



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS - FACALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM LETRAS



MAISA BARBOSA DA SILVA CORDEIRO

**LEITURA, LITERATURA, BIBLIOTECA E POLÍTICAS PÚBLICAS:
UM ESTUDO DE CASO EM DOURADOS/MS**

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Delácio Fernandes

**Março de 2013
Dourados-MS**

EDIFÍCIO JOSÉ PEREIRA LINS
RODOVIA DOURADOS-ITAHUM, KM. 12 - DOURADOS – MS. CEP: 79804-970
TELEFONE: (67) 3411-3909 TELEFONE/FAX (67) 3411-3885
E-mail: mestradoletras@ufgd.edu.br

MAISA BARBOSA DA SILVA CORDEIRO

**LEITURA, LITERATURA, BIBLIOTECA E POLÍTICAS PÚBLICAS:
UM ESTUDO DE CASO EM DOURADOS/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE/UFGD), Mestrado em Letras, área de concentração: Literatura e Práticas Culturais, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Delácio Fernandes

**Março de 2013
Dourados-MS**

MAISA BARBOSA DA SILVA CORDEIRO

LEITURA, LITERATURA, BIBLIOTECA E POLÍTICAS PÚBLICAS:
UM ESTUDO DE CASO EM DOURADOS/MS

TERMO DE APROVAÇÃO – BANCA DE DEFESA DISSERTAÇÃO

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Delácio Fernandes (UFGD)

1º Membro examinador (Titular): Profa. Dra. Márcia Cabral da Silva (UERJ)

2º Membro examinador (Titular): Adair Vieira Gonçalves (UFGD)

3º Membro examinador (Suplente): Prof. Dr. Rogério Silva Pereira (UFGD)

8 de abril de 2013
Dourados-MS

Ao meu filho, Alisson

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Célia Regina Delácio Fernandes, pela parceria ao longo desses anos de pesquisa e pelo incentivo de sempre;

Ao meu esposo e meu filho, pelo imenso apoio, incentivo e compreensão nas horas de ausência;

Aos professores da graduação e da pós-graduação, pelo conhecimento adquirido;

Às mediadoras e aos alunos participantes desta pesquisa, por cederem seu tempo, atenção e memórias que serviram de base para este trabalho;

Aos professores Adair Vieira Gonçalves, Márcia Cabral da Silva e Rogério Silva Pereira, pela disponibilidade em ler e compartilhar leituras, contribuindo para o enriquecimento deste trabalho;

À FACALES/UFPA pelas oportunidades de pesquisa e participações e realizações de eventos;

A CAPES, pelo apoio financeiro, essencial para o andamento desta pesquisa.

Descoberta

Carolina lê.

O livro é leve e lindo
e conta
um não-sei-quê
que a garotinha
sente e vê.

Inquieta,
Sarita lhe pergunta:
“O que é que,
assim calado,
o livro assunta?”

Carolina responde
com vozinha de cobre:
“Pega um livro... e descobre”.
(DINORAH, 1985, p. 7)

RESUMO: Esta pesquisa investiga o conhecimento, por parte dos mediadores em leitura literária, das obras enviadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), bem como o modo com que interfere nas práticas escolares com a literatura, por meio das declarações de mediadores e alunos obtidas em um estudo de caso em uma escola pública de Dourados/MS. O PNBE é um programa federal de distribuição de acervos literários e materiais de apoio às escolas públicas, instituído em 1997. Desde a sua gênese, é o principal responsável pelo envio de obras literárias às bibliotecas escolares. No entanto, ao partir da premissa de que a distribuição de acervos não é suficiente para formar leitores literários, este estudo busca investigar se as obras enviadas pelo PNBE são utilizadas nas práticas de leitura literária; além disso, verificar o conhecimento, por parte dos mediadores, acerca do programa e das obras por ele enviadas. A metodologia fundamenta-se no estudo de caso, que se aprofunda na problemática a que se propõe. Ao julgar fundamental o papel da biblioteca, faz-se necessário, ainda, a observação do ambiente e suas condições para a formação dos leitores. Com isso, pretende-se contribuir para a divulgação do PNBE, de seu alcance no ambiente escolar e da atuação das políticas públicas para a formação de leitores, por meio de questões que buscam conhecer as práticas escolares com o livro literário. Esta pesquisa oferece esta possibilidade, a partir dos discursos dos próprios mediadores e alunos. A relevância acadêmica da pesquisa está na investigação de algumas problemáticas concernentes a atuação das políticas públicas de fomento à literatura. Ao contemplar uma questão indispensável para a efetivação da educação de qualidade, a temática possui, igualmente, relevância social.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas; PNBE; leitura literária; Dourados/MS.

ABSTRACT: This research investigates the knowledge of the works sent by the National School Library (PNBE), by the mediators in literary reading, as well as how the program interferes with the practice in the literature by means of statements obtained for mediators and students in a case study in a public school in Dourados/MS. The PNBE is a government program of distribution of literary collections and materials to support public schools, established in 1997. Since its genesis, it is mainly responsible for sending the literary for school libraries. However, based on the premise that the distribution of collections is not enough to form literary readers, this study seeks to determine if the works sent by PNBE are used in the practice of literary reading, as well as knowledge on the part of mediators, of programs sent for him. The methodology is based on the case study, which investigates in depth the problems it proposes. In judging the fundamental role of the library, it is also necessary to observe the environment and its conditions for the formation of the readers. With this, we intend to contribute to the dissemination of PNBE their reach in the school environment and the performance of public policies for the training of readers, through questions that seek to know the school practices with literary book. This research offers this possibility, from the speeches of their own mediators and students. The relevance of academic research is to investigate some problems about the mode of action of public policies of literature. When contemplating an important question for the effectiveness of education quality, the subject has also social relevance.

KEYWORDS: public policies; PNBE; literary reading; Dourados/MS.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

Abrelivros – Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares
CBL – Câmara Brasileira do Livro
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFLA – *International Federation of Library Associations and Institutions*
INAF – Índice Nacional de Analfabetismo Funcional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL – Instituto Nacional do Livro
IPL – Instituto Pró-Livro
MEC – Ministério da Educação
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLL – Programa Nacional do Livro e da Leitura
PNSL – Programa Nacional Salas de Leitura
PRALER – Programa de Apoio à Leitura e Escrita
PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB – Secretaria de Educação Básica
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros
TCLE – Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido
TCU – Tribunal de Contas da União

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Inaf/Brasil – evolução do Indicador de Alfabetismo. População de 15 a 64 anos (%)	21
Tabela 2: Livros lidos por habitante/ Estudante e não estudante	26
Tabela 3: Livros lidos por habitante/faixa etária.....	26
Tabela 4: Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (1998-2012)	46
Tabela 5: Formação e renda salarial das mediadoras	80
Tabela 6: Qual a sua opinião sobre a leitura literária?	95
Tabela 7: Qual a sua opinião sobre a biblioteca escolar?	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: O que você costuma ler no seu dia a dia?	91
Gráfico 2: Por que você lê?	91
Gráfico 3: Quantos livros literários você costuma ler?	93
Gráfico 4: Qual a principal dificuldade para você ler?	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: exemplo de atividade de prova do Saeb.....	22
Figura 2: níveis do SAEB	23
Figura 3: resultados do SAEB	23

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1. LEITURA, POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE LEITORES	19
1.1. Sobre a necessidade da literatura: por que formar leitores?	27
1.2. Formação de leitores: ações governamentais	35
1.3. O PNBE na escola: organização e funcionamento	42
2. ESCOLA E MEDIAÇÃO LITERÁRIA	52
2.1. Formação de leitores na sala de aula	56
2.2. Formação de leitores e biblioteca escolar	61
2.3. Manifesto UNESCO/IFLA para biblioteca escolar: missão, financiamento, gestão e pessoal	65
3. METODOLOGIA.....	71
4. MEDIADORES, LEITORES E LITERATURA: RESULTADOS	77
4.1. Os mediadores.....	79
4.2. Os alunos.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	112
ANEXO 1: QUESTIONÁRIO: Professoras/Coordenadora	113
ANEXO 2: Roteiro de entrevista focalizada: Bibliotecária/Professora	115
ANEXO 3: Questionário 1: Bibliotecária	116
ANEXO 4: Questionário 2: Bibliotecária	119
ANEXO 5: Roteiro de elaboração da história de leitura: Professoras/Coordenadora.....	120
ANEXO 6: Questionário: Estudantes	121
ANEXO 7: TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	122

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa começou a ser pensada durante a graduação em Letras, mais especificamente, a partir do contato com professores, coordenadores, diretores e bibliotecários nas escolas, devido ao desenvolvimento de dois planos de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq – 2009/2010; PIBIC/UFMG – 2010-2011), sob a orientação da Profa. Dra. Célia Regina Delácio Fernandes, que previam como etapa de pesquisa a localização e leitura das cem obras selecionadas para compor o acervo do PNBE/2008: Ensino Fundamental nas escolas da cidade de Dourados/MS. Por meio do desenvolvimento das pesquisas, constatou-se, por um lado, que os acervos enviados pelo programa são de extrema qualidade e contemplam títulos literários de diferentes gêneros, autores e temáticas. Por outro, percebeu-se, durante as visitas às escolas, que os mediadores pouco conhecem as políticas públicas de leitura, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), bem como a pouca utilização das obras enviadas pelo programa (CORDEIRO; FERNANDES, 2010; CORDEIRO; FERNANDES, 2011).

Bibliotecas vazias e livros intactos em locais fora do alcance dos pequenos leitores foram alguns dos elementos percebidos nas pesquisas de Iniciação Científica que levaram à construção de um projeto, no mestrado, com a finalidade de conhecer, após anos de distribuição, quanto os mediadores e alunos sabem a respeito do PNBE, quais os objetivos e o modo como atua nas escolas. Em consequência, seria necessário explicar quais são as práticas de leitura literária que ocorrem no contexto escolar; quais livros são mais recorrentes nessas práticas; de que modo os mediadores compreendem a leitura e a literatura e os alunos veem as práticas que ocorrem na escola.

A história do PNBE começa com o seu surgimento em 1997, como consta no *site*¹ do Fundo Nacional da Educação Básica – FNDE. Desde que foi criado, o programa vem distribuindo acervos compostos por obras literárias às escolas públicas de todo o Brasil, sendo o principal responsável por enviar livros literários às bibliotecas escolares. No entanto, apesar de os recursos financeiros despendidos serem altos (48 milhões de reais em 2010, 70 milhões em 2011 e 80 milhões em 2012), a qualidade leitora dos brasileiros não vem evoluindo ao longo dos anos².

Quando se tem a oportunidade de visitar as escolas, como nos foi permitido na Iniciação Científica, depara-se com situações que só vêm confirmar o que as pesquisas que

¹ Fonte: <www.fnde.gov.br/index.php/be-historico>. Acesso em: 5 de maio de 2012.

² Essa questão será mais bem discutida no próximo capítulo.

investigam questões relacionadas às práticas de leitura dos brasileiros apontam: a dificuldade das escolas de formarem leitores assíduos. De fato, a pesquisa federal realizada em 2005 para verificar a eficácia do PNBE, intitulada *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras* (BRASIL, 2008a, p. 5), constatou que, apesar dos altos investimentos, o PNBE “[...] vem cumprindo de forma tímida sua função de promover a inserção dos alunos na cultura letrada”. No entanto, passados alguns anos, após o desenvolvimento da pesquisa, nota-se que não houve, por parte das políticas públicas, acompanhamento das possíveis mudanças advindas das constatações da pesquisa.

Nesse espaço, circunscreve-se nossa proposta, que é a de desenvolver um estudo, por meio de um estudo de caso, com foco na utilização do programa e nas práticas com a leitura literária que ocorrem na escola-campo da pesquisa. Para a efetivação da proposta, uma etapa importante foi o levantamento das dissertações e teses, no Banco de Dados da Capes, centradas na utilização do PNBE.

Bruna Silva (2009), por exemplo, em sua dissertação de mestrado, investigou a utilização do acervo de 2006 nas escolas da rede municipal de ensino na cidade de Belo Horizonte/MG. Para tanto, analisou a chegada dos acervos a essas escolas e verificou em que medida os professores conheciam as obras e quais eram os usos delas na sala de aula. Depois disso, entrevistou jovens dos anos finais do Ensino Fundamental, concluindo que há extrema necessidade da divulgação do programa e formação dos mediadores, devido ao uso muitas vezes inadequado dos acervos.

Elizabeth Pavani (2004) investigou, na cidade de Boituva/SP, a utilização do projeto “Literatura em Minha Casa”, promovido pelo PNBE, e de que modo a Secretaria Municipal de Educação de Boituva estava interferindo na aplicação do programa. Além disso, por meio do contato direto com professores, estudou as concepções de leitura literária e de ensino de literatura nas quartas séries do Ensino Fundamental. Sua pesquisa chegou a conclusão de que o PNBE não atinge suas metas, visto que nem as professoras entrevistadas nem a Secretaria de Educação demonstram conhecimentos suficientes do programa.

Ana Rigoletto (2006), em sua dissertação de mestrado, analisou o “Literatura em Minha Casa”, averiguando em que medida o PNBE contribuiu para a formação de famílias leitoras em Presidente Prudente/SP. Iniciou pelo levantamento de quais escolas receberam os *kits*, quais desenvolveram um trabalho efetivo com eles e quais permitiram os alunos levarem os livros para compartilharem com as famílias. Como conclusão, apontou haver necessidade de articulação entre os diversos programas promovidos pelo governo federal. Outro dado

interessante obtido é o papel da mulher, ainda, principal responsável pela educação dos filhos: das famílias que haviam compartilhado as leituras, há, apenas, relatos de mães de alunos.

Maria Araújo (2008), em tese de doutorado, fez um estudo com famílias de uma região periférica de Niterói e verificou as histórias de leitura literária declaradas pelos participantes, focando no projeto “Literatura em Minha Casa”. Ao entrevistar diferentes gerações das famílias participantes, verificou o quanto as obras do projeto faziam parte das histórias dos sujeitos. Constatou, devido ao projeto gráfico padronizado do “Literatura em Minha Casa”, a dificuldade de despertar interesse nos alunos. A partir da dificuldade do alcance desse projeto junto às famílias, verificou a importância de o Estado atuar na criação e fortalecimento de espaços de leitura além do contexto escolar.

Daniela Montuani (2009), em dissertação de mestrado, investigou a utilização do PNBE na cidade de Belo Horizonte, mas somente no acervo de 2005. Essa delimitação foi feita porque no ano de 2005 as escolas puderam participar do processo de escolha das obras, o que não foi mantido nos anos posteriores. A pesquisa é parte de um projeto maior que mapeou, em 181 escolas de Belo Horizonte/MG, aspectos da mediação leitora e a possível participação das escolas no processo de seleção do PNBE. Montuani (2009) obteve desconhecimento da maioria dos entrevistados da possibilidade de as escolas participarem do processo de seleção das obras do PNBE/2005. Sendo assim, recomenda a atuação do Estado na divulgação do programa.

Além das dissertações e teses, as duas pesquisas federais, *Avaliação do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE* (BRASIL, 2002) e *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras* (BRASIL, 2008a) foram, igualmente, suportes essenciais para elaboração de uma proposta de pesquisa em nível de mestrado. A primeira observou sessenta escolas e enviou questionários a oitocentas e setenta e nove escolas. A segunda fez uma avaliação diagnóstica do uso do PNBE com entrevistas em escolas de todo o Brasil. Na região Centro-Oeste, porém, avaliou apenas as cidades de Goiânia e Anápolis, ambas no estado de Goiás.

Como se vê, apesar de haver importantes pesquisas investigando a utilização do PNBE nas práticas de leitura literárias, nenhuma delas engloba a região de Mato Grosso do Sul. Então, o diferencial desta é o aprofundamento em um estudo de caso em uma escola pública de Ensino Fundamental da cidade de Dourados/MS, que visa verificar, por meio de questionários e entrevistas com mediadores escolares e estudantes do último ano do Ensino

Fundamental, em que medida o PNBE repercute nas práticas de leitura literária no contexto escolar, tanto na sala de aula quanto na biblioteca.

Para cumprir os objetivos, a metodologia foi pensada de modo a realizar um estudo que permitisse aprofundamento no objeto investigado. A pesquisa é de natureza qualitativa, por levar em conta todos os componentes de uma situação e as influências entre as declarações dos diferentes envolvidos. Fundamenta-se no estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1986), divide-se em três fases: a fase exploratória, momento da descoberta dos pontos críticos e das primeiras indagações a respeito do foco de estudo; a fase da delimitação do estudo, em que procederá à geração de dados e, por fim, a análise sistemática dos dados obtidos nas fases anteriores, na qual se analisa, organiza e apresenta aos informantes os dados e resultados.

Esta pesquisa possui um *corpus* formado por questionários e entrevistas com a bibliotecária, duas professoras e a coordenadora de uma escola pública de Dourados/MS e questionários respondidos por alunos do nono ano do Ensino Fundamental (Conferir anexos 1 a 6). Parte, inicialmente, do estudo de aporte teórico relacionado à formação de leitores e de documentos governamentais disponíveis no *site* do FNDE, tais como Relatórios, Portarias, Resoluções e Editais, expedidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Para tanto, utilizou-se, para a geração de dados, as seguintes ferramentas:

- bibliográfica: aporte teórico sobre leitura, formação do leitor literário, políticas públicas de fomento à leitura e metodologia de pesquisa;
- documental: Relatórios, Portarias, Resoluções e Editais expedidos pelo MEC e disponíveis no *site* do FNDE;
- pessoal: entrevistas e questionários com duas professoras, a coordenadora, a bibliotecária e questionários com alunos de uma escola pública de Dourados/MS.

Nessa perspectiva, o trabalho organiza-se em quatro capítulos.

No primeiro, *Leitura, políticas públicas e formação de leitores*, discutem-se os referenciais teóricos que ofereceram suporte para compreender a leitura e a literatura, bem como a importância desses bens culturais e a necessidade de ambas para que os sujeitos adquiram o poder de crítica frente ao mundo e às relações de poder. Ainda neste capítulo, realiza-se um breve histórico dos programas de leitura no Brasil, a partir da década de 1930, momento em que se criou o primeiro órgão que propiciou o fomento à leitura no Brasil, o Ministério de Educação e Saúde, com o intuito de demonstrar quando houve real progressão

nesta área. Por fim, faz-se uma breve retrospectiva do PNBE, com foco em suas ações desde 1997 até o presente momento, e nos resultados das pesquisas federais que investigaram a utilização efetiva das obras no contexto escolar.

No segundo capítulo, *Escola e mediação literária*, estudam-se as instâncias de mediação da leitura literária no espaço escolar. Primeiramente, discutem-se as políticas públicas e a responsabilidade do Estado na formação de leitores. Na sequência, o foco é a literatura em sala de aula e as principais problemáticas que permeiam esse trabalho. Por último, discute-se a biblioteca como instância de mediação, buscando-se auscultar de que modo ela pode favorecer a formação de leitores, tendo base em autores que discutem essas questões e no principal documento sobre biblioteca escolar: O *Manifesto UNESCO/IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions)* para biblioteca escolar (2005).

No terceiro capítulo, *Metodologia*, abordam-se os caminhos que pelos quais a pesquisa foi guiada, com atenção especial para as bases metodológicas que foram utilizadas durante a geração de dados em campo.

No último capítulo, *Leitura, literatura, biblioteca e políticas públicas*: resultados da pesquisa, confrontam-se os resultados obtidos durante a pesquisa em campo e o cruzamento desses dados com as reflexões teóricas feitas nos capítulos anteriores. Poderá, enfim, ser examinado os resultados da pesquisa realizada na escola-campo.

Em vista do exposto, a pesquisa apresenta dados em relação às práticas escolares de leitura literária, a utilização da biblioteca e dos acervos enviados anualmente pelo PNBE. Com isso, objetiva-se demonstrar a necessidade da valorização da leitura literária e das bibliotecas escolares. Com efeito, os resultados da pesquisa destinam-se a um público amplo, tanto no âmbito social quanto no acadêmico, visto que prevê contribuições teóricas relacionadas à importância da formação do leitor e por inserir-se em um campo de discussões que busca a necessidade de reestruturação das políticas públicas de fomento à leitura, partindo da concepção de que, programas como o PNBE, podem ser decisivos para a formação de leitores.

1. LEITURA, POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE LEITORES

A leitura é muito mais do que decifrar palavras. Quem quiser parar e ver pode até se surpreender (AZEVEDO, 1999, p. 41).

É fácil constatar, nas pesquisas acadêmicas, em notícias divulgadas pela mídia e nas pesquisas governamentais³, a dificuldade da escola para formar leitores assíduos e competentes. Pesquisas como essas podem desempenhar duas funções: a primeira é revelar o triste diagnóstico em relação aos hábitos de leitura do brasileiro; a segunda é alertar que essa é uma situação que precisa ser revertida.

Nesse sentido, constata-se um descompasso entre o que apontam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) e o que demonstram esses números: enquanto os PCN's definem que, ao fim do Ensino Fundamental⁴, espera-se que os alunos “[...] adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (BRASIL, 1997, p. 18), os resultados das pesquisas mencionam justamente o contrário.

A maioria das avaliações menciona ter base no letramento, para o qual não há uma definição unívoca. Portanto, é fundamental esclarecer como esse conceito é aqui compreendido. Para tanto, Soares (2009, p. 17-18), estudiosa do tema, traz uma importante definição do termo letramento:

[...] versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*. (...) *Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista

³ Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF); Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

⁴ Pelo fato de a pesquisa de campo realizada para a escrita desta dissertação envolver professores e alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, os PCN's mencionados serão os referentes a essa etapa do ensino.

individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se alfabetizado, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística. O ‘estado’ ou a ‘condição’ que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy* (itálicos da autora).

Com isso, o letramento pode ser entendido como as mudanças pelas quais passam os indivíduos a partir do contato com a leitura e a escrita. Pelo fato de este contato ser distinto para cada um, o efeito que causará nos sujeitos será, também, diferente, o que torna o processo de letramento algo individual.

Uma das avaliações mais importantes é o INAF/Brasil – Indicador de Alfabetismo Funcional –, que está em atuação desde 2001 e pesquisa, com a população entre 15 e 64 anos, os níveis de alfabetismo funcional, definido pelo programa como a capacidade de: “[...] utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida” (INAF, 2001, p. 3). O INAF/Brasil trabalha com quatro níveis de alfabetismo: 1) *analfabetismo*: pessoas que não conseguem ler palavras e números; 2) *alfabetismo rudimentar*: pessoas que conseguem ler números e palavras familiares e localizar informações explícitas em pequenos textos; 3) *alfabetismo básico*: pessoas que conseguem ler textos de média extensão, realizar algumas inferências, mas têm dificuldade quando é necessário resolver problemas a partir de uma sequência complexa de orações; 4) *alfabetismo nível pleno*: é o nível em que o alfabetizado possui domínio da linguagem que o permita ler de forma a fazer comparações, avaliações e manifestar sua opinião.

Foram divulgadas, até agora, sete edições do programa, a última ocorreu em 2009. Ele avalia a capacidade de leitura, escrita e cálculo dos participantes e, em relação à leitura e à escrita, demonstrou que o número do analfabetismo vem caindo ao longo dos anos, sendo que no primeiro ano de avaliação havia 12% de analfabetos e no de 2009, 7% (Cf. Tabela 1). Outro aspecto positivo é o crescimento do alfabetismo básico, que aumentou de 34% em 2001 para 47% em 2009. Por outro lado, quanto aos alfabetos plenos, desde 2001 o número esteve oscilante, atingindo o patamar mais alto em 2007, com 28% e caindo na avaliação de 2009 para 27% (INAF, 2009). No entanto, os avaliadores do Inaf/Brasil destacam que o aumento de

26% para 28% não pode ser considerado uma evolução, já que está dentro da margem de erro de 2%.

**Tabela 1 – Inaf/Brasil – evolução do Indicador de Alfabetismo
População de 15 a 64 anos (%)**

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009
Analfabeto	12	13	12	11	9	7
Rudimentar	27	26	26	26	25	20
Básico	34	36	37	38	38	46
Pleno	26	25	25	26	28	27

Fonte: INAF/BRASIL (2009, p. 10).

Outro sistema que avalia a proficiência leitora é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que vem sendo aplicado desde 1995, a cada dois anos, envolvendo questões de português e matemática. Os resultados do SAEB são obtidos com duas avaliações complementares:

A primeira, denominada Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica, abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo.

A segunda, denominada Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, é aplicada censitariamente a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do Ideb (BRASIL, 2011a, p. 1).

O programa trabalha com nove níveis distintos de avaliação, definidos pelas pontuações que os alunos alcançam nas provas. Na área de língua portuguesa, o foco é a leitura. Para o primeiro nível, o aluno precisa atingir 125 pontos; no segundo, 150; no terceiro, 175; no quarto, 200; no quinto, 225; no sexto, 250; no sétimo, 275; no oitavo, 300 e no último, 325. As questões partem de textos, dos quais os alunos devem inferir informações explícitas, interpretar texto, conferir a diversidade de opiniões etc. [Cf. Figura 1].

Figura 1: exemplo de atividade de prova do Saeb

O bicho

vi ontem um bicho
Na imundice do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato.
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

BANDEIRA, Manuel. Poesias reunidas. Rio de Janeiro: Ática, 1985.

O que motivou o bicho a catar restos foi

- A) a própria fome.
- B) a imundice do pátio.
- C) o cheiro da comida.
- D) a amizade pelo cão.

Fonte: Brasil (2008b, p. 14).

Ao utilizar o texto literário para questões que buscam verificar se os alunos conseguem interpretá-lo, o tipo de questão proposta pelo SAEB parece reforçar o uso da literatura como algo restrito ao contexto escolar. Para Alicia Bonamino, Carla Coscarelli e Creso Franco (2002), os níveis de proficiência do programa mostram: “[...] uma visão muito escolar da leitura, que utiliza, como parâmetro o que o aluno consegue fazer com o texto e não exatamente uma concepção voltada para a valorização dos usos sociais da linguagem” (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 100).

Com isso, nota-se que há descontinuidade entre o que o SAEB aponta como objetivo, (averiguar como os alunos usam os textos frente às “demandas de seu contexto social”) e o modo com que faz as avaliações.

Quanto aos resultados do SAEB, no período de 1995 a 2005, houve considerável queda: nas séries finais do Ensino Fundamental, a média foi de 256 para 232. Ressalta-se que

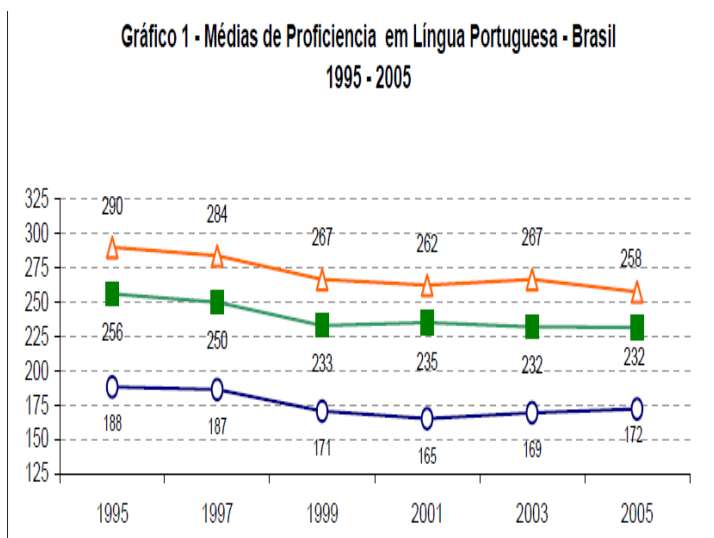
as informações em relação às avaliações do SAEB não são claras nem objetivas. Para que se consiga visualizar os resultados, é necessário investigar diferentes documentos. Se, por exemplo, a mencionada queda de 256 para 232⁵ é encontrada em uma publicação, é necessário buscar em outro documento⁶ do *site* para saber que a média 256 enquadra-se no nível cinco e a 232, no nível seis.

Figura 2: níveis do SAEB



Fonte: (INEP, p. 2011, s.p.)

Figura 3: resultados do SAEB



Fonte: (INEP, 2007, p. 6)

⁵ INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Escalas da Prova Brasil e Saeb*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2012.

⁶ INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Prova Brasil e Saeb*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/resultados/Saeb_resultado_s95_05_UF.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2012.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 85), ao desenvolver uma análise do SAEB, destaca que houve o crescimento quantitativo nas matrículas no Ensino Fundamental, mas o número de plenamente alfabetizados não cresceu no mesmo ritmo. Para ela, “[...] isso não vem ocorrendo porque a escola brasileira não tem propiciado a um grande contingente de seus alunos efetivo acesso à cultura letrada”, o que comprova a existência de um descompasso no investimento para o quantitativo e o qualitativo.

Já o *Programa Internacional para Avaliação de Alunos (PISA)* é de abrangência internacional e aplicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a cada três anos, envolvendo as áreas de leitura, matemática e ciências. Em cada triênio, o foco do programa recai em uma das três áreas mencionadas, sendo que a leitura foi avaliada nos anos de 2000 e 2009. O exame busca avaliar as habilidades no uso da informação escrita, extrair informações do texto e fazer uma análise crítica dessas informações: “O letramento em Leitura consiste em compreender, utilizar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar objetivos pessoais, construir conhecimento, desenvolver o potencial *individual* e participar ativamente da *sociedade*”⁷ (grifos nossos) (INEP, 2010, s.p.). Nota-se a defesa, por parte do PISA, o forte vínculo com o letramento. Com efeito, Soares (2009, p. 66) aponta haver, nas publicações acerca do letramento, “duas principais dimensões do letramento: a *dimensão individual* e a *dimensão social*” (grifos nossos). Portanto, é importante destacar que o programa busca englobar essas duas dimensões destacadas por Soares (2009).

Outro destaque em relação ao PISA, de acordo com Bonamino; Coscarelli; Franco (2002, p. 101), é que:

As escalas consideram como habilidades essenciais de leitura aquelas exigidas pela sociedade contemporânea: recuperar informação de vários tipos de textos, interpretar o que se lê e refletir sobre a leitura. Entende-se como *recuperar* informação o ato de localizar uma ou mais informações no texto; já a habilidade de *interpretar* é definida como construir significado, incluindo a produção de inferências, para uma ou mais partes do texto; e, finalmente, *refletir sobre o texto* é relacionar o texto à experiência pessoal, a conhecimentos e idéias próprios. Esses três aspectos não são considerados como inteiramente separados e independentes, mas interrelacionados, podendo revelar distinções interessantes e úteis entre os países e entre grupos dentro do mesmo país.

⁷ INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Letramento em leitura. Brasília, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/letramento_leitura.pdf>. Acesso em: 2 de novembro de 2012.

Articular a recuperação, interpretação e reflexão a partir das questões é a base do PISA, sendo interessante destacar que, mesmo trabalhando com os mesmos níveis do SAEB⁸, as questões são feitas de modo distinto.

Ao fazer um comparativo entre o SAEB e o PISA, Bonamino; Coscarelli; Franco (2002, p. 99) destacam que há mais clareza em relação às definições sobre o uso da leitura:

[...] apesar de o SAEB demonstrar preocupação com a dimensão social do letramento, a descrição dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa enfatiza as habilidades individuais de leitura. O PISA, por sua vez, tem uma preocupação principal e bem salientada com a dimensão social da leitura (uso de textos do cotidiano, julgamento quanto a estilo e, eficiência, posicionamento).

Apesar disso, os autores defendem que essas distinções não tornam um programa melhor do que o outro, possuem, apenas, concepções diferentes em relação ao letramento.

No que tange aos resultados, o PISA é a única avaliação a apresentar um avanço na área de leitura, sendo que a média passou de 396 da primeira avaliação em 2000 para 412 em 2009. Dessa maneira, segundo o PISA, a média em 2000 enquadrava-se no nível três e, em 2009, no nível quatro. No entanto, essa melhoria, em nove anos, ainda é muito tímida, visto que o Brasil ocupa a 53^o posição em um *ranking* de 63 países.

Por outro lado, a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro, com o apoio da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), que tem como objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro, reforça os dados negativos concernentes às práticas de leitura. A pesquisa constata que o número de não leitores diminuiu de acordo com a classe social e a escolarização. Também aponta que 42% do universo entrevistado revelou aspectos preocupantes, que podem decorrer da fragilidade do processo educacional: “Os informantes da pesquisa declaram enfrentar dificuldades na leitura como: leem muito devagar: 16%; não compreendem o que leem: 7%; não têm paciência para ler: 11%; não têm concentração: 7%” (GARCEZ, 2008, p. 67). A terceira edição da pesquisa, publicada em 2012, mostra que “[...] temos no Brasil 88,2 milhões de leitores, ou seja, 50% da população – 7,4 milhões a menos do que em 2007, quando 55% dos brasileiros se diziam leitores” (PANSA, 2012, p. 9).

⁸ INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pisa. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 13 de jun. de 2012.

A pesquisa é realizada por meio de amostragem, com a aplicação de questionários e realização de entrevistas presenciais com sujeitos de diferentes idades. Participam brasileiros que tenham de cinco anos de idade em diante. A última edição teve a pesquisa de campo realizada em junho e julho de 2011, ocasião em que foram aplicadas, segundo o livro *Retratos da leitura no Brasil 3* organizado por Zoara Failla (2012), 5.012 entrevistas domiciliares em 315 cidades.

Na terceira edição, propõem-se tabelas comparativas (Cf. Tabelas 2 e 3) entre as pesquisas realizadas nos anos de 2007 e 2011, para averiguar quais foram as mudanças no comportamento leitor do brasileiro nesse período:

**Tabela 2: Livros lidos por habitante/
Estudante e não estudante**

<u>Estudante</u>		
Livros habitante/ano	2011	2007
Estudante	6,2	7,2
Não estudante	2,3	3,4

**Tabela 3: livros lidos por habitante/
faixa etária**

<u>Livros habitantes/anos</u>	2011	2007
5 a 10	5,4	6,9
11 a 13	6,9	8,5
14 a 17	5,9	6,6
18 a 24	3,6	4,4
25 a 29	3,5	3,7
30 a 39	3,6	4,2
40 a 49	2,6	3,4
50 a 59	2,0	3,8
60 a 69	1,5	2,2
70 ou mais	1,1	1,3

Fonte: (INSTITUTO PRO-LIVRO, 2011, s. p.).

Essas quedas em relação ao número de livros lidos podem ser explicadas devido às dificuldades declaradas pelos participantes: o desinteresse pela leitura é a maior causa, sendo a motivação de 78% para não ler, seguido de falta de tempo 50%. Já a dificuldade de assimilar sentidos a partir do texto foi declarada por 15% dos entrevistados. Como se vê, a pesquisa indica queda em todos os aspectos apontados nas tabelas, em um comparativo com o ano de 2007.

Se a mencionada pesquisa, que busca investigar as práticas leitoras dos brasileiros revela essa queda, as que buscam avaliar a proficiência em leitura, como SAEB e INAF, não mostraram nada contrário a isso, com exceção do PISA. Chega-se à conclusão, após a análise

de quatro pesquisas, que a frequência e a qualidade da leitura do brasileiro caiu, fazendo com que, mais do que nunca, essa questão seja investigada, estudada e, principalmente, revertida.

Dessa maneira, após discutir os dados em relação às práticas leitoras dos brasileiros, passa-se à discussão acerca da importância da leitura e, posteriormente, da leitura literária. O foco recai sobre a literatura por acreditar-se que ela é fundamental não somente para modificar esses números, mas por ser capaz de favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação a todo o sistema educacional.

1.1. Sobre a necessidade da literatura: por que formar leitores?

A leitura envolve fatores que vão além do processo de decodificação do código escrito ou mesmo da produção de sentido em frente ao texto. Regina Zilberman (2009), ao analisar a história da leitura, destaca que se, por um lado, durante o início do século XX, a leitura foi considerada como “escapista”; mais recentemente, “[...] é compreendida como libertadora, caso se transforme em ponte para o conhecimento e incorporação de ideias autônomas” (p. 25). Conquistar a habilidade de ler é um passo fundamental na conquista da autonomia, por ser a leitura mais que o domínio de um código, mas um valioso instrumento que pode ser ferramenta para a conquista da emancipação: “[...] Os bens culturais, que privilegiam a transmissão escrita, tornam-se acessíveis para ela [a criança] e, por conseguinte, manipuláveis” (p. 27).

Ao recorrer à Bakhtin (1997, p. 350), entende-se que a autonomia oferecida pela leitura ocorre porque:

[...] Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos.

Bakhtin (1997) compreende a interpretação e a construção de sentidos como sendo independentes do “locutor” que, apesar de ter direito sobre a palavra, não é seu único detentor. De fato, por meio do conceito de *dialogismo* proposto por ele, pressupõe-se que toda comunicação verbal depende do sujeito: interrogar, escutar, responder, concordar, repudiar

etc., o que irá determinar não somente a resposta de quem está ouvindo ou lendo, mas também o modo com que o enunciador irá falar ou escrever.

Com base em Bakhtin, Márcia Cabral da Silva (2010) questiona: “[...] como se desenvolve essa relação entre linguagem e literatura?” (p. 44). A resposta, nas palavras da autora, tem base no dialogismo:

Na literatura, a comunicação estética realiza-se por meio do dialogismo. [...]. Assim como não existem enunciados cristalizados na corrente viva da fala, não existem enunciados acabados em uma obra literária. A obra se realiza por meio do diálogo e também do confronto entre autor, leitor, narrador, personagem e ouvinte (p. 44).

Assim se constrói o fazer literário, pois se quem escreve busca antecipar o modo com que o leitor receberá a obra, do mesmo modo, o leitor também dialoga com o autor no momento da leitura: “Se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica” (BAKHTIN, 1997, p. 351).

Para a autora, outro conceito primordial de Bakhtin para compreender a relação linguagem e literatura é o de polifonia, que permite compreender o enunciado como “um fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal” (SILVA, 2012, p. 46). É importante considerar, portanto, as funções sociais e ideológicas dos enunciados, que são respostas a enunciados anteriores, podendo completar, refutar ou confirmar. Nota-se que, se o autor, ao escrever uma obra literária, parte de obras anteriores prevendo obras posteriores, esse processo tem continuidade durante a leitura, já que o leitor irá prosseguir de leituras por ele realizadas anteriormente.

As propostas de Paulo Freire (1982) são um importante caminho para conceber a leitura do texto como algo dependente da leitura do mundo. Esse entendimento traduz-se em um processo que: “[...] não se dá na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa ou se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1982, p. 11). Na verdade, a constatação de Freire (1982, p. 11-12) é a de que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra e, por isso, defende que a leitura do signo linguístico deve sempre ser posterior à primeira:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

O educador concebe essa visão de leitura a partir de sua própria história, pois é do modo com que foi alfabetizado que busca construir uma metodologia de ensino: “[...] Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras de meu mundo e não do mundo maior de meus pais. O chão foi meu quadro negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1982, p. 15).

Pode-se notar que as reflexões de Freire (1982) muito se assemelham às bases do letramento. Angela Kleiman (2006), que discute esse conceito, trata da leitura e da escrita e sua relação com a prática social. Para a autora, o ensino, ao partir das práticas sociais é muito mais atraente ao aluno, que partirá de eventos de seu próprio mundo para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ela defende que as atividades por nós realizadas ocorrem em situações concretas, o que torna fundamental que as atividades realizadas na escola sejam pensadas de acordo com o uso social. Em relação a algumas atividades, já estamos habituados e sabemos como agir, no entanto, a outras, precisamos ser preparados, sendo função da escola oferecer ferramentas para que o aluno desenvolva capacidades para atuar em diversos contextos sociais: “[...] Daí a importância da familiaridade com a prática social, da posse daqueles saberes que permitem agir numa instituição” (p. 27).

É fácil constatar que, entre as diversas situações para as quais precisamos ser preparados, muitas envolvem a leitura. Em virtude disso, sabe-se, também, que, muitas vezes, os sujeitos, por não dominarem os gêneros, enfrentam dificuldades ao utilizarem a leitura em situações concretas: “[...] é a relação imbricada da atividade de leitura (e das práticas de letramento em geral) com a situação [real] que, em geral, é apontada como o grande problema que inviabiliza um trabalho escolar baseado em gêneros utilizados em diversas práticas institucionais” (KLEIMAN, 2006, p. 27).

Já a pesquisadora Roxane Rojo (2009) defende a existência de diferentes tipos de letramento. Para ela, devem ser considerados, no ato do ensino:

- os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais [...];
- os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita [...];
- os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada (p. 107-108).

Portanto, a prática da leitura que engloba os tipos de letramento discutidos por Rojo (2009) pode ser muito mais efetiva do que limitar-se apenas no trabalho com um número reduzido de gêneros. A proximidade com o leitor - ao trabalhar com produções destinadas a atender as necessidades advindas de um mundo tomado pelas novas tecnologias - é apenas um dos fatores que facilitam isso.

Cosson e Paulino (2009, p. 67) propõem a questão do letramento literário como parte do multiletramento: “[...] considerando a própria ampliação do uso do termo letramento para multiletramentos e a necessidade de tornar o conceito mais claro, propomos definir *letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos*” (itálicos dos autores).

Para Rildo Cosson (2011, p. 283), o processo de formação de leitor:

[...] não é a conquista de uma determinada habilidade, o ‘ler literatura’, mas sim uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, a cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, modificamos a nossa relação com o universo literário.

A partir das palavras de Cosson (2011), pode-se compreender que ao trabalhar com a formação de leitores literários, deve-se buscar ampliar os horizontes, modificando o pensamento e buscando modificar a si e o mundo que o cerca. Nesse processo, a variedade de obras de literatura é fundamental.

Portanto, pode-se recorrer a Canclini (2003) para confirmar a necessidade de haver liberdade de escolha das obras por parte dos alunos, evitando que os professores utilizem somente obras já consagradas. Para Canclini (2003, p. 32), que discute a difusão das produções artísticas, vê-se que somente a difusão de uma arte já legitimada, além de insuficiente, é errônea. Quando o autor discute as “coleções”, ou seja, o agrupamento das diferentes culturas conforme sua produção e recepção, percebe-se que:

A agonia das coleções é o sintoma mais claro de como se desvanecem as classificações que distinguiam o culto do popular e ambos do massivo. As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e portanto desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das ‘grandes obras’, ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada [...]. Agora essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo e, ainda por cima, cada usuário pode fazer sua própria coleção (CANCLINI, 2003, p. 304).

Nota-se que conhecer as grandes obras, como nos fala Canclini (2003), é insuficiente nos dias atuais. É fundamental reconhecer que cada sujeito possuirá sua própria coleção, permeada pelas vivências de cada um. Torna-se, então, papel do mediador reconhecer o direito de cada um constituir sua própria “coleção” e atuar de modo que seja ampliada e não modificada, ou ainda, moldada à ideologia da instituição escolar.

Com isso em mente, é fundamental buscar em Vygotsky e no que o autor chama de “zona de desenvolvimento proximal” (doravante ZDP) um caminho possível para o mediador trabalhar a literatura. Para ele, a ZDP é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto em colaboração com companheiros mais capazes (1998, p. 112).

Portanto, a ZPD pode ser entendida como o espaço entre o que o aluno sabe e o que pode aprender em um determinado período de tempo e espaço. Nesse sentido, Silva (2009, p. 99) aponta que dois conceitos fundamentais para compreender a ZPD são o de signo e o de instrumento:

[...] O autor refere-se a instrumentos de uso genérico, que permitiriam interferir na natureza, transformá-la; e aos signos, instrumentos psicológicos, que possibilitariam, por meio de atividades psicológicas mediadas, conceituar o mundo.

Ainda segundo a autora: “A analogia mostra-se frutífera porque tanto os instrumentos como os signos apresentam função mediadora, não obstante suas naturezas serem distintas: enquanto os instrumentos tem uma orientação externa, [...] os signos são orientados para uma dimensão interna” (SILVA, 2009, p. 99). Compreende-se que para o indivíduo se desenvolver, é necessário articular ferramenta e signo, pois ambos são determinantes para o processo de formação. Adair Gonçalves (2011, p. 37), menciona que, Vygotsky: “[...] aponta a necessidade de estudar as mudanças ocorridas no desenvolvimento mental a partir do contexto social em que está inserido o indivíduo. Para ele, o desenvolvimento das funções intelectivas humanas ocorre socialmente pelos signos e pelo outro”.

Nesse contexto, ao trabalhar com a mediação literária e, tendo em vista o conceito de “coleção” discutido por Canclini (2003), entende-se como papel do mediador reconhecer a ZDP no que tange ao domínio de leitura do aluno, buscando levá-lo a obras distintas e cada

vez mais complexas, sem restringir-se a um grupo previamente estabelecido e sem desvalorizar as leituras anteriores do aluno.

Desse modo, ao considerar que as construções de sentidos são mediadas, há a necessidade de oferecer um acervo variado, composto por obras de fácil compreensão até as mais complexas. Sabemos, contudo, das dificuldades financeiras de as pessoas possuírem, em suas casas, um acervo literário. Também deve ser reconhecida a falta de exemplos de leitores na família para que incentivem os pequenos à leitura em formação a perceberem a importância da leitura literária.

Nesse cenário, a escola surge como um local em que as atividades que buscam iniciar o aluno no universo da leitura literária podem e devem acontecer. A presença de diversos livros literários, com variados autores, gêneros, assuntos, diversas perspectivas e com diferentes níveis de dificuldade torna isso possível. Na prática, no entanto, sabe-se que isso não ocorre de modo tão simples. Apenas a presença do livro na escola não garante a leitura e a presença do mediador torna-se essencial.

Acredita-se ser fundamental que o mediador considere o caráter social da literatura, devido ao fato de que a literatura é heterogênea, exigindo que os mediadores planejem quais livros irão levar para a sala de aula, pensando no público que tem e até aonde querem que os alunos cheguem.

É importante mencionar que o MEC tem promovido ações de fomento à leitura desde sua criação, em 1930⁹, mas foi a partir da década de 1980 que essas iniciativas passaram a ganhar força e entrar de vez na pauta das políticas públicas (PAIVA, 2010b). Aparecida Paiva (2010b, p. 512), no entanto, mostra que a maioria dos programas foca apenas na distribuição de acervos: “Mas, o que seria afinal uma política pública de formação de leitores? [...] Tratar-se-á de uma questão irremediavelmente subjetiva, devendo tomar-se como natural que consideremos que o acesso ao livro basta?”.

Para Fernandes (2010, p. 564), é necessário priorizar, nas discussões a respeito da formação de leitores, a capacitação do mediador, para que seja possível o desenvolvimento de práticas de leitura efetivas:

Não basta apenas o Estado criar e distribuir acervos às bibliotecas escolares por meio dos programas de incentivo à leitura. Se os livros não forem utilizados efetivamente, não há sentido nesses programas a não ser beneficiar a indústria do livro. A escola precisa investir na competência da leitura porque é o lugar principal onde se aprende a ler e escrever. A prática de

⁹ Inicialmente, recebeu o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública.

leitura deve ser prioridade no projeto pedagógico escolar e merecer destaque em todas as disciplinas que compõem o currículo. A leitura é uma atividade cognitiva de alto grau de complexidade que, mesmo feita silenciosa e isoladamente, constitui uma prática social (FERNANDES, 2010, p. 564).

A autora constata que as políticas públicas que focam apenas a distribuição beneficiam apenas o mercado livreiro. Defende também o papel da escola em formar leitores, por ser o principal local em que o contato com o livro acontece. Mas, para isso, o primeiro passo é haver mediadores preparados.

Nessa direção, Pedro Cerrillo (2007, p. 192) argumenta que “[...] Esquece-se, com demasiada frequência, que se pode aprender a ler, mas que a experiência da leitura não se aprende; apenas se chega a ela por sentimento, por contágio e por prática”. Portanto, é o mediador quem irá auxiliar os alunos nas primeiras seleções de leitura, utilizando estratégias que tenha adquirido ao longo de sua prática e de sua formação, contribuindo para a construção de vivências, por parte dos alunos, com a literatura.

Para Mempo Giardinelli (2010, p. 89), os mediadores devem levar os alunos a enxergarem a leitura como um “trabalho intelectual”, privilegiando a compreensão. Essa necessidade se justifica pelo fato de que as classes dirigentes muitas vezes usam de discursos de duplos sentidos, mas como aponta Giardinelli (2010, p. 90), fazem isso:

[...] não por amor à metáfora, que talvez nem saibam o que seja. Acontece que praticam o duplo discurso, ou seja, a mentira e a confusão como estratégia [...]. E cabe lembrar que o eufemismo, a mentira e a corrupção da linguagem – como se provou com a ditadura – costumam ser caminhos para a fácil corrupção.

A partir de Giardinelli (2010), a leitura pode ser vista como algo fundamental para quem busca uma melhor qualidade de vida, pois além de ser um instrumento para o cotidiano, é essencial para uma visão crítica de si, do outro e do mundo. Ao possuir uma melhor concepção de seus direitos e deveres, o cidadão coloca-se em melhor posição para defender seus interesses.

Entende-se que, ao entrar em contato com diferentes leituras, no caso deste estudo, a literária, o sujeito tem a oportunidade de construir novas perspectivas, ideais e visualizar o mundo e a relação entre seres humanos de variadas ideologias.

Na concepção de literatura que permeia este trabalho, entende-se que ela deva ser considerada um bem indispensável a todos, por oportunizar aos sujeitos a capacidade crítica para questionar discursos há muito impregnados nas sociedades. Pode-se perguntar se é todo e

qualquer livro que permite essa capacidade e a resposta é não. Não é todo livro que permitirá ao sujeito voltar-se para si próprio e questionar-se, olhar para o mundo que o cerca e questioná-lo; por outro lado, cada livro terá um efeito distinto em cada leitor. Por isso, este trabalho busca defender a pluralidade literária como direito de todos. Porque desse modo, cada um poderá se deparar com uma leitura que o transforme. E quando se diz transformação, faz-se referência à capacidade de olhar para si e para o outro de modo questionador, no que tange às atitudes de cada um.

A pesquisadora Maria Turchi (2006) contribui para essa discussão ao mencionar que a literatura vem tratando de temáticas cada vez mais amplas e traz à tona o discurso das minorias excluídas, tornando primordial a presença dessas temáticas na escola, para o leitor construir uma visão crítica do seu lugar social a partir de suas leituras. Nas palavras da autora, a literatura brasileira: “[...] Tem sido capaz de caminhar pela diversidade étnica e cultural brasileira, dando espaço para a criança imaginar e construir sua subjetividade, lidar com a afetividade, enfrentar a dor e os conflitos e descobrir a esperança e a alegria” (2006, p. 26).

Com efeito, percebe-se que a literatura destinada ao público escolar precisa estar adequada às exigências da crítica contemporânea, que valoriza as produções que representem diferentes meios sócio-histórico-culturais. Hommi Bhabha (1992), ao tratar desta questão, atenta para a necessidade da representação das minorias étnicas que tenham uma postura ativa frente às diversas situações presentes na obra: “[...] a representação problemática da diferença cultural e racial não pode ser simplesmente lida a partir dos sinais e desenhos da autoridade social que se produzem nas análises de diferenciação de classe e gênero” (1992, p. 177), mas principalmente por meio da postura e atitude dos sujeitos representados.

Negar, portanto, a literatura às crianças e adolescentes pertencentes às famílias socialmente desfavorecidas é como negá-las qualquer outro bem essencial. Primeiro por não favorecer a expressão e reflexão de suas emoções, sentimentos e discursos construídos em suas relações sociais. Segundo, por dificultar o desenvolvimento de sua humanidade e de uma visão crítica frente ao mundo que o cerca. Para Antonio Candido (2004, p. 180), a literatura deve ser considerada um bem indispensável, devido ao seu caráter humanizador: “[...] A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 180).

Diante disso, é necessário pensar o porquê de professores, bibliotecários, coordenadores pedagógicos, diretores, pais e pesquisadores projetarem seu tempo e

expectativas na intenção de, como divulgado amplamente nos livros teóricos de leitura literária, ‘formar leitores’. Aprofundar-se nesta expressão é extremamente necessário: quando reconhecer um leitor formado? Quando reconhecer em que nível o leitor está? O leitor está formado quando já conhece diversos tipos de livros, diversos autores, ou simplesmente quando gosta de ler? E se gostar de ler apenas HQ, *best-seller*, ou clássicos? Um dos caminhos para fazer com que a escola, por meio da biblioteca, forme alunos que gostem de ler e que, principalmente consigam desenvolver uma leitura crítica, é o de relacionar a leitura a outras leituras ou eventos do cotidiano do aluno.

Por meio dessas discussões, com o objetivo de demonstrar como as iniciativas federais trataram a formação de leitores ao longo do tempo, o próximo tópico irá abordar, brevemente, a história dos programas oficiais de incentivo à leitura.

1.2. Formação de leitores: ações governamentais

Marisa Lajolo (1986) reconhece como tardio o nascimento da literatura infantil brasileira. Para ela, isso ocorreu porque a modernização do Brasil se deu também tardiamente, sendo que, nas primeiras décadas do século XX, a literatura infantil foi dependente da modernização. Enquanto no Brasil o início da literatura infantil aconteceu na transição dos séculos XIX e XX, na Europa foi durante a passagem do século XV para o XVI.

Lajolo e Zilberman (1986) mencionam que o Estado passou a fomentar o surgimento de uma literatura infantojuvenil brasileira, pois nesta época a ideia era a de formar: “[...] a imagem do Brasil como a de um país em processo de modernização” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, p. 15). Da mesma forma, a rede escolar estava sendo ampliada devido a dois fatores: o primeiro foi o crescimento populacional e o segundo foi o aumento do número das indústrias e a necessidade de mão de obra qualificada. Este novo modelo escolar não privilegiava a formação de leitores, mas possibilitava que os aprendizes adquirissem: “[...] apenas o reconhecimento de alguns signos lingüísticos, o essencial para sobreviver em situação específica de certos locais de trabalho” (CALDAS, 2005, p. 95). Com isso, a preparação de mão de obra com leitura suficiente para operar máquinas foi um dos principais objetivos das primeiras ações envolvendo o preparo de leitores.

Desse modo, para Clarice Nunes (2003), a escola foi se modificando, deixando de ser uma “extensão do campo familiar, privado e religioso” e passando a ser um local no qual vai sendo construída a ideia de um Brasil moderno:

É no espaço das cidades, com diferentes ritmos e intensidade, que as escolas deixam de configurar-se como extensão do campo familiar, privado e religioso e, gradativamente, vão integrando uma rede escolar desenhada pelos governos municipais. Essa rede substituiu as escolas isoladas e definiu os limites do poder, às vezes abusivo, de diretores e inspetores escolares. Essa mudança exigiu a intervenção não só nos aspectos materiais da escola, o que envolveu a produção de um novo espaço com prédios e material didático pertinente aos novos objetivos educacionais, mas também em seus aspectos simbólicos, pois almejava-se da escola primária mais do que novas carteiras, quadros ou salas. Pretendia-se construir nela *um estado de espírito* moderno (NUNES, 2003, p. 374).

Nesse processo de modernização, na década de 1930, ocorreram dois acontecimentos essenciais para o fomento à leitura. O primeiro foi a criação do Ministério da Educação, em 14 de novembro de 1930, como o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, no início do Governo de Getúlio Vargas. O segundo foi o reconhecimento, com a constituição federal de 1934, da educação como direito de todos, sendo dever das famílias e dos poderes públicos.

Nesta década, as transformações pelas quais o Brasil passava, principalmente devido à mudança do modelo econômico agrário-exportador para o industrial, aumentaram a procura pelo ensino, por parte de uma população cada vez mais ampla, obrigando governo e sociedade a voltarem suas atenções para essa questão. Para Maria Luisa Ribeiro (1993, p. 92), essa mudança representou, socialmente, “[...] a consolidação de dois componentes: a burguesia industrial e o operariado”.

Ainda na década de 1930, a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, pelo Ministro Gustavo Capanema, foi um importante marco na questão da leitura, visto que foi o primeiro órgão criado com o intuito de promover ações com foco na leitura (RIBEIRO, 1993). Os objetivos principais do Instituto eram a criação de uma enciclopédia e um dicionário nacionais, além da expansão das bibliotecas por todo o Brasil. Este instituto, no Governo Vargas, tinha como objetivo controlar as obras publicadas e importadas pelo Brasil.

Certamente, o INL era utilizado para cercear a leitura das obras pela população, enviando às bibliotecas públicas criadas pelo instituto apenas as por ele aprovadas, limitando as possibilidades de leitura do público frequentador da biblioteca pública: “[...] É interessante ressaltar que não era o livro motivo de controle, mas a leitura sobre ele realizada e as idéias divulgadas através dele, que poderiam comprometer o interesse em construir um Estado

homogêneo” (CALDAS, 2005, p. 33). Portanto, era objetivo do governo limitar as leituras para dificultar revoltas, frente ao perigo que as ideias que circulavam em determinados livros ofereciam ao governo. Destaca-se o empenho do Governo Vargas para exercer tal controle sobre as publicações, expondo, como motivos, a necessidade de seleção de obras que valorizassem o Brasil como: “[...] grande potência, homogênea e unificada” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, p. 124), durante os anos de 1940.

A busca da construção dessa identidade nacional resultou no investimento nas bibliotecas públicas, como cita Caldas (2005). Dessa forma, apesar da atuação do INL no controle ao que os brasileiros liam, o Instituto teve grande valor na ampliação dos números das bibliotecas, bem como na sua melhoria por meio da “[...] distribuição maciça de livros a bibliotecas carentes” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, p. 173).

Nas décadas de 1940 e 1950, houve diversas repressões ao livro, visto que somente as obras aprovadas pelo Governo podiam ser publicadas e escritores e editoras que buscassem burlar o sistema sofriam punições. Caldas (2005, p. 39) aponta a editora Meridiana e a editora Calvino, que foram alvos de processos, por editarem obras “[...] consideradas ‘proibidas’ pelos ideais do paternalismo nacional”.

Já na década de 1960 é criado o Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB), com o intuito de organizar as bibliotecas de todo o país:

[...] Uma iniciativa interessante que visava ao intercâmbio entre as bibliotecas propondo um crescimento estruturado na organização e funcionamento das BPs, que seria uma espécie de ‘guardião’ do saber, um depósito da cultura erudita, que deveria ser organizado nas bibliotecas, porém, o incentivo à leitura do mesmo ainda é bem tímido (CALDAS, 2005, p. 86).

No entanto, Caldas (2005) ainda aponta que, nesse período de 1960 e início de 1970, ocorreu nova etapa de repressão ao livro, devido ser um importante instrumento contra a ditadura militar. Qualquer livro que circulasse no Brasil necessitava de aprovação do governo. Em uma recente avaliação das bibliotecas escolares, ressalta-se:

Só em 1966, no âmbito da ditadura militar instalada em 1964, nova ação reformulou a concepção estabelecida no período do Estado Novo, criando a polêmica Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted) – com o objetivo de coordenar ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, contando com verbas públicas e com recursos procedentes do acordo do Ministério da Educação e da Agência Norte – Americana para o Desenvolvimento Internacional – o conhecido acordo MEC – Usaid. Esse

acordo garantiu, durante três anos, a distribuição gratuita de 51 milhões de livros (BRASIL, 2011b, p. 18).

Sendo assim, apesar da alta produção e distribuição de livros, não pode passar despercebido o contexto no qual se encontrava a citada Comissão, ou seja, coordenava as ações em parceria com a Agência Norte-Americana. “[...] Tempos difíceis no Brasil, com o acirramento das restrições civis, nos anos mais pesados da recente história nacional” (BRASIL, 2011b, p. 18).

Em contrapartida, a grande ampliação da rede escolar nesta época foi favorável ao fortalecimento do gênero literário infantojuvenil. Notoriamente, esta última foi sendo produzida destinada a primeira:

Vários indícios parecem confirmar que a literatura infantil brasileira mais recente incorporou em diferentes níveis sua destinação pedagógica. No nível externo – o de sua circulação – ela se beneficia da legislação que recomenda sua adoção: seu acervo é divulgado diretamente nas escolas, seu *marketing* visa diretamente o professor e já se tornou familiar, na sala de aula, a figura de um autor visitante que discute com os alunos seus textos previamente adotados naquela classe (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, p. 174).

Em 1979, uma iniciativa importante foi a criação do Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro (Prodelivro), com os recursos do FNDE. Durante boa parte em que esteve em vigência, foi coordenado pela Fundação Nacional do Material Escolar (Fename). Somente em 1983, quando a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) substituiu a Fename, é que o programa muda de mãos, até sua extinção em 1985, pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), momento em que há mudanças importantes como: “[...] a participação de professores no processo de escolha de livros; o fim da participação financeira dos estados; a extinção do livro descartável para permitir a sua reutilização. Eram tempos de transição democrática no país” (BRASIL, 2011b, p. 18).

Com efeito, a história dos programas de fomento à leitura no Brasil traz as marcas das ditaduras e, apenas em 1985, com a eleição de um presidente, esses programas passam a ser modificados e começam a ter em sua base a democracia.

É somente a partir desta década também que começam a surgir programas com foco na formação do leitor literário. O primeiro, o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), foi criado em 1984 e extinto em 1996, com o objetivo principal de construir salas de leitura para, posteriormente, serem mantidas com acervos enviados pelo programa. Fernandes (2007, p. 47) menciona que “[...] uma das metas mais importantes do PNSL era a universalização no

atendimento à rede pública de ensino, mas essa nunca foi atingida por causa da limitação de recursos nele alocados”.

No primeiro triênio de existência do PNSL – 1984, 1985 e 1986 –, foram entregues 4.131.049 títulos para 33.664 escolas. Depois disso, em 1987, não houve distribuição de obras literárias, somente de revistas e periódicos. Isso se deu pela diminuição orçamentária ocorrida, como mostra Fernandes (2007), após a ampliação do atendimento por parte do PNLS.

Em 1988, sob o nome “Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares”, passou a atuar na criação de bibliotecas escolares, por meio de convênios com prefeituras e com o INL. Neste ano, foram adquiridos 3.023.416 títulos de literatura infantojuvenil. Fernandes (2012) explica que as parcerias eram somente com as prefeituras, o que reduzia o atendimento à rede estadual. Somente em 1991 são feitas mudanças nos critérios, e começa a haver revezamento de escolas até 1996, onde foram adquiridos 3.417.000 títulos (FERNANDES, 2007, p. 47):

[...] o PNSL atendeu às escolas cadastradas com os seguintes números de matriculados: a) superior a 100 alunos em 1991, b) 25.244 escolas com 45 a 99 alunos em 1993, c) 85.830 escolas com número inferior a 40 alunos em 1994, d) 77.588 escolas com número de 15 a 45 alunos em 1995 e f) 17.000 escolas com mais de 250 alunos em 1996 (FERNANDES, 2007, p. 47).

O ano de 1996 marcou, no entanto, o fim do programa. Fernandes (2007, p. 49) aponta as vozes oficiais que tentam responsabilizar os professores do mau uso das obras:

[...] o maior responsável pelas dificuldades do PNSL em ‘provocar o hábito da leitura nos alunos’ continua sendo o professor. Chega-se mesmo a usar o termo “converter” os professores à prática da leitura, com base em levantamento feito junto aos docentes do ensino fundamental em que se constata que “os professores brasileiros lêem somente o necessário para a elaboração de suas aulas e – o que é pior – ainda fazem restrições à diversificação da leitura, necessária ao conhecimento do universo em que vivem”. Os funcionários da instituição, responsáveis por esse programa, reclamam de ‘falta de verbas e recursos humanos’, considerando tais problemas os principais obstáculos ao sucesso do PNSL. Embora o problema da capacitação docente seja apontado nos documentos, não se percebe um aprofundamento em sua discussão nem a apresentação de soluções concretas para resolvê-lo (FERNANDES, 2007, p. 49).

Nota-se que, apesar da constatação, não há tentativa de resolver o problema, fazendo com que o programa acabasse. Por outro lado, em 1992, foi lançado um programa com foco na formação de professores, sem que houvesse, no entanto, articulação entre os dois programas para buscar solucionar a carência de professores capacitados. O Pró-Leitura era

realizado por meio de uma parceria entre o MEC e o governo francês. A principal meta do programa era formar professores leitores, para que atuassem de modo mais eficaz junto ao trabalho com a leitura na escola. De acordo com um estudo publicado pela UFMG, com apoio do MEC¹⁰: “Inserido no sistema educacional, o Pró-Leitura se propunha a articular os três níveis de ensino, envolvendo, em um mesmo programa, alunos e professores do Ensino Fundamental, os professores em formação e os pesquisadores”. Por meio da articulação proposta pelo programa, era objetivo não só criar bibliotecas e salas de leitura, mas também buscar meio de mantê-las e favorecer o uso. O programa teve pouca duração, tendo sido extinto em 1996.

O PROLER foi outro programa lançado em 1992 com foco na formação de leitores e mediadores de leitura. É vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN) e ao Ministério da Cultura (MINC) e foi implantado na Casa da Leitura, no Rio de Janeiro, com o intuito de promover ações buscando a formação de leitores, por meio de parcerias com comitês espalhados pelo Brasil.

O objetivo principal do programa é contribuir com a modificação dos números negativos da leitura por meio da implementação de comitês nas cidades brasileiras. A principal contribuição do PROLER, dessa forma, é trabalhar de modo descentralizado, oferecendo oportunidades de adesão por grupos em todo o país. Buscando levar oferecer novas oportunidades à população, o PROLER trabalha com foco nas seguintes prioridades:

As linhas de ação então adotadas pelo Programa definiam três prioridades: formar promotores de leitura com atuação efetiva, trabalhando não apenas com mediadores tradicionais, como professores e bibliotecários, mas também com servidores das áreas de saúde e cultura, agentes comunitários e outros profissionais; ampliar e dinamizar os acervos das bibliotecas e salas de leitura do país; e difundir a leitura como valor social, recurso para circulação da informação e fator imprescindível à construção da cidadania. Uma dupla meta se colocava: ‘descolarizar’ a leitura a fim de levá-la aos espaços sociais do cotidiano dos cidadãos, e, ao mesmo tempo, preservando a primazia da leitura na escola, reformular as relações da escola com a leitura para retirá-la do seu confinamento disciplinar e apresentá-la como elemento comum a todas as formas de conhecimento (PSZCZOL, 2009, p. 12).

É, portanto, uma das metas do programa desconstruir a ideia da leitura e literatura associada apenas ao contexto escolar e, sim, levá-las a uma concepção mais ampla, que circulem socialmente e adquiram valor social.

¹⁰ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf>>. Acesso em 26/12/2012.

Inicialmente, a proposta do PROLER era atuar na escola, focando nos livros literários e buscando substituir a leitura de materiais didáticos. Permaneceu desenvolvendo trabalhos nessa perspectiva até 2002, quando, de acordo com Pszczol (2009), houve problemas na continuidade das ações devido às mudanças políticas que o país vinha passando. Segundo a autora, foi somente em 2006, com as instabilidades ultrapassadas que o PROLER pôde se fortalecer novamente. A partir daí, com vínculo direto à FBN e com nova coordenação, o programa: “[...] busca aproximar-se de outros programas e instituições, formalizando novos vínculos de cooperação para ampliar sua representação em municípios e comunidades de todo o país” (PSZCZOL, 2009, p. 14).

O programa federal mais recente acerca da literatura é o “Concurso Literatura para Todos”. Promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECAD, com recursos do MEC, o objetivo é o lançamento de obras literárias especificamente para neoleitores jovens, adultos e idosos, auxiliando as pessoas que estão iniciando o caminho na leitura literária. Desse modo, primeiramente, realiza um concurso literário para seleção das obras e, posteriormente, reproduz e distribui as obras premiadas em escolas que tenham turmas de alfabetização e EJA. Podem se inscrever, por meio de edital, brasileiros maiores de dezoito anos e naturais de países tendo a língua portuguesa como oficial. Cada edital, disponíveis no *site*¹¹ do MEC, seleciona dez obras, de gêneros variados. Até agora, foram lançados quatro editais, em 2005, 2007, 2009 e 2010. Vale ressaltar que, no último ano, 2010, o número de obras selecionadas diminuiu sendo que foram premiadas apenas sete obras. O interessante do “Concurso Literatura para Todos” é oportunizar aos escritores ainda não legitimados a oportunidade de ter sua obra divulgada. No entanto, o projeto gráfico das obras é padronizado, fazendo com que todas tenham o mesmo formato, mudando apenas a cor da capa.

O outro programa com foco na formação de leitores é o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), foco desta pesquisa, que será discutido no próximo tópico.

¹¹ *Link* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável pela organização do concurso: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17459&Itemid=817>. Acesso em 21 dez. 2012.

1.3. O PNBE na escola: organização e funcionamento

Problematizar o modo com que os programas governamentais atuam na formação de mediadores de leitura literária no contexto escolar é primordial, principalmente porque o Brasil ocupa a sétima posição no mercado mundial do livro: “O maior mercado do mundo para o livro, quando medido em termos de exemplares, é dominado pela China. [...] O Brasil ocupa uma posição de destaque, em sétimo lugar, à frente do Reino Unido, da Itália e da Espanha” (EARP; KORNIS, 2005, p. 59).

Esse lugar de destaque possivelmente se dá pelo fato de, no Brasil, não haver imposto sobre o livro. Na verdade, enquanto na maioria dos países europeus a tarifação fica abaixo dos 5%, no Brasil, não há impostos, o que contribui para o barateamento deste bem (EARP; KORNIS, 2005, p. 86). Com efeito, o Artigo 150, inciso VI, alínea “d” da *Constituição da República Federativa do Brasil 1988* comprova a imunidade tributária para o livro (BRASIL, 1994, s.p.):

Art. 150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

VI - instituir impostos sobre:

- a) patrimônio, renda ou serviços, uns dos outros;
- b) templos de qualquer culto;
- c) patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei;
- d) livros, jornais, periódicos e o papel destinado a sua impressão.

Em complemento, a Lei nº 11.033, de 21 de dezembro de 2004, desonera a produção do livro de pagamento de imposto de renda. Já a Lei número 10.753, de 30 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003, p. 3), que institui a Política Nacional do Livro, define entre outros, a necessidade de valorização da leitura literária no espaço escolar:

Art. 13. Cabe ao Poder Executivo criar e executar projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura, ampliar os já existentes e implementar, isoladamente ou em parcerias públicas ou privadas, as seguintes ações em âmbito nacional:

- I - criar parcerias, públicas ou privadas, para o desenvolvimento de programas de incentivo à leitura, com a participação de entidades públicas e privadas;
- II - estimular a criação e execução de projetos voltados para o estímulo e a consolidação do hábito de leitura, mediante:
 - a) revisão e ampliação do processo de alfabetização e leitura de textos de literatura nas escolas;
 - b) introdução da hora de leitura diária nas escolas;
 - c) exigência pelos sistemas de ensino, para efeito de autorização de escolas, de acervo mínimo de livros para bibliotecas escolares.
- III - instituir programas, em bases regulares, para a exportação e venda de livros brasileiros em feiras e eventos internacionais.
- IV - estabelecer tarifa postal preferencial, reduzida, para o livro brasileiro;
- V - criar cursos de capacitação do trabalho editorial, gráfico e livreiro em todo o território nacional (BRASIL, 2003, p. 3).

Também o decreto Nº 7.559, de 1º de Setembro de 2011, que institui o PNLL, define como objetivos do Plano (BRASIL, 2011, s. p.):

- Art. 1º O Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL consiste em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no País.
- I - a democratização do acesso ao livro;
 - II - a formação de mediadores para o incentivo à leitura;
 - III - a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; e
 - IV - o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional.

Vê-se que é objetivo do plano promover ações para democratizar a leitura e capacitar mediadores, além de valorizar simbolicamente a leitura como possibilidade de desenvolvimento intelectual e da economia nacional. Para a literatura, o documento propõe como ações: “linha de ação 17 - apoio à cadeia criativa do livro e incentivo à leitura literária”; “linha de ação 19 - maior presença da produção nacional literária, científica e cultural no exterior” (BRASIL, 2011b, s.p.). Confere-se, portanto, dentre as ações do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), o apoio à produção do livro e à leitura literária, bem como divulgação da literatura no exterior.

Apesar dessas importantes regulamentações encontradas na legislação, os números em relação à leitura não acompanham o avanço. Nesse sentido, são criados programas governamentais de fomento à leitura com o intuito de melhorar as práticas dos leitores brasileiros. Dentre esses programas, destaca-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que foi crescendo e se aprimorando ao longo de sua existência.

O PNBE, instituído pela Portaria Ministerial n.º4, de 28 de abril de 1997 do MEC, é um programa que tem por meta promover a leitura e, em consequência disso, promover o conhecimento. Dessa forma, em parceria com a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), distribui obras literárias para as escolas públicas do Brasil, além de material de apoio pedagógico e atualização profissional. Inicialmente era destinado apenas para a etapa inicial do Ensino Fundamental, depois passou a atingir, gradativamente, todo o Ensino Fundamental e, atualmente, a Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Começou a atuar em 1998 e, desde então, para a promoção da leitura e a difusão do conhecimento entre os alunos, distribui obras de literatura, de pesquisa, de referência e materiais de apoio à atualização do professor, com o objetivo de: “[...] democratizar o acesso de alunos e professores à cultura, à informação e aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história da humanidade” (BRASIL, 2009, s.p.).

No mesmo edital (BRASIL, 2009, p. 25), pode ser visto que a iniciativa de criar o PNBE parte da necessidade do cumprimento da legislação que aponta a obrigação do Estado garantir educação a todos:

Ao prover as escolas públicas que oferecem educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos (ensino fundamental e médio), de acervos literários, o MEC parte do princípio de que a literatura é um patrimônio cultural a que todos os cidadãos devem ter acesso. Trata-se de um desdobramento do cumprimento da Constituição de 1988, que estabelece a educação como um direito do cidadão e da Lei de Diretrizes e Bases que ressalta o dever do Estado em oferecer uma educação básica de qualidade, nas três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Além disso, o MEC busca dar consequência à Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu artigo XXVII, assegura a toda pessoa o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios. Portanto, é necessário garantir aos alunos e professores da rede pública de ensino o acesso à cultura e à informação, estimulando a leitura como prática social¹².

Assim, verifica-se que a leitura literária é um bem cultural a que todos devem ter direito. Atitude que deveria permear todo o processo de mediação de leitura no cerne da escola. Constata-se, ainda, a necessidade de garantir, não apenas aos alunos, mas, do mesmo modo, aos professores, o direito de acesso à cultura e à informação. Essas garantias, portanto, devem ser vistas como fundamentais para uma educação básica de qualidade.

¹² Nota-se que essas explicações em relação à legislação são apresentadas somente no Edital de 2009.

Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 74) contribuem para essa discussão ao mencionar que o livro literário deve circular na escola, para que se forme uma comunidade leitora “[...] na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles. Essa medida simples é importante, porque assegura a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito”. Essa atitude pode contribuir para que cada vez mais as pessoas encarem a leitura como um bem cultural.

Para mostrar a dimensão que o programa foi alcançando ao longo de sua existência, é importante apresentar um breve histórico. Vale lembrar que o PNBE é o único programa federal, em vigência, que atua na distribuição de acervos literários. Além de livros de literatura, o programa distribui material de apoio pedagógico e obras destinadas à formação profissional. O foco principal, no entanto, é a manutenção das bibliotecas ou salas de leitura presentes nas escolas municipais e estaduais.

Algumas mudanças importantes foram feitas durante a existência do programa¹³. Nos dois primeiros anos de atuação, o PNBE focou suas ações na distribuição de acervos para as bibliotecas escolares. No ano de 2000, selecionaram-se somente obras de apoio profissional e pedagógico. Entre os anos de 2001 até 2004, centrou-se no projeto *Literatura em Minha Casa*, que distribuiu obras literárias para que as crianças levassem para casa, permitindo a posse do livro aos alunos de quarta à oitava série. Em 2005, o programa voltou seu atendimento às bibliotecas escolares, contribuindo para a valorização deste espaço: “[...] Tal ação significou a retomada da valorização da biblioteca, como espaço promotor da universalização do conhecimento e, também, da universalização do acesso a acervos pelo coletivo da escola” (MACIEL, 2008, p. 11). Como aponta Maciel (2008), a melhoria do acervo da biblioteca mostrava-se mais adequada por permitir aos alunos acesso a um número maior de obras.

Para demonstrar a amplitude do programa, a tabela que segue apresenta dados anuais em relação ao número de alunos e escolas beneficiados, quantidade de livros e o recurso financeiro investido:

¹³ Em artigo publicado na revista *Educação*, da Pontifícia Universidade Católica (PUC), discutem-se essas mudanças de modo detalhado. CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva; FERNANDES, Célia Regina Delácio. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. In: *Educação*. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11749/8389>>.

Tabela 4: Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (1998-2012)

PROGRAMA	ALUNOS BENEFICIADOS	ESCOLAS BENEFICIADAS	QUANTIDADE DE LIVROS	FINANCEIRO
PNBE 1998	19.247.358	20.000	3.660.000	29.830.886,00
PNBE 1999	14.112.285	36.000	3.924.000	24.727.241,00
PNBE 2000 *		18.718	3.728.000	15.179.101,00
PNBE 2001	8.561.639	139.119	60.923.940	57.638.015,60
PNBE 2002	3.841.268	126.692	21.082.880	19.633.632,00
PNBE 2003	18.010.401	141.266	49.034.192	110.798.022,00
PNBE 2004 **				
PNBE 2005	16.990.819	136.389	5.918.966	47.268.337,00
PNBE 2006	13.504.906	46.700	7.233.075	46.509.183,56
PNBE 2008	5.065.686	85.179	1.948.140	9.044.930,30
(Acervos – E. I.)				
PNBE 2008	16.430.000	127.661	3.216.600	17.336.024,72
(Acervos – E. F.)				
PNBE 2008	7.788.593	17.049	3.956.480	38.902.804,48
(Acervos – E.M.)				
PNBE 2009 (E. I)	4.993.259	91.292	3.492.333	ND****
PNBE 2009	15.577.108	169.413	6.738.520	ND****
(E.F.: 1ª a 5ª série)				
PNBE 2009	4.153.097	51.571	1.729.880	ND****
(EJA)				
PNBE 2010	24.000.000	248.827***	10.700.000	ND****
(E.I., 1ª a 5ª série e EJA)				
PNBE 2011	12.780.396	50.502	3.861.782	44.906.480,00
(E.F.6º ao 9º)				
PNBE 2011	7.312.562	18.501	1.723.632	25.905.608,00
(E. M.)				
PNBE 2012	3.581.787	86.088	3.485.200	24.625.902,91
(E.I.)				
PNBE 2012 (E.F. 1ª a 5ª)	14.565.893	115.344	5.574.40	45.955.469,82
PNBE 2012	4.157.721	38.769	1.425.753	11.216.573,38
(EJA)				

* Em 2000 foram produzidos e distribuídos materiais pedagógicos, voltados para a formação continuadas de professores.

** Em 2004 foi dada continuidade as ações do PNBE 2003.

***Todas as escolas públicas da Educação Infantil (86.379), do Ensino Fundamental (122.742) e EJA (39.696).

**** Não disponível.

Fonte: (BRASIL, 2012, s. p.)

Nota-se, nos dados, que há crescimento no número de escolas atendidas desde o primeiro ano de funcionamento do programa, em 1998, mas foi a partir de 2008 que o programa passou a ter crescimento constante, pois começou a atender um número cada vez maior de escolas e atender diferentes etapas do ensino, o que implicou um investimento

financeiro cada vez mais significativo. Em 2010, por exemplo, todas as escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e EJA foram atendidas. No entanto, o PNBE não disponibilizou no *site* quanto foi investido para as compras desses acervos.

No que tange à seleção das obras, também houve mudanças importantes, no que tange à oportunidade para envio de obras destinadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, com composição em: “tinta; tinta em caractere ampliado; tinta acompanhada de CD em Áudio; tinta acompanhada de CD ou DVD em Libras; tinta acompanhada de CD em Áudio e CD ou DVD em Libras” (BRASIL, 2010a, p. 1). Certamente, a inclusão dessas obras é de grande valia, por contribuir para democratizar a leitura independente de qual seja a necessidade do leitor.

Acrescenta-se que o investimento na compra de obras de aprimoramento profissional para o “PNBE do Professor”, iniciado em 2010, é alto: a primeira edição contou com um investimento de R\$ 59 milhões para a aquisição de seis milhões de títulos distribuídos para todos os Estados brasileiros. Já para o de 2013, estão previstos R\$ 90 milhões. Os títulos variam de acordo com as disciplinas e são selecionados 154 títulos distribuídos para o ensino fundamental, médio e EJA (BRASIL, 2012)¹⁴.

Para Cordeiro e Fernandes (2012, p. 327):

Convém frisar que a cada nova edição do PNBE, os editais ampliaram a abrangência do público-alvo, iniciando apenas para o Ensino Fundamental e, gradativamente, estendendo para a Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Ensino Médio. Outro aspecto digno de nota é o fato de o PNBE atravessar três governos – Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma – e prosseguir sem interrupções, constituindo-se numa política de Estado.

No que diz respeito às iniciativas do programa para a formação de leitores, além da distribuição de livros, apenas no ano de 2005, foram realizados seminários discutindo temas específicos da formação de leitores (BRASIL, 2011b), nos quais o foco era justamente a busca pela concretização de uma política que não se restringiria à formação de acervos. Apesar de o programa mencionar que o objetivo é promover a autonomia de Estados e Municípios, há incoerência quando se percebe que esses seminários não ganharam força após o ano de 2005:

¹⁴ Dados disponíveis no site:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1079&id=15596&option=com_content&view=article>. Acesso em 13 de maio de 2012.

Hoje, além da distribuição de livros às escolas, o MEC busca implementar uma Política de Formação de Leitores, em uma parceria que valorize a autonomia de Estados e Municípios, buscando assim reverter a tendência de restrição ao acesso aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado, a limitadas parcelas da população. As idéias (sic) e conceitos básicos que norteiam esta política foram apresentados pelo MEC em dez seminários regionais realizados em 2005, para discussão com os sistemas de ensino, eles geraram a publicação: Política de Formação de Leitores, em três volumes:

1. Por uma Política de Formação de Leitores
2. Biblioteca na Escola
3. Dicionários em Sala de Aula (BRASIL, 2011b, p. 22).

Esses seminários tiveram resultaram em uma publicação em três volumes intitulada *Por uma política de formação de leitores* (BRASIL, 2006). Mas, pode-se questionar em que medida dez seminários regionais (nenhum dos volumes menciona onde foram realizados) são suficientes para superar a distância entre a aquisição de livros e a leitura efetiva e o porquê dos seminários não terem se repetido ao longo dos anos. Como se verifica, as tentativas de atuar junto à formação de mediadores começam timidamente e findam no mesmo ano em que começaram.

De fato, é necessário atentar para a questão de que qualquer iniciativa governamental para a distribuição de livros que não acompanha sistematicamente o modo como esse material é recebido, divulgado e compartilhado na escola, corre o risco de se tornar apenas um meio de preencher e renovar as estantes da biblioteca. Por meio disso, a busca pela associação do PNBE com constante formação dos mediadores em leitura literária que atuam na escola é tão necessária quanto a distribuição dos acervos.

Convém ressaltar que o questionamento da necessidade de ações que visem à formação profissional dos mediadores não é algo novo. O próprio TCU, na avaliação que fez em 2002 apontou isso. Ao visitar 60 escolas e distribuir questionários a mais de 800, a pesquisa constatou que os livros não eram utilizados da forma adequada, estando trancafiados. Quando presentes na biblioteca, poucas eram as escolas que conheciam o Programa e os livros recebidos. A constatação mais alarmante é a de que das escolas que receberam acervos, apenas 27,6% declararam participar do Programa.

Em dissertação de mestrado, a pesquisadora Flávia de Paula (2010, p. 32) faz uma síntese dos problemas encontrados na avaliação do TCU:

[...] a falta de interação com outros programas federais; pouca articulação dos livros paradidáticos; condições operacionais reduzidas de algumas escolas para lidar com os livros paradidáticos; falta de profissionais capacitados – professores e bibliotecários –; falta de divulgação do

programa. Ainda, verificou-se que o programa não tem atividades bem estruturadas para seu monitoramento e avaliação.

Após essas conclusões, a pesquisa desenvolvida pelo TCU traçou algumas perspectivas do que poderia ser feito para haver mudanças efetivas:

- Acompanhamento e avaliação sistemática das ações e resultados obtidos pelo PNBE;
- Efetivação de ações de divulgação do PNBE e capacitação de professores e bibliotecários, com maior participação das secretarias de educação;
- Criação de um grupo de coordenação para interação com outros programas do MEC;
- Incorporação ao PNBE da preocupação com o princípio da equidade (BRASIL, 2002, p. 12-13).

Com isso, nota-se que em 2002 já foram percebidas diversas problemáticas na organização do programa, o que pôde, na avaliação seguinte realizada acerca do PNBE, oferecer parâmetro para observar se os problemas ainda persistiam. Sob o título “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – uma avaliação diagnóstica”, a pesquisa apresentou dados obtidos por meio de pesquisa de campo, por meio de amostragem. Para tanto, 196 escolas, 359 alunos, 303 professores, 200 diretores, 5 bibliotecários, 152 responsáveis por biblioteca, 37 profissionais da escola e 31 pais participaram da pesquisa, feita em 19 municípios e 8 estados.

As conclusões foram pouco diferentes das do TCU. Se, por um lado, encontraram dirigentes escolares e alunos que conheciam os acervos; por outro, certificou-se que raramente a utilização das obras era adequada, o que levou a definição de que:

Do PNBE espera-se que organize o acompanhamento e a divulgação de objetivos e metas frente às redes públicas de educação envolvidas. Articulada a isso, a formação de professores mostrou ser uma medida fundamental, como garantia mínima de que maiores esforços serão empreendidos, aproveitando a existência de acervos com títulos de qualidade literária e de referência, que integram as diferentes coleções (BRASIL, 2008a, p. 127).

Interessante a análise feita por Araújo (2008) em dissertação de mestrado, que aponta a existência de uma reestruturação do PNBE no intuito de aprimorar o programa. No entanto, como a autora destaca, parece haver algumas incongruências entre essa e outras ações do programa:

A partir dessas considerações, o MEC traça algumas ações que pretende viabilizar na definição, segundo o próprio documento, de uma política de formação de leitores pautada principalmente, em duas vertentes: na qualificação dos recursos humanos e na ampliação das oportunidades de acesso da comunidade escolar a diferentes materiais de leitura. De acordo, ainda, com esse texto, essas ações foram discutidas e aprovadas pelos sistemas de ensino, em 2005. O que nos parece estranho é que os seminários em que essas ações foram aprovadas, segundo o mesmo, aconteceram antes da *Pesquisa Diagnóstica* realizada pela ALPAC por solicitação do MEC, que aconteceu, justamente, entre 2005 e 2006.

Ao que parece, houve um descompasso temporal entre as ações e as definições do MEC, uma vez que a avaliação diagnóstica aconteceu após a reformulação da política. Os seminários citados pelo MEC, então, não tiveram como base de discussão os resultados da referida avaliação (p. 211).

Assim, conferem-se incongruências quando nem os seminários nem os dados da pesquisa do TCU foram utilizados como base para análise dos resultados da pesquisa realizada em 2005.

Apesar disso, não se pode negar que há inúmeras iniciativas com o objetivo de formar leitores literários. Muitas delas, feitas por Secretarias Estaduais e Municipais, universidades ou instituições privadas. Trata-se, portanto, de projetos que, em sua maioria, possuem um curto alcance, pois apenas quando se trata de uma ação nacional (e que articule distribuição e formação de mediadores) é possível atingir um número amplo de brasileiros, obviamente por não restringir o público atendido.

Quando se discute a principal política brasileira de fomento à leitura em vigência no Brasil, o PNBE, confere-se sua importância justamente por atender escolas de todo o país e por ser um programa de Estado que tem continuidade independente das mudanças de governo. No entanto, ainda persistem muitas críticas sobre esse programa devido ao fato de ele não se articular com ações de formação do mediador. Ezequiel Silva (2003, p. 20) é taxativo em relação às iniciativas governamentais que foram tomadas até agora:

Em vez de instituir e sedimentar bibliotecas escolares dignas desse nome, o que fazem os governos? Continuam investindo em soluções paliativas, desconjuntadas, demoradas, passageiras, inócuas e duvidosas em termos de efeitos concretos. Eis aqui o retrato sincero do PNLD (Plano Nacional Livro Didático) e do seu irmão mais novo, o PNBE (Plano Nacional Biblioteca da Escola). Milhões e milhões de reais são investidos nesses programas, sem que a situação do ensino se transforme para melhor, sem que estruturas permanentes de apoio ao ensino-aprendizagem sejam fixadas nas escolas para servir como suporte à promoção da leitura junto aos professores e estudantes.

Não é objetivo deste trabalho apresentar uma visão unilateral como a apontada por Silva (2003). Acredita-se que as obras enviadas pelos programas são, na verdade, uma ação extremamente importante para a constituição dos acervos escolares. Utilizá-las ou não de modo favorável depende, boa parte, dos mediadores de leitura que atuam nas escolas. As pesquisas acerca do programa são fundamentais justamente por apontarem quais são as falhas em seu desenvolvimento, no intuito de conseguir aprimoramentos. Com esse foco, passa-se, no próximo capítulo, a discussões acerca do papel do mediador.

2. ESCOLA E MEDIAÇÃO LITERÁRIA

Os livros os transportavam para outros lugares, os convidavam a fugir (PETIT, 2008, p. 109).

As relações da escola com a literatura começam a estreitar-se tão logo a educação começa a ser ampliada de forma acelerada, por volta das décadas de 60 e 70 do século XX, época em que houve, segundo Magnani (2001, p. 87), a “democratização do ensino”, devido ao crescimento do público urbano de classe média. Esse aumento contribuiu para a ampliação do consumo de livros. Com isso, a produção literária infantojuvenil passou a focar exatamente no que a escola precisava para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem, motivada pela busca por vendagem, por parte do setor livreiro e pela necessidade de apregoar valores formativos por parte de um governo, em época, ditatorial:

[...] Amparados pela legislação educacional e/ou pelo paternalismo do Estado, editores e autores começam a empregar de forma mais racional o caráter utilitarista da escola conjugado ao agradável dos recursos da mídia, para satisfazer às velhas necessidades de fantasia e ficção, agora as dos segmentos populares que têm (?) acesso à escolarização (MAGNANI, 2001, p. 87).

Meio século depois, no entanto, as experiências cotidianas ainda mostram que, muitas vezes, o trabalho com a leitura na escola busca abstrair de um texto literário questões que servem mais para comprovar se o aluno realmente leu do que para levá-lo a refletir sobre a leitura. Não bastassem as dificuldades da própria escola em relação a isso, os livros didáticos as acentuam ainda mais quando trabalham apenas com fragmentos de obras literárias e, na sequência, uma série de atividades superficiais. Em sua dissertação de mestrado, Ana Paula Albuquerque (2012, p. 120) faz uma análise das atividades com a literatura em livros didáticos e, em análise de exercícios propostos pelos livros didáticos, obtém que:

À proporção que analisamos o LD, observamos que a proposta de leitura exposta pelos autores quase sempre é representada com um texto seguido por um questionário. Essa prática, entretanto, não corresponde ao título do tópico, pois se configura como interpretação de texto.

Outro problema em relação ao livro didático está na mudança dos textos de seu suporte original. Muitas vezes, ao fazer essa mudança, não há a preocupação com os elementos visuais que estavam presentes no texto anterior, além de não ser feita referência.

Ambos os problemas – a ausência de reflexão com base no texto e a não preocupação com o aspecto visual – dificultam que os alunos compreendam as particularidades referentes ao texto literário. Soares (2006) menciona que, apesar de haver, nos livros didáticos, a exigência de explicitação da compreensão do texto, as atividades:

[...] não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam (SOARES, 2006, p. 43).

Em vista do que Soares (2006) expõe, é latente a necessidade de revisão no modo com que o texto é trabalhado dentro do livro didático. Para Albuquerque (2012, p. 65) “O que vários estudiosos reivindicam é que a literatura seja abordada de forma adequada dentro do LD, considerando que a prática da leitura literária pode propiciar a formação de um leitor crítico”.

Além disso, é preciso estar claro que a formação de leitores não se atinge somente levando o texto literário para a sala de aula ou o aluno para a biblioteca. Trata-se de um processo longo, não limitado ao espaço escolar e que possibilitará acrescentar novas perspectivas a cada leitura que seja significativa para o leitor. Deve-se destacar que as leituras literárias não são iguais e que cada uma permitirá um aprendizado diferente: “[...] Talvez possam me dizer que nem tudo o que se lê é bom e proveitoso, e é verdade; mas eu responderei que quem mais lê mais bem diferencia” (GIARDINELLI, 2010, p. 112).

Sabe-se que não existem técnicas prontas para estimular o aluno a ler. Em contrapartida, pode-se afirmar que práticas descontextualizadas, isoladas e que não tenham relação com experiências e leituras anteriores, dificilmente obterão sucesso.

Portanto, as técnicas adquiridas pelo mediador em suas vivências não podem ser encaradas como uma regra a ser seguida. Talvez por isso a formação de leitores seja tão discutida, porque exige um constante ato de renovação do mediador e porque a leitura aciona uma série de conhecimentos em quem lê. Carlos Eduardo Klebis (2006), em dissertação de mestrado, apresenta a leitura como: “[...] um fenômeno complexo, cujo caráter múltiplo abrange, portanto, a técnica, a habilidade, o hábito, o gosto e difusos aspectos culturais, históricos, ergonômicos, cognitivos, objetivos, subjetivos, muitas vezes simultâneos e indistintos no gesto de ler” (KLEBIS, 2006, p. 18-19).

Devido à complexidade que é a conquista da leitura de modo crítico, a escola é o espaço fundamental no desenvolvimento desta competência, até mesmo porque é assim que os documentos oficiais sugerem, quando se referem ao uso social da leitura e escrita: “[...] a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (BRASIL, 1997, p. 32).

A partir de suas definições em relação ao trabalho com a leitura, Ezequiel da Silva (1991) menciona que isso deve refletir em toda a elaboração dos conteúdos e metodologias de leitura. Para ele, apenas quando as ações acompanham os discursos acerca da importância da leitura é que as mudanças começam a ocorrer: “[...] aquilo que a escola chama de ‘espírito crítico’ não deve ficar embotado dentro do indivíduo, mas deve dirigir-se à compreensão profunda da razão de ser dos fatos sociais, gerando reflexão, posicionamento e ação transformadora” (SILVA, 1991, p. 47). Portanto, apenas levar o aluno a verificar os problemas sociais é insuficiente, quando na verdade o objetivo é conduzi-lo a buscar por mudanças e leitura é fundamental no processo de aquisição de suporte para a procura por transformações.

Assim, ao buscar construir leitores na sala de aula que leiam não somente para decifrar o código linguístico, devem-se levar em consideração diversos aspectos que subjaz um texto, tais como a “[...] dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto” (LAJOLO, 2009, p. 107).

Dessa maneira, defende-se que tais reflexões e propostas precisam ser compreendidas pelos mediadores para permear o cotidiano escolar. As crenças de que a leitura literária pode e deve partir de situações familiares aos alunos e a de que a literatura pode contribuir imensamente para a formação de leitores críticos ativos precisam ser difundidas para que os números em relação à leitura passem a ser favoráveis.

Ao pensar no desenvolvimento de práticas de leitura, constata-se que a escola conta (ou deveria contar) com dois espaços básicos: a sala de aula e a biblioteca¹⁵ e, como principais mediadores, os professores e o bibliotecário. Se, no primeiro caso, pode contar com profissionais especializados no ensino da Língua Portuguesa, da leitura e da literatura – e as dificuldades na formação do leitor ainda são visíveis –; no segundo caso, é ainda mais

¹⁵ É necessário reconhecer que nem todas as escolas dispõem de biblioteca. Muitas possuem somente salas de leitura e algumas nem isso. No entanto, como a escola-campo desta pesquisa dispõe de biblioteca, abordaremos como espaços principais de formação de leitores na escola a sala de aula e a biblioteca.

complicado porque, na maioria das vezes, não há um bibliotecário formado em sua área. Majoritariamente, encontram-se, na biblioteca, professores readaptados devido a problemas de saúde, por exemplo.

A importância de um bibliotecário especializado se justifica primeiramente por ele saber como se organiza um acervo. Sem dúvida, por mais ampla e equipada, a biblioteca precisa dispor de alguém com formação específica para pensar aspectos tanto estéticos quanto práticos. Também o funcionamento será beneficiado com este profissional, pois ele terá mais preparo para promover ações que visem à utilização do acervo.

É necessário apontar que estudos sobre a escassez de mediadores preparados são desenvolvidos há um bom tempo. Pesquisas da década de 1980, citadas por Edmir Perroti (1990), questionam a qualidade da promoção da literatura em sala de aula, apontando como uma das principais causas o despreparo do mediador:

[...] Se, por exemplo, falta-lhe formação cultural e educacional básica, falta-lhe também, e sobretudo, formação específica para a animação da leitura, carência responsável por erros *técnicos* primários e imperdoáveis. Assim, é comum professores despreparados tecnicamente para o ensino integrarem a leitura à lista de preocupações com avaliação, provas, obrigações e exigências feitas aos alunos, sem ao menos se darem conta de que adotam procedimentos ultrapassados (itálico do autor) (PERROTI, 1990, p. 76).

Por meio das pesquisas que analisa, Perroti (1990) discute a formação do mediador e defende os conceitos de “competência” e “incompetência”. Em sua concepção, a diferença básica está na capacidade de o mediador despertar interesse em seu público:

[...] ‘Atrair, convencer, interessar, condicionar’ crianças para os prazeres da leitura, mediante a utilização de técnicas diversas que apelam para variados sentidos, eis o objetivo da formação de *competência*. Na realidade, a *incompetência* não é simplesmente um não-saber-fazer. É, antes, um não saber interessar (itálico do autor) (PERROTI, 1990, p. 77).

Assim, com o objetivo de ampliar a discussão da necessidade da formação do mediador, as reflexões deste capítulo irão abordar a questão do mediador literário em dois espaços fundamentais: a sala de aula e a biblioteca. Apesar de ambos os locais em que a atenção se focará estarem no mesmo contexto, o escolar, possuem importantes distinções, exigindo diferentes atitudes de quem se propõe a formar leitores nesses ambientes.

2.1. Formação de leitores na sala de aula

É fácil constatar que o principal agente de mediação escolar é o professor, mais especificamente, os professores de língua portuguesa e literatura. Isso se dá por eles representarem socialmente a imagem de pessoa letrada. No entanto, não significa que a formação de leitores ocorre de modo simples em sala de aula. Irá exigir comprometimento contínuo por parte do professor-mediador.

Interessante reconhece que, se, por um lado, há um consenso no que diz respeito à relevância da leitura em uma sociedade grafocêntrica, por ser um dos primeiros caminhos para os sujeitos adquirirem autonomia, por outro lado, no que tange à leitura literária, esbarram-se em algumas dificuldades na forma com que ela é compreendida. É visível haver uma prática errônea em relação à literatura, quando os mediadores a utilizam de modo a servir de aprendizado para questões que não se referem ao texto em si, como apontam os PCN's (BRASIL, 1997, p. 27):

[...] É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

É fundamental para que o professor-mediador possa contribuir para a construção de práticas significativas, que ele compreenda que a leitura literária é distinta da de outros gêneros textuais. Marcuschi (2008, p.150-151) defende que cada gênero é distinto: “[...], pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”. Isso torna primordial reconhecer que a literatura é diferente de outros gêneros, devido ao uso social ser diferente.

Os próprios PCN's (BRASIL, 1997, p. 26) mencionam essa particularidade dos textos literários:

Como representação, um modo particular de dar forma às experiências humanas, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e

transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis (BRASIL, 1997, p. 26).

Pode-se observar que os documentos norteadores objetivam a construção de um leitor que esteja disposto a ler algo que ofereça novos modos de pensar, novas perspectivas do sujeito e sua relação com o mundo. No entanto, destaca-se que é pequeno o espaço concedido à literatura pelos PCN's. Apesar de ele abordar a literatura como algo que propõe um diálogo entre o mundo ficcional com o real, isso não oferece diretrizes para o ensino. De fato, a própria extensão destinada à “especificidade do texto literário” (BRASIL, 1998, p. 27) – uma página – denota a insuficiência do tratamento para a literatura.

Dessa forma, a visão da formação do leitor como algo contínuo deve ser valorizada nos próprios documentos norteadores. A respeito da formação do leitor como um processo contínuo, Michèle Petit (2008, p. 166-167) discute que não é somente para iniciar o aluno no mundo da leitura que o mediador é essencial:

É, também, mais tarde, no acompanhamento do trajeto do leitor [...]. Quando alguém não se sente autorizado a se aventurar nos livros, é preciso insistir: podemos ter adorado as histórias que um bibliotecário nos lia quando éramos pequenos e depois nunca mais abrir um livro. Porque os trajetos dos leitores são descontínuos, marcados por períodos de interrupções breves ou longas.

Nessa mesma perspectiva teórica, Marisa Lajolo (1988 [1982]), em texto intitulado “Texto não é pretexto”, aponta o hábito de muitos professores utilizarem a literatura para o ensino de questões que não são sobre o literário, tais como gramática, valores morais e éticos. A mesma autora, vinte e sete anos após a publicação deste texto apresenta uma releitura dele sob o título: “Texto não é pretexto: será que não é mesmo?”. Entre as reconsiderações sobre suas opiniões anteriores, menciona acreditar ser fundamental considerar os aspectos sociais da leitura:

[...] Aprendi que no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele [do leitor] e que os sujeitos que se encontram no texto – autor e leitor – não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na interseção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor (LAJOLO, 2009, p. 104).

Com isso, por considerar a leitura um elemento social imbricado das interferências histórias, defende, hoje, “[...] que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura [...] exigidas pela vida social” (LAJOLO, 2009, p. 105).

De fato, uma das problemáticas em relação à literatura na escola são as atividades que privilegiam o “ensino da literatura” com base na organização estética da obra, deixando de lado a “leitura da literatura”, bem como a compreensão do texto e a experiência literária. Nesse sentido, Ivanda Silva (2005) propõe que: “Tanto a *leitura da literatura*, quanto o *ensino da literatura* deveriam estar presentes no contexto escolar de modo articulado, pois são dois níveis dialeticamente relacionados” (itálico da autora) (SILVA, 2005, p. 30).

Diante dessa dicotomia, ao pensar que em uma escola existem leitores de variadas faixas etárias: crianças, adolescentes e o público adulto, o mediador precisa saber que, com cada tipo de público, deverá trabalhar de um modo distinto. Por isso, além da pluralidade de livros, deve haver mediadores que saibam trabalhar com o acervo presente na escola e como ofertá-lo aos alunos. Fernandes (2011, p. 330) corrobora para a discussão ao mencionar que:

[...] Não é o discurso sobre a importância da leitura e da literatura, mas as práticas leitoras realizadas pelo professor no contexto escolar que formam os leitores. A formação de um leitor exige uma riqueza de repertório por parte do mediador, implica familiaridade com diversos tipos de texto.

Existem diversas outras questões relacionadas à formação de leitores que podem criar dúvidas que dificultem o bom andamento do trabalho do professor-mediador, visto que somente o reconhecimento da importância da literatura e seu caráter social não são suficientes ao se trabalhar com a formação de leitores. Na verdade, há uma série de elementos a serem considerados. Portanto, a tarefa não é fácil e uma série de dúvidas pode surgir durante esse caminho: “O que escolher como o livro mais adequado? Como eleger o melhor? Em que ou em quem se apoiar? Quem tem realizado essa tarefa? O que é bom para uns será para todos? Para quem é bom? Quando é bom?” (SILVA; FERREIRA; SCORSI, 2009, p. 53).

Um dos principais questionamentos diz respeito às editoras e à maneira com que buscam influenciar na aquisição de seus livros. Não raro, buscam ganhar favorecimento, no momento em que está negociando livros com os professores para serem comprados pela escola, por meio de doações: “[...] Os editores de livros escolares atuam através de uma rede de divulgadores que percorrem as escolas oferecendo-os gratuitamente aos professores para

que estes o recomendem tanto para as compras do governo quanto para aquisições pelos alunos” (EARP; KORNIS, 2005, p. 44). Nota-se uma prática tendenciosa que não visa a formação de leitores, exigindo mediadores preparados para perceberem esses fatores no momento da escolha de livros para a escola.

Sobre essa polêmica, Aparecida Paiva (2010a) menciona que os catálogos das editoras são instrumentos poderosos no momento das escolhas de livros. Para ela, quando os mediadores efetuam as escolhas das obras, muitas vezes partem do catálogo, sendo que ele “[...] é muito mais visível, como se constatou, do que programas governamentais de distribuição de livros” (p. 171), obviamente, devido à divulgação promovida pelo setor editorial. A relevância dos catálogos editoriais na escolha das obras, por parte dos mediadores, também foi constatada em dissertação de mestrado desenvolvida por Marina Teixeira, (2011). Em seu trabalho, a pesquisadora estudou diversos catálogos com o objetivo de mostrar a influência deles no processo de mediação. Desse modo, é necessário esclarecimento do mediador para não adquirirem obras somente seguindo às indicações do setor editorial, pautando-se sempre na qualidade da obra, tanto em relação à temática quanto à estética.

Outra questão importante está relacionada aos novos suportes de livros, como *audio-books* e *e-books*, para os quais os mediadores precisam ir se atualizando, devido ao rápido crescimento de ambos. Também os livros destinados aos alunos com necessidades educacionais especiais devem ter atenção dos mediadores, como livros em Braille, por exemplo, tanto que o próprio PNBE distribui livros nesse formato.

Deve ser apontado, ainda, o debate que envolve o cânone, que é polemizado tanto pela crítica literária quanto pelo mediador de leitura na escola. A problemática traz conflitos no momento em que o mediador não sabe se oferece ao aluno o que ele quer ler ou o que a escola indica como adequado. Muitas vezes, são livros totalmente diferentes.

Gregorin Filho (2011) destaca a necessidade de oferecer os clássicos ao público escolar, por serem obras que representam sociedades de épocas distintas. O autor define os clássicos como obras que transcendem fronteiras culturais e: “[...] atravessa várias épocas mantendo a atualidade, quer em sua temática, quer como produto artístico cuja matéria é a palavra, representando valores e toda a complexidade de relações subjacentes às mais diversas sociedades” (p. 62). Com essa perspectiva, o autor defende que a leitura dos clássicos é fundamental, “[...] tanto por adultos como por jovens. [...] A escola, como transmissora de cultura que é, deve incentivar a leitura dessas obras, mostrando aos jovens que a compreensão

delas é o exercício da compreensão de si mesmo como indivíduos históricos” (p. 62-63). O autor compreende os clássicos como uma parte da cultura que não pode ser negada aos alunos, mas defende que eles não são os únicos que devem estar presentes na escola. As obras contemporâneas são de igual importância.

Outro problema é haver, por parte do setor editorial, classificações etárias para a indicação de livros. Com isso, corre-se o risco de se trabalhar “[...] com as projeções que deles [dos leitores] são feitas. Nem podemos pensar que eles existam de modo completo e real fora dessas projeções” (SILVA; FERREIRA; SCORSI, 2009, p. 53). Certamente, esses nivelamentos são pouco úteis para a oferta de livros, por não levarem em consideração a bagagem sócio-histórico-cultural de cada um. Essas classificações são inadequadas e são feitas, muitas vezes, visando atrair compradores, visto que não irão precisar ler a obra para saberem se é adequada a criança ou ao adolescente, já que a indicação é feita na própria capa.

Ao verificar quanto envolvimento a literatura presume para atingir uma leitura qualitativa tanto de quem medeia quanto de quem lê, Magda Soares (2006), no texto “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, constata a existência de um processo que, como o título indica, torna a literatura destinada aos pequenos leitores escolarizada. No entanto, a autora vê esse fenômeno como algo que não deve ser negado, nem visto de forma pejorativa, porque qualquer conhecimento que circule dentro do contexto escolar é, obviamente, escolarizado, destinado ao aprendizado, à aquisição de novos conhecimentos.

Outra questão que torna inegável a escolarização da literatura é o fato de esta ter a história de seu crescimento caminhando no mesmo ritmo em que caminha a história da educação: “[...] basta citar o chamado *boom* da literatura infantil e juvenil, que coincide, não por acaso, com o momento da multiplicação de vagas na escola brasileira” (SOARES, 2006, p. 19).

Nesse sentido, a autora nos mostra que o problema não é a literatura ser ou não escolarizada, mas ela ser escolarizada de forma errônea:

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, a transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2006, p. 22).

A escolarização da leitura de textos literários no ambiente escolar se dá porque é geralmente o professor quem irá determinar o que será lido, onde, quando e com que objetivo.

A escolarização errônea começa a partir do momento em que não se parte para reflexão do texto lido, mas são feitas somente atividades com o objetivo de comprovação da leitura, por meio de questões superficiais.

Magda Soares (2006) defende que a escolarização da leitura literária acontece também na biblioteca. Esse será, portanto, o tema do próximo tópico, devido à formação de leitores nesse ambiente exigir especial atenção. As discussões presentes nessa etapa terão base, prioritariamente, no *Manifesto UNESCO/IFLA para a biblioteca escolar* (2005 [2000]). Trata-se de um documento de orientação que, durante sua escrita, envolveu países do mundo todo e buscou-se pensar nos inúmeros tipos de biblioteca.

2.2. Formação de leitores e biblioteca escolar

Uma das instâncias de escolarização da literatura é a biblioteca. Como aponta Soares (2006), o ambiente é o escolar; há uma organização do tempo e acesso ao livro: onde o aluno poderá ler, quando poderá ler e por quanto tempo; há muitas vezes, certa restrição a determinados livros; a socialização da leitura é feita por alguém que irá indicar ou orientar; em alguns casos, como o da escola-campo desta pesquisa, é necessário preencher fichas que comprovem a leitura.

A importância de elencar elementos como esses, que, várias vezes, promovem a “escolarização inadequada” da literatura, se dá porque a biblioteca, assim como a leitura, tem seu papel na formação de leitores reconhecido atualmente, pelo menos em pesquisas e no discurso dos profissionais entrevistados para esta pesquisa, por ser, muitas vezes, um dos poucos espaços em que diversos alunos têm contato com o livro.

Todavia, apenas constatar o papel da biblioteca na formação de leitores não é suficiente, devido às inúmeras dificuldades enfrentadas pelos bibliotecários, evidenciadas na pesquisa *A economia na cadeia produtiva do livro*, dos economistas Fábio Sá Earp e George Kornis (2005). Acerca da biblioteca, a pesquisa aponta que é este o segmento em que o Brasil está mais atrasado. Em comparação com os Estados Unidos, vê-se que 95% das bibliotecas deixaram para trás seu papel de apenas guardar livros e possuem acesso à *internet*, enquanto no Brasil isso é apenas uma meta utópica. No entanto, o problema, de acordo com a pesquisa, não é o número de bibliotecas, mas as condições nas quais elas funcionam: “[...] As

bibliotecas, embora não sejam poucas, são pobres, isoladas, mal administradas e, em sua esmagadora maioria, incapazes de atender a demanda do público leitor. Seus acervos são vítimas de pilhagem sistemática e a manutenção é insuficiente” (EARP; KORNIS, 2005, p. 53). Igualmente, as discrepâncias em relação ao salário de bibliotecários é um problema relevante. A mesma pesquisa aponta, ainda, que uma bibliotecária de São Paulo ganha, em média, R\$ 1.300,00, enquanto uma bibliotecária da rede pública municipal no Rio de Janeiro recebe em torno de R\$ 450,00 mensais (EARP; KORNIS, 2005). Outro elemento que demonstra a necessidade do investimento nas bibliotecas no Brasil é a disparidade do valor *per capita* investido em nosso país para compras de livros, comparado a outros países. Enquanto no Brasil investe-se uma média de US\$ 5 *per capita*, nos Estados Unidos o valor investido é de US\$ 126 e na Bélgica é de US\$ 106 (EARP; KORNIS, 2005).

Nota-se que, desde disparidades salariais até falta de investimentos no acervo e no ambiente dificultam a existência de reais contribuições para a formação de leitores literários nesse espaço. Diante disso, o profissional da biblioteca precisa estar preparado para atuar junto ao público. Regista-se que na biblioteca a leitura é realizada com diversas finalidades: informação, conhecimento, pesquisa. Há os que busquem a leitura literária com objetivos igualmente variados: distração, devaneio, conhecer histórias de aventura, romance, mistério, ampliar os horizontes. Há, ainda, os que procurem a leitura literária para pesquisa, conhecimento, realizar um trabalho cobrado em sala. Neste cenário, Bernadeti Campello (2010) mostra que a biblioteca possui diversas funções, tais como: “estoque de livros e de informações” (p. 129), quando o uso não é adequado e é utilizada apenas para abrigar os livros; “espaço de manifestações culturais” (p. 130), quando ocorrem atividades culturais e de entretenimento para atrair o público. Nesse caso, a autora ressalta a necessidade de essa prática não ser excessiva, pois se corre o risco de construir a imagem da biblioteca apenas como um espaço de eventos atrativos e ocasionais; “espaço de aprendizagem” (p. 131), quando se recorre a ela para obter informações pontuais.

Os bibliotecários são, em consequência, mais do que responsáveis por organizar e cuidar de uma biblioteca e também deve ajudar os leitores na escolha das obras literárias, já que o leitor iniciante talvez não consiga citar, de memória, nomes de livros ou autores, mas certamente sabe com qual gênero literário, ou ‘tipo de história’ se identifica mais. Campello (2010) sintetiza que as funções do bibliotecário são, basicamente, as de selecionar os materiais para a biblioteca, organizá-los e auxiliar os alunos, por meio de sua função

educativa, momento em que pode contribuir para a utilização da biblioteca por parte da comunidade escolar.

Portanto, as intenções pelas quais cada pessoa vai à biblioteca são diversas, tornando-a um local de amplas possibilidades para realização da leitura, para as mais diversas finalidades. Essa diversidade que a leitura na biblioteca proporciona exige que o profissional presente na biblioteca esteja preparado para atender os diversos objetivos do público. No entanto, acervos mal organizados, livros colocados fora do acesso aos leitores, ambiente nem sempre adequado à leitura, horários escassos de funcionamento da biblioteca, entre outros, tornam complicado que este espaço desenvolva seu papel para contribuir com o acesso dos leitores aos materiais de leitura. Se o acesso à pesquisa na biblioteca é dificultado, conseguir que os usuários desenvolvam o gosto pela leitura torna-se ainda mais complicado.

Silva (1999) destaca que o ideal seria ocorrer justamente o contrário, já que a biblioteca, independente do porte de seu acervo, abriga materiais com distintas opiniões a respeito do mesmo assunto, o que possibilitaria aos mediadores trabalharem de modo a favorecer a formação reflexiva do público, pelo fato de os alunos poderem entrar em contato com essa multiplicidade de perspectivas em um mesmo local. Um apontamento fundamental do pesquisador é a necessidade de discutir a importância da biblioteca para o ensino/aprendizagem. Há que se desenvolver a: “[...] concepção do professor como uma das fontes de aprendizagem para o aluno, e não como única fonte” (SILVA, 1999, p. 35). Com efeito, Campello (2010) complementa essa afirmação quando defende a concepção da biblioteca como um espaço de aprendizagem por possibilitar o “trabalho colaborativo” (p. 141), tornando a prática pedagógica mais dinâmica. Para tanto, é fundamental desconstruir a ideia da biblioteca enquanto espaço “burocrático da escola” (p. 141) e trabalhar no sentido de utilizá-la para a partilha de experiências.

Célia Fernandes e Adriana Vieira (2010) ressaltam que é necessário afastar a ideia da biblioteca como um local para guardar livros. Dessa forma, os bibliotecários, muito mais do que “guardadores”, devem ser “disponibilizadores” (p. 112). Assim, as autoras ressaltam que ir à biblioteca e saber como agir é uma prática social que precisa ser aprendida, porque desde o “fazer silêncio” até procurar livros nas prateleiras são atividades para as quais os mediadores precisam preparar os alunos.

A partir disso, começa-se a compreender o porquê de a leitura realizada na biblioteca possuir particularidades. Se na sala de aula, muitas vezes, o professor seleciona as obras previamente visando a uma finalidade específica, na biblioteca, a leitura pode ser considerada

“livre”. Com efeito, pode-se trazer um exemplo literário que vem ao encontro dessa ideia de liberdade: “E as crianças podiam andar pela biblioteca toda e ver todos os livros, e sentar nas mesinhas para ler o que elas quisessem” (ROCHA, 2000, p. 28). No entanto, a liberdade pode ser considerada mais uma dificuldade pelo bibliotecário.

Nesse sentido, Fernandes e Vieira (2010, p. 113) ressaltam a necessidade de o bibliotecário “[...] perder o medo da desordem que o livre acesso de crianças e adolescentes às estantes possa trazer”. Com isso, as autoras discutem diversas possibilidades de trabalho com a literatura da biblioteca.

A primeira é uma atividade com a poesia. Para as autoras, a poesia faz parte desde os primeiros anos, nas canções, parlendas, trava-línguas e outras brincadeiras. Dessa forma, podem-se estimular as primeiras leituras de poesia com esses gêneros, que são próximos do aluno, para depois ir trabalhando com textos mais complexos.

A arte de contar histórias também é um importante meio de atrair os alunos para a literatura. Por serem formas literárias breves, como destacam as autoras, também são meios importantes para despertar o aluno para a história. É interessante ressaltar que a contação pode ser feita tanto pela leitura de um livro quanto pelo ato de contar uma história internalizada, apenas com o uso da voz e dos gestos.

Peças teatrais também podem ser trabalhadas no espaço da biblioteca. O diferencial é que pode envolver vários alunos. Fernandes e Vieira (2010) defendem que, tanto por meio da leitura dramatizada ou da realização de um espetáculo teatral, por serem atividades lúdicas, pode despertar o interesse do aluno. A extensão da peça teatral é um fator importante destacado, já que, de início, pode-se trabalhar somente com algumas cenas, ao invés de uma peça inteira, para evitar a dispersão.

Por último, Fernandes e Vieira (2010) mencionam o livro de imagem. Em posse de alguns, o bibliotecário ou o professor pode fazer exposições das obras, que despertam curiosidade pelas belas ilustrações e a ausência de palavras. Por conter somente ilustrações, o livro de imagem pode oferecer grandes possibilidades inventivas, contribuindo para o desenvolvimento criativo dos alunos, que podem interferir no enredo.

Em vista das possibilidades com o acervo literário da biblioteca, é fundamental destacar que o PNBE envia livros de todos os gêneros mencionados às escolas e, com as obras em mãos, o mediador precisará de criatividade para trabalhar com elas, seja com uma “leitura livre”, conforme visto na citação de Ruth Rocha (2000), ou com atividades previamente planejadas em parceria com o professor.

Discutidas as atividades com a leitura literária na biblioteca, é importante conferir o que os documentos governamentais estipulam em relação a este centro cultural. Dentre esses documentos, destaca-se o “Manifesto UNESCO/IFLA para biblioteca escolar”, que regulamenta orientações aos bibliotecários e aos órgãos governamentais para questões relativas à gestão, financiamento, objetivos e atendimento. Foi aprovado, em novembro de 1999, na 30ª Conferência Geral da UNESCO realizada em Paris, publicado em 2000 e traduzido para o português em 2005. É, portanto, um documento utilizado mundialmente.

Por ser este o principal documento de biblioteca escolar, o próximo tópico se deterá sobre ele, buscando articular os norteamentos nele presentes com o que os pesquisadores mencionam a respeito do documento e da forma com que abordam a biblioteca escolar. Há que se ressaltar também a Lei Nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, que institui a Política Nacional do Livro no Brasil.

2.2.1. Manifesto UNESCO/IFLA para biblioteca escolar: missão, financiamento, gestão e pessoal

Logo no início pode-se perceber como o documento entende as possibilidades da biblioteca:

A biblioteca escolar (BE) propicia informação e idéias fundamentais para seu funcionamento bem sucedido na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A BE habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis (UNESCO/IFLA, 2005, p. 1).

Como pode ser percebido no documento, o principal objetivo da biblioteca escolar é buscar cidadãos responsáveis e imaginativos. Além disso, o documento também destaca o dever da biblioteca de promover ações que contribuam para o aprendizado por parte do público, sempre buscando formar pensadores críticos. Também Silva (1999, p. 37) aponta a necessidade de a biblioteca ser valorizada como um espaço em que a reflexão é possível por ser este uma “[...] inesgotável fonte de estímulo e inspiração para as iniciativas criadoras do educando”.

No que tange à leitura, o documento define ser função da biblioteca: “[...] desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida” (UNESCO/IFLA, 2005, p. 2). Cabe, então, à equipe escolar promover neste espaço atividades que tenham como base a leitura, por meio de atividades que contribuam para a formação do gosto pela leitura.

Nesse contexto, é fundamental pensar na questão do financiamento. Diante disso, Neuza Macedo (2005) constata a necessidade de envolvimento das autoridades locais, regionais e nacionais, apoiadas por política e legislação específicas, “[...] contar com fundos apropriados e substanciais para a manutenção de seu acervo, tecnologias, equipamentos e treinamento de pessoal” (MACEDO, 2005, p. 209).

O documento reconhece, ainda, que “A biblioteca escolar é essencial a qualquer tipo de estratégia de longo prazo no que respeita a competências à leitura e escrita, à educação e informação e ao desenvolvimento econômico, social e cultural” (UNESCO/IFLA, 2005, p. 2). Como se vê, é primordial ter uma legislação que articule o local, o regional e o nacional e que garanta verbas suficientes para os diferentes aspectos que envolvam a biblioteca.

Verifica-se que é necessário haver planejamento quando o foco é o aprimoramento das bibliotecas, buscando sempre adequá-las às necessidades dos alunos. Para isso, o investimento financeiro permanente é fundamental. Para orientar quais são os elementos essenciais para o bom funcionamento da biblioteca, o documento estabelece algumas orientações:

- Formular política própria para os serviços de biblioteca, definindo objetivos, prioridades e serviços de acordo com o currículo da escola;
- Aplicar padrões profissionais na organização e manutenção da biblioteca escolar;
- Prover acesso a serviços e à informação a todos os membros da comunidade escolar, e funcionar dentro do contexto da comunidade local.
- Incentivar a cooperação entre professores, gestores experientes na área escolar, administradores, pais, outros bibliotecários e profissionais da informação e grupos interessados da comunidade (UNESCO/IFLA, 2005, p. 3).

Percebe-se que o documento defende a possibilidade de autonomia da escola no momento de formular os próprios objetivos, as próprias prioridades e os serviços de acordo com o contexto de cada escola. Também se pode observar a atenção dada à necessidade de trabalho conjunto entre os mediadores escolares, que podem contribuir significativamente para práticas efetivas de leitura. Para Macedo (2005, p. 196), ações que visem aproximar os

mediadores contribuem para: “[...] estimular o uso da biblioteca, implementação do acervo e dinamização da biblioteca escolar”.

Em relação ao pessoal, o documento define ser fundamental uma equipe qualificada para desempenhar a função de bibliotecário, porque organizar uma biblioteca exige conhecimento especializado, além da questão de que alguém formado terá maiores condições para planejar a utilização:

O bibliotecário escolar é o membro profissionalmente qualificado, responsável pelo planejamento e gestão da biblioteca escolar. Deve ser apoiado tanto quanto possível por equipe adequada, trabalha em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e deve estar em sintonia com bibliotecas públicas e outros.

O papel do bibliotecário escolar varia de acordo com orçamentos, currículos e metodologias de ensino das escolas, dentro do quadro legal e financeiro do país. Em contextos específicos, há áreas gerais de conhecimento que são vitais se os bibliotecários escolares assumirem o desenvolvimento e a operacionalização de serviços efetivos: gestão da biblioteca, dos recursos, da informação e ensino.

Em vista do crescimento dos ambientes de rede, os bibliotecários escolares devem tornar-se competentes no planejamento e na instrução das diferentes habilidades para o manuseio de novas ferramentas de informação, tanto a professores como a estudantes. Portanto, devem obter contínuo treinamento e desenvolvimento profissional (UNESCO/IFLA, 2005, p. 3).

O Manifesto confirma, como se vê no final da citação, a necessidade de haver um investimento contínuo na formação profissional. Isso comprova ser indispensável a presença de um profissional formado nessa área e que esteja em formação contínua. Pode-se notar, portanto, a valorização do documento em relação a uma equipe profissional.

Macedo (2005), ao proceder à análise das missões da biblioteca estabelecidas no documento, enfatiza a importância do bibliotecário. Para ela, desde a graduação o bibliotecário precisa compreender:

[...] a dinâmica do processo pedagógico; entender as diferenças no ambiente de ensino; ampliar o relacionamento entre a comunidade escolar para concretizar propostas e projetos educacionais. A parceria entre os diferentes profissionais atuantes no ambiente escolar necessita ser estimulada. Ao propor atividades de dinamização da biblioteca escolar, o trabalho cooperativo ajuda a conhecer os projetos e temáticas ministrados pelos professores, o que facilitará o uso da biblioteca (MACEDO, 2005, p. 196).

No Brasil, é muito comum haver pessoas trabalhando na biblioteca sem graduação específica na área, o que faz com que seja ainda mais importante a realização de cursos de

formação, em vista do descompasso entre o número de graduações em biblioteconomia e o número de bibliotecas no Brasil: “Atualmente, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2010b) o Brasil oferta 2763 vagas para formação de bacharéis em Biblioteconomia” (BRASIL, 2010b, p. 7). Além disso, a pesquisa aponta que, em Mato Grosso do Sul há somente uma instituição superior que ofereça o curso de biblioteconomia, sendo que a maioria deles se concentra na região Sudeste “onde são ofertadas 39% das vagas disponíveis no País, compondo a distribuição do cenário nacional” (BRASIL, 2010b, p. 8).

Apesar das valiosas contribuições do manifesto para a biblioteca escolar, nota-se a completa ausência de menção à leitura literária. É justamente neste espaço que boa parte dos alunos tem contato com a literatura e o documento simplesmente silencia quando o assunto é literatura. Apesar de o documento mencionar “o hábito e o prazer da leitura” como acontecimentos possíveis no cerne da biblioteca, sobre a formação do leitor literário não há nenhuma referência.

Importante verificar que nas próprias publicações da área de biblioteconomia, é possível encontrar referências à biblioteca como espaço de formação de leitores, como nota-se na citação de Oswaldo de Almeida Júnior (2007, p. 41-42):

Quando se fala em leitura nos espaços da biblioteca, tende-se a pensar apenas em incentivo e, a partir disso, em algumas – poucas – ações, como a hora do conto. Essa compreensão do lugar da leitura nas bibliotecas é por demais estreita e reducionista. Na verdade, a ação primordial nesses espaços é a leitura. A ação cultural, por exemplo, pretende, com base na leitura, levar as pessoas a produzir cultura, não apenas e tão-somente consumir cultura. O espaço da biblioteca permite trabalhos de ação cultural, não com base unicamente na leitura do texto escrito, mas também na interação com outras linguagens.

No caso específico do Brasil, tem-se o Decreto N° 520, de 13 de Maio de 1992, que institui o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (BRASIL, 1992, s. p.):

Art. 2º O Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas tem os seguintes objetivos:

- I - incentivar a implantação de serviços bibliotecários em todo o território nacional;
- II - promover a melhoria do funcionamento da atual rede de bibliotecas, para que atuem como centros de ação cultural e educacional permanentes;
- III - desenvolver atividades de treinamento e qualificação de recursos humanos, para o funcionamento adequado das bibliotecas brasileiras;
- IV - manter atualizado o cadastramento de todas as bibliotecas brasileiras;

V - incentivar a criação de bibliotecas em municípios desprovidos de bibliotecas públicas;

VI - proporcionar, obedecida a legislação vigente, a criação e atualização de acervos, mediante repasse de recursos financeiros aos sistemas estaduais e municipais;

VII - favorecer a ação dos coordenadores dos sistemas estaduais e municipais, para que atuem como agentes culturais, em favor do livro e de uma política de leitura no País;

VIII - assessorar tecnicamente as bibliotecas e coordenadorias dos sistemas estaduais e municipais, bem como fornecer material informativo e orientador de suas atividades;

IX - firmar convênios com entidades culturais, visando à promoção de livros e de bibliotecas.

Assim, o documento foca-se na biblioteca e na necessidade da visualização dela como centro cultural e da promoção de ações que visem melhorar tanto o espaço físico quanto os acervos. No entanto, o decreto não faz nenhuma menção acerca da literatura neste local.

O profissional da biblioteca, nesse sentido, seja em sua prática de atender os empréstimos solicitados, organizar e cuidar do acervo ou em momentos específicos de prática com a leitura, deve ter em mente a sua função de mediador. Compartilhar leituras, ouvir impressões dos leitores e conhecer o acervo é essencial para isso. Silva; Ferreira; Scorsi (2009) mostram que, devido à expansão na produção da literatura infantil nos últimos trinta anos, os bibliotecários podem se sentir “perdidos” em meio a tantos livros com temáticas também variadas. Além disso, “[...] a qualificação dos docentes e da própria crítica literária para essa avaliação tem sido frágil entre nós. Os estudos sobre esse produto cultural, suas formas e composições atuais são igualmente recentes” (SILVA; FERREIRA; SCORSI, 2009, p. 53).

Macedo (2005) também defende o bibliotecário como um importante meio para a formação do gosto pela leitura na biblioteca. A autora ressalta a importância de associar o trabalho entre bibliotecário e professor. É nesse momento, para ela, que “[...] a biblioteca escolar estará oferecendo recursos que possibilitem a esse público ampliar seus horizontes, sua percepção de mundo, e até mesmo alterá-la, adequando-a para situações de seu interesse, e ainda mais para a consolidação de sua cidadania” (MACEDO, 2005, p. 193).

Inúmeros são os problemas que restringem as possibilidades de a escola contribuir com a formação de leitores assíduos e competentes. Entre eles, a escassez de bibliotecários formados em sua própria profissão nos parece a mais crítica: “Vale lembrar ainda os casos de professores que, por doença, velhice ou fastio pedagógico, são ‘encostados’ nas bibliotecas das escolas, visto que este profissional, até que chegue a aposentadoria ou outra oportunidade

de trabalho” (SILVA, 1999, p. 16). Esses professores, sem a formação específica para atuar nesse espaço, acabam desempenhando uma função que não é a sua e prejudicando o processo da formação de leitores. Com isso em mente, Macedo (2005, p. 199) mostra um importante questionamento: [...] Será que o inverso seria permitido? Será que um bibliotecário, sem o curso de pedagogia, poderia ocupar o lugar de um professor? E se fosse possível, quais seriam os resultados dessa disfunção na formação dos educandos?

Obviamente, para que o bibliotecário possa atuar de modo a contribuir no despertar do interesse pela leitura, precisa estar preparado para cumprir dignamente essa função. Dessa forma, qualquer programa governamental, que tenha como preocupação a formação de leitores, deve buscar muito mais o qualitativo – formação do acervo da biblioteca aliado à formação profissional – do que o quantitativo – grande distribuição de acervos, sem o cuidado com a preparação dos mediadores.

3. METODOLOGIA

O olhar que conduziu esta pesquisa parte de observações feitas durante pesquisas anteriores. Mais especificamente, foram desenvolvidos dois planos de trabalho na Iniciação Científica, ambos sob a orientação da Profa. Dra. Célia Regina Delácio Fernandes, que resultaram na publicação de dois artigos (CORDEIRO; FERNANDES, 2010; CORDEIRO; FERNANDES, 2011). De modo geral, os trabalhos mencionados tiveram como objetivo a análise das representações verbais e visuais da leitura no acervo do PNBE/2008: Ensino Fundamental. O acervo possui cem obras, que foram mapeadas em trinta e cinco escolas públicas de Dourados/MS. Em algumas escolas, as obras eram encontradas, em outras não e em algumas os gestores escolares não permitiam a entrada na biblioteca, muito menos o empréstimo dos livros.

Durante as pesquisas de Iniciação Científica, foi perceptível o interesse e esclarecimento por parte de alguns mediadores que se contrapunha ao desconhecimento de outros em relação a programa. Se, em algumas escolas, diretores, coordenadores e bibliotecárias mostravam-se interessados em relação às pesquisas acadêmicas e às políticas públicas, em outras, encontravam-se mediadores despreparados para a função que ocupavam dentro da escola.

Diante dessas disparidades, o que se tornou marcante foi que, independente de quanto os mediadores mostravam-se preocupados com a formação de leitores, eram poucos os que realmente conheciam o PNBE. Boa parte não sabia sequer do que se tratava, enquanto outros afirmavam que sabia o que era, mas que não conhecia o programa a fundo.

Mas porque seria tão necessário os mediadores escolares conhecerem o PNBE, as obras que ele envia e o modo como funciona? Como mencionado anteriormente, o PNBE é o principal programa responsável por manter os acervos das bibliotecas escolares com obras de qualidade, sendo que milhões de reais são investidos anualmente para isso. Com o programa, as bibliotecas deixam de ser espaços com livros antigos que não despertam o interesse do aluno e passam a conter acervos com obras de autores, temáticas e gêneros variados, com obras para as mais diversas preferências.

Para além da importância de a escola contar com as obras que recebem do programa, busca-se defender que apenas a presença do livro na escola não é suficiente para a formação de leitores. Aliás, é muito pouco. As ações governamentais deveriam centrar suas ações, primeiramente na formação do mediador, seguida da divulgação do programa junto à escola.

Explicar como funciona, quem avalia as obras, como é feito o processo de inscrição, como são selecionadas. Posteriormente, as ações deveriam ser focadas na formação do mediador em leitura literária, para que possam contribuir com a formação de leitores literários.

Com foco nessa perspectiva, este trabalho foi pensado de modo que viesse responder a algumas indagações: o PNBE é divulgado no contexto escolar? Se essa divulgação não ocorre, os mediadores e alunos conhecem o programa? Se sim, qual a opinião sobre as obras? Já no que diz respeito às práticas de leitura, buscou-se investigar inicialmente: os mediadores e alunos reconhecem a importância da leitura literária? Há ações de fomento à leitura na sala de aula? E na biblioteca? Se sim, qual a opinião dos envolvidos nessas ações?

Ao partir dessas questões iniciais, o planejamento da pesquisa começou a ser formulado visando conhecer com profundidade as práticas de leitura na escola. Para isso, o estudo bibliográfico de metodologia científica foi primordial, porque ofereceu suporte não somente para a elaboração de instrumentos de geração de dados, mas também em relação a procedimentos éticos necessários durante o contato com os sujeitos envolvidos e ao destino do material gerado.

Marina Marconi e Eva Lakatos (2010, p. 169) definem a pesquisa de campo como: “[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar [...]”. Desse modo, para investigar o impacto do PNBE nas práticas de leitura literária na escola, a definição das autoras para pesquisa de campo foi considerada essencial, por compreenderem-na como uma investigação que busca explorar, utilizando-se de contato com sujeitos, uma problemática pré-estabelecida.

O estudo de caso é uma pesquisa de natureza qualitativa, por partir de questionamentos que exigem o contato direto com o campo estudado e geralmente é delimitada de modo a oferecer uma visão quanto mais aprofundada possível acerca do objeto estudado. No caso desta pesquisa, os meios de divulgação são apresentações de comunicações em eventos da área, publicações de artigos científicos e a publicação da dissertação.

Segundo Lüdke e André (1986), para que a pesquisa seja qualitativa, o princípio básico é que haja um contato direto entre pesquisador e objeto estudado, que será conduzido pelo conhecimento do pesquisador sobre o que está sendo investigado, obtido por estudos bibliográficos anteriores. Este tipo de pesquisa leva em consideração crenças, ideias, perspectivas e valores pessoais, a partir das declarações das pessoas que participam da pesquisa.

Para Bortoni- Ricardo (2008, p. 34),

A pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que é a variável dependente. Já a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.

Para proceder a um estudo investigativo com base na pesquisa qualitativa, é necessário utilizar diferentes instrumentos para geração de dados, tendo em vista que o contato entre entrevistador e entrevistado torna-se dinâmico e toma rumos distintos dos planejados, se não houver a sistematização necessária. É fundamental, durante a transcrição dos depoimentos, obtidos tanto com as entrevistas quanto com os questionários, utilizar-se da transcrição literal, para manter o mínimo possível de interferência do pesquisador. Marconi e Lakatos (2010) elencam os principais instrumentos a serem usados em uma pesquisa qualitativa:

- a observação não participante: o pesquisador faz uma observação consciente, dirigida e ordenada, mas não busca se integrar à comunidade;
- a entrevista focalizada: a entrevista segue um roteiro prévio de perguntas, mas pode mudar conforme informações do entrevistado;
- análise de *corpus* documental de arquivos públicos: os documentos utilizados são oficiais, tais como: ordens, leis, relatórios, editais etc.;
- questionários: gerar dados por questionários pode oferecer mais liberdade nas respostas em razão do anonimato, principalmente quando se trabalha com um grupo relativamente amplo. Além disso, mais tempo para responder, em uma hora mais acessível também são aspectos positivos do questionário. Portanto, trata-se de perguntas estabelecidas previamente que são entregues ao sujeito da pesquisa, juntamente com uma carta explicativa. No caso desta pesquisa, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Cf. Anexo 7), que contém as informações necessárias sobre a pesquisa, a ser assinado pelos participantes ou, em caso de menores de idade, pelos responsáveis;
- levantamento bibliográfico: o levantamento bibliográfico é realizado antes da pesquisa de campo e se trata do material teórico a ser utilizado como base para realização da pesquisa.

Os diferentes modos de geração de dados justificam-se devido à necessidade de se obter de modo mais claro possível as informações desejadas. Anna Raquel Machado (2009, p.

138) aponta que o confronto de dados é essencial em uma pesquisa de campo, principalmente em uma que utilize questionários:

embora nos voltemos especificamente para o problema da influência de questionários sobre as respostas, consideremos que essa discussão poderá ser útil para a construção e avaliação das perguntas utilizadas em outros procedimentos [...], como em entrevistas, autoconfrontações simples e cruzadas [...], assim como para a interpretação das respostas fornecidas, que não pode ser desenvolvida independente da análise das perguntas.

Assim, a autora aponta a importância de se utilizar diferentes métodos de geração de dados, quando se utilizam os questionários. Com isso, pode-se realizar um confronto de dados e que permite uma investigação crítica a partir do objeto investigado.

Todos esses instrumentos foram essenciais para a geração de dados a serem utilizados para a escrita desta dissertação. Nesse percurso, para que houvesse suporte teórico para a pesquisa, o primeiro passo foi o levantamento e estudo bibliográfico, composto por livros, artigos científicos, dissertações e teses nas áreas leitura; literatura; mediação escolar; políticas públicas de fomento à leitura; biblioteca e o PNBE.

A análise de *corpus* documental foi de igual importância para a realização da pesquisa. Essa análise permitiu conhecer com propriedade o PNBE.

Na concepção de Lüdke e André (1986, p. 39),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Como mencionado, a pesquisa de campo utilizou-se do estudo de caso que, de acordo com Lüdke e André (1986), divide-se em três fases:

- a fase exploratória: essa fase é constituída por hipóteses e questões que despertam o interesse do pesquisador por determinada temática. Leituras teóricas, experiências cotidianas e pesquisas anteriores são fatores que podem levar o pesquisador a visualizar a pesquisa de campo como possibilidade para formular possíveis respostas às suas angústias. No caso desta pesquisa, as indagações começaram durante a Iniciação Científica, momento em que se observaram práticas em torno do livro ineficientes e se contataram mediadores que desconheciam o PNBE. Para Lüdke e André (1986, p 22), é este o momento de “[...] especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a

entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo”;

- a fase sistemática: é neste momento em que os dados são gerados. Para isso, é necessário que o pesquisador, anteriormente, selecione técnicas e instrumentos. Essa escolha irá variar de acordo com a necessidade de cada pesquisa. Nesta fase, delimitam-se o campo investigativo, bem como os objetivos. No caso desta pesquisa, que parte do estudo de caso, essa delimitação é fundamental para que se consigam atingir resultados e discussões com base em uma investigação aprofundada. Lüdke e André (1986, p. 22) relatam que essa delimitação é necessária, devido: “[...] a importância de determinar os focos de investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos de um fenômeno num prazo razoavelmente limitado”;

- a fase de análise de dados: essa fase, como se pode deduzir, é o momento em que os dados obtidos serão estudados e dispostos de modo a permitirem formulações de respostas às questões que levaram a realização da pesquisa. Os dados devem ser expostos de forma objetiva, de modo a oferecer uma compreensão acerca do objeto estudado.

Maria Laura Franco (2005, p. 22) advoga que a fase de análise de dados exige especial atenção do pesquisador, principalmente quando envolve entrevistas, já que “[...] a fala humana é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações”. É necessário, portanto, discernimento o suficiente para não se pautar em uma análise superficial ou em um estudo baseado em subjetividades do pesquisador, que pode visualizar no material obtido com as entrevistas, declarações que não estão ali:

Isso não significa, porém, descartar a possibilidade de se realizar uma sólida análise acerca do conteúdo ‘oculto’ das mensagens e de suas entrelinhas, o que nos encaminha para além do que pode ser identificado, quantificado e classificado para o que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos (FRANCO, 2005, p. 22).

Lüdke e André (1986) também discutem a necessidade de um olhar crítico do pesquisador no momento da análise dos dados gerados por entrevistas. É importante saber que o que o entrevistado diz deve ser utilizado para confrontar com todo o restante do material gerado, inclusive com as informações de outros participantes:

[...] não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem

mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (Lüdke; André, 1986, p. 36).

Também Machado e Brito (2009, p. 151) apontam para essa questão ao mencionar que: “[...] o pesquisador deve ‘desconfiar’ do discurso dos informantes e que não devem tomar o que é dito tal como é dito, sem considerarem a situação de entrevista, que, necessariamente, afeta esse dizer” (p. 141). Assim, para Machado, há a possibilidade de o participante cair na reprodução, na pesquisa, de: “[...] dados generalizantes, com base em conhecimentos formais ou de senso comum adquiridos, possivelmente alicerçados no discurso dominante, prescritivo ou de senso comum, sobre essa dificuldade”. Nas palavras da autora:

[...] as primeiras [entrevistas] impõem um tipo de interação da qual dificilmente o entrevistado pode escapar, assinalando, entretanto que, no caso dos questionários, essa imposição é bem mais forte, pois eles impedem qualquer processo de negociação entre os interlocutores (p. 144).

Verifica-se que é fundamental ter clareza para adequar a ferramenta ao objetivo, e estar sempre munido de uma leitura e olhar atento para os dados que vão sendo obtidos no decorrer da pesquisa.

Essa fase, portanto, a de análise de dados, será abordada no próximo capítulo, momento em que os dados gerados serão apresentados e problematizados. Espera-se, com isso, responder às questões que motivaram este trabalho.

4. MEDIADORES, LEITORES E LITERATURA: RESULTADOS

Abri a porta e entrei. De repente eu estava numa espécie de câmara do tesouro repleta de livros. Embora ali estivesse escuro e empoeirado, os livros pareciam brilhar. Não sei explicar de outro jeito (GAARDER; HAGERUP, 2011, p. 71).

Para quem gosta de ler, muitas vezes, a biblioteca é um espaço atrativo independente de seu aspecto ou da aparência dos livros. Já para quem não gosta, é impossível se interessar por um espaço “escuro e empoeirado”. É claro que é mais fácil formar leitores em ambientes agradáveis, claros e arejados, mas é verdade também é que nem sempre essa é a realidade escolar. O desafio do mediador começa justamente neste cenário, no qual boa parte das bibliotecas ou salas de leitura são locais como os descritos na epígrafe.

Para tanto, é fundamental reconhecer que a formação de leitores não recai sobre um ou outro profissional. Na escola, deve ser encarada como responsabilidade de todos e, em um sentido mais amplo, deve ser a meta de todos que se interessam, ou deveriam se interessar, por uma educação de qualidade, ou seja, é dever da sociedade, das políticas públicas e dos mediadores buscarem construir um país de leitores.

Sabe-se, no entanto, da dificuldade de construir uma comunidade voltada para a formação de leitores. Portanto, buscar investigar, no próprio contexto escolar, o processo de construção de leitores é um caminho possível para entender quais são os possíveis empecilhos para a concretização desse objetivo. Além disso, pesquisar práticas de leitura na escola pode ser entendido como algo profícuo, quando se entende que esse tipo de pesquisa não é somente um método de apresentar constatações acerca da situação da qualidade leitora dos alunos, mas, sim, mostrar-se como um material de estudo para o professor-pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33):

[...] o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Diante disso, com a finalidade de conhecer como ocorre o processo de mediação literária na escola, esta pesquisa volta-se para a análise dos dados gerados em uma investigação realizada em uma escola pública de Dourados/MS.

A escola em questão localiza-se em um bairro periférico na cidade de Dourados/MS, entre os bairros Parque das Nações, Canaã III, Canaã IV, Vila São Braz, Vila Mariane, Jardim Jockey Clube, Chácaras Califórnia e Vila Valderez. Trata-se de uma região residencial, com poucas opções comerciais, apenas pequenos mercados e bares.

Entrou-se em contato com esta escola ainda durante a graduação, mais especificamente no desenvolvimento de Iniciação Científica (CORDEIRO; FERNANDES, 2010; CORDEIRO; FERNANDES, 2011), momento em que se pode visitar um bom número de escolas e, notou-se, nesta escola, haver uma boa biblioteca, com espaço amplo e bem organizado, além da constante presença de alunos.

Por conseguinte, no mestrado, em visita à escola para a realização deste trabalho, uma das conversas, com uma das coordenadoras, centrou-se na biblioteca, que antes se constituía em um espaço amplo, com diversas opções de livros, entre os quais se viam os acervos enviados pelo PNBE. A coleção de livros didáticos era mantida em um espaço distinto dos literários, o que permitia pleno acesso às leituras literárias, por ser a biblioteca um lugar espaçoso, bem organizado e, em virtude disso, frequentado por um bom número de alunos.

Todavia, tão logo se deu início à pesquisa, pôde-se perceber que a biblioteca não era mais o mesmo espaço aconchegante de antes. Agora, havia, dentro do espaço da biblioteca, a sala da diretora.

Nesse cenário, bem no centro da biblioteca, ficam duas mesas grandes, que ocupam quase todo o espaço que antes era destinado à leitura. Essa mudança foi feita porque, segundo elas, não havia espaço suficiente na escola e a antiga sala da diretora estava ocupada pela coordenação.

A coordenadora referia-se a essa mudança com bastante decepção. Para ela, não haver incentivo das políticas públicas dificulta imensamente qualquer iniciativa isolada, mas, em sua opinião, a escola foge à regra e possui um bom número de alunos que frequentam a biblioteca, mesmo com a presença da diretora o tempo todo, e com o espaço reduzido.

Depois disso, feitas as explicações acerca da pesquisa à coordenadora responsável pelas séries finais do Ensino Fundamental, passou-se à geração de dados, que envolveu: os alunos do 9º ano, as duas professoras de língua portuguesa do 6º ao 9º ano do período matutino, uma bibliotecária e a coordenadora das séries finais do Ensino Fundamental [Cf. Anexos 1 a 6]. A escolha deste ciclo justifica-se porque, durante o Ensino Fundamental os alunos ainda não têm a literatura enquanto disciplina, ficando o desafio de formar leitores principalmente ao professor de língua portuguesa. Dessa forma, conhecer as práticas de

leitura também analisando os discursos dos alunos do último ciclo do Ensino Fundamental poderia oferecer um panorama de como a leitura é realizada na escola, visto que já estão encerrando esta etapa de ensino.

Com os participantes, a pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas e questionários. Todos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), exigência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFGD [Cf. Anexo 7]. Os participantes, antes dos questionários e entrevistas, leram e o entregaram assinado. No caso dos estudantes, menores de idade, levaram para casa e trouxeram assinados pelos pais ou responsáveis.

Depois da realização da pesquisa de campo, passou-se à análise e escrita desta dissertação. Este capítulo, que aborda especialmente a interpretação dos resultados das entrevistas e questionários, organiza-se em dois subtítulos: “As mediadoras” e “Os alunos”.

No primeiro subtítulo, “As mediadoras”, abordam-se os dados obtidos com a coordenadora, a bibliotecária e as duas professoras atuantes do sexto ao nono ano. Convém registrar que todas se mostraram dispostas à realização das entrevistas e questionários. As perguntas objetivavam permitir conhecer quais as práticas de leitura realizadas na escola, de que modo buscavam incentivá-la, quais as principais concepções de leitura das mediadoras. Além disso, buscou-se saber quais as principais dificuldades abordadas por elas no que diz respeito à formação de leitores, e, ainda, se julgavam haver particularidades da leitura de gêneros literários em relação a gêneros não literários. Também buscou investigar questões relacionadas ao conhecimento acerca das políticas públicas, acrescido do uso da biblioteca para a formação de leitores.

4.1. As mediadoras

Para se estudar as práticas de leitura, é necessário explanar como esse conceito está sendo compreendido. Para tanto, as reflexões de João Hansen (2005) apresentam uma importante definição da terminologia “prática de leitura”. O autor destaca, inicialmente, que “[...] Antes de tudo, ela é uma noção material, pois ‘prática’ é um fazer, uma ação particular de transformação de materiais sociais ordenada por regras também particulares, e descarta *a priori* os universalismos de significação única” (p. 24). Por consequência, a leitura literária pode ser compreendida como um fazer transformador: “[...] O texto literário nos lê

ativamente, e geralmente contra nós, porque questiona o familiar das legibilidades do hábito que rotiniza a nossa experiência como natureza imutável” (p. 25).

Com base na definição de práticas de leitura proposta por Hansen (2005), que entende as práticas de leitura como ações que fogem a um conceito unívoco, sendo constituído durante a ação, ou seja, devem ser entendidas no contexto de cada um que trabalha com a leitura e, sendo assim, no caso desta pesquisa que envolve diferentes mediadores, é necessário ser compreendida a partir da prática de cada um. Por meio deste estudo, objetiva-se, portanto, conhecer acerca das práticas que as mediadoras buscam desenvolver na escola.

Quase todas as mediadoras possuem curso superior, formadas em universidades públicas, com exceção da bibliotecária, que concluiu somente o Ensino Médio. A coordenadora possui graduação em pedagogia e especialização em educação infantil. A Professora A possui graduação em Letras e especialização em linguística. Já a Professora B é graduada em Letras e não cursou especialização.

Quanto à renda salarial, a coordenadora mencionou receber entre R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00; as professoras, entre R\$ 1.000,00 a R\$ 2.000,00 e a bibliotecária, em torno de R\$ 801,00 a R\$ 1.000,00.

Tabela 5: formação e renda salarial das mediadoras

	Formação	Faixa salarial
Coordenadora	Graduação em Pedagogia; especialização em Educação Infantil.	R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00
Professora A	Graduação em Letras; especialização em Linguística.	R\$ 1.000,00 a R\$ 2.000,00
Professora B	Graduação em Letras.	R\$ 1.000,00 a R\$ 2.000,00
Bibliotecária	Ensino Médio completo.	R\$ 801,00 a R\$ 1.000,00

Por meio dos dados apresentados, nota-se um decréscimo no que diz respeito à faixa salarial das professoras em relação à coordenadora e, principalmente, da bibliotecária. Com isso, observa-se, de modo latente, que a desvalorização, discutida no segundo capítulo deste trabalho, em relação ao mediador que atua na biblioteca é uma problemática que precisa ser

repensada, pois a partir do momento em que não há valorização desse profissional, tanto no que tange à sua formação, quanto à questão salarial, dificilmente irá ter condições de atuar do mesmo modo que os outros mediadores, pelo fato de as condições a ele ofertadas serem outras. Com efeito, umas das ideias de Campelo (2010) para dinamização do espaço escolar é a questão do “trabalho colaborativo”, contudo, para isso, é fundamental que os mediadores tenham condições de dialogar não somente sobre a prática, mas também acerca das teorias e metodologias advindas de uma formação acadêmica.

Com a coordenadora, o objetivo principal era o de verificar de que modo ela incentiva a leitura na escola-campo da pesquisa. Desse modo, ela recebeu um questionário e um roteiro para escrever sua história de leitura. No questionário, havia questões de acordo com os temas: I – Identificação; II – Formação; III Perfil cultural; IV – Prática pedagógica [Cf. Anexos 1 e 5].

A coordenadora diz buscar o aprimoramento, tendo participado de seminários e cursos nos últimos anos. Em “perfil cultural”, menciona gostar de ler, mas não cita livros literários, apenas livros ligados a sua área profissional. No item “Prática pedagógica”, informa promover a leitura na escola; contudo, novamente, quando a questão é a literatura, não há o mesmo incentivo. No que se refere ao conhecimento dos programas de leitura, ela cita o projeto “Literatura em minha casa” e os livros enviados pelo FNDE, que são, na verdade, os mesmos do PNBE¹⁶. Quando questionada da importância da leitura, responde que a formação de leitores é importante porque a leitura: “eleva o nível de conhecimento, e aumenta o vocabulário¹⁷”.

Quanto à participação das professoras do segundo ciclo do Ensino Fundamental, a pesquisa contou com as duas professoras que lecionam para este segmento. Com elas foram realizados um questionário, um roteiro para escrita das histórias de leitura e uma entrevista [Cf. Anexos 1, 2 e 5].

No item formação, a Professora A¹⁸ também informa participar de diversos cursos e seminários de aperfeiçoamento. Quando questionada sobre o que lê, destaca obras literárias, tendo preferência por crônicas, mas prioriza obras de aprimoramento profissional como a

¹⁶ É necessário esclarecer que vários professores e coordenadores se referem ao PNBE como FNDE, devido ao fato de o primeiro ser parte das ações do segundo. Da mesma maneira, é comum encontrar profissionais que não sabem que o “Literatura em minha casa” é um projeto extinto do PNBE, em vigência nos anos de 2001 a 2004.

¹⁷ Com o intuito de não interferir nas falas dos sujeitos, elas serão mantidas da forma como foram pronunciadas.

¹⁸ Usaremos as denominações Professora A e Professora B pelo fato de não ser permitida qualquer possibilidade de identificação dos participantes.

revista *Nova Escola*. No que concerne à “prática pedagógica”, declara apoiar e desenvolver projetos envolvendo a leitura. Em relação à formação de leitores, destaca: “por meio da leitura é que se descobre práticas relevantes para a vida”.

A outra professora entrevistada para essa pesquisa é formada em Letras pela UEMS (2003) e não possui pós-graduação. Também participa de cursos e encontros de atualização profissional. No que diz respeito à leitura, lê materiais relacionados ao trabalho pedagógico, literatura infantil e um livro literário destinado ao público a cada ano. Lê também revistas como *Nova Escola*, *Língua*, *Carta na Escola* e *Veja*. Sobre o trabalho com o ensino da leitura, incentiva os alunos com leituras na sala de aula, entretanto, atualmente não está desenvolvendo nenhum projeto. Acerca da importância do fomento à leitura, ressalta que: “a leitura facilita a abertura para novas aprendizagens”.

Este questionário também foi entregue à bibliotecária e, ao fazer a comparação, são perceptíveis diferenças no que tange à valorização dos profissionais que atuam nas bibliotecas. A bibliotecária não tem curso superior e entre os anos de 2007 e 2010 participou apenas de um curso, intitulado “Letra de Luz”¹⁹. Sobre a leitura, diz ler jornais e livros variados, inclusive literários; ainda aponta incentivar os alunos no dia a dia enquanto bibliotecária “separando o material” e no projeto: “Arte e Leitura”, na biblioteca, que premia os alunos que mais leram durante o ano. Acerca do conhecimento dos programas federais de fomento à leitura, cita o PNBE, mencionando que a escola recebe regularmente livros literários deste programa. Sobre a importância da leitura, acredita ser importante os alunos lerem porque: “saem da realidade que eles estão vivendo neste momento”.

Como se vê, essas questões foram fundamentais para verificar considerações iniciais dos mediadores em relação à leitura. Por meio das questões, observa-se uma problemática fundamental: a literatura vai sendo deixada de lado devido às leituras pedagógicas ganharem mais destaque ao longo da formação das mediadoras. É necessário, portanto, considerar que a leitura literária exige esforço constante, para que não se perca em meio às atividades consideradas mais urgentes. Assim, tanto para os alunos quanto para os mediadores deve-se alertar para a constante necessidade de inserir a literatura em meio às outras tarefas e leituras.

Após a compreensão de práticas de leitura, parte-se para os dados obtidos com as professoras e bibliotecária. Por meio das entrevistas, puderam-se obter dados mais precisos das opiniões das participantes.

Sobre a importância da leitura, obtiveram-se as seguintes respostas:

¹⁹ O projeto “Letras de Luz” esteve em vigência no ano de 2007 na cidade de Dourados/MS. Foi produzido pela Fundação Victor Civita, com patrocínio da Enersul e executado pela Prefeitura de Dourados/MS.

Professora A: “A leitura ela é muito importante, porque ela possibilita a gente descobrir várias coisas, ter conhecimento de mundo e no caso da educação ela é a base de tudo, pra todas as outras disciplinas. É isso é muito importante”.

Professora B “Importante pra entender todas as matérias na escola, eu acho que a leitura abre a mente”.

Bibliotecária: “Na verdade é um aprendizado. A leitura pra mim é fundamental e é tudo”.

Nota-se, na fala da primeira professora, a relação da leitura, primeiro como descoberta e conhecimento de mundo e, ainda, como “base de tudo”. Já a segunda, associa a leitura ao aprendizado de todas as disciplinas e, para a bibliotecária, a leitura é um aprendizado. Importante conferir que as três mediadoras referem-se à leitura de modo vago, sem mencionar as vantagens específicas decorrentes da leitura. Mas, diante das respostas, associam-na a duas questões: a leitura como **elemento social** e como **utilitária**.

Em relação à primeira definição, de acordo com as discussões dos capítulos anteriores, é quando as atividades com a leitura buscam ser desenvolvidas de modo a associá-la com outras leituras realizadas pelo aluno ou, até mesmo, com eventos de seu cotidiano, já a segunda, relaciona a leitura às diversas disciplinas escolares ou com outros afazeres dos quais o indivíduo participe.

Já acerca da leitura literária, questiona-se, com as mediadoras, se há distinções em relação à leitura de outros gêneros:

Professora A “Eu sou suspeita pra falar da leitura literária porque eu gosto demais mesmo e acho assim... No caso da poesia. Eu acho que ela nos transmite muita coisa, nos passa muita coisa, porque ela tem vários sentidos, né? Então o leitor que lê, ele vai buscar ali o que ele precisa, o que ele realmente está esperando então a leitura literária seja uma narrativa, seja o que for eu acho que ela é muito importante e também é uma leitura que nos ajuda e nos transmite conhecimento, sabedoria, então, acima de tudo, né?”

Professora B “Eu acho que todos os tipos de leitura têm o mesmo objetivo, né? De proporcionar essa abertura, facilitar a fala, a escrita, questão de vocabulário, todas essas vantagens”.

Bibliotecária: “bom, eu acredito muito na leitura, pra mim é muito importante porque através dela os alunos saem da realidade que eles estão vivendo nesse momento. Eles pegam um livro, gostam de fazer a leitura, chegam até mim pra contar. Eles viajam, eles pegam os livros e estão viajando pra outro mundo e saindo do que eles estão vivendo agora. Então

eles chegam até a mim pra contar: eu gostei desse livro porque ele fala sobre isso e comentam comigo o que aquilo passou pra eles”.

Nota-se que as declarações das participantes ligam a literatura ao **conhecimento**, ao **utilitário** e a **viagem**. Com isso, as respostas acerca da leitura literária são mais amplas, mas ela também não deixa de ser associada ao utilitarismo. No entanto, a própria produção literária infantojuvenil vem se modificando e afastando-se do utilitarismo. Como aponta Ceccantini (2008) em sua tese de doutorado, as obras que representam a leitura não mais procuram “convencer a todo custo o leitor da importância da leitura e de tornar-se leitor” (p. 82). A leitura não é mais vinculada à “tradição pedagogizante do gênero infanto-juvenil” (p. 81), o que contribui para formar a ideia da literatura infantojuvenil de algo desassociado das atividades escolares.

Um aspecto relevante em relação às concepções de leituras literárias apresentadas é a semelhança com as obtidas em depoimentos de alunos na pesquisa federal *Programa Nacional Biblioteca da Escola [PNBE]: leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras* (BRASIL, 2008a, p. 83): “*A leitura abre as portas. Ler pra mim é ser cidadão. É ser gente. [...] A leitura leva a marca, também, de atividade prazerosa que permite conhecer outras realidades, mundos diferentes*” (itálicos do autor).

Entre as concepções de leitura dos mediadores, está o aprendizado de outras questões e a literatura enquanto viagem, conceito amplamente difundido e questionado, visto que a leitura literária é muito mais do que entretenimento e, sim, meio possível para reflexões. Luiz Percival Britto e Márcia Abreu (2003) alertam para a necessidade de reestruturação no sistema de ensino para haver transformações das concepções de leitura. No entanto, é necessário, independente de qualquer reestruturação mais ampla, haver constante esforço dos mediadores: “[...] as coisas não são fáceis nem se transformam pela simples vontade. Elas têm peso, resistem à mudança, desiludem os sonhos ligeiros e as vontades voluntárias” (p. 123). Para tanto, os autores destacam a necessidade de colocar à frente a importância da educação: “[...] A educação, em particular a educação escolar, tem sido, para a maioria das pessoas, muito mais uma imposição de sobrevivência do que o exercício do poder ou uma forma de indagar o mundo” (p. 124). Brito e Abreu (2003) finalizam ressaltando o papel da leitura neste contexto, mas ela deve ser encarada mais do que um simples ato de decifrar códigos, por oferecer possibilidades de: “[...] inserção das pessoas no tecido social e a distribuição da riqueza econômica e dos bens culturais. [...] Não há justiça possível sem transformação nas relações de poder” (p.124).

As professoras também receberam um roteiro para discutir suas histórias de leitura. Relatos que envolvam essas histórias são, sem dúvida, material profícuo para conhecer como os sujeitos se constituíram leitores, o que motivou solicitar que as professoras escrevessem suas memórias envolvendo a leitura.

A Professora A menciona que, para ela, os primeiros contatos com a leitura foram durante a infância, com a literatura oral: “Quando criança, meu pai sempre contava as suas histórias, mais precisamente, causos, contos. E eu adorava muito. Acredito que isso fez muita diferença, pois, na escola, sentia o desejo de ler narrativas e contá-las para os colegas. Muitos foram os livros que marcaram minha vida escolar. Como nos anos iniciais, em que li e apresentei a meus pais a famosa história *Marta: a lagarta*”. Nas séries posteriores, no entanto, foi o momento em que mais estive longe da leitura, por não haver o mesmo incentivo que nas séries iniciais.

A Professora B reporta que suas primeiras leituras foram religiosas, quando frequentava a “Escola Dominical”, na qual a professora contava histórias bíblicas. Além disso, seu pai sempre lia a Bíblia. Na escola, lembra-se de que os alunos foram presenteados, na primeira série, com um livro da autora Cora Coralina. Em anos posteriores, relata que as leituras eram cobradas. A cada livro que lia da biblioteca, precisava entregar um resumo ou fichamento. Da época escolar, o livro que mais a marcou foi *O seminarista*. Depois disso, na universidade, suas leituras passaram a ser voltadas para as disciplinas, ou seja, lia quase sempre livros acadêmicos. Já em sua atuação como professora, diz que prefere leituras voltadas à prática pedagógica.

A coordenadora também discute sua história de leitura e lembra-se de contos de fada e histórias de assombração, contadas em sua infância. Já na escola, as leituras eram, na maioria, de livros didáticos, trechos de história, seguidas de avaliação. Ela recorda que, na escola em que estudava, não havia biblioteca: “portanto, não tive acesso a livros de histórias, que hoje são tão comuns entre as crianças, as leituras eram todas obrigatórias, havia aulas de leitura semanalmente”. Era fora da escola, então, que tinha oportunidade de ler: “fora da escola, eu lia muito mais, talvez pela falta de acesso na escola, eu praticamente consumia tudo de leitura, revistas, gibis, bulas de remédio, pedaços de jornal, lia muito livros de romance populares, como *Bianca, Bárbara, Sabrina* etc.”. Já na universidade, o foco da leitura modificou, e, com isso, passou a ter mais contato com leituras voltadas à prática educacional, afastando-se assim, de leituras literárias.

É possível conferir, pelos relatos das mediadoras, a carência de livros literários. A presença da literatura é vista somente por meio das narrativas orais. Por outro lado, na escola, momento em que a literatura por meio dos livros começa a ser fazer presente na vida das mediadoras, há a constante associação com tarefas obrigatórias. Para Cosson e Paulino (2009, p. 71): “[...] a escola enfatiza demasiadamente o conhecido e o mensurável, negando espaço para o estranho e o inusitado. É o que se observa, por exemplo, no modelo de bom aluno repetidor, cuja competência mais valorizada é dizer aquilo que o livro didático ou o professor já disse”. É importante, desse modo, que, no caso das trajetórias das mediadoras participantes desta pesquisa, quanto mais avançam na formação escolar, mais se afastam da leitura literária, distanciando-se: “[...] de um possível letramento literário que lhes foi acenado na infância por meio da contação e invenção de histórias” (p. 72).

As professoras também foram questionadas acerca do papel da biblioteca no contexto escolar:

Professora A: a biblioteca aqui da escola, por mais que ela não tenha todo o acervo necessário, né? O que eu acho mais interessante, com o que eu pude perceber nas outras escolas e que nas outras escolas não tem, não sei se você já percebeu em outras pesquisas, é que o tempo todo ela está aberta... o tempo todo, na hora do intervalo... é cheio de aluno, os próprios alunos ajudam a trabalhar na biblioteca, então eles mesmos já vão mexendo nos livros, alunos que tiveram dificuldade de ensino dentro da sala de aula, a escola adotou uma forma de levar eles pra biblioteca, ajudar a bibliotecária, e eu acho isso muito importante. A escola tem sim, que desenvolver com a gente e com a escola no todo. A comunidade, esses tempos, estava pegando livros, e uma moça que estava no mestrado, não sei, vinha pegar livros que aqui tem e que em outras bibliotecas não tem.

Professora B: Eu acho que tem que ser uma biblioteca bem organizada. Tem que ter uma estrutura boa, pessoas capacitadas pra atender, né? Pra que não desanime a pessoa que vai na biblioteca [...]. Eu acho que é uma biblioteca que já foi melhor. Hoje é uma biblioteca com a sala da direção junto e o espaço ficou bem pequeno não dá pra atender os alunos, tem uma mesinha lá com seis cadeiras.

Por meio das respostas obtidas, nota-se que, enquanto a primeira professora aponta haver o esforço da escola em oportunizar o uso da biblioteca, mantendo-a aberta constantemente, ela destaca a necessidade de integrar a comunidade escolar no uso e manutenção da biblioteca. Isso fica latente quando ela menciona o tipo de atividade imposta aos alunos com dificuldade: “alunos que tiveram dificuldade de ensino dentro da sala de aula, a escola adotou uma forma de levar eles pra biblioteca, ajudar a bibliotecária, e eu acho isso muito importante”. O projeto ao qual a professora se refere consiste em colocar os alunos que

não estão acompanhando o desenvolvimento da turma para ajudarem a bibliotecária a organizar os livros e a realizar empréstimos. Ao analisar o tipo de atividade proposta aos alunos com dificuldade, comprova-se que é questionável. Todavia, é perceptível que buscam promover iniciativas ligadas à formação de leitores. Nesse caso, denota-se a necessidade de orientações e constante formação para que as atividades propostas busquem construir imagens positivas acerca da biblioteca e da leitura.

As professoras também foram questionadas em relação às políticas públicas e ambas mencionaram não conhecer nenhum programa que envie livros à escola, mas que julgam importante este tipo de política:

Professora A: acredito que o governo ele tenha, ele manda sim que eu vejo bastante livros enviados pelo MEC, por meio de campanhas [...], tem bastante sim, até que tem bastante. [...] Tem um incentivo até bom, eles enviam livros sim, só que a quantidade de livros, no caso de livros literários... [...] a distribuição de livros literários é bem menor, bem menor mesmo [em comparação com os didáticos].

Professora B: Eu acho que pode melhorar assim, né? Mas, eu acho que tem que ser aberto também. Até hoje eu cheguei um pouquinho atrasada porque estava na escola discutindo um projeto de leitura e agente colocou essa questão de que os poucos livros que tem na escola, inclusive aqui na outra escola. Não tem gibi e eles gostam muito de ler gibi, principalmente os alunos do sexto ano e lá não tem. Então assim, as vezes eles mandam alguns livros pra escola, mas, às vezes não atende a realidade [...]. Acho que são livros mais voltados para o ensino médio, [...] geralmente são os clássicos. [...] As escolas que eu trabalho nenhuma tem uma biblioteca assim [estávamos realizando a entrevista em uma biblioteca pública mantida com recursos do Sesc], por exemplo, uma biblioteca ideal, que tenha o espaço.

Com efeito, apenas a coordenadora e a bibliotecária mencionaram nomes de programas de fomento à leitura, bem como declararam conhecer o PNBE. A bibliotecária disse que conhecia o programa e que recebia, regularmente, seus acervos. No entanto, acredita que o programa não é divulgado, talvez por falha, inclusive, da escola.

Interessante o destaque mencionado pela Professora A em relação ao professor nesse contexto: “[...] nós temos que despertar o interesse dos alunos para com os livros. [...] De qualquer forma nós temos que promover o interesse para que eles possam buscar novas leituras”. Com isso, a professora destaca ser fundamental reconhecer que, independente das políticas públicas oferecerem programas eficientes ou não, o papel do professor é buscar alternativas.

Também se buscou verificar as opiniões das professoras acerca dos tipos de livros que os alunos leem, com base nas declarações das professoras sobre obras clássicas de literatura e obras produzidas na contemporaneidade.

Acerca dos clássicos, as professoras disseram:

Professora A: Os clássicos, é meio complicado trabalhar com os jovens. Eles preferem esses livros mais assim... poesia, contos, bem simples. Mas o que que nós professores procuramos fazer. [...]. No caso a gente tem que comparar, trabalhando uma literatura comparada, pegando um clássico, com outro que já tenha... por exemplo, esse ano eu tentei começar a trabalhar, mais ainda não deu, né? Porque o nosso tempo é curto, é... trabalhar Dom Casmurro, que eles já tentaram várias vezes trabalhar, ler e não conseguiram, [...] e, [...] um livro da Colasanti. [...] Ele é assim, ele traz em seu enredo a história de uma moça, que ela encontra uns escritos, um diário como se fosse a Capitu. A Capitu dando a versão dela sobre a história. [...] Eles queriam ler esse primeiro antes do clássico. Então eles querem coisas mais atuais. [...] Pra eles a linguagem... o arranjo linguístico mais rebuscado [...], então eu encontro um pouco de dificuldade sim, mas procuro trabalhar.

Professora B: Ah, eles não gostam, não! Falam que é chato, cansativo, não tem graça [...]. Eles não entendem [...], os mais interessados perguntam [...], mas alguns [...], os que são mais desanimados deixam pra lá, falam que não deu tempo. Pra ler esse tipo de livro o aluno já tem que ter o hábito, já tem que ter preparação, porque se ele não lê nada e você já entra com um livro desse tipo... aí acaba com o resto.

Sem dúvida, as obras clássicas mostram-se muito mais desafiadoras por pertencerem a uma época diferente, na qual a linguagem, costumes, história e contexto são bem diferentes do atual. Sendo assim, exige preparação prévia para que os alunos iniciem a leitura dessas obras:

há sempre uma preparação para a leitura; depois há leitura propriamente dita, a ser realizada em classe ou fora dela, a partir de acordos previamente estabelecidos entre professor e alunos; há estudo do texto e estímulo à resposta do texto, no qual se exercita entre professor e alunos; há estudo do texto e estímulo à resposta ao texto, no qual se exercita a leitura autoral e se socializa o lido com o coletivo (FILIPOUSKI; MARCHI, 2009, p. 13).

A partir da citação, pode-se compreender que, para o mediador, não é fácil levar os alunos a lerem obras já consagradas pela crítica literária, devido a pertencerem à outra época e possuírem uma linguagem particular. Contudo, é fundamental que elas sejam ofertadas aos alunos, já que representam a época em que foram escritas, levando sempre em conta a maturidade, em relação à leitura, de cada um. Lajolo destaca ser fundamental “evitar os extremos” (1988, p. 57): “[...] é tão imprudente negar valor ao que se escreveu antes de

termos nascido, quanto exilar de livros e aulas tudo o que não tenha sido escrito nos tempos em que língua era *archaica* e os poetas morriam de *phthysica*...”.

As professoras foram questionadas acerca do que falta na escola para garantir que os alunos leiam mais:

Professora A: Olha... A grade [...] empurra muitas coisas gramaticais para gente trabalhar [...], falta incentivo de todos os professores de modo geral, não somente da leitura literária [...], mas também em relação aos outros gêneros, científico, você pode desenvolver algum método deles pesquisarem, em revistas, novas leituras, o que eu não vejo, os professores estão mais preocupados em trabalhar os outros conteúdos e a leitura fica pra trás, infelizmente [...] e quando tem projetos acaba somente para o professor de português aplicar, infelizmente isso acontece, não tem a participação de todos os professores. [...] são poucos os professores que eu vejo manuseando um livro, um jornal, pode ser por falta de tempo, não sei.

Quando questionadas acerca do que pode incentivar o uso da biblioteca por parte dos alunos, as professoras destacaram a melhoria tanto do espaço quanto do acervo.

A biblioteca da escola estudada conta com um acervo de nove mil livros, sendo que são feitos, em média, cem empréstimos por semana. Os três turnos de aula contam com bibliotecária, sendo que os períodos matutinos e vespertinos têm os alunos para auxiliarem.

A bibliotecária que participou da pesquisa foi a do período matutino, no qual se desenvolveu toda a pesquisa. A sua participação na pesquisa envolveu dois questionários e uma entrevista. Por meio das questões, buscou-se conhecer as práticas de leitura que ocorriam na biblioteca, se participava de atividades, a utilização da biblioteca por professores e alunos e, também, perguntas acerca das políticas públicas de fomento à leitura.

Quanto à organização da biblioteca, menciona que os livros são divididos apenas com o intuito de catalogar, mas que não há restrição aos livros. De fato, percebeu-se que é livre o acesso ao acervo por parte dos alunos. A bibliotecária também menciona um projeto, intitulado “Arte e Leitura”, que é realizado com os alunos: “Eles participam e muito do projeto e há uma premiação todo final de ano com medalhas e presentes para todos que leram mais livros”.

O projeto mencionado pela biblioteca consiste em premiar, no final do ano, os alunos que mais leram. No entanto, para haver a comprovação da leitura, eles precisam entregar, a cada obra lida, um resumo do livro. Sendo assim, tem-se a associação da leitura com uma atividade escrita, o que, talvez, possa inibir os alunos a participarem devido à necessidade de exercer uma atividade comprobatória em seguida.

Nota-se, por meio das declarações, a existência de algumas iniciativas, mas que não são planejadas sistematicamente. Do mesmo modo, também não é feito o acompanhamento dos resultados obtidos com os alunos. Assim, constata-se a necessidade de haver apoio aos mediadores, por parte das políticas públicas, no que diz respeito ao desenvolvimento de ações com foco na formação de leitores, com o intuito de que os trabalhos desenvolvidos possam obter resultados profícuos junto ao público-alvo, visando ao desenvolvimento do gosto pela literatura.

Após a análise dos dados, destaca-se, principalmente, o desconhecimento, por parte das professoras, em relação ao PNBE. Somente a coordenadora e a bibliotecária mencionaram conhecer o programa, o que destaca a necessidade de maior divulgação do programa e do modo com que atua na distribuição de livros.

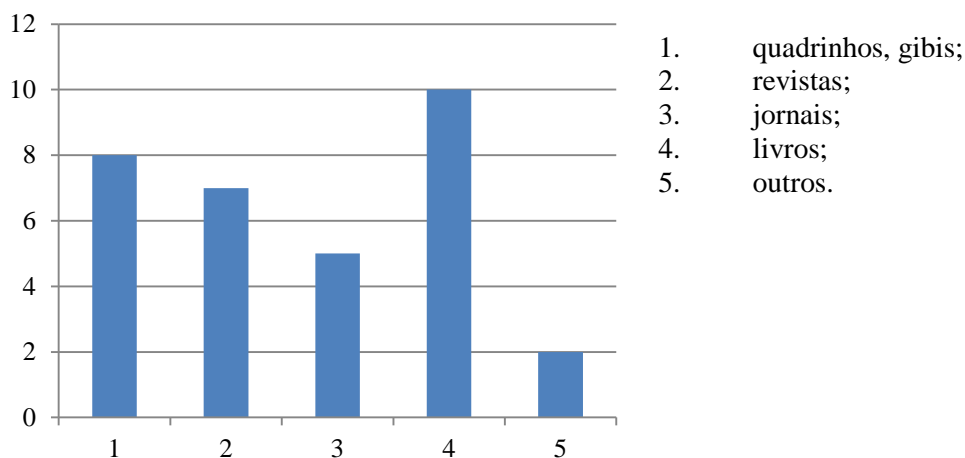
4.2. Os alunos

Uma etapa fundamental da pesquisa foi a participação dos alunos. Como público-alvo da formação de leitores no contexto escolar, foi essencial conhecer a opinião deles acerca de algumas das questões discutidas também pelas mediadoras. A participação dos alunos foi por meio de um questionário. A turma selecionada foi o nono ano, por estarem encerrando o Ensino Fundamental. Assim, nas questões, a pesquisa buscou investigar as práticas de leitura e a utilização da biblioteca tanto em atividades escolares relacionadas à leitura quanto por iniciativa própria. Eles também foram questionados acerca dos programas de fomento à leitura e buscou-se, também, verificar se as obras do programa são utilizadas por eles.

No questionário, foram inseridas questões objetivas que permitissem elaborar uma média com o uso de gráficos. Também foram utilizadas questões subjetivas, para os alunos apontarem suas opiniões sobre leitura, leitura literária, biblioteca e programas governamentais de fomento à leitura.

Como se pode observar no Gráfico 1, há recorrência maior de livros (10) e quadrinhos, gibis (8) entre as leituras dos alunos. Além disso, todos os outros itens também são lidos pelos alunos, de acordo com as declarações: revistas (7) e jornais (5). Em “outros” os alunos também apontam ler a Bíblia e poemas.

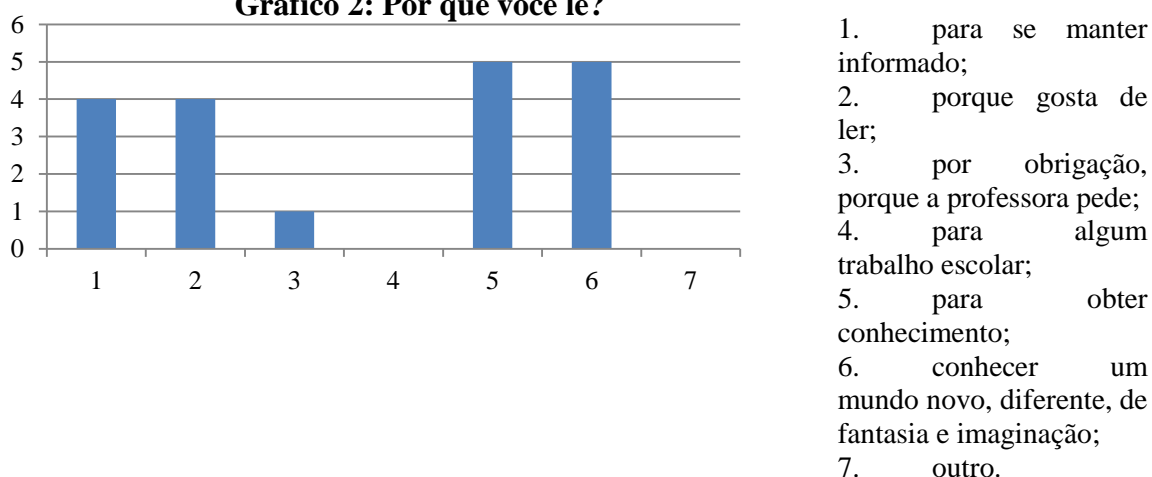
Gráfico 1: O que você costuma ler no seu dia a dia?



De acordo com as declarações iniciais dos alunos, há o destaque para a leitura de livros e quadrinhos, gibis. Há, portanto, a preferência pela leitura literária em relação a outras leituras.

Em outra questão (Cf. Gráfico 2), que buscou conhecer as motivações para a leitura, as principais justificativas são: “Para obter conhecimento” (5) e para “Conhecer um mundo novo, diferente, de fantasia e imaginação” (5). Também são apontados “Para se manter informado” (4) e “Porque gosta de ler” (4); “Por obrigação, porque a professora pede” (1). Nenhum aluno citou ler “Para algum trabalho escolar” (4).

Gráfico 2: Por que você lê?



Dessa forma, ao ver que há a preferência pela leitura literária por parte dos alunos, nessa questão, entende-se que essa leitura é feita de forma autônoma, já que apenas um aluno mencionou ler por solicitação da professora.

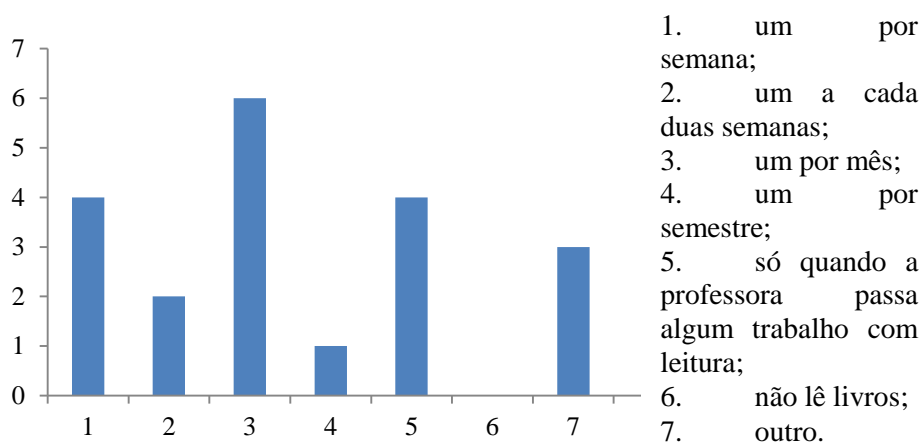
As discussões acerca das motivações para a leitura são antigas: se para alguns a literatura infantojuvenil é vista como algo lúdico, para outros, é entendida como fonte de conhecimento. Mas Oliveira (2010) apresenta um bom caminho para resolver o que muitas vezes é visto como um impasse: “A literatura produz conhecimento, não porque esteja na escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreitas relações com o que somos hoje” (p. 43). Entretanto, para a autora, isso não exclui o lado lúdico do literário: “A busca de leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor” (p. 43).

A partir daí, pode-se notar que a leitura motivada pela obrigatoriedade é destacada por apenas um aluno, sendo que as principais buscas nas leituras dos alunos é a obtenção de conhecimento e fantasia. Ferreira (2012) aborda um estudo em que boa parte dos participantes da pesquisa cita a literatura como prazer. Para ela, isso pode ser visto como: “Efeitos ligados a situações (mais) momentâneas e a situações de bem estar dos leitores, de fuga, talvez, às atribulações e dificuldades do dia a dia, das exigências e desafios contemporâneos” (p. 78).

Os alunos também foram questionados em relação à frequência com que liam livros literários e obteve-se: “Um por mês” (6); “Um por semestre” (4) e “Só quando a professora passa algum trabalho com a leitura” (5).

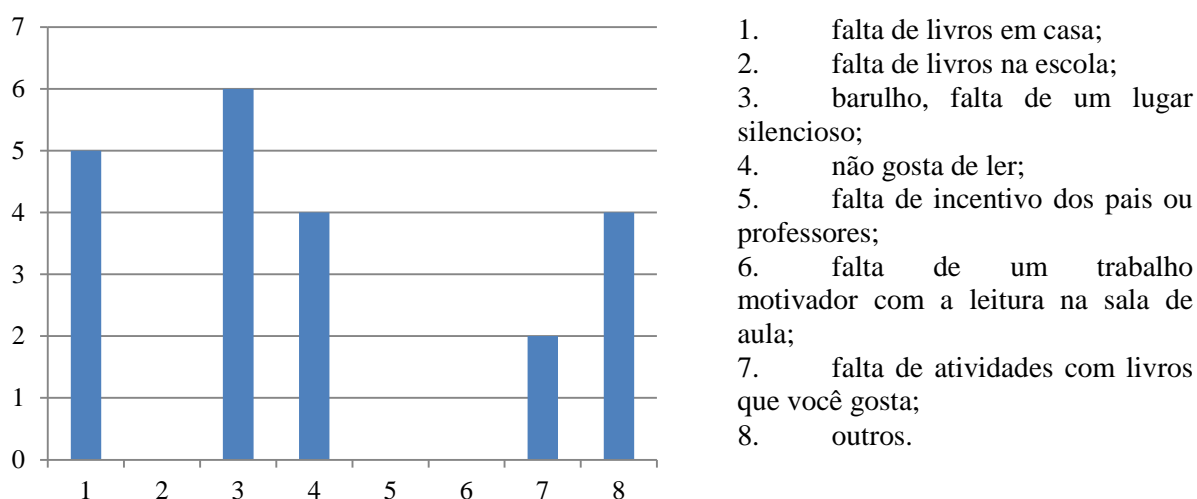
Nesse ponto, notam-se algumas incoerências nas declarações dos alunos, tendo em vista que na questão anterior apenas um aluno declarou ler somente porque a professora pede e nesta, quatro alunos indicam ler quando a professora solicita algum trabalho que envolva a leitura.

Gráfico 3: Quantos livros literários você costuma ler?



Também se buscou conhecer as principais dificuldades para os alunos lerem (Cf. Gráfico 4) e a principal causa citada foi o “Barulho, falta de um lugar silencioso” (6) seguido da “Falta de livros em casa” (5); e “Não gosta de ler” (4). Em “Outros” também foi indicada a falta de tempo. Nota-se, mais uma vez, incoerência quando quatro alunos citam não gostar de ler, sendo que em outras questões isso não foi indicado.

Gráfico 4: qual a principal dificuldade para você ler?



Os lugares e modos de ler mencionados pelos estudantes leitores entrevistados na pesquisa federal *Programa Nacional Biblioteca da Escola [PNBE]*: leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2008a) convergem com as respostas obtidas nas

questões. Os estudantes mencionaram, ainda, que os locais para leitura precisam ser silenciosos. Isso possivelmente associa-se ao fato de que eles buscam ler em ambientes que se afastem do contexto escolar: “*Os estudantes contaram como gostavam de fazer quando se dispunham a ler: uns liam no quarto, na sala, outros na varanda, no terraço, e até mesmo no banheiro, mas sempre em espaços silenciosos*” [itálicos do autor] (BRASIL, 2008a, p. 109).

Os alunos também foram questionados sobre a opinião acerca da leitura. Neste momento, eles podiam responder livremente. Por meio das respostas, obtiveram-se principalmente quatro temáticas recorrentes nos discursos dos alunos (Cf. Tabela 6): a leitura como meio para se obter conhecimento (7); para aprendizados de outras questões partindo do texto literário (7); a leitura como distração (5) e como algo bom para o futuro (5). Desta última recorrência, nenhum dos alunos explicou o que queria dizer, somente informou que era importante para o futuro.

Tabela 6: Qual a sua opinião sobre a leitura literária?

Conhecimento	Distração	Aprendizagens para questões que não envolvem a fruição literária	Para o futuro, para a construção de um mundo melhor
1. Ajuda entender melhor as coisas, quem não gosta de ler tem mais dificuldade	Faz bem para sair do mundo real e ficar quieto em silêncio conhecendo novas histórias	A gente aprende mais coisas e com isso podemos ter mais oportunidades seja no local de trabalho ou no estudantil	Eu acho que a leitura é muito importante para a nossa sociedade
2. É muito útil para que possamos conhecer várias coisas	É muito bom para você escrever os problemas ou se distrair e também descobrir os segredos da leitura	A leitura nos deixa informados, ajuda a melhorar nossa qualidade de vida porque [...] pode facilitar os trabalhos, as provas e o conhecimento da ortografia	[...] é muito importante para o nosso futuro
3. A leitura é muito bom nos incentiva em várias coisas boas você aprende lendo e relendo [...]	[...] nós podemos viajar a vários lugares diferentes apenas lendo diferentes livros	[...] ela quem nos auxilia na nossa escrita e dialogo entre textos	A leitura é muito importante para nossa vida, porque sem ela não chegamos a lugar algum
4. É importante porque ajuda a aprender coisas nova [...]	A leitura é uma das coisas mais maravilhosas que existe, com ela podemos viajar a lugares inimagináveis	[...] quem pratica a leitura tem mais facilidade de conversar, e aprender novos conhecimentos que alguns não conhece	Muito boa, pois isso é para o nosso futuro
5. Ler é bom ajuda as pessoas se desenvolver, [...] leitura é bom pra saúde, criatividade, educação etc.		A leitura é algo muito importante, pois nos possibilita a conhecer mais coisas sendo fantasias e trás aprendido	
6. [...] com a leitura você tem conhecimento, inspira a mente			

As opiniões acerca da importância da leitura apresentam-se variadas. A maioria das opiniões indica concepções de leitura que a veem de modo positivo, por poderem beneficiar o leitor de várias maneiras. Há notável semelhança com a supramencionada pesquisa de Ferreira (2012):

A maioria das respostas dadas aponta para a inquestionável importância da literatura e de sua leitura, entendida como aquela que pode enriquecer ou ampliar o(s) conhecimento(s), revelar outras épocas, estilos e verdades de outras sociedades. Nessa direção, a leitura dessa literatura é compreendida como aquela que traz benefícios (cognitivos, culturais, históricos), amplia e acrescenta “conteúdos” valorizados socialmente, instrumentaliza seus consumidores para uma sociedade calcada na escrita, o que em parte não podemos questionar (p. 78).

Os alunos também foram questionados sobre a biblioteca escolar e obteve-se o uso da biblioteca para três objetivos principais: trabalhos escolares, conhecimento e leitura literária.

Tabela 7: Qual a sua opinião sobre o papel da biblioteca escolar?

Trabalhos escolares	Conhecimento	Leitura literária
Muito bom, pois ela distribui livros quando os alunos precisam etc.	Quando necessário, temos livros para ler e aprender. Muito bom.	Ela é boa, mas acho que deveria ter mais livros para nós e mais livros novos.
[...]quando os professores passam trabalho ela nos ajuda pois tem vários tipos de livros sobre o mesmo assunto.	Muito importante porque os alunos precisam ter conhecimento, precisam se manter informado do mundo e ler é bom.	Tinha que ter mais livros interessantes, mais tirando isso, está bom.
A biblioteca pode nos ajudar cedendo livro que poderão nos ajudar muito nos estudos.	Muito bom porque muitos gostam de ler gibis, revistas, jornais para ficar mais informado sobre tudo e também para estimular o cérebro a ler mais.	A biblioteca nos possibilita conhecer um mundo de coisas. Com a leitura podemos entrar em outro mundo. É bom ter vários livros, revistas, gibis e muito mais.
Ajuda a incentivar a leitura, também quando temos que fazer trabalho escolar ajuda muito.		Acho muito legal, tem bastante livros com muitos contos.

Ao verificar as motivações dos alunos para irem à biblioteca, confirma-se o que foi discutido no segundo capítulo deste trabalho. Uma biblioteca é um espaço com diferentes materiais de leitura e há diferentes motivações para ir à biblioteca. Nesse sentido, a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil 3* (FAILLA, 2012), ao investigar o que a biblioteca representa, obteve que 71% dos entrevistados vê a biblioteca como um espaço para estudar; 61%, para pesquisar e somente 17%, para fazer empréstimos de livros literários. Constata-se, com isso, a forte ligação da biblioteca com questões ligadas ao ensino-aprendizado e o quanto se afasta, no imaginário da população, de um lugar voltado à literatura. Do mesmo modo, é importante destacar a necessidade de investimentos na biblioteca para a constituição de uma comunidade de leitores, já que 75% dos entrevistados da pesquisa mencionaram não utilizar nenhum tipo de biblioteca (FAILLA, 2012).

Com isso, ao reconhecer que, devida à recente preocupação com a necessidade de bibliotecários formados em sua área, ressalta-se que nem sempre é possível contar com esse profissional, o que torna ainda mais importante a realização de cursos para os atuais bibliotecários: a maioria, professores readaptados para trabalhar na biblioteca.

Também se perguntou aos alunos se eles conheciam algum programa de leitura. Com isso, sete alunos mencionaram nomes de programas de leitura e treze declararam não conhecer nenhum. A maioria cita o MEC enquanto programa que envia livros às escolas, mas alguns são mais específicos, lembrando-se do FNDE e do PNBE. Sendo assim, comprova-se que esses programas chegam ao conhecimento de alguns alunos. De toda maneira, é muito pouco o número de alunos que conhecem os programas federais, mas, independente disso, o importante é se as obras enviadas pelo PNBE interferem em suas leituras, o que se buscou fazer no questionário com os alunos. Assim, foi possível visualizar as obras lidas, bem como o número de alunos que citou cada uma. Abaixo, segue as listas das obras mais recorrentes.

Das trinta e três obras mencionadas pelos alunos doze pertencem ao PNBE. Com isso, nota-se que as obras do Programa têm certo alcance junto aos alunos, mesmo que as obras mencionadas não sejam as mais recorrentes no discurso dos alunos. Das obras do Programa, apenas duas foram mencionadas por mais de um aluno:

1. *Hamlet* PNBE/2009
2. *Mafalda* PNBE/2011
3. *Mitos Gregos: o Vôo de Ícaro e Outras Lendas* PNBE/2008
4. *O Alto da Compadecida* PNBE/2008
5. *O Velho e o Mar* “Literatura Em Minha Casa”/2002
6. *Obelix e Asterix* PNBE/2011
7. *Os Miseráveis* “Literatura Em Minha Casa”/2001 (2)
8. *Sherlock Holmes* PNBE/2009
9. *Soul Love* PNBE/2009 (2)
10. *Treze Noites de Terror* PNBE/2009
11. *Um Canudinho para dois* PNBE/2009
12. *Viagem ao centro da terra* PNBE/2009

Já a obra mais citada foi *Marti*: sem a luz do teu olhar, que fez parte de uma atividade em sala de aula algumas semanas antes da pesquisa. Isso destaca a importância da escolha das

obras por parte do mediador, pois pode influenciar significativamente nas preferências leitores dos alunos.

Quanto às outras obras mais recorrentes no discurso dos alunos, está, sem dúvida, os chamados *best-sellers*, como *Crepúsculo* (6) e *A última música* (3). Além dessas, há referências, também, a outros *best-sellers*: *52 Maneiras De Dizer Eu Te Amo*; *A cabana*; *Crônicas de Nárnia*; *Uma noite de Halloween muito louca* etc.

No que tange a obras de literatura clássica brasileira, apenas *A moreninha* foi mencionada, por dois alunos. Essa obra também havia sido trabalhada pela professora, mas, não teve a mesma receptividade de *Marti*: sem a luz do teu olhar, outra obra trabalhada em sala de aula. Nota-se, assim, o quanto o público com o qual foi feita a pesquisa afasta-se das obras clássicas. Andréia Iguma (2012, p. 76), ao desenvolver um estudo das representações de leitura literária, constata que, também entre os leitores ficcionais, há a carência de leitores de obras clássicas. Para ela:

A literatura brasileira é guardiã de obras memoráveis e consagradas pela crítica, tendo entre seus títulos canonizados, autores que perpassam gerações sob a compreensão de suas singularidades. Apesar disso, temos conhecimento de que para muitos de nossos leitores em potencial, seus enredos ainda não fazem sentido, haja vista, que retratam entre suas páginas contextos distantes dos quais vivemos atualmente.

Outro aspecto revelado no questionário feito com os alunos é a menção de obras paradidáticas como sendo literárias, *Aids, e agora?* e *Racismo*. Isso ressalta a associação da literatura com o aprendizado escolar, visto que as duas temáticas são fortemente debatidas contemporaneamente.

Obras clássicas de literatura estrangeira também foram mencionadas, *O velho e o mar* e *Os miseráveis*. Essas obras, no entanto, são traduções adaptadas, enviadas pelo projeto *Literatura em minha casa*.

Por fim, uma questão a ser destacada diz respeito ao tipo de livros lidos pelos alunos. Enquanto as professoras participantes dessa pesquisa ressaltam a dificuldade em ler obras mais complexas, os clássicos, os alunos também não as mencionam quando destacam as suas obras preferidas, o que demonstra a dificuldade de conseguir que leiam esse tipo de obra e, mais ainda, que elas sejam destacadas entre as que mais gostam. Dessa forma, menciona-se a necessidade em ir propondo leituras que desafiem os hábitos dos leitores de forma gradativa: “[...] para ler narrativas longas, com estruturas e vocabulário que possam causar estranhamento, terá sido necessário trabalho anterior com textos mais curtos e menos

exigentes, nos quais os ritos que dão sustentação à leitura autônoma são aprendidos” (FILIPOUSKI; MARCHI, 2009, p. 13).

Ressalta-se o fato de algumas obras do PNBE alcançarem o público-alvo. Algumas delas tratam de questões comuns aos adolescentes, possivelmente, mostrem-se atrativas justamente por isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou um *corpus* de entrevistas e questionários com mediadores e alunos, sobre práticas de leitura vivenciadas no contexto escolar. Um dos objetivos deste trabalho foi o de verificar essas práticas tanto na sala de aula quanto na biblioteca, além de investigar o conhecimento dos atores escolares acerca das políticas públicas de fomento à leitura. A principal consideração elaborada a partir do estudo do mencionado *corpus* é a de que a formação de leitores está associada a diversas questões, no entanto, está profundamente vinculada a falta de investimento na educação. Portanto, ser um mediador envolve reconhecer esse fato e buscar traçar metodologias independentes de todas as dificuldades impostas pelo sistema político. Assim, ser professor, gestor escolar ou bibliotecário constitui-se em buscar modificar as diferenças sociais.

Da análise, o que chama a atenção, também, são os conceitos de leitura e de leitura literária obtidos, que permitem associação a duas definições básicas. A primeira diz respeito ao uso social da leitura e que, aliás, dialoga de perto com a teoria apresentada neste estudo. A segunda é permeada pela “escolarização inadequada”, associando tanto a leitura como a literatura, ao uso escolar. O conceito “escolarização inadequada”, discutido no trabalho, é abordado por Soares (2006), que defende haver escolarização inadequada da leitura tanto na sala de aula quanto na biblioteca e constrói a ideia de que a leitura se encerra ao espaço escolar. Assim, constata-se, na pesquisa, que os processos de escolarização inadequada pelos quais passaram mediadoras e alunos influenciam significativamente em suas respostas, visto que, como sujeitos formados historicamente, possuem incutida a profunda ligação da leitura/literatura com atividades destinadas somente ao uso escolar, daí a importância das intervenções das políticas públicas para a desconstrução dessa ideia.

Aliás, em documentos governamentais, encontra-se o discurso que vê a leitura e a literatura como essencialmente importantes, fundamentais para a formação humana e libertação do sujeito, discurso que tem continuidade nas falas dos mediadores participantes dessa pesquisa.

Fernandes (2011, p. 330) corrobora para a discussão ao mencionar que:

[...] Não é o discurso sobre a importância da leitura e da literatura, mas as práticas leitoras realizadas pelo professor no contexto escolar que formam os leitores. A formação de um leitor exige uma riqueza de

repertório por parte do mediador, implica familiaridade com diversos tipos de texto.

A responsabilidade escolar em capacitar os estudantes na leitura de diversos gêneros textuais que tenham uso social confirma-se pelos PCN's, mas nem sempre a escola tem sido o local privilegiado para essa questão. Para os PCN's de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 29), “as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura”. Desse modo, ter materiais distintos que permitam ao leitor tornar-se um indivíduo diferente é responsabilidade da escola. No entanto, a sociedade e as políticas públicas precisam estar empenhadas no mesmo objetivo, proporcionando condições para que a escola cumpra com sua função.

Atualmente, o principal programa que atua de modo a contribuir nisso é o PNBE, lembrado ao longo de todo esse trabalho. Por meio da distribuição anual de acervos às escolas públicas, o programa auxilia a escola na constituição de acervos de leitura, investindo anualmente um considerável montante de verba pública e envolvendo um grande número de pesquisadores na escolha das obras, por meio de um processo seletivo descentralizado, com a participação de professores de universidades federais de todo o Brasil.

Um fato primordial a ser mencionado diz respeito à biblioteca e à importância deste espaço na formação do leitor, tanto que é nela que se foca a principal política pública de fomento à leitura no Brasil, o PNBE. Ela é primordial quando se buscam promover ações na escola que objetivem inserir os estudantes em um mundo grafocêntrico. Para Medeiros (2010, p. 33), a biblioteca e as políticas de formação de leitores estão profundamente atreladas, portanto, é necessário voltar-se não apenas para o acervo, mas, sobretudo, para o atendimento ao cidadão:

A composição do acervo de uma biblioteca é, pois, ponto basilar para o atendimento ao público, mas não se pode reduzir a política institucional a doações governamentais, especialmente de livros. Para o bom funcionamento das bibliotecas públicas é necessário muito mais que acervo. Assim, há um deslocamento do foco da questão, sendo urgente pensar nos serviços ao cidadão. Para tanto, é fundamental ter um acervo de qualidade e atual. Não ao contrário, pois estaríamos apenas atendendo a uma demanda comercial e não ao cidadão (MEDEIROS, 2010, p. 33).

Dessa maneira, é possível verificar que, para que o bibliotecário atue de modo a contribuir com o despertar do gosto pela leitura é preciso que esteja preparado para exercer sua função. Portanto, qualquer programa governamental que tenha como preocupação a

formação de leitores deve buscar muito mais o qualitativo – formação do acervo da biblioteca aliado à formação profissional – do que o quantitativo – grande distribuição de acervos, sem o devido cuidado com a preparação dos mediadores.

Com os pontos mencionados ao longo deste trabalho, o que se delineia é a necessidade de as políticas de fomento à leitura caminhar tanto em direção ao fortalecimento do papel dos profissionais que atuam no contexto escolar enquanto mediadores quanto em direção ao preparo dos espaços físicos no contexto escolar para a atração dos alunos para a leitura. Constatou-se que, apesar dos altos recursos investidos no PNBE, não são suficientes para manter o espaço da biblioteca em condições adequadas.

Por fim, convém destacar que as mediadoras da escola participantes dessa pesquisa realizam projetos e atividades com foco na leitura, apesar parecerem inadequados, comprovando a necessidade de envolvimento sociedade, de um modo geral, para a formação de leitores:

[...] problemas relacionados à aquisição de habilidades de letramento são de tal magnitude e complexidade, que se recomenda que sejam discutidos em três instâncias: nas instituições governamentais, responsáveis pela postulação e consolidação das políticas públicas; na sociedade civil em geral, incluindo-se aí o terceiro setor, e nas universidades e institutos de pesquisas conduzidas em diversas áreas do saber, que podem fornecer contribuições para a reflexão necessária (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 87).

Confirma-se, com este trabalho, a necessidade de questionar a eficácia de uma política pública que atua favorecendo apenas um dos lados do trinômio: distribuição, acompanhamento e formação profissional. Defende-se, então, a já urgente reforma no modo de atuação das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Paula Pachega da Silva. *A literatura no livro didático do 1º ano do ensino médio: perspectivas da leitura literária*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados-MS, 2012.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Leitura, mediação e apropriação da informação. In: SANTOS, Jussara Pereira (Org.). *A leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007, p. 33-46.

AMORIM, Galeno. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Pró-livro, 2008.

ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de. *“Livros que andam”*: disponibilidade, acesso e apropriação da leitura no contexto do Programa Literatura em Minha Casa. Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

AZEVEDO, Ricardo. *Dezenove poemas desengonçados*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Emsantina Galvão Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1992.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*. Educ. Soc. vol. 23 no. 81 Campinas, Dec. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100006#back>. Acesso em 4 de jan. de 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. *Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil*. São Paulo: Edições SM, 2011b.

BRASIL. Decreto-lei Nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. (DOU de 31/10/2003). Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.753.htm>. Acesso em 13 de jun. de 2012.

BRASIL. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Diretoria de Ações Educacionais. Coordenação-Geral dos Programas do Livro. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/be-dados-estatisticos>>. Acesso em: 12 jun. de 2012.

BRASIL. *Graduação em biblioteconomia na modalidade a distância: projeto pedagógico*. Brasília: s.e., 2010b.

BRASIL. Inciso VI do Artigo 150 da Constituição da Republica Federativa do Brasil 1988. *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Brasília: 7 jun. 1994. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=ART.+150%2C+INCISO+VI%2C+LE>>

[TRA+D%2C+DA+CONSTITUI%C3%87%C3%83O+FEDERAL&s=jurisprudencia>](#).

Acesso em: 1 de Jun. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2010*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-biblioteca-da-escola/3954-editalpnbe2010download>> Brasília, 2009. Acesso em: jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2011*. Brasília, 2010a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-biblioteca-da-escola/3954-editalpnbe2010/download>> Acesso em: jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 2011a. Disponível em: <<http://undime.org.br/wp-content/uploads/2012/06/Entenda-o-SAEB1.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC/SEB; Inep, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=1224&Itemid=>. Acesso em: 2 nov. 2012.

BRASIL. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7262&Itemid=>. Acesso em 20 dez. 2012.

BRASIL. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, 2008a.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Avaliação do TCU sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola*. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2002. Disponível em: <<http://www.tcu.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

BRITTO, Luiz Percival Leme; ABREU, Márcia. Um tema, três momentos, a mesma história. In: ALMEIDA, Norma Sandra (Org.). *Leitura: um cons/certo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003. p. 115-125.

CALDAS. Elaine Formentini. *A trajetória dos programas oficiais de leitura e da biblioteca pública no Brasil durante o período de 1937-2004*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

CAMPELLO, Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 127-142.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. Reorganizada pelo autor. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CECCANTINI, José Luís C. T. Leitura para além da escola: representações da leitura na literatura juvenil contemporânea. In: SANTOS, Maria Aparecida Soares Paiva dos. [et al.] (org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 81-96.

CERRILLO, Pedro. Literatura infantil e mediação de leitura. In: RÖSING, Tânia Maria; RETTENMAIER, Miguel (Orgs.). *Leitura, literatura e consciência intercultural*. Trad. Tânia Mara Goellner Keller; Rosane Innig Zimmermann. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2007. p. 191-203.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva; FERNANDES, Célia Regina Delácio. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. In: *Educação*. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11749/8389>>. Acesso em: 20 de dez. 2012.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva; FERNANDES, Célia Regina Delácio. A leitura no acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – 2008: ensino fundamental. In: *Encontro de Ensino, pesquisa e extensão – ENEPE*, 4., 2010. Dourados. Anais do Encontro de Ensino, pesquisa e extensão – ENEPE. Dourados: UFGD, 2010. CD-ROM. p. 1-19.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva; FERNANDES, Célia Regina Delácio. O aspecto visual da leitura no PNBE/2008: Ensino Fundamental. In: *Encontro de Ensino, pesquisa e extensão – ENEPE*, 5., 2011. Dourados. Anais do Encontro de Ensino, pesquisa e extensão – ENEPE. Dourados: UFGD, 2011. CD-ROM. p. 1-19.

COSSON, Rildo. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GOLÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra dos Santos. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 281-298.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.

DINORAH, Maria. *Mata-tira-tirarei*. Ilustrações de Luiz Alberto Prado. Porto Alegre: L&PM, 1998.

EARP, Fábio Sá; KORNIS, George. *A economia da cadeia produtiva do livro*. Rio de Janeiro: BNDES, 2005.

FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2011. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível

em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em: 5 de maio de 2012.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Convergências e tensões nas políticas públicas de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 549-569.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: Eduel, 2007.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: GOLÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra dos Santos. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 321-348.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; VIEIRA, Adriana Silene. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 107-126.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. A prática de “ler literatura” como distinta de muitas outras práticas de leitura. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVIII, v. 21, n. 22, p. 76-92, jan./abr. 2012.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. A formação do jovem leitor: temas e gêneros da literatura. ERECHIM: Edelbra, 2009.

FOUCAMBERT, Jean; CHENOUF, Yvonne. Alunos de 5^a a 8^a, formadores na cidade. Propostas sobre a organização e o funcionamento da escola de 5^a a 8^a séries. In: ALMEIDA, Norma Sandra (Org.). *Leitura: um cons/certo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003. p. 25-44.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

GAARDER, Jostein; HAGERUP, Klaus. *A biblioteca mágica de Bibbi Bokken*. Trad. Sonali Bertuol. 10. reimp. Belo Horizonte: Boa Viagem, 2010.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Esse Brasil que não lê. In: AMORIM, Galeno. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Pró-livro, 2008. p. 61-72.

GIARDINELLI, Mempo. *Voltar a ler: propostas para construir uma nação de leitores*. Trad. Víctor Barrionuevo. São Paulo: Nacional, 2010.

GIL, Gilberto. Ler é abrir janelas. In: *Plano Nacional do Livro e da Leitura: textos e história*. José Castilho Marques Neto (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <www.pnll.gov.br>. acesso em: 12 de jun. de 2012.

GONÇALVES, Adair Vieira. *Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção*. Dourados: UFGD, 2011.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK (Orgs.). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado das Letras; Associação de leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2005. p. 13-44.

IGUMA, Andréia de Oliveira Alencar. *Representações de leitura na literatura infantojuvenil: um estudo do PNBE-2009*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2012.

INAF. *Indicador de alfabetismo funcional: principais resultados*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2009. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil_2009_relatorio_divulgacao_revisto_dez-10_a4.pdf>. Acesso em: 24 de mar. de 2012.

INAF. *Indicador de alfabetismo funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2001. Disponível em: <www.ipm.org.br/download/inaf01.pdf>. Acesso em: 25 de mar. de 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Escalas da Prova Brasil e Saeb*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Prova Brasil e Saeb*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/resultados/Saeb_resultados95_05_UF.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Letramento em leitura*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/letramento_leitura.pdf>. Acesso em: 2 de novembro de 2012.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. *Leitura e envolvimento: a escola, a biblioteca e o professor na construção de relações entre leitores e livros*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

KLEIMAN, Angela. *Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio*. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

LAJOLO, Marisa. *Circulação e consumo do livro infantil brasileiro: um percurso marcado*. In: KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 43-56.

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto: será que não é mesmo?* In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Conselhos de Bárbara Heliodora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 253-268.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Neuza Dias de. *Biblioteca escolar brasileira em debate*. São Paulo: SENAC, 2005. p. 209-218.

MACHADO, Anna Raquel; BRITO, Célia. O Agir linguageiro em questionário de pesquisa. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *Linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.137-161.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O PNBE e o CEALE: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. São Paulo: Autêntica, 2008, p. 7-20.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. Editora Parábola, 2008.

MEDEIROS, Ana Lígia Silva. *Biblioteca e cidadania*. Sinais Sociais. Rio de Janeiro, v. 4 n. 13, p. 10-45, maio-agosto 2010.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito. *O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores*. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-83VSE4/1/disserta_o_daniela_montuani_vers_o_final_09.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2012.

NUNES, Clarice. (Des) encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 371-398.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 41-54.

PAIVA, Aparecida. Catálogos de editoras e escolhas docentes no contexto escolar. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010a. p. 171-182-142.

PAIVA, Aparecida. Reflexões sobre políticas públicas brasileiras de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 509-522.

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. *Literatura infantil: políticas e concepções*. São Paulo: Autêntica, 2008.

PANSA, Karine. Fazer do Brasil um país de leitores é o nosso desafio. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2011. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em: 5 de maio de 2012. p.9-11.

PAULA, Flávia Ferreira. *Literatura infantojuvenil e políticas públicas de leitura: um estudo do projeto Literatura em Minha Casa*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2010.

PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. São Paulo: Formato, 2001.

PAVANI, Elisabeth. *Literatura em minha casa nasce na escola: um estudo de caso das coleções Literatura em Minha Casa no município de Boituva*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2004.

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

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2008.

PINHEIRO, Alexandra dos Santos. Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola. In: GOLÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra dos Santos. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 299-320.

PSZCZOL, Eliane. À guisa de um balanço. p. 25-32. In: BRASIL. *PROLER: concepções e diretrizes*. s.l.: s.e. 2009. Disponível em: < <http://www.bn.br/proler/images/PDF/cursos3.pdf>>. Acesso em 4 de jan. de 2013.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira – A Organização Escolar*. 13 ed. Ver. ampl. Campinas: Autores Associados, 1993.

RIGOLETO, Ana Paula Cardoso. *O Programa Literatura em Minha Casa enquanto política pública: avaliando a formação de famílias leitoras*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente, 2006. Disponível em <http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/ana_rigoletto.pdf>. Acesso em 26 jun. de 2012.

ROCHA, Ruth *Atrás da porta*. São Paulo: Salamandra, 2000.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Bruna Lidiane Marques da. *Programa Nacional Biblioteca da Escola-Edição 2006*. A chegada dos acervos nas escolas da rede municipal do ensino de Belo Horizonte e a leitura

de obras por jovens leitores. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-83ZQNR>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Condições para fazer leitores nas escolas brasileiras: do medonho ao sem-vergonha. In: ALMEIDA, Norma Sandra (Org.). *Leitura: um cons/certo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003. p. 19-24.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *De olhos abertos*: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Ivana Maria Martins. *Literatura em sala de aula*: da Teoria Literária à prática escolar. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

SILVA, Lílian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SCORSI, Rosalia de Ângelo. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 49-67.

SILVA, Márcia Cabral. *Infância e literatura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

SILVA, Márcia Cabral. *Uma história da formação do leitor no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

SILVA, Waldeck Carneiro. *Miséria da biblioteca escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEIXEIRA, Marina Gontijo Santos. Catálogos de editoras de literatura infanto-juvenil: uma leitura. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MLMDC/disserta__o_marina_gontijo_santos_teixeira.pdf?sequence=1>. Acesso em 26 dez. 2012.

TURCHI, Maria Zaira. Espaços da crítica da literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006. p. 25-33.

UNESCO/IFLA. *Manifesto Unesco/Ifla para biblioteca escolar*. 30ª Conferencia Geral da UNESCO. Trad. Neusa Dias de Macedo. São Paulo: s.e. 2005.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.

ANEXOS

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO: Professoras/Coordenadora

Prezado informante, você possui total liberdade para não responder qualquer questão que não julgue conveniente.

I – Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Função: _____

Faixa salarial: () até R\$ 800,00; () de R\$ 801,00 a R\$ 1.000,00; () de R\$ 1.001,00 a 2.000,00; () de 2.001,00 a R\$ 3.000,00; () acima de R\$ 3.001,00.

II – Formação

1. Possui curso superior? Qual?

2. Nome da Universidade. Ano de conclusão.

3. Possui especialização? Em que área?

4. Possui Mestrado? Em que área?

5. Participou de cursos de formação de professores entre 2007 e 2010? Quais?

6. Participou de congressos, seminário e encontros entre 2007 e 2010? Quais?

III – Perfil cultural

1. O que gosta de ler?

2. Com que frequência você lê?

3. Com que frequência você lê livros literários?

4. Você comprou livros literários entre 2007 e 2010? Qual a temática?

5. Você lê revistas? Quais?

6. Você lê jornais? Quais?

7. Costuma ir ao teatro?

8. Costuma ir ao cinema? Que tipo de filme assiste?

9. Você frequenta alguma biblioteca? Qual?

10. Costuma ler livros no computador ou ouvir áudio *books*?

11. O que pensa desses novos suportes de livros?

IV – Prática pedagógica

1. Você apoia o trabalho com o ensino de leitura na escola? De que forma?

2. Você estimula projetos que envolvam a literatura? Como?

3. A escola desenvolve algum projeto de incentivo à leitura entre os alunos? Detalhar.

4. Quem elabora os projetos de leitura e literatura desenvolvidos na escola?

5. Você conhece algum programa do governo federal, estadual ou municipal de incentivo à leitura? Qual?

6. A escola é beneficiada com esse programa?

7. Você acredita em resultados positivos deste programa? Por quê?

8. Acha importante a formação de leitores? Por quê?

Muito obrigado por sua participação!

ANEXO 2: Roteiro de entrevista focalizada: Bibliotecária/Professora

Nome:

Função:

1. Qual sua opinião sobre a leitura?
2. Qual sua opinião sobre o papel da biblioteca escolar?
3. Você conhece alguma política pública de incentivo à leitura? Qual?
4. Você considera importante esse tipo de política? Por quê?
5. Você percebe a aplicação dessas políticas na sua escola? De que forma?
6. Para você, essas políticas são suficientes para formar leitores? Por quê?
7. As políticas públicas de incentivo à leitura estimulam o uso da biblioteca? Por quê?
8. Em sua opinião, o que falta para garantir que os alunos leiam mais?

ANEXO 3: Questionário 1: Bibliotecária

I – Identificação

Nome (Opcional): _____

Idade: _____ Sexo: _____

Função: _____

Faixa salarial: () até R\$ 800,00; () de R\$ 801,00 a R\$ 1.000,00; () de R\$ 1.001,00 a 2.000,00; () de 2.001,00 a R\$ 3.000,00; () acima de R\$ 3.001,00.

II – Formação

1. Possui curso superior? Qual?

2. Nome da Universidade. Ano de conclusão.

3. Possui especialização ou outro curso de pós-graduação? Em que área?

4. Participou de cursos de formação de professores entre 2007 e 2010? Quantos?

5. Participou de congressos, seminário e encontros entre 2007 e 2010? Quantos?

III – Perfil cultural

1. O que gosta de ler?

2. Com que frequência você lê?

3. Com que frequência você lê livros literários?

4. Você comprou livros literários entre 2007 e 2010? Qual a temática?

5. Você lê revistas? Quais?

6. Você lê jornais? Quais?

6.

7. Costuma ir ao teatro?

8. Costuma ir ao cinema? Que tipo de filme assiste?

9. Você frequenta alguma biblioteca? Qual?

10. Costuma ler livros no computador ou ouvir áudio *books*?

11. O que pensa desses novos suportes de livros?

IV – Prática pedagógica

1. Você apóia o trabalho com o ensino de leitura na escola? De que forma?

2. Você estimula projetos que envolvam a literatura? Como?

3. A escola desenvolve algum projeto de incentivo à leitura entre os alunos? Detalhar.

4. Quem elabora os projetos de leitura e literatura desenvolvidos na escola?

V - Funcionamento e uso da biblioteca

1. O funcionário responsável pela biblioteca é o bibliotecário?

2. Você desenvolve atividades de leitura na biblioteca? Qual?

3. Os alunos podem usar a biblioteca a qualquer hora ou só com supervisão do professor?

4. Há horários determinados para o funcionamento da biblioteca? Quais são os horários? Por quê?

5. Há horários determinados para a visita dos alunos à biblioteca?

6. Os alunos costumam realizar empréstimos com frequência?

7. Os alunos fazem a devolução no prazo estipulado?

8. Há penalizações para os alunos que não devolvem o livro no prazo?

9. Os professores costumam realizar empréstimos para eles mesmos lerem?

10. Os professores levam os alunos para visitarem a biblioteca?

11. Os professores utilizam a biblioteca como meio de castigar os alunos (quando estão conversando, bagunçando em sala de aula)?

VI – Composição do acervo

1. A escola compra livros?() Sim; () Não

2. Quais os critérios adotados para a compra de livros?

3. A escola assina ou recebe revistas e jornais? Quais?

4. Qual o volume aproximado de obras disponíveis na biblioteca?

5. Em sua opinião, qual a qualidade do acervo da biblioteca?

6. Em média, quantos empréstimos são feitos por dia?

7. Qual a principal motivação para o uso do acervo? Os alunos vão à biblioteca por conta própria ou para realizar atividades?

Muito obrigado por sua participação!

ANEXO 4: Questionário 2: Bibliotecária

1- Você conhece o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). Tente explicá-lo.

2- Você acha que este programa tem sido bem divulgado nas escolas? Por quê?

3- A escola tem recebido o material (livros) deste programa?

4- Eles estão disponíveis na biblioteca? Quanto tempo demora para que isso aconteça?

5- Os professores fazem algum tipo de trabalho de leitura com estes livros? E você? Caso sim, descreva.

6- Qual o tipo de livro (temática) procurado pelos alunos?

7- Qual o tipo de livro procurado pelos professores para realização de trabalhos com a leitura?

8- Como é feita a organização dos livros na biblioteca? Há divisão por faixa etária?

ANEXO 5: Roteiro de elaboração da história de leitura (Professoras/Coordenadora

Sua história de leitura

Uma etapa fundamental de nossa pesquisa é conhecer sua história de leitura. É necessário que você busque se lembrar de todas as informações possíveis, para que o trabalho seja feito de forma fiel. É importante que você narre suas experiências de leitura da infância até a vida adulta e profissional. O roteiro abaixo não precisa ser seguido rigorosamente, serve apenas para ajudá-la lembrar fatos significativos de sua história. Você pode responder por tópicos ou fazer um único texto.

- 1. Leitura nos primeiros anos de vida:** havia alguém que contava histórias? / quem e onde você ouvia histórias? / qual era o assunto? / alguém lia? / você tinha livros? / fatos significativos / etc.
- 2. A leitura na escola:** o que lia? / como lia? / quando lia? / autores e títulos / temas / livros / os professores avaliavam? / as leituras eram avaliadas? / havia bibliotecas? / você tem boas lembranças da leitura na escola? / a leitura era obrigatória? / outros fatos significativos / etc.
- 3. A leitura fora da escola:** você lia de forma autônoma? / que livros? / de que autores? / onde adquiria livros? / gostava de ler outras coisas? (revistas, jornais etc.) / quem incentivava? / fatos significativos / etc.
- 4. A leitura na vida profissional:** ser professor (a) alterou sua postura de leitora? / o que lê como professora? / quando lê? / ter sido (ou não) leitor (a) na infância e adolescência influencia na sua prática? / você se define como um bom leitor (a)? / fatos significativos / etc.

ANEXO 6: Questionário: estudantes

1. Qual a sua opinião sobre a leitura?

2. Qual a sua opinião sobre o papel da biblioteca escolar?

3. Você conhece algum programa que envie livros à escola? Qual?

4. O que você costuma ler no seu dia a dia?

() Quadrinhos, gibis; () Revistas; () Jornais; () Livros; () Outros _____

5. Por que você lê?

() Para se manter informado; () Por que gosta de ler; () Por obrigação, porque a professora pede; () Para algum trabalho escolar; () Para obter conhecimento; () Para conhecer um mundo novo, diferente, o mundo da fantasia e da imaginação;

() Outro _____

6. Quantos livros você costuma ler livros literários?

() Um por semana; () Um a cada duas semanas; () Um por mês; () Um por semestre; () Só quando a professora passa algum trabalho com leitura; () Não lê livros; () Outro _____

7. Qual a principal dificuldade para você ler?

() Falta de livros em casa; () Falta de livros na escola; () Barulho, falta de um lugar silencioso; () Não gosta de ler; () Falta de incentivo dos pais ou professores; () Falta de um trabalho motivador com a leitura na sala de aula; () Falta de atividades com livros que você gosta; () Outro _____

8. Cite o nome de três livros que você leu e gosta muito.

9. Por fim, deixe uma sugestão de atividade com leitura que não é praticada na sua escola.

ANEXO 7: TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS - FACALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM LETRAS



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFGD TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado informante, convido-o a ler e, se estiver de acordo, assinar este TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO referente à pesquisa **“Impacto e utilização dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola: um estudo de caso em dourados/MS”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Maisa Barbosa da Silva Cordeiro**, mestranda da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados/MS.

O objetivo principal da pesquisa é realizar um estudo aprofundado da atual utilização da biblioteca e dos acervos enviados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – às escolas públicas de todo o Brasil, por meio da aplicação de questionários e entrevistas com coordenadores, professores e bibliotecários em uma escola pública da cidade de Dourados/MS.

A pesquisa também envolve os estudantes, com a aplicação de questionários com perguntas referentes aos hábitos de leitura e às práticas de leitura desenvolvidas na escola. O objetivo do questionário com os estudantes, portanto, é conhecer o que estão lendo e o que acreditam que a leitura pode lhes proporcionar. No caso de menores de dezoito anos, a mãe, o pai ou um responsável legal, caso permita que o aluno participe da pesquisa, deve assinar este documento. Lembramos que, mesmo com a assinatura de um responsável, o estudante pode se recusar a responder qualquer pergunta.

Esclarecemos que as entrevistas e os questionários, bem como todos os dados gerados para a pesquisa, serão guardados em local adequado na FACALE e ficarão sob responsabilidade desta pesquisadora. Os dados dos informantes serão mantidos em sigilo de maneira a impossibilitar qualquer tipo de identificação dos participantes da pesquisa. Ressaltamos que o nome, o e-mail ou a assinatura não serão, em nenhum momento, divulgados. Alguns trechos de informações poderão ser escolhidos para exemplificar casos de análise e poderão ser utilizados em publicações decorrentes da pesquisa, contudo a identificação de qualquer exemplo será feita por código que garantirá o sigilo e o anonimato do autor das informações.

Caso deseje maiores informações sobre os procedimentos de uso dos dados nas análises, você terá, a qualquer momento, direito de entrar em contato com a pesquisadora responsável (dados para contato abaixo) e solicitar esclarecimentos ou maiores informações. Ainda assim, caso entenda que o uso das informações fornecidas por você possa lhe causar qualquer tipo de constrangimento e não queira responder a todas as perguntas, poderá deixá-las em branco. Você tem direito de nos informar, no final deste termo, caso não deseje que alguma informação específica de sua entrevista ou de seu texto seja utilizada como exemplo em qualquer publicação. Ressaltamos que a sua participação como informante revela-se uma grande contribuição para o desenvolvimento de estudos que investiguem a formação do leitor literário, motivo pelo qual agradecemos a sua colaboração e o consentimento para utilização dos dados fornecidos.

Você está recebendo duas vias deste documento e caso concorde com os termos acima especificados, favor retornar uma delas para a pesquisadora responsável.

1. () Coordenador; () Diretor; () Professor; () Bibliotecário

() Consinto a utilização dos dados fornecidos para a referida pesquisa.

NOME: _____ ASSINATURA _____

E-MAIL: _____

2. () Mãe; () Pai; () Responsável pelo aluno

() Consinto a utilização dos dados fornecidos para a referida pesquisa.

NOME: _____ ASSINATURA _____

E-MAIL: _____

Identificação da pesquisadora responsável para contato

Maisa Barbosa da Silva Cordeiro – maysa_bdasilva@yahoo.com.br – (067) 96446432.
Mestranda da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras/Universidade Federal da Grande
Dourados.

Rua: Cidélis; Número 880; Bairro: Chácaras Cidélis.

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou a realização da pesquisa

cep@ufgd.edu.br - FONE: (67) 3410.2857

ENDEREÇO Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso Dourados-MS 79825-070

Pesquisadora responsável: _____

Data: ____/____/____