceitualmente estruturada pode contribuir para as ações de formação e consolidação das atitudes do leitor.

Refletindo sobre os projetos de leitura existentes, nem sempre encontramos a explicitação do perfil formativo que o mediador deve possuir, ou quais aspectos são importantes em sua formação para que ele atue eficazmente.

A promoção da leitura em nosso país se dará de modo efetivo quando houver políticas públicas que estimulem a formação dos professores e, ao mesmo tempo, reestruturem o papel da biblioteca escolar na ação pedagógica. Há muito são procuradas alternativas para esse problema, entretanto, até hoje não se tem sabido de políticas nacionais que criem condições efetivas para isso.

Para que haja a efetivação de uma política de leitura no país, há que se estruturar um encadeamento de procedimentos que leve em conta a formação contínua do mediador de leitura para contar histórias, realizar empréstimos e, principalmente, ações que possibilitem à biblioteca da escola tornar-se um espaço onde a leitura seja restituída, como afirma Colomer (2002, p.90), em “seu sentido de prática social e cultural, de tal maneira que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio para ampliar suas possibilidades de comunicação, de prazer e aprendizagem [...]”.

A biblioteca ainda é pouco explorada, muitas vezes porque inexistente em grande parte das escolas brasileiras, outras vezes por que não está inserida nas discussões pedagógicas, portanto, a construção da leitura e do conhecimento não passa por ela. De acordo com Colomer (2002, p.95), é necessário

[...] a conversão da biblioteca em um lugar central de acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, para que os estudantes experimentem a leitura como um instrumento que lhes proporcione a chave de saber sem intermediários de um mundo muito amplo de possibilidades de saber, um mundo no qual podem exercer sua vontade de escolha da leitura em face de outros meios informativos, como, por exemplo, a possibilidade de adaptar o caudal informativo ao seu próprio ritmo de reflexão e assimilação.

Estou convencido de que um projeto de leitura, quer seja local ou nacional, não deve prescindir das premissas anteriormente apresentadas. Com isso, tenho o intuito de contribuir com as instituições ligadas à leitura, principalmente as públicas. Além disso, o resultado pode tornar-se referencial

para a sedimentação de projetos e políticas de formação de mediadores de leitura.

Essas contribuições e impactos esperados podem ser elencados da seguinte maneira:

- Estruturar uma política pública de leitura, cuja base esteja na formação do professor que medeia a leitura na escola por meio da biblioteca escolar no ensino fundamental;
- Estabelecer critérios para a formação do professor mediador de leitura na escola de ensino fundamental;
- Estimular a inserção da biblioteca escolar nas discussões pedagógicas;
- Identificar estratégias que possam ser utilizadas em qualquer escola do Brasil para se estimular a leitura.

Este estudo tomou dimensões teórico-práticas da pesquisa-ação, uma vez que realizei uma intervenção direta nas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Londrina. A partir de 2005, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Programa Bolsa-sanduíche, estive em Barcelona onde foram coletados dados a respeito da mediação de leitura na biblioteca escolar, a fim de estabelecer uma correlação entre o processo de mediação de leitura nas bibliotecas escolares de Barcelona com as de Londrina/PR. Além disso, foram entrevistados professores participantes do Projeto em Londrina e especialistas das áreas de Leitura, Formação de leitores e da Biblioteca Escolar do Brasil e da Espanha, respectivamente: Edmir Perrotti, Regina Zilberman, Teresa Colomer e Teresa Maña.

1 Organização metodológica da pesquisa: concepções teóricas e procedimentos formais

Para Elliott (2000, p.16), a intervenção do professor em seu cotidiano escolar é um “autêntico processo de pesquisa”. A prática da sala de aula transforma o professor em um “pesquisador”, uma vez que no seu dia-a-dia busca soluções para as dificuldades que surgem. As estratégias usadas para chegar a soluções são as mais variadas. Às vezes, vêm por meio da troca de experiências com outros colegas de profissão que julga mais aptos para dar-lhe uma referência para solução do problema que enfrenta. Entretanto, nem sempre, debruça-se sobre a questão para estudá-la com rigor teórico, porque a busca de soluções acontece pela via empírica, pela tentativa e erro, ou pela intuição apoiada na sua experiência como docente.

Por outro lado, existem aqueles que não se contentam com esse tipo de solução para o problema que se apresenta e que não é específico dele, mas, de acordo com sua vivência em educação, percebe que a sua dúvida poderia ser a da maioria de seus colegas de profissão, ou das escolas de seu município, de seu estado, de seu país até.

Durante muitos anos, atuando como professor em escolas de

ensino fundamental, deparava-me sempre com o dilema; como mediar a leitura na escola? Como formar leitores na escola? Como enfrentar as dificuldades de um país em que, grande parte dos pais não tem a intimidade com o impresso, nem dinheiro para adquirir livros? As indagações eram muitas e a frequência das perguntas também era constante.

A partir de 2002, iniciei a intervenção na formação dos professores mediadores de leitura na escola e que também trabalhavam na biblioteca escolar. A situação que se desenhava era a de um professor, provindo da rede municipal, que propunha uma intervenção em seu próprio departamento de trabalho. A partir de 2003, com o ingresso no programa de doutorado da UNESP, reestruturei o projeto pelo viés metodológico da pesquisa-ação.

No caso da pesquisa aqui desenvolvida, necessitava de uma metodologia que integrasse “teoria e prática em momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão”, como afirma Habermas (*apud* CARR; KEMMIS, 1988, p.157). Intervir numa comunidade educacional pressupõe uma abordagem que subverta a concepção positivista de ciência social, exige um “entendimento prudente de como atuar nas situações práticas” (1988, p.145). Não se pode, à revelia, indicar procedimentos puramente técnicos para uma realidade tão multifacetada como a da educação.

Nesse caso, a pesquisa aqui realizada fugiria do aspecto positivista de pesquisa meramente objetiva. Nem tampouco, subjetivista, como querem os pesquisadores interpretativos. Portanto, optei por uma investigação cuja base fizesse uma ponte teórica entre os aspectos objetivos e subjetivos, de modo crítico, dialético, como afirmam Carr e Kemmis (1988, p.194).

De acordo com os autores citados, “os objetos da pesquisa-ação (as coisas que os pesquisadores ativos investigam e se propõem a melhorar) são suas próprias práticas educativas e seu entendimento dessas práticas, assim como as situações em que se realiza essa prática” (KARR; KEMMIS, 1988, p.191). Portanto, para estudar a formação do mediador de leitura em bibliotecas escolares optei por essa perspectiva teórica, pois se adequou ao propósito preestabelecido de realizar uma intervenção pedagógica na formação dos mediadores de leitura da Rede Municipal de Londrina, onde trabalho.

A intervenção aqui realizada foi o projeto de leitura da Rede Municipal de Ensino de Londrina, de 2002 a 2004, na busca de alternativas para uma mediação de leitura que fosse eficiente para formar leitores. A pesquisa-ação amplia a possibilidade de o pesquisador intervir eficazmente na realidade que investiga, por isso Carr e Kemmis (1988, p.193) reafirmam que:

O pesquisador ativo, ao tratar de melhorar as práticas, os entendimentos e as situações, procura avançar com maior segurança para o futuro mediante a compreensão de como suas próprias práticas são construções sociais inseridas na história e considerando desde essa perspectiva histórica e social às situações ou instituições em que ele trabalha.

2 Espaço onde se realizou a pesquisa

A pesquisa foi realizada com professores, mediadores de

leitura que trabalhavam na biblioteca escolar, da Rede Municipal de Ensino de Londrina. Ao todo, estavam envolvidas as 79 escolas de ensino fundamental do primeiro e segundo ciclos que de acordo com os PCNs (Brasil, 1997, LÍNGUA Portuguesa), estão circunscritos a alunos da primeira à quarta série.

As 79 escolas deveriam participar do projeto, uma vez que vinha designado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), mas nem todas possuíam biblioteca, nem trabalho pedagógico de mediação como a *Hora do Conto (HC)*, nem empréstimos de livros. Assim, todas as escolas recebiam as orientações, aquelas que já possuíam estrutura (biblioteca, acervo, professor da Hora do Conto) iriam aperfeiçoando as estratégias para mediar a leitura. Por outro lado, as escolas que ainda não contavam com a estrutura, eram incentivadas a buscar soluções para a implantação do projeto.

3 Seleção dos sujeitos da pesquisa

Em relação aos sujeitos da pesquisa, destaco dois grupos distintos, a saber: o primeiro, formado por especialistas da área da mediação de leitura do Brasil e da Espanha: Edmir Perrotti, Regina Zilberman, Teresa Colomer e Teresa Mañá; um outro grupo, composto por professores responsáveis pela mediação de leitura em bibliotecas escolares da Rede Municipal de Londrina.

A seleção desses professores foi realizada mediante a frequência que apresentaram no curso durante os três anos de desenvolvimento do projeto de leitura, pois era preciso oferecer um período de formação ao professor para depois coletar dados a respeito da possível contribuição que o projeto poderia promover.

O trabalho foi desenvolvido com os professores regentes de oficina de biblioteca (PROB), como são denominados, na Rede Municipal, os professores que medeiam a leitura na biblioteca escolar. A função desse profissional é contar histórias semanalmente para as turmas, realizar empréstimos e apoiar a pesquisa escolar.

Uma das características do ensino fundamental, nos primeiros ciclos, é a atuação do professor nas várias áreas do conhecimento, independente de sua formação acadêmica. Por exemplo, o professor trabalha com o ensino de língua portuguesa, de matemática, de história, de geografia, de artes, além do trabalho na biblioteca etc. Portanto, a formação do grupo de professores regentes de oficina de biblioteca (de agora em diante identificados com a sigla PROB) não fugia a esse perfil.

Cerca de 75% dos professores do PROB possuíam graduação nas áreas de pedagogia, letras, matemática, história, geografia e biologia. Daí se pode concluir que as ações pedagógicas no âmbito da mediação de leitura eram díspares, conflitantes até. Mediante tal realidade, estruturei um programa de formação desse profissional.

4 Cursos de formação aos professores regentes de oficina de biblioteca (PROB)

Para Freire (2003, p.28) “quem forma se forma e re-forma ao

formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. A formação não é unilateral, porque acontece de modo dialético, os sujeitos por ela envolvidos aprendem mutuamente. Cada professor, além de sua formação acadêmica, possui experiência docente única, realidade pessoal e pensamentos diferentes que, num processo de formação, deve convergir para a reflexão da ação pedagógica, para a construção do conhecimento individual e coletivo. No desenvolvimento dessa pesquisa aprendemos todos: pesquisador e professores.

Diante da realidade anteriormente apresentada, estruturei o Programa de Formação Continuada do Professor da Hora do Conto e Auxiliar de Biblioteca da Rede Municipal de Londrina, direcionando-o basicamente à leitura, à literatura, à mediação de leitura, à relação criança-leitura, à relação áreas do conhecimento e leitura, arte, além da reestruturação pedagógica e arquitetônica da biblioteca escolar.

Uma vez por mês os participantes do PROB eram dispensados de suas atividades na escola para assistir aos cursos oferecidos pelo Projeto de Leitura do Município, denominado *Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes*. A carga horária mensal era de 4 horas. A cada mês havia uma temática relacionada à mediação na biblioteca escolar. Ao todo, durante os três anos, foram 25 cursos mensais.

5 Coleta de dados: instrumentos de coleta e entrevista semi-estruturada

Para Biklen (1994, p.48) na pesquisa qualitativa “os dados são em forma de palavra ou imagens e não de números”. Assim, os dados “incluem transcrições de entrevistas, notas de campos, fotografias, vídeos”. Neste trabalho utilizei como uma das principais estratégias para a coleta de informações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a entrevista semi-estruturada, além de registros fotográficos.

Por outro lado, durante os anos de desenvolvimento desta pesquisa, abundaram os dados de toda a espécie: dados qualitativos e quantitativos. Aqui, no entanto, a opção foi pela vertente qualitativa dos dados, embora em alguns momentos os dados quantitativos sejam necessários para ilustrar a situação física, arquitetônica das escolas envolvidas.

De acordo com Biklen (1994, p.61), “ainda que seja possível, e nalguns casos desejável, utilizar as duas abordagens conjuntamente, tentar conduzir um estudo quantitativo sofisticado ao mesmo tempo em que um estudo qualitativo aprofundado pode causar problemas”. Portanto, a abordagem aqui apresentada utilizou-se da abordagem qualitativa como parâmetro principal ao se referir à mediação de leitura na escola e abordagem quantitativa apenas em aspectos a título ilustrativo das conseqüências da ação qualitativa.

Para a coleta de dados, busquei o instrumento mais adequado à ação pedagógica estabelecida, portanto, pareceu-me apropriado ao trabalho a utilização da entrevista, pois “a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada”, conforme salienta Ludke (1986, p.34). Além disso, a entrevista pressupõe interação entre os sujeitos e isso se torna indispensável numa pesquisa com o caráter de intervenção na realidade para transformá-la.

Portanto, a entrevista semi-estruturada oferecia-me maior flexibilidade para a coleta de dados num sistema amplo e complexo como é a Rede Municipal de Ensino de Londrina, onde se realizou essa pesquisa. Embora tenha sido o principal instrumento, utilizei outros, tanto em Londrina quanto em Barcelona.

Em Londrina, desde o início, registrei todo o trabalho que era realizado com fotos, vídeos, além de coletar relatos escritos dos professores a respeito das estratégias realizadas. As imagens auxiliaram a comparação entre o antes e o depois dos cursos, na reestruturação do projeto de leitura das escolas.

Por outro lado, durante o estágio em Barcelona, fiz visitas a duas escolas, uma sob a jurisdição do Município e outra, sob a jurisdição do Estado. Semanalmente, ia a uma das escolas citadas para observar como os procedimentos eram utilizados nas bibliotecas, como eram as aulas de incentivo à leitura, além de fotografar os espaços e coletar relatos orais de professores sobre a mediação de leitura na escola. A coleta dos registros fotográficos, tanto em Londrina quanto em Barcelona, auxiliou-me na comparação de dados e estratégias usadas nas duas cidades.

6 Resultados

No início do projeto, embora parte das escolas da Rede Municipal dispusesse de biblioteca, professor da Hora do Conto e acervo, nem todas as escolas usufruíam pedagogicamente dela. Muitas ignoravam como fazê-lo e, assim, desvirtuavam o encaminhamento da leitura e transformavam a biblioteca em espaço para quaisquer outras atividades em detrimento da leitura.

O quadro era agravado quando se referia ao professor que atuava na biblioteca para fazer a mediação: quase sempre um professor readaptado, ou seja, com atestado médico para se manter distante da sala de aula, do contato com alunos, ou ainda, com problemas nas cordas vocais. Não importava se o professor tinha ou não aptidão para o trabalho e, principalmente, se era leitor.

O professor da Hora do Conto, como era chamado à época de instalação do Projeto, não tinha boa imagem profissional na escola, em parte devido à realidade de serem readaptados; a idéia que prevalecia era a de que o professor que atuasse na biblioteca era alguém que não podia e nem precisava se esforçar muito. Lá era um lugar para doentes ou para descansar, bons profissionais não queriam aquela função, por isso, até o trabalho desse profissional tornava-se mais difícil para se realizar na escola, pois quase sempre estava à parte das discussões pedagógicas.

Era comum encontrar a biblioteca como se fosse um corpo à margem da escola. Não participava das discussões pedagógicas, seu espaço era o mais precário e o acervo insuficiente. Além disso, o mediador nem sempre realizava o trabalho porque gostava, quase sempre estava na biblioteca porque fora afastado da sala de aula. Enfim, a situação prenunciava que a leitura não seria tratada com a ênfase requerida na escola.

Formar leitores independentes requer da escola um

posicionamento pedagógico de valorização da biblioteca, ou seja, o estabelecimento de estratégias que facilitem o acesso da criança ao livro, aos recursos existentes na Biblioteca Escolar, como por exemplo, a abertura da biblioteca durante o recreio, prática bastante incomum nas escolas. Essa postura pedagógica leva à criança, subliminarmente, a mensagem de que a leitura não faz parte do lazer, como se ela fosse apenas um instrumento da sala de aula.

Nesse contexto, urgia formar o professor que mediava a leitura na biblioteca, para isso, estabeleci durante o período de realização da pesquisa, cursos que tivessem o conteúdo no âmbito dos seguintes assuntos: a relação da criança com a leitura; a inclusão cultural do professor; as especificidades do texto literário e do não-literário; a relação biblioteca escolar e a formação de leitores na escola; a biblioteca e as áreas do conhecimento.

Era necessário resgatar o papel de professor que estuda, reflete, propõe, ou seja, o professor pesquisador (ELLIOTT, 2000). O professor deveria ser o primeiro a acreditar em seu trabalho e na contribuição que oferecia à escola. Reclamar indefinidamente não resolvia o problema e o trabalho realizado com objetivos bem definidos, traria melhor concretização do que foi proposto e a possibilidade de intervenção na realidade escolar com maior sucesso e, portanto, a mudança de postura dos demais componentes da escola referente a trabalho na biblioteca, mudaria.

A transformação do saber ingênuo para o saber crítico (FREIRE, 2003), ou seja, levar o professor a refletir sobre a sua prática na escola mediante a troca de informações com outros pares e, principalmente, com a concepção de especialistas acerca do assunto foi outra forma de ampliar a formação do mediador. Além disso, estimular a elaboração de propostas de trabalho a serem realizadas na escola.

Mediar a leitura na escola exige que o professor seja, como afirmou Perrotti (cf. seção 6.4.2), incluído culturalmente, pois é imprescindível que ele compreenda os princípios mínimos da arte, de sua gratuidade e de sua função na formação humana. Além disso, contribui para entender melhor: a diferença entre um texto artístico do não-artístico, aspecto necessário para se fazer a mediação em propostas como, por exemplo, a Hora do Conto que é comumente realizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ler insere-se numa prática social indispensável para a sobrevivência nos dias atuais, portanto, para se mediar a leitura na escola é necessário que o professor a compreenda como um processo de encontro entre a criança e o texto; como uma das alternativas para lançar a criança no mundo da arte e do conhecimento.

Assim, o mediador de leitura tem um papel singular no estímulo da formação dos pequenos, pois se ele próprio teve e tem bom relacionamento com a leitura, é muito provável que também os seus alunos terão um contato mais amistoso, de troca e descoberta. E o inverso também é verdadeiro, ou seja, se a escola selecionar mal o mediador de leitura, estará comprometendo a promoção da leitura em seu âmbito e a formação de leitores.

Em Londrina, o número de adesão ao Projeto de Leitura foi crescendo ano a ano. O grupo do PROB (professor regente de oficina de biblioteca) iniciou, em 2002, com 104 professores e em 2004 contava com 130 professores. Isso fortalecia a perspectiva de que a intervenção realizada estava sendo aceita pela Rede Municipal, que havia a valorização da pessoa que

trabalhava na BE, diferente da situação de desprestígio que acontecia antes.

Outros fatores nos levavam a acreditar que o projeto de intervenção estava modificando algumas posturas pedagógicas na Rede, dentre eles, o número de empréstimo que, de 2002 a 2004, teve aumento de 295%. Além disso, a quantidade de escolas que reestruturou a biblioteca cresceu e, em consequência disso, o número de participantes nos cursos também.

Na entrevista realizada com as três professoras que tiveram 100% de frequência nos curso de formação, constatei que as estratégias usadas foram profícuas na mediação da leitura e que a inserção da BE nas discussões pedagógicas contribuiu para transformar a concepção que a escola tinha sobre o trabalho de mediar a leitura. Na verdade, a mudança de conceito de biblioteca auxiliou-me na divulgação das idéias que propunha à Rede Municipal.

De acordo com a opinião das professoras entrevistadas, os cursos oferecidos pelo projeto contribuíram para o redimensionamento da prática de mediação de leitura e, ainda, auxiliou-as a propor novos encaminhamentos para o seu trabalho.

Durante os cursos oferecidos ao PROB, busquei incluir a discussão acerca da Arte, pois se o mediador não teve contato com a pintura, com música, com a dança, teatro, enfim, com as manifestações de diversas áreas artísticas é muito provável que terá mais dificuldade para mediar a leitura para seus alunos, pois sua pouca convivência com as linguagens artísticas dificultará que medeie o texto, principalmente o literário, sem desvirtuá-lo, ou torná-lo um mero pretexto para atividades repetitivas, mecânicas em detrimento da fruição estética.

Em 2005/2006, com financiamento da CAPES/Programa Bolsa-sanduíche, estive em Barcelona e estagiei em duas escolas de ensino fundamental, onde coletei dados a respeito da mediação de leitura na biblioteca escolar, a fim de estabelecer uma correlação entre o processo de mediação de leitura nas bibliotecas escolares de Barcelona com as de Londrina/PR.

Londrina e Barcelona estão situadas nas regiões mais prósperas de seus países, no entanto, a cidade espanhola é capital de sua região e possui o triplo da população londrinense. As diferenças não param por aí, pois o sistema de bibliotecas públicas de Barcelona é um dos mais eficientes da Europa, conta com mais de 30 bibliotecas. Cada bairro da cidade possui uma biblioteca muito bem estruturada. Londrina possui 03 bibliotecas públicas, sendo que a melhor delas está localizada no centro da cidade e outras duas, em bairros.

Barcelona possui uma história milenar e Londrina caminha para o seu primeiro centenário, entretanto, no contato com as escolas pude perceber que as diferenças entre as duas cidades não eram tão grandes.

Nas visitas às escolas de Barcelona, logo de início, pude observar que as características arquitetônicas do espaço destinado à biblioteca diferem bastante do que tínhamos em Londrina. As barreiras de espaço, mobiliário e acervo existentes aqui, não existiam com a mesma intensidade lá.

Por outro lado, em relação às estratégias usadas para a mediação de leitura, as escolas barcelonesas mantinham a prática que encontrei em Londrina em 2002, ou seja, leitura de histórias e depois escrita de texto, desenhos etc. Lá era comum o uso utilitarista do texto literário. Em

Londrina, ao contrário, trabalhei na perspectiva de suprimir os exercícios, os desenhos obrigatórios durante as Horas do Conto.

A mediação da leitura na biblioteca escolar, tanto lá como aqui, era realizada por um professor da escola que não tinha formação específica em Biblioteconomia. Por outro lado, em Londrina havia curso de formação continuada para o professor da biblioteca, mas em Barcelona, não.

As entrevistas com os especialistas, tanto no Brasil quanto na Espanha, reafirmaram a idéia de que o caminho que propus para a mediação de leitura na Rede Municipal de Londrina possuiu elementos imprescindíveis em qualquer situação de promoção de leitura, ou seja, reafirmaram a importância da leitura e de diretrizes para fomentar a leitura na escola, literária ou não. Também evidenciaram que o mediador e a biblioteca escolar são componentes indispensáveis no processo de formação de leitores na escola.

Diante da trajetória percorrida na intervenção realizada em Londrina, reitero a idéia de que o professor que faz a mediação de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental deva receber formação contínua acerca da leitura, da literatura e sua relação na formação da criança. E ainda, que a biblioteca escolar seja, nesse processo, um elo que venha possibilitar ao aluno o encontro com idéias semelhantes e diferentes das suas, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal.

REFERÊNCIAS

- BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL.Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación - acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: ArtMed,2002.
- ELLIOT, J. **La investigación en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez,1991.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MANZINI, Eduardo J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v.26/27, p.149-158,1990/1991.
- PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus,1990.
- SILVA, Rovilson José da. **A leitura literária nas 3ª e 4ª séries do ensino fundamental do município de Londrina**. 2001. 219f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.