



ROSANE DE BASTOS PEREIRA

**"O LEITOR ATRAVÉS DO ESPELHO -
E O QUE ELE AINDA NÃO ENCONTROU POR
LÁ!"**

**CAMPINAS
2013**



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROSANE DE BASTOS PEREIRA

**"O LEITOR ATRAVÉS DO ESPELHO -
E O QUE ELE AINDA NÃO ENCONTROU POR LÁ!"**

Orientador: Prof. Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação.

Na área de concentração de

Ensino e Práticas Culturais

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
TESE DEFENDIDA PELA ALUNA ROSANE DE BASTOS
PEREIRA E ORIENTADA PELO PROF. DR. PEDRO DA
CUNHA PINTO NETO

Assinatura do Orientador

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador de Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21582-6

CAMPINAS

2013

iii

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

P414L

Pereira, Rosane de Bastos, 1968-

O leitor através do espelho – E o que ele ainda não encontrou por lá! / Rosane de Bastos Pereira. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Pedro da Cunha Pinto Neto.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Programa Nacional Biblioteca da Escola. 2. Livros e leitura. 3. Políticas públicas. I. Pinto Neto, Pedro da Cunha, 1960- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-069/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The reader through the mirror - And what he has not found out there yet!

Palavras-chave em inglês:

National School Library Programme

Books and reading

Public policies

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Pedro da Cunha Pinto Neto (Orientador)

Clarete Paranhos da Silva

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Cláudia Pimentel

Ana Lúcia Guedes Pinto

Data da defesa: 27-02-2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: rosanedebastos@gmail.com

TESE DE DOUTORADO

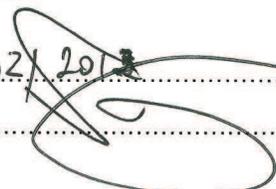
**"O LEITOR ATRAVÉS DO ESPELHO -
E O QUE ELE AINDA NÃO ENCONTROU POR LÁ!"**

Autor : Rosane de Bastos Pereira.

Orientador: Prof. Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto.

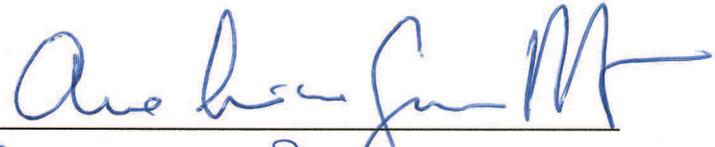
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Rosane de Bastos Pereira e aprovada pela Comissão Julgadora.

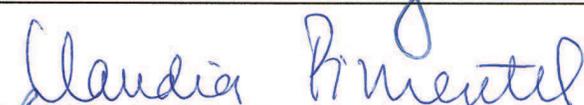
Data: 27 / 02 / 2013

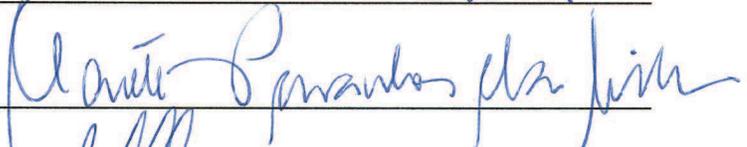
Assinatura: 

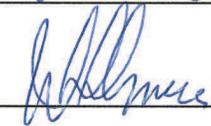
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:









AGRADECIMENTOS

Ao professor Pedro da Cunha Pinto Neto, meu orientador no mestrado e no doutorado, por toda a dedicação e paciência em cada pequeno e grande momento de dúvida.

À Faculdade de Educação e à Universidade Estadual de Campinas, pelo apoio institucional. Afinal, esta é a minha terceira pós-graduação na Unicamp, o que significa que toda a minha formação em pesquisa é fruto da minha vida acadêmica, iniciada em 2001, nesta Universidade, o que me faz sentir orgulho por essa oportunidade única.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que financiou minha pesquisa de doutorado por meio de uma bolsa que vigorou de 2009 a 2013, e que fez toda a diferença nesse processo de investigação, pois me permitiu me dedicar integralmente à pesquisa e me manter em Barão Geraldo, Campinas (SP), morando bem próximo à Unicamp e desfrutando de uma vida de estudante.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que me concedeu uma bolsa de pesquisa – Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) – para desenvolver um ano do doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, na Inglaterra (Reino Unido), e que contribuiu de maneira ímpar para a pesquisa e para a minha vida como um todo.

À professora Maria Nikolajeva, chefe do grupo de pesquisa Pedagogy, Language, Arts and Culture in Education (PLACE) e diretora do Cambridge-Homerton Research and Teaching Centre for Children's Literature, a que estive ligada, em Cambridge (Reino Unido), bem como ao diretor da Faculdade de Educação de Cambridge à época, Mike Younger, visto que, em 2010, após um processo de

seleção, fui aceita para passar um ano na Inglaterra, de julho de 2011 a julho de 2012.

À minha irmã, Cláudia de Bastos Pereira, pela leitura do texto e pelas sugestões, que me fizeram rever alguns pontos da tese.

Aos membros titulares da banca de defesa: Dr^a. Clarete Paranhos da Silva, supervisora da Diretoria de Ensino Região Campinas Oeste, que também participou da banca de qualificação e trouxe inúmeras contribuições, ao que lhe sou bastante grata; à Dr^a Cláudia Pimentel, da Universidade Federal de Alagoas; e aos professores da Faculdade de Educação, Dr^a Norma Sandra de Almeida Ferreira, Dr^a Ana Lúcia Guedes Pinto e ao meu orientador, Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto.

À Dr^a Sandra Mara Fulco Pirola, membro suplente da banca e orientadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Campinas (SP), pela leitura e inúmeras releituras do texto e pelas ricas contribuições, que apontaram para um novo olhar sobre o conteúdo da pesquisa.

Às suplentes Dr^a Maria José Pereira Monteiro de Almeida e Dr^a Maria Inês Petrucci Rosa, professoras da Faculdade de Educação da Unicamp.

À Nadir, Cleonice e Rita, funcionárias da Pós-Graduação.

À Luíza Augusta,
mãe e primeira professora escolar.
Assim me alfabetizei. E meu olhar
para o mundo nunca mais foi o mesmo.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e sua representatividade na sistemática de funcionamento das escolas públicas brasileiras como um dos sustentáculos do Programa Nacional do Livro e Leitura (PNLL), uma Política de Estado que entrou em vigor em 2006. O PNBE, criado em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), distribui, desde 1998, acervos literários, obras de referência e de pesquisa a estudantes e professores de escolas públicas do Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos cadastradas pelo censo escolar realizado, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O trabalho de campo foi realizado de 2008 a 2013 e foram escolhidas duas escolas públicas de Campinas (SP) que estrearam, em 2009, o Programa “Sala de Leitura” da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Os procedimentos envolveram análise documental do PNBE e PNLL, levantamento dos acervos de ambas as escolas, identificação dos livros e seus respectivos programas de origem, o acompanhamento e observação da dinâmica das Salas de Leitura, com vistas a analisar a utilização dos acervos e a visitação dos alunos. Os dados revelam que os livros do PNBE ainda não foram incorporados ao contexto escolar, o tempo concebido aos alunos para uso da sala e exploração dos livros é pequeno, as professoras responsáveis pelas Salas de Leitura não têm uma função definida, o que compromete o processo de formação de leitores. Também foi possível constatar que o PNBE e o PNLL atuam em contextos separados e estanques e que as políticas de leitura federal, estadual e municipal se sobrepõem em movimentos mais divergentes do que convergentes em termos de formação de leitores. A temática da distribuição de livros e das políticas de leitura é aqui ampliada com uma pesquisa *in loco* na Inglaterra (Reino Unido), com o objetivo de analisar situações distintas, porém com algumas características similares, quanto ao uso do livro e estímulo à leitura em escolas públicas. A principal contribuição desta pesquisa é tentar identificar os caminhos

que impedem a efetivação das políticas públicas de leitura dentro das escolas públicas, a partir da indagação central que permeia a tese: “Afinal, se distribuir livros não forma leitores, então qual deve ser o rumo das políticas para o fomento da leitura no Brasil?”. Os resultados da pesquisa revelam que a distribuição de livros, sem a formação de mediadores de leitura, como está previsto no PNLL, não resolve o anacrônico problema da leitura no País, e que a não efetivação das políticas de leitura se deve a uma limitação governamental em definir que tipo de educação se quer para o País.

Palavras-chave: Programa Nacional Biblioteca da Escola; livros e leitura; políticas públicas.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the National School Library Programme (PNBE) and its representation in the structure of Brazilian public schools as one of the pillars of the National Book and Reading Policy (PNLL), that came into effect in 2006. The PNBE, created in 1997 by the Ministry of Education (MEC), with support from the National Fund for Education Development (FNDE) and the Department of Basic Education (SEB), distributes, since 1998, literary collections, reference works and research to students and teachers in public schools - from Primary to Middle Education, and Youth and Adults Education - enrolled at school census conducted annually by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP). Fieldwork was conducted from 2008 to 2013 and two public schools in Campinas (SP) were chosen to start, in 2009, the program "Reading Room" of the Department of Education of the State of São Paulo. The procedures involved documentary analysis of PNBE and PNLL, inventory of both school collections, identification of books and programmes which they belong to, monitoring and observation of the Reading Rooms dynamics, aiming to analyze the use of the collections and the room visitation. The data reveals that the books of PNBE have not yet been incorporated into the school context, the time designed for students to use the room and explore the books is short, the teachers in charge of the Reading Rooms do not have a defined function, which compromises the readers' formation process. It was also possible to learn that the PNBE and the PNLL operate in separate contexts and that the local, state and federal reading policies overlap each other in a more divergent than convergent movement related to the reading formation. The thematic of book distribution and reading policies is here extended to a research *in loco* in England (United Kingdom) in order to analyse different situations, however, with some similarities related to the use of the book and reading stimulation in state schools. The main scientific contribution of this work is trying to identify the ways that prevent the state policies of reading from being effective inside schools, what starts with the initial question that permeates this work: "After all, if distributing books doesn't make

readers, then how should be the policies to promote reading in Brazil? ". The research results show that book distribution, without the formation of reading facilitators, as suggested in PNLL, does not solve the anachronistic reading problem in the country, and that the lack of effectivity relating the reading policy is due to a governmental limitation in defining what kind of education is expected.

Keywords: National School Library Programme; books and reading; public policies.

GLOSSÁRIO

- ABRELIVROS – Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares
- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- ATPL – Aula de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha
- CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CLPE – Centre for Literacy in Primary Education
- CRE – Centro de Referência em Educação Mario Covas
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FBN – Fundação Biblioteca Nacional
- FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- HTPL – Hora de Trabalho Pedagógico Livre
- INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
- MEC – Ministério da Educação
- MINC – Ministério da Cultura
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico OFSTED
– Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura
- PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro do Ensino Médio

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

TCU – Tribunal de Contas da União

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

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

SUMÁRIO

Apresentação

Introdução

1. Os PNBEs. A engrenagem. Mas, e a leitura?	7
1.1. Os livros do PNBE e sua (in) disposição nas escolas	20
2. Livro. Leitura. E os leitores?	25
3. A leitura que falta	49
3.1. Práticas de leitura <i>versus</i> intenções de leitura	56
4. Entre o livro e o aluno, muitos espelhos que soam intransponíveis	63
4.1. Salas de leitura, bibliotecas e divergências políticas	67
4.2. Perfil e papel das professoras	80
4.3. Movimentação dos alunos	89
4.4. Gestos e hábitos de leitura	97
4.5. Tempo da leitura e acervo disponível	105
4.6. Andamento do Programa "Sala de Leitura"	108
4.7. Diagnóstico literário - Ou quando as estantes emudecem	111
5. Leitura sob controle – Ou quando ler é mais do que uma aventura perigosa	117
5.1. A leitura do mundo começa antes da leitura de livros (?)	125
6. Leitura na Inglaterra e no Brasil - proximidade e distanciamento	131
6.1. Pressa para formar leitores	135
6.2. Programas de livros e falta de recursos financeiros	139
6.3. Escola e família e o reflexo na formação do aluno leitor	145
6.4. Leitura e formação continuada de professores	149
Considerações finais	165
Referências	175
Bibliografia consultada	183

APRESENTAÇÃO

Está ouvindo a neve contra as vidraças, Kitty? Soa tão agradável e suave! Como se alguém estivesse beijando a janela toda do lado de fora. Será que a neve ama as árvores e os campos que beija tão docemente? Depois ela os agasalha, sabe, com um manto branco; e talvez diga: “Durmam, meus queridos, até o verão voltar.” E quando eles despertam no verão, Kitty, se vestem todos de verde, e dançam... onde quer que o vento sopra... oh, isso é muito lindo!” exclamou Alice, soltando o novelo da lã para bater palmas. “E eu gostaria tanto que fosse verdade! O que sei é que os bosques parecem sonolentos no outono, quando as folhas estão ficando castanhas” (CARROLL, 2002, p. 135-136).

No começo havia uma vidraça. Havia uma garota e sua gatinha. E havia a neve, branca, suave, que ia de encontro ao vidro. No começo havia o verbo. E as palavras começaram a ser ditas, ouvidas, até que um dia puderam ser escritas. E seus apelos saltitantes aos ouvidos humanos levaram o homem a querer interpretar essas palavras, que evoluíram, cresceram, se multiplicaram, e também trouxeram consigo a incompreensão, a torre de Babel, a ponte que separa o homem do próprio homem. Alheio a tudo isso, à falta de comunicação, há um quê de utópico em algum homem, em algum lugar do planeta, que tenta estabelecer o diálogo com outro homem, porque o homem parece não ter nascido para viver só.

Não, meu coração não é maior que o mundo.
É muito menor.
Nele não cabem nem as minhas dores.
Por isso gosto tanto de me contar.
Por isso me dispo,
por isso me grito,
por isso frequento os jornais, me exponho cruamente nas livrarias:
preciso de todos (ANDRADE, 2002, p. 92).

Mas a neve que a solitária personagem Alice observa tão docemente lhe causa a sensação de que a vida é acolhedora, e de que as vidraças, feitas para separar o interior do exterior, de repente se igualam à neve e ambas se tornam uma só, e soam como uma música para os ouvidos da personagem. Essa mesma neve protege os campos, que ficam feios e apáticos no inverno, para depois voltarem com todo vigor, no verão, e juntos dançarem a dança da vida. E isso tudo se o sonho se tornar mesmo realidade, se o verão chegar, como esperado, porque ele pode não chegar! Mas parece que os olhos da menina *sentem* o mundo e veem poesia nas coisas mais simples. Eles *sentem* e veem quando para a maioria a existência acontece de maneira despercebida.

É assim que, de repente, Alice passa da realidade ao sonho aparente e, como num passe de mágica, deixa a gatinha Kitty na sala e entra no mundo do espelho, ou melhor, na Casa do Espelho. É assim que o autor inglês Lewis Carroll (1832-1898) começa a obra *Através do espelho - E o que Alice encontrou por lá*¹, publicada pela primeira vez em 1866. Como o objetivo aqui não é desenvolver uma tese sobre *Através do espelho*, preciso interromper as explicações para iniciar outras para justificar por que esta obra está aqui.

Na verdade, não há uma justificativa para isso, pois simplesmente aconteceu de essa ideia surgir, sem explicação aparente, porque a história sempre me impressionou pela riqueza de metáforas que aproximam o leitor do humano que há em cada um de nós, da vida em sociedade, das alegrias e dos medos próprios de crianças e adultos. E porque gosto de espelhos e de histórias. E de livros. E porque parece que, com a mesma suavidade com que a neve dança contra a vidraça, o que poderia soar como algo agressivo – e, talvez, até seja

¹ *Through the looking-glass, and what Alice found there.*

mesmo! –, Carroll também acaricia o leitor com a leveza das palavras às quais dá outra significação – a *dele*.

De onde vem essa capacidade de lapidar as palavras a tal ponto de torná-las doces aos nossos olhos e ouvidos? Não se tem a sensação de que, em algum momento, também somos puxados para dentro do livro, como se o próprio livro fosse a metáfora do espelho? Ou será que são as palavras que saltam dali e se enrascam em nós, porque nos veem como metáforas vivas, travestidas de personagens reais? Não estaríamos nós, os leitores, rodopiando na história, como Alice, para nunca mais sermos os mesmos?

Através do espelho veio à tona, afinal, como uma metáfora do leitor e da leitura, nesta tese que se propõe a analisar o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997 pelo Ministério da Educação para distribuição de livros às escolas públicas brasileiras. E, como acredito que deve haver uma linha tênue que separa realidade e ficção, deve haver, também, uma forma – não necessariamente uma *fórmula* mágica – capaz de despertar nos estudantes o gosto pela leitura, não apenas para que ela seja prazerosa, mas para que lhes traga *frutos*, um deles o nascimento do senso crítico e sua lapidação ao longo da vida.

A história do livro está ligada à existência de claras distinções entre ricos e pobres, letrados e iletrados, o que restringe o acesso ao conhecimento a quem tem mais privilégios. Estariam, então, as massas condenadas a não desenvolver o gosto pela leitura? A esperança é que poderia, por exemplo, abrir perspectivas para a mudança. “O Brasil foi ‘inventado’ de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos” (FREIRE, 1983, p. 41). A possível reinvenção se constitui em uma possibilidade.

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo (FREIRE, 1994, p. 11).

O tema recorrente desta tese, assumido com o risco de se causar algum estranhamento, gira em torno da razão de existir do PNBE e de sua validade como um dos sustentáculos do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), a Política de Estado de leitura em vigor no Brasil. Os livros de literatura, que há uma década e meia eram escassos nas escolas públicas, chegam sistematicamente às instituições de ensino do País e os estudantes são presenteados com autores de renome e com obras, em geral, consideradas de qualidade e relevância. Não é novidade que esses livros, por falta de bibliotecas e de mediadores de leitura, sejam pouco lidos e adormeçam nas caixas em que são armazenados e enviados às escolas. A novidade seria descobrir como despertar o leitor ou como formar leitores entre o público escolar.

INTRODUÇÃO

Alice nunca conseguiu entender direito, refletindo sobre isso mais tarde, como tinham começado: tudo que lembrava é que estavam correndo de mãos dadas, e a Rainha corria tão depressa que ela mal conseguia acompanhá-la. Mesmo assim, a Rainha não parava de gritar “Mais rápido! Mais rápido!”, mas Alice sentia que não podia ir mais rápido, embora não lhe sobrasse fôlego para dizer isso (CARROLL, 2002, p. 156).

O mais curioso nisso tudo era que as árvores e as outras coisas em volta delas nunca mudavam de lugar: por mais depressa que ela e a rainha corressem, não pareciam ultrapassar nada. “Será que todas as coisas estão se movendo conosco?” pensou, atônita, a pobre Alice. E a Rainha pareceu lhe adivinhar os pensamentos, pois gritou “Mais rápido! Não tente falar!” (CARROLL, 2002, p. 157).

A personagem Alice, já dentro da Casa do Espelho, começa a perceber características bizarras, estranhas, incomuns e que, aos poucos, começam a nos remeter a situações que muitas vezes estão diante dos nossos olhos, na vida *real*. Alheias a isso, as árvores e as outras coisas, como descreve Lewis Carroll, “nunca mudavam de lugar”, e a corrida de Alice e da Rainha, por mais que se tornasse rápida e mais rápida, não lhes fazia “ultrapassar nada”. Mais uma vez, ficção e realidade se aproximam.

Na história da educação brasileira, iniciativas surgem, inesperadamente, bem como novas propostas, recebidas pelos diretores de escolas, professores, alunos e funcionários, sem que tenham tempo para digeri-las, compreendê-las e elaborá-las em suas lidas diárias. Reis e rainhas nos puxam pelas mãos, nos

obrigam a cumprir ordens, sem que tenhamos tempo, sequer, de respirar, de compreender o sentido. A mensagem que paira no ar é sempre “Mais rápido”; “Não tente falar!”, ou melhor, “Não tente *ser*”, exatamente como soavam aos ouvidos de Alice, o que a deixava meio atônita.

Diferente do mundo dos espelhos, em que Alice não entendia por que tanta correria se não era possível sair do lugar, a engrenagem do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), refletido em sua política de distribuição de livros, se movimenta e rápido, mas com direções bem definidas. Cada etapa do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) está integrada ao Programa Nacional do Livro e Leitura (PNLL), que começou a ser organizado em 2004 e se efetivou em 2006 como uma Política de Estado do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Cultura (Minc) para fomentar a leitura no Brasil.

Para a construção desta tese tomou-se como guia a seguinte proposição: “Afinal, se distribuir livros não forma leitores, então qual deve ser o rumo das políticas para o fomento da leitura no Brasil?”.¹ Nesse sentido, este trabalho de pesquisa se propõe a trilhar o caminho percorrido pelo PNBE e aprofundar-se em sua dinâmica, aqui personificada como uma *engrenagem*, para, ao final, analisar sua contribuição para a formação de alunos leitores nas escolas públicas.

Desenvolvimento da pesquisa

Em busca de vestígios dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foram visitadas, na fase inicial do levantamento de dados, as escolas Adalberto Nascimento, no bairro Taquaral; Professor Aníbal de Freitas, no jardim Nossa Senhora Auxiliadora; Culto à Ciência, no bairro Botafogo; Professor Hilton Federici, na Vila Santa Isabel; Professora Ana Rita Pousa, na Vila Esmeralda; Barão Geraldo de Rezende, no distrito de Barão Geraldo; Professora Dora Maria Maciel de Castro Kanso, no Village Campinas; e

¹ Esta proposição surgiu de uma conversa com o Prof. Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto, em que ele traz à luz esse questionamento basal para constituir o tecido da tese.

² Site do PNBE. Acesso em: 11/05/2011.

³ Esta revista não aparece mais na listagem de 2011. E, até o final de janeiro de 2013, ainda

Colégio Técnico de Campinas (Cotuca/Unicamp), no bairro Botafogo. O objetivo era fazer um levantamento das escolas onde os livros do PNBE eram utilizados pelos professores para que, no decorrer da investigação, fosse possível desenvolver um trabalho sistemático de análise da contribuição desses acervos para a formação de alunos leitores.

Exceto no Colégio Técnico de Campinas (Cotuca), nas demais escolas os livros do PNBE permaneciam guardados nas caixas ou, quando em estantes, não havia um profissional com formação específica para fazer a ponte entre o livro e o aluno. Em uma dessas escolas, quem cuidava dos acervos era a mesma pessoa responsável pela máquina de xerox e que trabalhava para a escola sem vínculo empregatício, o que a deixava em condição de instabilidade permanente. Em outra escola, quem era responsável pela biblioteca era a mesma funcionária que também atuava na inspeção dos alunos enquanto eles estavam fora das salas de aula.

Os dados iniciais obtidos em Campinas (SP), que pareciam ser um fenômeno isolado, simbolizavam a existência do problema em nível nacional, que se estendia a todas as escolas públicas, o que foi possível corroborar quando o MEC publicou, em 2008, a pesquisa “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras”, desenvolvida pela Secretaria de Educação Básica e pela Coordenação-Geral de Materiais Didáticos. Já na “Apresentação” do referido documento afirma-se que “a distribuição de acervos às escolas, alunos e professores pelo PNBE vem cumprindo de forma tímida sua função de promover a inserção dos alunos na cultura letrada”.

Durante o processo de levantamento do uso dos acervos do PNBE foram encontradas, no ano seguinte, em 2009, apenas duas escolas públicas em Campinas (SP) onde as obras de literatura, referência e pesquisa enviadas pelo MEC estavam dispostas para uso dos alunos e professores. Essas escolas faziam parte do recém-criado Programa “Sala de Leitura”, idealizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para atender alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Nesse estágio da pesquisa algumas opções metodológicas tiveram que ser definidas quanto ao que priorizar no processo de investigação. Um impasse, ou vários, tomavam corpo, pois, ao se analisar o PNBE tornava-se evidente que ele se abria em um leque amplo dentro das políticas de distribuição de livros e de leitura. Quando as Salas de Leitura foram criadas, em 2009, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, os acervos que as escolas tinham para alimentá-las eram, em sua maioria, compostos por obras enviadas pelo PNBE/FNDE/MEC desde 1998.

A definição pela pesquisa de campo nas duas escolas públicas que abrigavam o Programa “Sala de Leitura” se deu em virtude de se observar que, pelo menos num primeiro momento, havia evidências de que a Política de Estado de estímulo à leitura, representada pelo Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), e a distribuição de livros, marcada pela criação do PNBE em 1997, se esbarram em outras políticas, no caso aqui analisado, a estadual, e o que soa como desconexo pode significar a sobreposição de políticas públicas quando isso se tornar conveniente, em movimentos de aproximação e estranhamento, como analisado no decorrer deste trabalho.

O foco deste estudo foi a pesquisa de natureza descritiva para a obtenção de dados colhidos da própria realidade (Cervo; Bervian, 2002, p. 67) para se tentar estabelecer relações entre as variáveis que se apresentavam. Dessa forma, optou-se pelos seguintes caminhos metodológicos:

- a) análise documental do site do PNBE, onde estão todas as informações referentes à sua história e ao seu andamento, para a compreensão do programa e seu funcionamento;
- b) levantamento dos acervos de cada uma das duas Salas de Leitura, que reúnem, juntas, cerca de três mil livros;
- c) identificação e checagem de cada um dos livros disponíveis nas estantes para conhecer a que programa pertencem, se dos governos federal ou estadual, bem como gênero, autor, ano, editora;
- d) organização dos dados em centenas de páginas de tabelas, que serviram de base para a construção das análises relacionadas aos acervos e aos programas;

- e) realização de “visitas” ao Programa “Sala de Leitura”, hospedado no site do Centro de Referência em Educação (CRE-Mario Covas), bem como pesquisas constantes no site do Programa Nacional do Livro e Leitura (PNLL), para compreensão da Política de Estado de leitura, e no site da Fundação Biblioteca Nacional, para obter informações sobre o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler);
- f) acompanhamento das atividades das Salas de Leitura e observação da dinâmica de seu funcionamento para checagem do uso dos acervos e visitação dos alunos.

A partir do levantamento dos dados nas escolas tornou-se evidente que os governos, em âmbito federal e estadual, embora com visões distintas sobre as práticas de leitura, tinham algo em comum: o livro, objeto essencial para a leitura. Esse percurso científico, portanto, resultou nesta tese, organizada de forma a trazer à luz uma visão da complexidade do PNBE e do limite de alcance do livro dentro das políticas de leitura. Na "Apresentação" e na "Introdução" discorre-se sobre os caminhos da pesquisa e como a temática foi se delineando.

No primeiro capítulo, intitulado "Os PNBEs. A engrenagem. Mas, e a leitura?", analisa-se a estrutura do PNBE, o envio de acervos e os livros como objetos incômodos nas escolas, bem como a carência de políticas de estímulo à leitura. No segundo capítulo, "Livro. Leitura. E os leitores?", é apresentada a concepção do PNBE e da Política de Estado de leitura e seus princípios norteadores. No terceiro capítulo, "A leitura que falta", há a contextualização política do ato de ler e das práticas de leitura.

O quarto capítulo, "Entre o livro e o aluno, muitos espelhos que soam intransponíveis", mostra o funcionamento das Salas de Leitura pesquisadas nas escolas públicas Milton de Tolosa e Antônio da Costa Santos, com a apresentação da concepção das Salas, criadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e que abrigam os acervos do PNBE, bem como sua estrutura e perfil do professor, definido por resoluções e instruções normativas, e as divergências entre as políticas de leitura federal e estadual. Há, também, a descrição das visitas regulares feitas às escolas, entre 2009 e 2011, e no segundo semestre de 2012, referências aos acervos e análise do andamento

do Programa “Sala de Leitura” desde sua criação, em 2009, bem como o volume de livros em contraposição ao número (ou ausência?) de leitores nas escolas públicas.

No quinto capítulo, "Leitura sob controle – Ou quando ler é mais do que uma aventura perigosa", o foco são as políticas de leitura e os entraves para a sua efetivação. O sexto capítulo, "Leitura na Inglaterra e no Brasil: proximidade e distanciamento", apresenta uma análise das políticas de leitura e distribuição de livros no Reino Unido, especialmente na Inglaterra. Nas "Considerações finais" discute-se sobre os resultados e as contribuições trazidas pela pesquisa, a partir dos dados levantados, com a intenção de se apresentar proposições sobre a temática a que se dedica este estudo.

Capítulo 1

Os PNBEs. A engrenagem. Mas, e a leitura?

*“Fale quando lhe falarem!” a Rainha atalhou-a
rispidamente.*

*“Mas se todo mundo obedecesse a essa regra”,
disse Alice, sempre pronta para uma pequena
discussão, “e se você falasse quando lhe falassem, e
a outra pessoa sempre esperasse você começar,
veja, ninguém nunca diria nada, de modo que...”*

(CARROLL, 2002, p. 241).

Na Casa do Espelho há uma ordem, às vezes até bizarra, mas uma ordem. E ordem é ordem. Ai de quem não cumpri-la! O mundo gira em torno de regulamentos a serem seguidos e aceitos. Algumas pessoas os questionam, outras não. Às vezes até podem sentir vontade de se expressar, mas se calam. Essa passagem de *Através do espelho* é um recurso aqui empregado para se questionar se a definição dos acervos do PNBE está de acordo com a necessidade e o desejo de leitura da comunidade escolar e até que ponto o que ser lido deve ser aceito de uma maneira complacente, porque todo mundo tem que obedecer a regra.

O PNBE se modificou com o passar dos anos e foram criados novos eixos ou ações, com características diferenciadas, como se vê a seguir. Algumas dessas ações se mantêm por anos e, em certos casos, outras duram apenas uma edição. Ao longo dos anos de existência do Programa foram criados outros “Pnbes”, a exemplo do PNBE Periódicos, PNBE Especial, o PNBE do Professor e o PNBE Temático, que permitem às editoras se inscrever e apresentar os acervos que se adequem às novas propostas que surgem de tempos em tempos:

a) **PNBE Periódicos**: criado pela Portaria nº 3, de 12 de março de 2010, publicada no Diário Oficial da União pela Secretaria de Educação Básica (SEB), o PNBE Periódicos se dedica ao envio de revistas pedagógicas, direcionadas aos professores e gestores para auxiliá-los em sua tarefa de ensinar. Em 2011, após uma avaliação pedagógica, o governo decidiu manter o envio de periódicos às escolas de Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das redes municipal, estadual, federal e Distrito Federal.

Para 2011 foi mantida a distribuição de periódicos às bibliotecas das escolas públicas. De cunho eminentemente pedagógico, as revistas são complemento à formação e à atualização dos docentes e demais profissionais da educação. O contrato de aquisição das revistas junto às editoras foi renovado e a distribuição para 2011, iniciada. O investimento para os anos de 2010 e 2011 foi de aproximadamente R\$ 60 milhões (MEC/PNBE).²

Foram escolhidas, em 2010, as seguintes revistas: *Ciência Hoje das Crianças*, do Instituto Ciência Hoje (ICH); *Pátio - Educação Infantil*, publicada pela Artmed Editora S.A.; *Nova Escola*, Fundação Victor Civita; *Código*, lançada pela Periódico Editora;³ *Carta na Escola*, da Editora Confiança LTDA; *Revista da Língua Portuguesa*, publicada pela MKT Administradora de Assinatura LTDA; *Conhecimento Prático Geografia*, da Edições Escala Educacional S.A.; e *Revista de História da Biblioteca Nacional*, da Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional.

Na edição do PNBE de 2013 aparecem as seguintes revistas: *Carta Fundamental*, *Nova Escola*, *Pátio - Educação Infantil* e *Ciência Hoje das Crianças*, para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Magistério/Normal; *Cálculo Matemática para Todos* (Editora Segmento), *Língua Portuguesa*, *Carta na Escola*, *Filosofia*, *Ciência e Vida* (Editora Escala), *Pátio Ensino Médio*, *Profissional e Tecnológico* e *Revista de História da Biblioteca Nacional*, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; *Presença Pedagógica*

² Site do PNBE. Acesso em: 11/05/2011.

³ Esta revista não aparece mais na listagem de 2011. E, até o final de janeiro de 2013, ainda não havia, no site do PNBE, os dados estatísticos sobre o PNBE Periódicos 2012.

(Editora Dimensão), para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

b) **PNBE Especial:** distribuiu, em 2010, obras de orientação pedagógica aos professores do ensino regular e de atendimento educacional especializado, bem como livros de literatura infantil e juvenil “em formato acessível aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais”.⁴ Foram atendidos, nessa versão do PNBE, alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

c) **PNBE do Professor:** também criado em 2010, envia obras de referência com o objetivo de oferecer suporte aos professores do Ensino Médio Fundamental e Ensino Médio no preparo e aplicação das aulas.

Em 2010, também houve aquisição de livros de orientação do ensino em cada disciplina da educação básica para distribuição aos professores da rede pública. O objetivo da iniciativa é o apoio pedagógico, destinado a subsidiar teórica e metodologicamente os docentes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos respectivos campos disciplinares, áreas do conhecimento e etapas/modalidades da educação básica. As obras foram divididas em cinco categorias: 1. anos iniciais do ensino fundamental; 2. anos finais do ensino fundamental; 3. ensino médio regular; 4. ensino fundamental da educação de jovens e adultos; e 5. ensino médio da educação de jovens e adultos⁵.

d) **PNBE Temático:** presente na versão do PNBE 2013, prioriza e enfatiza a diversidade humana e tem como um dos propósitos promover o conhecimento a respeito do ato de viver em sociedade, com as diferenças e desigualdades tão peculiares à cultura brasileira.

O FNDE, por meio do PNBE Temático adquire obras de referência, elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, voltadas para estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Essas obras devem contribuir para a formação de uma cultura cidadã e a afirmação de valores que se oponham a todo tipo de preconceito, discriminação e exclusão.

⁴ Informações contidas no site oficial do PNBE, no item “Histórico”.

⁵ Site oficial do PNBE, item “Histórico”.

Foram estabelecidos nove temas que contemplam as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira: indígena; quilombola; campo; educação de jovens e adultos; direitos humanos; sustentabilidade socioambiental; educação especial; relações étnico-raciais e juventude.⁶

A concepção de cada edição do PNBE envolve uma ampla cadeia produtiva, que se inicia no Ministério da Educação com o FNDE, que executa o PNBE com a participação da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que atuam em conjunto e definem como serão os acervos, suas características, instrumentos legais e execução do Programa. Instala-se uma Comissão Técnica para avaliar e escolher as obras que farão parte de todos os acervos. As etapas de cada fase do PNBE envolvem vários órgãos e o FNDE está no topo da liderança:

FNDE	SEB	SEESP	SECAD
Elabora, em conjunto com as secretarias do MEC, o edital de convocação do PNBE	Participa da elaboração do edital com o FNDE	Também participa da elaboração do edital	Também elabora o edital de convocação do PNBE
Coordena a pré-inscrição e a triagem das obras inscritas	Coordena o processo de seleção e avaliação dos títulos	Define, com o FNDE, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais	Propõe, implanta e implementa ações que contribuem para a melhoria da execução do PNBE
Define, em conjunto com a SEB/MEC, os critérios de atendimento e distribuição dos acervos	Define com o FNDE os critérios de atendimento e distribuição dos acervos	Propõe, implanta e implementa ações que aperfeiçoem a execução do PNBE	
Adquire as obras e distribui os acervos	Define os critérios e os instrumentos de avaliação das obras e dos demais materiais inscritos no PNBE	Acompanha e avalia, com a SEB e a SECAD, os resultados do PNBE	Acompanha e avalia, com a SEB e a SEESP, os resultados do PNBE
Assegura a qualidade das obras distribuídas	Acompanha, com a SEESP e a SECAD, os resultados do PNBE		
Supervisiona e monitora a execução do Programa			

FONTE: RESOLUÇÃO Nº 7, DE 20 DE MARÇO DE 2009.

⁶ Site oficial do PNBE, item “Apresentação”.

Toda a estrutura montada pelo PNBE, que envolve a criação de novos “pnbes” de tempos em tempos, atrai ávidos editores que tentam se adequar para que possam ser aceitos nos editais divulgados anualmente. E uma das questões complexas e, até hoje, bastante criticadas quanto à política de seleção de livros para o PNBE, é a participação maciça dos grandes grupos de editores, que monopolizam o mercado. Em matéria publicada no *Publishnews*, órgão de comunicação da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), em 20 de setembro de 2005, intitulada “Sessenta editoras selecionadas”, o autor Carlo Carrenho critica, em nome da Associação, os critérios de seleção do PNBE:

Em 2003, a escolha de livros para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) feita pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) contemplou apenas 14 editoras ou grupos editoriais, todos de grande porte. Entre eles, estavam todas as empresas que já haviam sido contempladas em 2001 e 2002. Tal cenário causou uma certa indignação no mercado, particularmente das pequenas e médias editoras brasileiras. Tanto que, em setembro daquele ano, a Liga Brasileira de Editoras (Libre) enviou uma carta ao então ministro da Educação, Cristovam Buarque, manifestando a decepção da entidade com o resultado do PNBE/2003. Em 2004, o Ministério da Educação preferiu não lançar o edital do PNBE e reavaliar o programa, o que também gerou várias críticas (CARRENHO, 2005).

As alterações no edital de 2005 ampliaram para 60 o número de editoras selecionadas, o que não aplacou a irritação de editores de livros escolares.

Quem mais emplacou títulos na seleção feita pelo FNDE foi o Grupo Record, com 16 livros de seus selos Record, Bertrand Brasil, José Olympio e Best-Seller. Em segundo lugar empataram os grupos Saraiva, Moderna, Ática/Scipione e Global, todos com 12 títulos. E desta vez, a LIBRE⁷ pode comemorar, pois 49 dos 300 títulos selecionados são de editoras livreiras (CARRENHO, 2005).

As editoras pequenas, ainda que nos últimos anos tenham tido a chance de se inscrever no PNBE, concorrem com as mais poderosas, em uma espécie de luta às avessas entre Davi e o gigante Golias.⁸ Em 2006 foram inscritas 1.718 obras no PNBE e selecionadas 225 (PAIVA, 2012). Das 170 editoras que participaram do processo de seleção, foram escolhidas 70 e cem editores

⁷ Liga Brasileira de Editoras.

⁸ Referência à passagem bíblica em que o rei de Israel, Davi, luta contra o gigante Golias e sai vencedor.

ficaram à margem. Seus livros foram excluídos dos acervos daquela edição do PNBE.

Em 2009, de 2.085 obras inscritas, para os anos finais do Ensino Fundamental e anos finais do Ensino Médio, foram selecionadas 600, e das 161 editoras inscritas, 119 tiveram seus livros aprovados. Em 2012, de 1.612 obras inscritas para o Ensino Médio, 300 foram escolhidas. Isso significa que, das 170 editoras que apresentaram sua candidatura ao PNBE, 114 obtiveram êxito. Os números revelam que há mais editores interessados em vender livros ao governo do que a capacidade do MEC de adquiri-las, o que não deixa de atrair, mesmo assim, o interesse do mercado editorial.

O presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Henrique Paim Fernandes, diante das críticas ao PNBE, no governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), anunciou, em maio de 2004, que o Governo Federal reveria o processo de compras, como escreveu Cassiano Elek Machado no caderno Ilustrada do jornal *Folha de São Paulo*, em matéria intitulada “A psicanálise do PNBE”.

Um dos maiores programas do mundo de compra de livros não didáticos, o brasileiro PNBE vai ao divã na próxima sexta. O presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Henrique Paim Fernandes, diz que vinha ouvindo críticas constantes a esse programa, iniciado em 1998,⁹ na gestão FHC. “Diante da divergência a respeito da sistemática de compras, o fundo resolveu rever essa sistemática” (MACHADO, Ilustrada, 2004).

A resposta imediata foi que haveria mudanças no sentido de estimular a leitura. A questão se dirigia especificamente à insatisfação de editores que se julgavam com direito à disputa.

Daniel Silva Balaban, um dos diretores do FNDE, diz que o fulcro da questão é complementar a distribuição de livros com a “implementação de políticas de estímulo à leitura”. Os editores acompanham de olhos abertos. As compras do governo representam 60% do mercado (MACHADO, Ilustrada, 2004).

O Tribunal de Contas da União iniciou, em 1998, um trabalho de auditorias relacionado aos programas do Governo Federal, entre eles o PNBE. “A auditoria objetivou investigar se o PNBE poderia ter seus propósitos

⁹ O PNBE foi criado em 1997 e, em 1998, foram entregues os primeiros acervos às escolas públicas.

atendidos de forma mais efetiva caso houvesse uma melhor utilização dos livros” (TCU, 2003, p. 3).

Em fevereiro de 2003, publicou-se o "Relatório do Primeiro Monitoramento Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE" para acompanhar o desempenho de “uma das ações do Programa Toda Criança na Escola do Plano Plurianual 2000-2003”, como os técnicos se referem ao PNBE. Nesse sentido, as informações obtidas pelos auditores contribuem para evidenciar os obstáculos encontrados pelas escolas públicas em lidar com o Programa.

Foram avaliadas as dificuldades e oportunidades de melhoria na utilização dos acervos pelos beneficiários, verificando-se, entre outros aspectos, as condições operacionais das escolas para inserir os livros nas atividades escolares, a capacitação de professores e a divulgação do Programa (TCU, 2003, p. 3).

O objeto livro, principal razão de ser do PNBE, é tema frequente nesta análise dos técnicos do TCU quanto à circulação dos acervos nos ambientes escolares. "Durante o levantamento de auditoria, a equipe constatou que não há informações sobre a utilização dos livros, o que impede o conhecimento sobre o atingimento dos resultados do Programa" (TCU, 2003, p. 4-5). Ao se imiscuírem no funcionamento do PNBE dentro das escolas, os técnicos trazem à tona algumas incongruências e sugerem medidas a serem tomadas para sanar as falhas identificadas.

O principal objetivo da auditoria foi investigar se o PNBE poderia ter seus propósitos atendidos de forma mais efetiva caso houvesse uma melhor utilização dos livros. Foram avaliadas as dificuldades e oportunidades na utilização dos acervos pelos beneficiários, verificando-se, entre outros aspectos, as condições operacionais das escolas para inserir os livros nas atividades escolares, a capacitação de professores e a divulgação do Programa (TCU, 2003, p. 4-5).

A evolução do PNBE, aqui considerada na análise dos auditores do TCU, abre possibilidades para a compreensão de sua dinâmica e evidencia os problemas que surgem no caminho. Os auditores identificaram poucos pontos positivos e vários negativos, que interferem no funcionamento do PNBE. Alguns pontos positivos são “boa qualidade de impressão e de conteúdo dos

acervos já distribuídos; oferta de livros paradidáticos para escolas que, de outra forma, não teriam acesso a eles” (TCU, 2003, p. 5).

Pretendeu-se verificar as possibilidades de reforçar o monitoramento, de implantar o acompanhamento e a avaliação do Programa, de interagir tanto com outros programas do Ministério da Educação – MEC como com iniciativas dos outros níveis de governo (estados e municípios) e, ainda, de tratar os beneficiários do Programa de forma mais equitativa (TCU, 2003, p. 4-5).

Também avaliou-se como interessante a “preocupação em universalizar o acesso ao programa, estendendo o atendimento a todos os alunos que estiverem matriculados na 4ª e 5ª séries em 2002” (TCU, 2003, p. 5), bem como a “eficácia operacional do FNDE em administrar a distribuição de livros do PNBE para escolas espalhadas em todo o país” (TCU, 2003, p. 5). Contudo, como apontam os auditores do TCU, ainda há muitos pontos negativos a serem revistos na estrutura de funcionamento do PNBE.

Quanto aos principais problemas encontrados no Programa, podem ser citados: falta de diretriz explícita para o Programa; inexistência de cronograma formal que defina as ações para cada instância do MEC; falta de interação com outros programas federais; pouca articulação dos três níveis de governo na política de educação para utilização de livros paradidáticos; reduzidas condições operacionais de algumas escolas para lidar com os acervos; capacitação insuficiente para os professores; pouca divulgação do Programa; monitoramento frágil; inexistência de avaliação e acompanhamento sistemático da utilização dos livros; e falta de previsão de ações de apoio direcionadas especificamente a escolas mais carentes (TCU, 2003, p. 5).

A partir da auditoria, os técnicos do TCU apresentaram à Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC) e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) inúmeras recomendações sobre falhas do PNBE a serem corrigidas. No relatório, eles explicitam as que foram atendidas e as que permanecem sem solução, com base em uma “análise da implementação das recomendações” (TCU, 2003, p. 5).

Um dos resultados imediatos da auditoria foi a criação, pelo MEC, da ação “Literatura em Minha Casa”, para que alunos e suas famílias tivessem acesso a obras literárias.

Por fim, foi enfatizado que o objetivo do MEC, ao disponibilizar aos alunos um conjunto de obras literárias é, prioritariamente, democratizar o acesso ao texto literário, proporcionando ao aluno contato com o livro como um bem cultural (TCU, 2003, p. 6).

Os auditores também recomendaram que o Conselho Nacional de Educação, os Conselhos Estaduais de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) discutissem, em conjunto, como desenvolver os programas de leitura, de maneira integral, entre governos nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal.

Acatando a recomendação do TCU, o Governo Federal, por meio do FNDE e da SEF, se comprometeu a fomentar o diálogo entre essas três instâncias administrativas. Embora a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) tenham se comprometido a promover discussões, segundo os técnicos faltava abordar questões relacionadas "à integração de programas de leitura entre as três esferas de governo, razão pela qual consideramos a recomendação em implementação" (TCU, 2003, p. 7).

Outra recomendação do TCU diz respeito à promoção de ações para conscientizar as famílias, quando da chegada dos livros às escolas, "sugerindo às escolas que implementem medidas para informar os responsáveis pelos alunos quanto à necessidade de guarda e conservação de forma apropriada dos livros" (TCU, 2003, p. 10). Os auditores identificaram, durante o fechamento do relatório, que a recomendação não tinha sido atendida: "até o momento, a recomendação não foi implementada" (TCU, 2003, p. 11).

Ainda segundo o diagnóstico do TCU, o Governo deveria "contornar problemas operacionais" (TCU, 2003, p. 11) nas escolas, com a criação de espaços como "bibliotecas de sala de aula, bibliotecas móveis e a participação voluntária da comunidade nas atividades de estímulo à leitura" (TCU, 2003, p. 11), além de "criar ambientes propícios à leitura; confeccionar instrumentos de incentivo à utilização de livros paradidáticos, como, por exemplo, a teatralização e leituras em sala de aula" (TCU, 2003, p. 11). Segundo os auditores, apesar das recomendações, não foram tomadas providências suficientes para mudar a realidade.

Com relação às recomendações de melhoria do uso dos acervos pelos alunos e seus familiares, bem como questões pedagógicas e operacionais, os auditores do TCU avaliam que a implementação não tinha sido posta em prática como esperado, até a conclusão do relatório.

Os gestores informaram que não foram realizados, ainda, estudos sobre o desempenho do Programa na sua forma atual devido ao pouco tempo de implementação da nova sistemática de distribuição dos livros. Acrescentaram que uma comparação entre as duas sistêmicas adotadas até agora seria inexequível, pois não foi feita nenhuma avaliação sobre o PNBE anteriormente. Foram reconhecidas, entretanto, a importância e necessidade de avaliar o desempenho do Programa e, nesse sentido, assumiram o compromisso de adotar as medidas necessárias (TCU, 2003, p. 14).

Os acervos sob investigação constituem um alto investimento feito pelo Ministério da Educação (MEC), que se fortalece como o principal comprador de livros no mercado nacional. As editoras habilitadas a participar do processo são convocadas, pela Comissão Especial de Negociação instituída, a negociar o valor dos livros. O mesmo livro comercializado em uma livraria, se vendido ao Governo terá um valor três vezes mais baixo, mas para o editor compensa o negócio, porque ele venderá, de uma só vez, centenas de exemplares daquela obra, o que seria improvável de ocorrer em uma livraria.

Dentre os critérios do FNDE para a compra das obras estão alguns mencionados abaixo:

8.2. Da Aquisição

O FNDE convocará por intermédio de Comissão Especial de Negociação instituída para esse fim, os titulares de direito autoral habilitados para proceder à negociação de preços, que poderá ocorrer por meio eletrônico, visando adquirir as obras a serem produzidas e postadas/entregues conforme as Instruções Operacionais a serem fornecidas no momento da negociação.

8.2.1. O FNDE poderá, a qualquer tempo, deixar de contratar o titular de direito autoral da obra selecionada, quando tiver ciência de litígio sobre direito autoral ou de edição da obra.

8.2.2. Constitui obrigação do contratado informar ao FNDE, imediatamente após ter ciência, a existência de qualquer discussão judicial que envolva as obras selecionadas, o que será considerado pelo FNDE, ficando facultado o depósito dos valores envolvidos em juízo (MEC/FNDE/SEB, 2009, p.10).

Os editais exigem o cumprimento de vários pré-requisitos, mas as editoras neles se especializam,¹⁰ tanto que elas até enviam funcionários a universidades, para participar de eventos e palestras acadêmicos. Eles querem ouvir o que professores, especialmente os que participam de avaliações do MEC, têm a dizer, para poder cercar o processo por todos os lados e tentar se adequar a todas as expectativas tanto do Governo quanto dos especialistas que vão avaliar as obras e dizer “sim” ou “não”, em um processo em que centenas de obras serão eliminadas.

Como qualquer outro produto, o livro também passa pelo processo de Análise e aprovação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para o controle da qualidade.

Por ocasião da produção das obras, o FNDE, ou a instituição por ele contratada para esse fim, poderá realizar Controle de Qualidade, mediante amostragem definida na NBR 5426/1985 – ABNT, em nível de inspeção a ser definido em contrato, que consistirá na análise dos itens de não conformidade constantes da Resolução n.º 03, de 23/03/2005, do Conselho Deliberativo do FNDE, ou em outra que vier a substituí-la, com vistas à verificação da qualidade do produto a ser entregue (MEC/FNDE/SEB, 2009, p. 10).¹¹

Além de ser uma mercadoria à venda no mercado editorial, que passa por controle rígido de qualidade e adequação às propostas do PNBE – o que significa a existência de várias etapas durante um complexo processo de seleção –, o livro é também considerado um valor simbólico.

A portaria MEC nº 2.963, de 29 de agosto de 2005, que dispunha sobre “as normas de conduta para o processo de execução dos Programas de Livros”, foi assinada pelo ministro Fernando Haddad, sendo, contudo, revogada. Para justificá-la, o então Ministro da Educação se embasava no artigo 87 da Constituição Federal para determinar que:

¹⁰ Funcionários das grandes editoras frequentam eventos em universidades para poder se entranhar mais no mundo acadêmico e descobrir brechas de como ver seus livros aceitos pelos pareceristas do PNBE. Chegam a fazer perguntas e a dizer claramente quem são, por que estão ali.

¹¹ Edital de convocação.

considerando ser o livro como um direito constitucional do educando, e a importância da participação do professor e profissionais da educação no processo de escolha dos livros pertinentes aos Programas do Livro;

considerando que o processo de escolha deve ser realizado de forma a garantir transparência e confiabilidade dos Programas, assegurando ao aluno o acesso a um material didático de qualidade, que contribua para o seu pleno desenvolvimento e para o exercício da cidadania;

considerando que, em função das diversidades sociais e culturais que caracterizam a sociedade brasileira, bem como do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, a escolha dos livros pelo professor e profissionais da educação deve ter como base o conhecimento da realidade do aluno e da proposta pedagógica que norteia o trabalho da escola;

considerando a necessidade de se regulamentar a forma de divulgação dos materiais pelos titulares de direitos autorais.¹²

Todas essas considerações são realçadas pelo MEC para que sejam instituídas normas para o processo de execução dos Programas do Livro, sob a incumbência do FNDE/SEB. Veem-se, abaixo, as propostas sugeridas pelo Governo Federal, entre elas a promoção de “políticas de capacitação para a escolha e o uso do livro”, embora se saiba que esse é um dos pontos frágeis do PNLL e do PNBE:

a) divulgar a forma e o atendimento dos Programas do Livro às entidades representativas de titulares de direitos autorais, autores e afins, bem como às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação;

b) promover políticas de capacitação para a escolha e o uso do livro nos Estados e Municípios;

c) garantir a isonomia do processo de execução, não disponibilizando informações que privilegiem um ou outro titular de direito autoral;

d) adotar as providências cabíveis no caso das Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação e dos titulares de direitos autorais que infringirem as normas de conduta.¹³

¹² <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/3534-portaria-mec-n%C2%BA-2963-de-29-de-agosto-de-2005-revogada>

¹³ <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/3534-portaria-mec-n%C2%BA-2963-de-29-de-agosto-de-2005-revogada>

O primeiro contato dos livros com as escolas ocorre assim que o material é entregue, geralmente, no fim do primeiro semestre, para ser usado no período letivo corrente. Nas primeiras edições do PNBE, os professores poderiam escolher o que soava mais adequado para a formação do aluno-leitor, a partir da listagem que lhes era apresentada.

A partir de 2005, deixaram de participar do processo de escolha dos títulos e, portanto, não há o envolvimento da comunidade escolar na escolha nem a capacitação e a divulgação das obras, o que poderia ser revisto pelo PNBE ou pelo menos se perguntar se não seria interessante incluir a comunidade escolar no processo. Se eles não participarão das escolhas, eles poderiam ser indagados, por meio de pesquisas, quanto ao que pensam sobre os acervos. Iniciativas dessa natureza poderiam aproximar a Política de Estado de leitura da comunidade escolar e redefinir os caminhos da leitura dentro das escolas públicas.

Por enquanto, segundo o modelo do PNBE em vigor, a Política de Estado de leitura termina quando os acervos são entregues. A leitura dos livros, para que aconteça, terá que depender de alguma iniciativa dentro da própria escola ou de programas estaduais, como o Sala de Leitura, em São Paulo, ou municipais. Ainda assim, diante desse cenário, os idealizadores do PNBE acreditam que o Programa é essencial para democratizar o acesso às fontes de leitura e informação e aumentar a formação de alunos e professores, a fim de torná-los leitores.

As obras consideradas muito didáticas, tendenciosas, estereotipadas, com julgamento ou discriminação de qualquer espécie, devem ser totalmente banidas da seleção, de acordo com as regras do MEC. E a leitura e a escrita, definidas como práticas “essencialmente sociais e culturais”, sob a perspectiva do PNLL, merecem estratégias elaboradas para se garantir que o livro chegará até os leitores.

Além disso, é importante frisar que esse destaque à *leitura e ao livro* está estreitamente associado à questão geral da *competência em informação (information literacy)* e do *aprendizado ao longo da vida*, aspectos que têm merecido especial atenção por parte da Unesco em diretrizes e políticas mundiais para os próximos anos. Sob essa perspectiva, a competência em informação encontra-se no cerne do *aprendizado ao longo da vida*, constituindo direito humano básico em um mundo digital, necessário para promover o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade – no âmbito individual e coletivo – e para criar condições plenas de inclusão social.¹⁴

Apesar da visão de alcance ampliado quanto ao livro e à leitura como um “aprendizado ao longo da vida”, essa estratégia se destoa da atual situação das escolas públicas brasileiras que, em sua maioria, não se mostram ainda capacitadas para dar esse salto em termos de competência de informação, como se pretende ao se apresentar o PNLL. Na história do Brasil parece comum as ideias se oporem à realidade, ou porque elas não se concretizam ou porque quando são pensadas não se leva em consideração aquilo que está à vista, mas aquilo que alguém ou algum grupo acha que deveria ser. Isso poderia até ser tomado como algo pitoresco, mas de pitoresco não tem nada, porque está de tal forma arraigado à essência da política brasileira que acaba por comprometer as mudanças mais profundas no seio da educação pública.

1.1. Os livros e sua (in) disposição nas escolas

Em seguida fez-se um breve silêncio e depois o Cavaleiro recomeçou. “Tenho muito pendor para inventar coisas. Certamente você percebeu, da última vez que me levantou, que eu parecia bastante pensativo, não?” (CARROLL, 2002, p. 231).

O mundo do espelho, experimentado por Alice, é ágil e se movimenta, ainda que algumas vezes ela tenha a sensação de estar parada. Talvez Alice ainda não saiba que não sair do lugar pode ser uma estratégia para manter as coisas como estão. Ainda que elas (*as coisas*) mudem – ou se movimentem – é

¹⁴ Site do PNLL: www.pnll.gov.br. Acesso em 14/05/2011.

como se não saíssem do lugar a elas dado e consagrado. E, por mais paradoxal que seja, o mundo do pensamento não é muito dado a pensar, mas apenas a executar, às vezes até a inventar coisas, entre silêncios e palavras, como o Cavaleiro que Alice encontra pelo caminho.

Pesquisas sobre leitura no Brasil, por exemplo, revelam que as políticas públicas de educação, por mais que tentem se efetivar, ainda tendem a se arrefecer em virtude de razões nem sempre claras. A questão central é o caminho que essas políticas públicas de educação seguem enquanto algo dissociado da realidade da escola pública.

A pesquisa "Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras", publicada em 2008 pelo Ministério da Educação, após pedido do Tribunal de Contas da União (TCU), que cobrava prestação de contas sobre os gastos públicos com o PNBE, traz uma avaliação diagnóstica do PNBE nas escolas.

Realizada em todo o País entre 2005 e 2006, e coordenada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Associação Latino-Americana de Pesquisa e Ação Cultural (Alpac), o Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a pesquisa traça um panorama geral do PNBE nas cinco regiões brasileiras.

O diagnóstico alcançou 65% dos 5.560 municípios do País e identificou que o PNBE se mantém, basicamente, como um programa de distribuição de livros.

Nascido com a finalidade de dotar os estabelecimentos públicos de ensino com acervos para as bibliotecas das escolas, em meio do percurso o Programa destinou os investimentos para coleções pessoais recebidas por poucos estudantes no universo de matrículas, de definição prévia do Ministério, e praticamente manteve-se como tal — um grande programa de distribuição de livros, sem apoio de projetos de formação continuada de professores que tivesse o objetivo de repensar a formação de leitores pelas escolas públicas brasileiras (MEC, 2008, p. 14).

Os pesquisadores entraram em contato com diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, professores, responsáveis por bibliotecas, alunos e famílias brasileiras para identificar as práticas de leitura e o uso que se faz do

livro. Os resultados revelam que na maioria das escolas públicas, ao contrário das expectativas que poderiam supor a existência da leitura no ambiente escolar, as bibliotecas foram preenchidas por pilhas de livros, de maneira desorganizada, e muitos acervos enviados pelo PNBE, desde 1998, permaneciam embalados ou fechados em caixas.

[...] não é a distribuição de acervos que muda as práticas dos professores quanto ao uso dos livros de literatura nas atividades pedagógicas, nem muda nos sujeitos a compreensão do que lêem, melhorando sua apropriação de sentidos. Mesmo quando utilizados, esses livros continuam marcados pela ordem da gramática e do conteúdo, pela busca de resposta certa e única interpretação para a leitura. Por essa razão, a democratização do acesso à leitura esperada pela distribuição de livros do PNBE, com alcance amplo no que diz respeito a usuários de diversos segmentos — estudantes, professores e pessoas das comunidades — e em variados desenhos — escolas e comunidade, acervos coletivos e individuais, obras e coleções —, parece não ter acontecido como previsto (MEC, 2008, pág. 20).

Anterior à falta da leitura nas escolas, ou da leitura rarefeita, os pesquisadores se depararam com outras questões-chave, que permeiam a realidade das escolas públicas brasileiras, em que a desigualdade econômica estabelece um fosso entre as regiões mais ricas e as mais pobres e, mesmo dentro das regiões mais ricas há as subdivisões, que tornam algumas escolas públicas melhores ou piores que outras, a depender dos critérios de avaliação, que não necessariamente necessitam ser definidos por cientistas, pois são vividos no dia-a-dia dos pais, filhos e escolas.

É nesse cenário que os livros do PNBE são encaminhados às escolas diretamente pelas editoras através da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Mas, apesar das centenas de acervos que chegam aos estabelecimentos de ensino, a pesquisa "Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras" revela que há barreiras que impedem a incorporação da leitura à prática escolar.

Em artigo publicado na revista Pro-Posições, intitulado "Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – uma avaliação diagnóstica", as professoras e elaboradoras da pesquisa do MEC, Jane Paiva e Andréa Berenblum, atestam que o texto literário ocupa um espaço ínfimo na escola.

Os dados recolhidos a partir do trabalho de campo da Avaliação Diagnóstica do PNBE necessariamente impõem reflexões sobre essas competências de leitura, porque, como se pôde constatar, o trabalho escolar baseia-se principalmente em livros didáticos, e é pouco frequente o desenvolvimento de atividades com outros tipos de texto. A simples distribuição de livros nas escolas não mudará, portanto, as práticas pedagógicas em relação ao uso de livros de literatura nem a apropriação e a construção de novos sentidos a partir da leitura. Nos casos em que esses materiais são utilizados, o trabalho pedagógico continua marcado por uma forte tendência à decomposição de textos para o estudo de gramática prescritiva, em busca de respostas corretas e únicas interpretações para a leitura (PAIVA; BERENBLUM, 2009, p. 182).

A maneira como a leitura é pensada no universo das políticas públicas de Estado se destoa do que ocorre no dia-a-dia da maioria das escolas públicas. As mudanças aplicadas à educação chegam à direção das escolas de todo o País como medidas governamentais, por meio de portarias a serem cumpridas, de comunicados, resoluções, decretos, que enfatizam a responsabilidade dos gestores das escolas em utilizar os acervos enviados, tanto os de literatura quanto os didáticos.

Todo esse mecanismo, aparentemente simples em sua essência, é complexo e não tão fácil de ser compreendido como parece à primeira vista. O PNBE se apresenta como um dos instrumentos empregados pelo Ministério da Educação para fomentar a leitura nas escolas, por meio da distribuição de acervos a alunos e professores. O PNLL, por sua vez, prevê a criação de mediadores e agentes de leitura. Embora se imaginasse que fossem atuar em conjunto, PNLL e PNBE se apresentam como duas figuras estranhas – e não complementares – uma à outra, o que contraria a proposta original.

A não utilização dos acervos do PNBE, ou pelo menos não da maneira predefinida, e a falta de mediadores de leitura nas escolas, sejam eles professores, bibliotecários, entre outros, que, se preparados para a tarefa, poderiam revolucionar a leitura na escola pública, evidenciam que em algum momento do processo de desenvolvimento do PNLL há discrepância entre o que se pensou e o que é viável na prática diária das escolas.

O objetivo central da Política de Estado aqui delineada é o de assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja individual ou coletivamente. Há a convicção de que somente assim é possível que, na sociedade da informação e do conhecimento, o indivíduo exerça de maneira integral seus direitos, participe efetivamente dessa sociedade, melhore, em amplo sentido, seu nível educativo e cultural, fortaleça os valores democráticos, seja criativo, conheça os valores e modos de pensar de outras pessoas e culturas e tenha acesso às formas mais verticais do conhecimento e à herança cultural da humanidade.¹⁵

O fortalecimento dos valores democráticos por meio do acesso ao livro e à leitura, segundo os objetivos do PNLL, esbarra em questões complexas, de contornos variados, de uma época para outra, de um governo para outro, mas que se remete à própria forma como o País se organizou, desde a colonização aos dias atuais, em que uma série de elementos contribuem para os altos índices de analfabetismo. A formação do leitor, que ocorreu em outras sociedades mais avançadas, aqui ainda é um desafio.

Se não podemos escrever a biografia do leitor, temos condições de narrar sua história, que começou com a expansão da imprensa e desenvolveu-se graças à ampliação do mercado do livro, à difusão da escola, à alfabetização em massa das populações urbanas, à valorização da família e da privacidade doméstica e à emergência da ideia de lazer. Ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 14).

O ser leitor como função social acima mencionado pelas autoras Lajolo e Zilberman carrega em si um peso estrutural em uma sociedade, como a brasileira, em que o processo de formação do leitor – que tem ainda a escola como o principal lugar para que isso ocorra –, é esperado entre uma população de estudantes que enfrentam problemas ainda mais complexos, como o da própria alfabetização.

¹⁵ Site do PNLL. Acesso em 6/11/2012.

Capítulo 2

Livro. Leitura. E os leitores?

Só se consegue dar uma espiadinha no corredor da Casa do Espelho deixando a porta da nossa sala de estar escancarada: é muito parecido com o nosso corredor, até onde se pode ver, só que adiante pode ser completamente diferente. Oh, Kitty, como seria bom se pudéssemos atravessar para a Casa do Espelho! Tenho certeza de que nela, oh! há tantas coisas bonitas! Vamos fazer de conta que é possível atravessar para lá de alguma maneira, Kitty. Vamos fazer de conta que o espelho ficou todo macio, como gaze, para podermos atravessá-lo. Ora, veja, ele está virando uma espécie de bruma agora, está sim! Vai ser bem fácil atravessar..." (CARROLL, 2002, p. 138).

É mesmo fácil essa travessia ou não? Quanto tempo ainda levaremos para que no Brasil a escola pública ultrapasse todas as barreiras e os obstáculos que a impedem de atingir os pressupostos básicos de formar cidadãos críticos, de permitir o acesso à alfabetização a todas as crianças, independente de cor, de nível econômico, como cidadãos plenos?

A metáfora de *Através do espelho* é aqui uma possibilidade de, por meio da literatura, identificar aquilo que é tão parecido entre realidade e ficção. São várias as passagens da obra de Lewis Carroll que são presenciadas no dia-a-dia da educação pública, porque são humanas e independem de época e localização geográfica. O espelho que separa a personagem da realidade e da ficção não seria uma metáfora das barreiras, dos obstáculos, visíveis e invisíveis, que nos impedem tantas vezes de avançar, de mudar o curso da história?

Essas barreiras podem servir como metáforas dos obstáculos enfrentados pelas políticas de leitura brasileiras, que aos poucos tentam se firmar no cenário da educação pública. Uma das iniciativas foi a criação, em 2003, da lei 10.753, que instituiu a Política Nacional do Livro e, um ano depois, em 2004, iniciaram-se as discussões para a criação do Programa Nacional do Livro e Leitura (PNLL), que se efetivou, em 2006, como uma Política de Estado do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Cultura (Minc) para fomentar a leitura no Brasil.

A democratização da leitura e do livro tem como alvo as escolas públicas, as comunidades e a cadeia produtiva do livro, com vistas à facilitação do acesso ao conhecimento pelas camadas mais baixas da população. Como se vê no depoimento do ministro da Educação (2005-2012), Fernando Haddad, ao expor os propósitos do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), o governo aposta em diversas frentes de incentivo à leitura:

Hoje os programas do MEC para os livros atendem desde a pré-escola ao ensino médio, incluindo a educação de jovens e adultos e programas de acessibilidade. E não são apenas livros didáticos: o Programa Nacional de Biblioteca Escolar vem diversificando seus acervos e atende todos os níveis e modalidades. O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um dos mais importantes instrumentos de trabalho dos programas de pós-graduação, também tem se ampliado. Além disso, com o desenvolvimento do Portal Domínio Público, importantes obras da tradição literária brasileira e estrangeira estão disponíveis, gratuitamente, na internet (PNLL/MEC, 2010, p. 13).

Um dos principais objetivos do PNBE, embora seja caracterizado como um programa de distribuição de acervos, é criar estratégias de capacitação de educadores, bibliotecários e outros mediadores de leitura. Aqui desponta o problema que compromete a Política de Estado de leitura, que ainda não foi além da distribuição de livros. Ela estagna justamente no passo seguinte, a capacitação de pessoal dentro das escolas para formar leitores.

Nos documentos oficiais obtidos durante o levantamento desta pesquisa, e que se encontram nos sites do PNBE e do PNLL, bem como nos discursos de pessoas que colaboraram para o desenvolvimento dessas políticas, há uma clareza sobre o que é necessário para se formar um leitor. O que ainda não é declarado nesses mesmos documentos são as razões por que entre o

planejamento da Política de Estado de leitura e sua efetivação há vários pontos de incongruência, o que dificulta que ela se torne efetiva nas escolas. Não faltam, entre os idealizadores das políticas de leitura, elementos que valorizem a importância do ato de ler, mas que caminho trilhar para tornar as ideias realidade, isso parece ser um desafio.

Para o ministro da Cultura (2008-2011), Juca Ferreira, o primeiro espaço para a formação do leitor é a família, seguida pela escola. O terceiro ambiente seria a biblioteca, por isso o PNLL propõe que a leitura seja levada às casas das pessoas, tanto que o PNBE teve edições voltadas para as famílias, o que deixou de acontecer e os acervos passaram a ser enviados apenas às escolas.

[...] no Conselho do PNLL, o MinC tem chamado a atenção para a necessidade de tornar a escola um espaço para a formação de leitores e não, como ocorre muitas vezes, um espaço de desencantamento. A leitura não pode ser uma obrigação, o livro precisa ser apresentado como algo prazeroso, que enriqueça os que se relacionam com ele. Essa é uma preocupação nossa e do Ministério da Educação (MEC). Precisamos ampliar, levar e garantir o acesso ao livro e à leitura para as crianças das famílias pobres. Por fim, com o Programa Mais Cultura, temos investido tanto na implantação de bibliotecas quanto na qualificação desse importante espaço cultural (PNLL/MEC, 2010, p. 11).

As bibliotecas, contudo, continuam a ser um projeto que não se concretizou na rede pública, como pensado pela Política de Estado de leitura, embora a produção de livros tenha uma dinâmica contínua. Apesar disso, o PNLL envolve uma extensa rede, que alimenta a engrenagem da produção e distribuição de acervos nas escolas públicas brasileiras, composta por “editores, livreiros, distribuidores, gráficas, fabricantes de papel, escritores, administradores, gestores públicos e outros profissionais do livro” (PNLL/MEC, 2010, p. 21). A cadeia se complementa com a existência, na outra ponta, de “educadores, bibliotecários, universidades, especialistas em *livro e leitura*, organizações da sociedade, empresas públicas e privadas, governos estaduais, prefeituras e interessados em geral” (PNLL/MEC, 2010, p. 21).

É interessante observar que a figura do leitor não é proeminente nessa perspectiva da política de leitura nacional, o que oferece indícios de que ela se estabelece de forma que os elos entre os elementos que a compõem não se fortalecem. Em geral, eles não são sequer construídos.

O PNLL se apresenta como uma política fundamentada em vários programas governamentais, que lhe dão suporte, e esses programas, por sua vez, tendem a assumir uma força particular, como se estivessem desconectados da política central. Esse aspecto do andamento das políticas de leitura talvez explique, em parte, sua limitação em atingir os objetivos. É uma política de Estado que se apoia em frentes, como se vê abaixo, mas que padece da sustentação que lhe permitiria atuar de forma engajada com todos esses “braços” governamentais:

Entre as diversas iniciativas que contribuíram diretamente para a elaboração deste Plano, podem ser lembradas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), o fórum da Câmara Setorial do Livro, Leitura e Literatura (instituída por decreto presidencial em 2005 e da qual decorreu o atual Colegiado Setorial de Livro, Leitura e Literatura), o Projeto Fome de Livro (iniciativa do MEC/Biblioteca Nacional), o Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PNLEM), o Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor e o Vivaleitura – Ano Ibero-americano da Leitura (2005), imenso programa desenvolvido pelo MinC, MEC, organismos internacionais e entidades da sociedade. Merece especial ênfase a contribuição oferecida pelo Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), que, com a experiência acumulada ao longo de mais de quase duas décadas na realização de projetos de fomento à leitura por todo o país, com a promoção de oficinas, cursos, palestras e eventos artístico-culturais das mais diferentes naturezas, pôde fortalecer subsídios para o debate em questão (PNLL/MEC, 2010, p. 22).

De acordo com os “Princípios norteadores” do PNLL, devem ser valorizados três fatores quantitativos e dois qualitativos, definidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco):¹⁶

Os fatores *qualitativos* são:

- a) o livro deve ocupar destaque no imaginário nacional, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por amplas faixas da população;
- b) devem existir famílias leitoras, cujos integrantes se interessem vivamente pelos livros e compartilhem práticas de leitura, de modo que as velhas e novas gerações se influenciem mutuamente e construam representações afetivas em torno da leitura;

¹⁶ http://189.14.105.211/conteudo/c00007/Principios_Norteadores.aspx

c) deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários, mediadores de leitura) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar essa finalidade.

Os fatores *quantitativos* são:

d) deve ser garantido o acesso ao livro, com a disponibilidade de um número suficiente de bibliotecas e livrarias, entre outros aspectos;

e) o preço do livro deve ser acessível a grandes contingentes de potenciais leitores.

Dentre as metas do PNLL está também a formação continuada de profissionais dentro da escola, para atuar na área de leitura; produção e distribuição de materiais de orientação pedagógica; investimento em parcerias e criação de Centros de Leitura Multimídia; e ampliação de bibliotecas escolares para mantê-las com acervos, a exemplo o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em vigor desde 1997.

É importante observar que, embora nas sociedades atuais a leitura seja imprescindível para o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, no Brasil as pesquisas e as avaliações educacionais apontam para a precária formação de um público leitor e revelam as imensas dificuldades para o sucesso das ações envolvidas na solução do problema. Se, por um lado, o sistema educacional brasileiro incluiu os estudantes que estavam fora da escola, por outro essa inclusão não foi plena, do ponto de vista qualitativo, porque o desempenho dos alunos, revelado em instrumentos de avaliação como o SAEB¹⁷ ou o PISA, tem sido baixo, demonstrando sérios problemas no domínio da leitura e da escrita e o aprofundamento das desigualdades.¹⁸

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), criado em 1992 pelo Decreto nº 519 e vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN), também integra as estratégias de estímulo à leitura, com o objetivo de formar leitores e agentes de leitura, e é o que tem vida mais longa na história do País.

Segundo o material de divulgação “Proler: concepções e diretrizes”, produzido pela comissão que coordenou o Programa de 1996 a 2002, o “Proler resente-se da falta de investimento público” (FBN/MEC, 2009, p. 27), mas

¹⁷ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

¹⁸ <http://189.14.105.211/conteudo/c00006/Justificativa.aspx>

espera-se que os recursos do programa Mais Cultura,¹⁹ do Minc, deem fôlego ao Programa. Contudo, apesar de ter sido criado para incentivar a leitura em escolas e bibliotecas públicas, o Proler, que completou vinte anos em 2012, enfrenta dificuldades para se firmar no cenário político, apesar da instalação de 70 comitês em 500 municípios brasileiros, em várias regiões, constituídos por grupos de pessoas que promovem a leitura.

As propostas do PNLL envolvem iniciativas que ultrapassam o livro, de forma que a leitura acompanhe a evolução da sociedade, que deverá incorporar o livro à vida em todos os seus aspectos. As escolas são uma parte desse processo.

O Brasil é pobre e violento porque os caminhos desastrosos de nossa história produziram uma sociedade em que somente 25% dos brasileiros entendem o que leem. Construimos um país sem livros, sem acesso democrático ao sonho, ao conhecimento e à esperança. Só que, em pleno século XXI, não podemos nos restringir apenas à leitura de livros. Escolas e bibliotecas devem reivindicar a estruturação de espaços para a leitura das novas linguagens surgidas a partir da revolução tecnológica (FBN/MEC, 2009, pág. 31).

A complexidade dos baixos índices de leitura atinge boa parte da sociedade brasileira e as estatísticas revelam que ainda há um número alto de analfabetos que, mesmo diante das mais recentes políticas de estímulo à leitura, muitas vezes não vão à escola e, se vão, não alcançam a formação essencial que poderia classificá-los como minimamente alfabetizados.

Uma política pública de leitura que responda às demandas sociais não se limita à instalação de salas, à composição de acervos e à oferta de um conjunto de escritos em determinadas linguagens. Essa política deve também envolver a formação continuada de leitores capazes de atuar como agentes de leitura, prestando apoio pedagógico eficiente aos usuários e colaborando diretamente em projetos voltados à difusão de técnicas e habilidades específicas de leitura e escrita (FBN/MEC, 2009, p. 10).

¹⁹ Criado pelo decreto nº 6.226, de 4 de outubro de 2007, um dos objetivos do Mais Cultura é desenvolver a habilidade e o gosto pela leitura e pela escrita.

Segundo dados da pesquisa Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) 2011-2012,²⁰ realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e a ONG Ação Educativa, a proporção das pessoas que alcançam um nível pleno de habilidades “manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%”, em uma década, de 2001 a 2011. Apurou-se que apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática.

Há uma correlação entre a renda familiar e o nível de alfabetismo, uma vez que a proporção de analfabetos e daqueles incluídos no nível rudimentar diminui sensivelmente à medida que aumenta a renda familiar (IPM – INAF 2011, 2012).

A cada três anos, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²¹ realiza a pesquisa Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (Pisa)²² com estudantes de 15 anos de idade para medir suas habilidades ou competências em leitura, matemática e ciências por meio da aplicação de provas. Na última edição do Pisa, publicada em 2009, o Brasil aparece em 53º lugar, sendo um dos últimos da lista,²³ e os índices de aproveitamento dos alunos que fizeram o teste estão entre os mais baixos do mundo e os alunos de escola pública também estão aquém de seus colegas que estudam em escolas particulares.

De acordo com o relatório,²⁴ nos países em que é pequena a desigualdade socioeconômica nos sistemas educacionais, seja público ou privado, isso não afeta o desempenho dos alunos, pelo contrário, eles se destacam de maneira igualitária. Portanto, há vários outros fatores que comprometem a aprendizagem para determinados grupos de alunos.

²⁰ http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por

²¹ The Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) foi criada em 1961 e funciona em Paris (França). É um órgão internacional, composto por 34 países, que não inclui o Brasil como membro participante, mas apenas como colaborador. Os países pobres ou aqueles considerados em desenvolvimento, para que possam fazer parte da OECD precisam atender a uma série de exigências definidas pela Organização. O Chile é o único país da América Latina que está entre os 34 países membros da OECD. Rússia, Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul são mencionados apenas como parceiros.

²² Programme for International Student Assessment (PISA).

²³ O Brasil aparece à frente de Montenegro (Europa), Jordânia (Ásia), Tunísia (África do Norte), Indonésia (localizada entre Sudeste Asiático e Austrália), Argentina (América Latina), Cazaquistão (Ásia Central), Albânia (Europa), Catar (Oriente Médio), Panamá (América Central), Peru (América Latina), Azerbaijão (Cáucaso, na fronteira entre Europa e Ásia) e Quirguistão (Ásia Central).

²⁴ O resumo pode ser encontrado em: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

Em outras palavras, em escolas em situação de desvantagem, a quantidade de recursos não necessariamente se traduz em qualidade de recursos visto que, em geral, os estudantes de maior poder aquisitivo frequentam escolas que têm a mais alta proporção de professores em período integral, que têm um alto nível de formação universitária. Os dados PISA sugerem que, em termos de recursos de professores, muitos estudantes enfrentam a dupla responsabilidade de vir de famílias desfavorecidas economicamente e de frequentar uma escola com baixa qualidade de recursos. Muitos países ainda apresentam uma forte relação entre a origem social dos estudantes e seu sucesso escolar e, em alguns países, essas disparidades são aumentadas pela grande variação nas origens sociais das escolas, ou seja, na origem dos grupos de estudantes (OCDE, 2010, p. 9).²⁵

Há algumas décadas, a distribuição de livros está em pauta nas políticas do Ministério da Educação (MEC). Na publicação “PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola: análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores”²⁶, o MEC e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – que assumiu o processo de avaliação das obras do PNBE a partir de 2006 – faz-se uma “apresentação e discussão do processo de avaliação e seleção de obras de literatura no contexto das três últimas edições do PNBE (2007, 2008, 2009)” e traça-se um panorama dos programas de leitura, ou ações públicas, como são caracterizados, que vigoraram antes do PNBE.

Diante da realidade dos dados até aqui expostos, nota-se que há uma contradição entre os programas de incentivo à leitura e a existência de uma população minimamente alfabetizada, o que se opõe ao principal objetivo do PNBE, que se propõe a democratizar o acesso a obras de literatura para crianças e jovens, brasileiras e estrangeiras, de maneira a que professores e alunos das escolas públicas brasileiras tenham disponíveis materiais de pesquisa e de referência.

²⁵ In other words, in disadvantaged schools, quantity of resources does not necessarily translate into quality of resources since, in general, more advantaged students attend schools that have a higher proportion of full-time teachers who have an advanced university degree. Findings from PISA suggest that, in terms of teacher resources, many students face the double liability of coming from a disadvantaged background and attending a school with lower quality resources. Many countries also show a strong relationship between the socio-economic background of students and their success at school and, in some of these countries, these disparities are magnified by large variations in the schools' socio-economic backgrounds, that is, in the backgrounds of the students' peers (tradução da autora desta tese).

²⁶ Este documento não possui data.

Uma das características dos programas de leitura brasileiros é que eles não costumam ter continuidade, possuem várias especificidades e, em alguns casos, vigoram em concomitância com outros programas de leitura. Anterior à criação do PNBE, por exemplo, houve outros programas de curto e longo prazos a partir da década de 1980, visto que antes se enfocava mais os livros didáticos. Os dados revelam que os programas de leitura brasileiros refletem o mesmo mecanismo da política educacional, sujeito a mudanças constantes. Dentre os principais programas que antecederam o PNBE estão:

- a) **Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL)**, em vigor de 1984 a 1987, criado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), com a participação das secretarias de Estado e universidades, que tinham como incumbência capacitar professores a partir do envio de livros e periódicos, também usados pelos estudantes. Terminado o PNSL, em 1987, houve um hiato de cinco anos.
- b) **Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler)**, criado em 1992, e que está em vigor até os dias atuais.
- c) **Pró-Leitura na Formação do Professor**, desenvolvido em parceria com o governo francês e que vigorou entre 1992 e 1996. O objetivo era estimular a leitura nas escolas com a participação de alunos e professores do Ensino Fundamental, professores em formação e pesquisadores.
- d) **Programa Nacional Biblioteca do Professor**, em vigor de 1994 a 1997, e cujo propósito era formar professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com o envio de acervos de livros e produção e difusão de materiais de capacitação. Com a criação do PNBE, em 1997, deixou de existir.

A primeira edição do PNBE, constituída de literatura brasileira e estrangeira – bem como todas as demais até os dias atuais – chegou às escolas em 1998, com obras selecionadas por um grupo de mestres e doutores que lecionam em universidades federais, “profissionais com múltiplas experiências, entre as quais a docência na educação básica e a formação de professores”.²⁷ Os acervos do PNBE trazem obras de literatura, referência e pesquisa em gêneros variados, entre eles relatos de experiências, história em quadrinhos, conto, crônica, novela, poema, obras clássicas nacionais e estrangeiras, teatro, romance, textos da tradição popular, memórias e biografias.

O objetivo do MEC, com as primeiras edições do PNBE, de 1998, 1999 e 2000, era alimentar as bibliotecas das escolas públicas alcançadas pelo Programa. Em 2000, o FNDE também encaminhou material didático-pedagógico para professores do Ensino Fundamental das escolas que participaram do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Programa Parâmetros em Ação. Entre os materiais enviados estavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Em 2001, 2002 e 2003, o MEC criou o “Literatura em Minha Casa”, cujas obras eram destinadas aos alunos de 4ª e 8ª séries, e a suas famílias, para que ficassem em casa como estímulo para compor a biblioteca familiar. Além do “Literatura em Minha Casa”, também em 2003 foram desenvolvidas mais quatro ações: “Biblioteca Escolar”, para alunos do 6º ao 9º anos; “Biblioteca do Professor”, em que os livros eram destinados para uso próprio do docente, em casa, sem que tivessem que retornar à escola; “Palavra da Gente”, para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA); e “Casa da Leitura”, com acervos entregues aos municípios para serem usados em bibliotecas públicas.

Em 2004, o MEC deu continuidade às ações do PNBE 2003 e, em 2005, o foco do PNBE foram os acervos das bibliotecas das escolas de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. “Tal ação significou a retomada da valorização desse espaço, a biblioteca, como promotor da universalização do conhecimento e,

²⁷ Todas as informações referentes ao PNBE encontram-se, permanentemente, no site do Ministério da Educação: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>

também, da universalização do acesso a acervos pelo coletivo da escola” (MEC/SEB, 2008, p. 8).

Em 2006, os livros foram enviados aos estudantes de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. A partir de 2007, as edições começaram a ser planejadas com um ano de antecedência, o que significa que em 2007 foram selecionadas as obras que comporiam o PNBE de 2008. Por essa razão, não há uma edição do PNBE 2007.²⁸

A edição de 2008 foi destinada às turmas que cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), Ensino Médio e unidades de Educação Infantil. Além disso, há uma distinção entre os anos, que se alternam para atender às escolas. Nos anos pares – por exemplo, 1998, 2000, 2002, 2004, 2006 e assim sucessivamente – são atendidos os alunos das creches e pré-escolas ou Educação Infantil, os primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos anos ímpares – por exemplo, 1999, 2001, 2003, 2005, 2009, 2011 – são atendidos os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) e Ensino Médio.

As versões do PNBE de 2009 a 2013 não sofreram mudanças muito significativas, a não ser a ampliação dos investimentos e a criação de novos “pnbes” dentro do PNBE. O PNBE 2009 distribuiu livros às séries finais (6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A resolução nº 7, de 20 de março de 2009, publicada pelo Ministério da Educação, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Conselho Deliberativo, reforça as metas do PNBE a serem atingidas:

Art. 2º Serão distribuídos às escolas acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, com vista:

I – à democratização do acesso às fontes de informação;

II – ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores;

III – ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

²⁸ “A partir de 2007, foi mudada a nomenclatura do PNBE. Até 2006, o nome do programa se referia ao ano de aquisição. Em 2007, passou a referir-se ao ano de atendimento. Assim, a aquisição do PNBE 2008 foi em 2007, não existindo uma versão do programa chamada ‘PNBE 2007’”. (PNBE. Acesso em 7/12/2012).

O PNBE 2010 enviou acervos a alunos da Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e trouxe as versões do PNBE do Professor e PNBE Especial, bem como o PNBE Periódicos. Em 2011 receberam livros as escolas do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e do Ensino Médio, bem como o PNBE Periódicos.

A edição do PNBE 2012 foi direcionada aos anos iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental, Educação Infantil (creches e escolas), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao PNBE Periódicos. O Ministério da Educação explica que “esta versão do programa teve como novidade a aquisição das obras também em formato MecDaisy,²⁹ tecnologia que cria livros digitalizados e com áudio. A versão 2013 do PNBE encaminhou acervos para escolas do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), Ensino Médio e do PNBE Periódicos, PNBE Temático e PNBE do Professor.

O Ministério da Educação publicou, em 2008, o catálogo especial “Literatura na Infância: imagens e palavras”, uma espécie de propaganda dos acervos do PNBE 2008 para celebrar a primeira edição do PNBE para a educação infantil. A publicação convida os professores a usar os livros e oferece resumos de 60 obras.³⁰ A equipe do Ceale, que preparou o material, chama o professor à participação.

Acreditamos, ainda, que seria correto explicitar para você quais concepções de criança e de literatura para criança nos orientaram nesse trabalho de avaliação; assim, quem sabe, por meio do retorno que certamente você e seus colegas nos darão, possamos melhorar, cada vez mais, nosso trabalho, nos aproximando da realidade cotidiana de nossas bibliotecas e nossos professores e, sobretudo, do tipo de literatura que interessa e interessará às nossas crianças (PAIVA, 2008).³¹

O catálogo especial de 2008 instiga o professor a conhecer o PNBE e o livro como uma obra de arte. Não há, entretanto, um estudo do MEC que mostre a recepção das obras nas escolas, de uma maneira detalhada, apesar de nos últimos anos terem surgido pesquisas acadêmicas, de mestrado e doutorado, que se debruçam sobre a leitura dos livros do PNBE.

²⁹ www.fnde.gov.br

³⁰ No site do PNBE são 61 livros.

³¹ Este trecho encontra-se na “Introdução” de *Literatura na Infância: imagens e palavras*.

Segundo o estudo “Programa Nacional Biblioteca da Escola – Edição 2006: a chegada dos acervos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a leitura de obras por jovens leitores”, é recorrente o problema do desconhecimento dos acervos do PNBE pelos profissionais das escolas.

Já no que diz respeito à ciência dos profissionais em relação ao Programa, 78% dos entrevistados afirmaram conhecê-lo. Entretanto, quando questionamos sobre a forma de conhecimento, constatamos que ele era apenas superficial, ou seja, os auxiliares não tinham sequer uma noção a respeito dos objetivos envolvidos no processo de distribuição dos acervos para as escolas. A maioria alegou conhecer o Programa através dos livros que chegavam nas escolas e, pior, alguns o reconheciam não pelo nome “Programa Nacional Biblioteca da Escola”, mas pelo selo do FNDE que constava nas caixas onde os livros eram entregues. Esse dado nos leva a refletir sobre a forma como o Programa vem sendo divulgado ao longo dos anos, uma vez que em 2002 o TCU já havia levantado a questão de que essa divulgação precisava ser aprimorada. Acreditamos que novas ações nesse sentido são de grande importância para que o Programa possa ser melhor aproveitado por aqueles a quem visa a atender (SILVA, 2009, p. 98-99).

Como se observa, o problema-chave que se torna evidente nas pesquisas sobre o PNBE é seu distanciamento da realidade das escolas. A comunidade escolar recebe os livros, mas os desconhece, e o uso que se poderia fazer dos acervos, bem como a realização de atividades de promoção da leitura dentro das escolas, não faz parte da sua rotina, e aqui se poderia indagar por que a Política de Estado de leitura ainda não conseguiu se tornar realidade nas escolas.

De acordo com Silva (2009), a falta de informações e esclarecimentos sobre o PNBE contribui para a não realização de atividades que envolvam o uso dos acervos nas bibliotecas, pelos auxiliares, e nas salas de aula, pelos professores.

De acordo com os depoimentos das auxiliares, na grande maioria das escolas, os docentes sequer sabiam da existência desses acervos. A única atividade citada pelas auxiliares dizia respeito à exposição dos “livros novos” que chegavam na biblioteca para que os alunos tomassem conhecimento. Dessa forma, tivemos a primeira resposta para um de nossos principais objetivos: identificar os possíveis usos dos acervos do PNBE/2006 por professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental. Não existia nenhum tipo de uso! (SILVA, 2009, p. 99).

Segundo Kich (2008), no estudo “Mediação de leitura literária: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/2008”, não há clareza por parte dos professores sobre a mediação literária e a questão relativa a quem compete o trabalho de formar leitores emerge como uma problemática que entrava a promoção da leitura.

O papel da mediação do professor, nesse processo, implica negativamente o desenvolvimento da competência leitora dos alunos e percebe-se que a questão da atuação docente necessita de melhorias para que a formação do estudante ocorra de acordo com o objetivo do processo educativo (KICH, 2011, p. 153).

De modo geral, os estudos apontam para a qualidade dos acervos do PNBE. Contudo, destacam, também, a dificuldade da mediação da leitura e da formação de profissionais capazes de desempenhar esse papel dentro das escolas. De acordo com Aparecida Paiva (2008), o “Catálogo especial de 2008”, enviado às escolas, e que foi tema da pesquisa de Morgana Kich, oferece uma gama ampla de opções de uso pela comunidade escolar.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola/2008 tem por objetivo dotar as instituições de educação infantil de obras capazes de instigar a imaginação dos alunos, de proporcionar o ingresso no universo letrado de forma lúdica, sem, no entanto, deixar de lado a qualidade estética dos livros, como vocês poderão ver ao longo deste catálogo, pois o livro de literatura é, também, uma obra de arte, tanto no que se refere ao texto escrito quanto às ilustrações. Este catálogo traz aquelas obras literárias criteriosamente selecionadas, com base nos critérios que se encontram explicitados, para que vocês possam conhecer um pouco da profusa produção literária para o público infantil.

Esperamos que esta seja uma aventura agradável e útil, que possa incitar a leitura das obras e o desejo de partilhar com seus alunos estes e muitos outros textos (PAIVA, 2008).³²

Apesar de o Ministério da Educação ter sido criado há 83 anos – em 1930 –, segundo Paiva (2008, p. 9) a formação de leitores é uma preocupação recente, que foi colocada na pauta das políticas públicas de forma mais específica, embora não de forma prioritária. A problemática, entretanto, não se dá em virtude da falta de livros. Os professores que participam da análise e seleção das obras do PNBE, feitas pelo Centro de Alfabetização, Leitura e

³² Trecho presente na "Apresentação" de *Literatura na Infância: imagens e palavras*.

Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tentam ir além da análise das obras e acompanhar a sua recepção nas escolas (PAIVA, 2008, p. 11).

A escolha dos livros pela equipe do Ceale visa despertar o interesse do estudante e, portanto, as obras inscritas devem considerar três critérios básicos de seleção: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico, que priorizem as preocupações estéticas e conteudísticas e a capacidade de o livro despertar o interesse do jovem leitor.

Os acervos devem contemplar sempre cinco categorias básicas, de acordo com as orientações dadas por cada um dos editais de edição do PNBE: “poesia; conto, crônica, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia e ensaio; livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público jovem (PAIVA, 2012, p. 303).

A seleção dos acervos para compor cada edição do PNBE passa pela eliminação de um número elevado de obras inscritas, dentro das categorias exigidas pelo Programa. O número de livros de prosa inscritos e selecionados no PNBE/2008, por exemplo, superou os de verso e de imagens e de histórias em quadrinhos.

Sob determinado aspecto, essa predominância da prosa entre os livros inscritos é positiva: é fundamental que a criança, na etapa da Educação Infantil, quando está começando a se inserir, de forma sistemática, no mundo da escrita, vivencie com frequência e intensidade o texto em prosa, para que, além de imergir no mundo do imaginário e da fantasia dos contos e narrativas, e também no mundo da informação, vá construindo o conceito de sistema alfabético e o conhecimento dos usos e funções da escrita (PAIVA, 2008, p. 11).

No texto “Selecionar é preciso, avaliar é fundamental: acervos de literatura para jovens leitores”, Aparecida Paiva analisa o trabalho do Ceale quanto à escolha das edições 2006, 2009 e 2011 do PNBE, cujo objetivo foi atender os estudantes jovens dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e Ensino Médio.

Nossa maior inquietação é a possível distância entre a composição dos acervos e a apropriação efetiva dos mesmos pelos jovens. A angústia de quem avalia, se podemos colocar a questão nesses termos, é se o que é selecionado despertará o interesse do jovem leitor. O avaliador nunca tem certeza se o endereçamento está adequado: o avaliador analisa os acervos, os gêneros e as temáticas que o compõem e não pode afirmar categoricamente que essa é a única forma de composição; não é raro também que outros professores pesquisadores manifestem sua discordância (o acervo poderia ser composto com outras obras) ou críticas (o endereçamento foi subestimado ou superestimado), ou seja, as possibilidades são várias e não há como negar esse fato (PAIVA, 2012, p. 302).

Os livros passam por uma triagem no Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo (IPT), antes de irem para o Ceale, em Minas Gerais, e são submetidos a uma nova seleção para checagem quanto às exigências técnicas, em que são observados a capa, o acabamento, o formato e o miolo, ou se se caracterizam como obras de “cunho explicitamente moralizantes e didatizantes” (PAIVA, 2012, p. 303), que são eliminadas do processo logo no início. Segundo Paiva (2012), cada parecerista recebe de 16 a 20 obras variadas, ou “lotes”, para avaliar.

Passados seis anos, desde nossa entrada no processo, as inquietações se avolumam. Somos confrontados, a cada edição do PNBE, com questões para as quais não temos respostas. O que mais incomoda em processos avaliativos como esse é a urgência da tarefa, a amplitude e diversidade do atendimento, a responsabilidade de selecionar. Afinal, trata-se de escolher o que há de melhor, de mais interessante para os leitores pretendidos, em formação, aproximando-os de uma literatura de qualidade, pelo menos aquela que acreditamos corresponder aos padrões estabelecidos como tal (PAIVA, 2012, p. 301).

Mesmo a entrada, nos últimos anos, de editoras pequenas no processo de seleção dos acervos para compor o PNBE, ainda são as maiores que têm suas obras escolhidas em grandes quantidades. Isso significa que uma editora menor pode inscrever apenas um livro e concorrerá com grupos poderosos, que possuem várias editoras com selos distintos, inúmeros títulos inscritos em cada edital e com larga experiência no mercado editorial.

Há também a preocupação em contemplar obras das diversas editoras que participam o processo de seleção, de forma a tornar o processo mais democrático, lembrando, entretanto, que estamos designando editoras todos os selos que inscrevem títulos, independente dos grupos editoriais dos quais algumas delas fazem parte, já que o edital do FNDE não restringe a participação de grupos editoriais com seus diferentes selos concorrendo de forma autônoma (PAIVA, 2012, p. 305).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) inicia o processo de compra dos acervos assim que a lista dos livros selecionados é enviada ao MEC pelo Ceale. A parte final do processo cabe à Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que avalia a qualidade técnica do material durante o processo de produção. Contudo, findo o processo operacional e de seleção, a questão referente a quem deveria definir que livros ler na escola ainda é emblemática.

Os cânones literários representam uma pedra no caminho³³ no processo de seleção das obras. Indicar ou não obras e autores que atravessam a história e que deveriam tornar-se do conhecimento de todos, como Homero, Dante, Cervantes, Machado de Assis, entre outros, mas que disputam lugar com os *best-sellers*, que conquistam leitores em todo o planeta, a exemplo de *Harry Potter*, da inglesa J. K. Rowling torna-se um questionamento. “Instala-se aqui, portanto, uma tensão: de um lado nossos critérios de crítica literária, nem sempre favoráveis a essas obras e, de outro, o papel desses *best-sellers* na formação de leitores” (PAIVA, 2012, p. 306).

Pelos referenciais que aqui se apresentam, relativos à difícil realidade para as escolas, em se tratando do uso dos acervos do PNBE, o papel dos professores de Língua Portuguesa vem à tona. Nesse cenário crítico de funcionamento dessas escolas, nas cinco regiões brasileiras, não é clara a participação esperada dos professores de Língua Portuguesa nesse processo, se caberia, por exemplo, apenas a esse professor usar livros de literatura em sala de aula ou se um professor de Matemática, ou de Física, não poderia indicar aos alunos a leitura de um livro literário.

³³ Referência ao polêmico poema de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), “No meio do caminho”, publicado na *Revista Antropofagia*, em 1928, e que lhe custou uma série de críticas por anos a fio: “No meio do caminho tinha uma pedra/tinha uma pedra no meio do caminho/tinha uma pedra/no meio do caminho tinha uma pedra./Nunca me esquecerei desse acontecimento/na vida de minhas retinas tão fatigadas./Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra/tinha uma pedra no meio do caminho/no meio do caminho tinha uma pedra.

Em “Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas idéias de P. Bourdieu”, as pesquisadoras Adriana Friszman Laplane e Enid Abreu Dobranszky analisam os hábitos de leitura entre estudantes de Letras, em que a leitura e a escrita seriam uma espécie de “calcanhar de Aquiles” (2002, p. 59) nesse processo de formação de futuros professores, que serão os responsáveis pela formação de novos leitores em sala de aula. [...] é na leitura que se concentram as preocupações maiores” (2002, p. 59-60), e esclarecem que:

[...] os cursos de Letras necessariamente pressupõem a formação de professores não só de “português”, mas também de literatura – ou de “leitura”, no caso do grau fundamental. Nesta, mais do que em qualquer outra questão, o foco é especialmente cultural: uma relação específica com o cânone literário e as obras dos chamados grandes escritores particularmente dependente da inserção prévia dos universitários na cultura escrita – o *capital cultural* – uma inserção que não pode ser improvisada nem concretizada em três ou quatro anos (que, aliás, são ocupados por outras tarefas igualmente exigentes) (LAPLANE; DOBRANSZKY, 2002, p. 61).

As obras literárias, caracterizadas como bens simbólicos, não transitam de forma silenciosa entre mentes e consciências e tampouco cumprem seu papel de se tornarem acessíveis ao leitor se não houver canais de facilitação desse contato. “Daí a atenção privilegiada à questão do papel do sistema educacional para o acesso a esses bens simbólicos” (LAPLANE; DOBRANSZKY, 2002, p. 62).

Para Bourdieu, o problema do sucesso ou do fracasso escolar está posto na relação entre posse de certo *capital* (social, linguístico e cultural) e seu valor no mercado escolar. O *capital cultural* é constituído de saberes, competências, códigos e outras aquisições (LAPLANE; DOBRANSZKY, 2002, p. 63).

Os estudantes universitários de Letras, ouvidos pelas pesquisadoras, afirmam encontrar dificuldade para fazer as leituras literárias básicas, exigidas no curso, e explicam que tentam ler e reler textos, com a ajuda de colegas, para sanar as dúvidas, o que as pesquisadoras consideram como iniciativas infrutíferas, pois “podem ser entendidas como estratégias de resistência, na

medida em que se revelam eficazes para garantir a sobrevivência da maioria dos alunos no sistema” (LAPLANE; DOBRANSZKY, 2002, p. 65).

Todavia, uma outra ótica permitiria qualificar essas estratégias como *imediatistas* porque se destinam a um objetivo pontual e imediato: o de resolver da forma mais rápida possível (não necessariamente da melhor forma possível) o problema que o texto suscita. Sob essa perspectiva, elas remetem à reflexão sobre o imediatismo (traduzido em atos típicos como a restrição do estudo aos textos básicos, o investimento de tempo de estudo apenas às vésperas de provas e exames e outros) que permeia as práticas escolares. Um imediatismo que não pode ser atribuído apenas a uma certa *cultura dos alunos*, mas sim à dinâmica do próprio sistema escolar que – organizado de modo a privilegiar a economia (de tempo, principalmente) em detrimento dos aspectos relacionados à qualidade – acaba valorizando essas práticas. Sobre essa questão, mesmo as (mais criticadas) descrições bourdieusianas do modo como o sistema escolar reproduz o sistema social mostram-se, ainda, profícuas. Elas permitem reconhecer as práticas escolares – mesmo aquelas que se apresentam como individuais ou típicas de certos grupos de indivíduos – como práticas sociais (LAPLANE; DOBRANSZKY, 2002, p. 65).

Se o aluno de Letras, portanto futuro professor de Língua Portuguesa, e a quem o universo da leitura “é totalmente estranho” (LAPLANE; DOBRANSZKY, 2002, p. 67), não consegue ler e compreender os textos literários, cria-se um problema que resultará em futuros professores que terão dificuldade também em formar leitores, visto que ainda nas faculdades o processo possui falhas.

Que esse processo possa ser efetivado com êxito por muitos não se pode negar; contudo, é preciso atentar para o fato de que não é pequeno o número daqueles que não o conseguem. E que, conseqüentemente, não poderão cumprir o que políticas educacionais deles demandam: precisamente educar leitores (LAPLANE; DOBRANSZKY, 2002, p. 67).

Os livros do PNBE, por exemplo, estão nas escolas e as estatísticas continuam a mostrar que não se lê ou que a leitura está aquém do esperado. Não é o caso, aqui, de se atribuir a culpa aos professores de Letras, mas pelo contrário, de tentar estabelecer um fio condutor que mostre as fragilidades do sistema como um todo, o que tem inviabilizado que o País avance no quesito educação. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), até 2015 todas as crianças do planeta deverão ser

alfabetizadas pelo menos até os primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso significa que os países com alto índice de analfabetismo e evasão escolar, como o Brasil, têm menos de dois anos³⁴ para alcançar esse índice.

Entre o que se espera e o que se apresenta na realidade educacional pública brasileira há uma distância considerável. A versão 2012 da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3, publicada pelo Instituto Pró-livro, em parceria com a Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), Câmara Brasileira de Livros (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), traz informações sobre a queda do número de leitores. A partir dos dados, é interessante pensar que num país como o Brasil, onde o mercado livreiro é emergente e frutífero para a venda de livros, e onde o Governo Federal é o principal comprador de livros das editoras, não há leitores como se esperaria que houvesse entre os alunos das escolas públicas.

Ao constatarmos que cerca de 40% dos entrevistados, nessa edição da pesquisa, informaram que não gostam de ler porque apresentam alguma dificuldade para fazê-lo (leem devagar; não compreendem o que leem; não tem paciência ou são analfabetos), descobrimos que esses brasileiros, que representam quase 40% da população (70 milhões de pessoas), não dispõem de habilidades essenciais para se tornarem leitores (FAILLA, 2012, p. 51).

As dificuldades leitoras constatadas na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3 conduzem o olhar para o livro como um objeto que não tem conquistado leitores, embora pareça haver uma culpabilidade desse leitor por não ler, como se ele fosse o responsável pela própria inação. Por outro lado, a alfabetização da população surge como uma espécie de alternativa mágica, uma saída para o problema da leitura. Não seria isso simplificar o problema, quando o limitado número de leitores no País nos chama a atenção para questões mais complexas, como as deficiências das próprias políticas de leitura em formar leitores? Contudo, há ideias que reforçam a importância de se alfabetizar a população, como uma saída viável para o número reduzido de leitores e o número elevado de livros à venda no mercado.

³⁴ O texto desta tese foi finalizado em fevereiro de 2013 e retomado após a defesa para as correções e mudanças, trabalho feito nos meses de março e abril do mesmo ano.

Constatamos, por meio desses indicadores, perversa exclusão que se dá por causa da falta da habilidade de leitura. Ou seja, a esses estão vedados o acesso ao conhecimento e à cultura; a capacidade de crítica e o protagonismo, qualidades essenciais ao desenvolvimento social e econômico na sociedade contemporânea. Constatamos que, para transformar os 50% de não leitores em leitores, necessitamos reduzir sensivelmente o número de analfabetos funcionais (FAILLA, 2012, p. 52).

A mediação da leitura, que nas Salas de Leitura do Estado de São Paulo é feita por professores, continua a ser a questão-chave a ser elaborada pelo PNLL. Seria o caso de se pensar que o PNBE e o PNLL não conseguirão se efetivar em termos de formação de leitores da maneira como eles se apresentam?

Não podemos negar os avanços quando se considera a questão do ingresso na escola e do acesso ao livro, em especial os didáticos. Mas, segundo especialistas, apesar de garantidas as condições fundamentais por meio do acesso aos livros didáticos, a habilidade leitora depende das práticas e do contato frequente com a leitura. Já o gosto necessita ser conquistado por meio da mediação e de leituras diversificadas, cativantes e adequadas à faixa etária; às referências e aos interesses desses potenciais leitores (FAILLA, 2012, p. 52).

Aquilo que se entende por leitura muda de tempos em tempos e o cenário escolar se mostra como um espaço amplo para a aplicação de ideias variadas sobre o ato de ler. A indagação sobre o fato de a leitura ser livre ou obrigatória gera pontos de vista distintos. Quando se analisa a leitura sob a perspectiva da fruição, de não ser pesada, de não parecer um fardo, o que tem sido uma tendência moderna, não se descarta a possibilidade de se pensar que a criança em fase de formação pode aprender a conciliar obrigação e prazer quando o assunto é livro. Como explica Lajolo (2004), atualmente “as noções de trabalho, de disciplina e de estudo” perdem espaço diante de uma tendência que valoriza a aprendizagem como algo prazeroso, que não exige esforços.

Assim, se dá ao aluno a ideia de que ele só terá de ler pela vida afora livros *fáceis* com letras grandes, com uma frase por página. Mas isso não basta, isso é apenas um ponto de partida para depois ele ler os textos maiores e mais complexos. A visão plural que o educador precisa ter a respeito das diferentes formações culturais não é, de modo algum, para que ele passe ao aluno a ideia de que é muito fácil se tornar leitor.

Eu tenho uma enorme má impressão de tudo que parece muito fácil. Então, a ideia de que “ler é uma gostosa brincadeira” ou de que “ler é uma viagem pela imaginação” pode ser verdade às vezes, mas não o é sempre. Se tudo fosse tão bom e fácil, não seria preciso ir à escola, pois as pessoas aprenderiam a ler assim como se aprende a ver novela na TV. Mas há algo de específico na leitura que exige uma iniciação, e essa iniciação não é assim sempre tão fácil (LAJOLO, 2004, p. 50-51).

A exemplo do que ocorre em outros países, como na Inglaterra, seria o caso, então, de se oferecer aos professores orientações sobre como estimular a leitura de livros do PNBE entre os professores de uma maneira que não seguisse o percurso de um manual?

Particpei da elaboração de um guia do MEC, (Guia do Programa Nacional Biblioteca da Escola, que acompanha o acervo PNBE 1999), no qual dedico longas páginas a sugestões práticas de como o professor pode preparar um projeto para desenvolver a leitura em sua classe. Penso que é preciso voltar a certos aspectos básicos da leitura que estão sendo esquecidos, como ler bem em voz alta, treinar entonação, expressividade e ritmo de leitura. No que respeita à polêmica de métodos, tenho a impressão de que os professores absorvem as nomenclaturas usadas na universidade, mas acabam perdendo o significado que eventualmente tais polêmicas têm no mundo acadêmico. Tenho certeza de que há muito professor discutindo construtivismo, mas sendo incapaz de ler fluentemente um parágrafo... (LAJOLO, 2004, p. 48).

Lajolo (2004) aborda o aspecto das “sugestões práticas” para os professores quanto ao uso de acervos e das discrepâncias quanto aos métodos, portanto, nas instituições de ensino da maior parte do País, o que impede a leitura das obras do PNBE não é nem mesmo a existência de visões distintas sobre o ensinar a ler, nem o fato de o professor não saber ler, mas o descaso das políticas públicas com a formação desses profissionais.

Os cursos de formação e de aperfeiçoamento poderiam representar uma possibilidade de mudança no cenário da leitura na escola pública, se presentes na vida de todos os professores. Podem significar uma luz no fim do túnel, em uma sociedade em processo de construção. Uma das possibilidades de se tornar o hábito da leitura uma prática comum nas escolas é o investimento

público na formação continuada dos professores, e nesse processo pesquisadores e professores poderiam atuar em conjunto, em processo de interação que promovesse as condições necessárias para a realização da Política de Estado da leitura.

Capítulo 3

A leitura que falta

Bem, se você ficar só ouvindo, sem falar tanto, vou lhe contar todas as minhas ideias sobre a Casa do Espelho. Primeiro, há a sala que você pode ver através do espelho, só que as coisas trocam de lado. Posso ver a sala toda quando subo numa cadeira... fora o pedacinho atrás da lareira. Oh! Gostaria tanto de poder ver esse pedacinho! Gostaria tanto de saber se eles têm um fogo aceso no inverno: a gente nunca pode saber, a menos que o nosso fogo lance fumaça, e a fumaça chegue a essa sala também... mas pode ser só fingimento, só para dar a impressão de que têm um fogo. Agora, os livros são mais ou menos como os nossos, só que as palavras estão ao contrário; sei porque segurei um dos nossos livros diante do espelho e eles seguraram um na outra sala (CARROLL, 2002, p. 137-138).

Da mesma maneira que na Casa do Espelho, os livros enviados pelo PNBE parecem ter suas palavras escritas ao contrário. Ou isso seria apenas o reflexo *delas* no espelho? O uso da metáfora do espelho se dá pela sua proximidade com a forma como as políticas públicas de leitura são pensadas pelos governantes, em que iniciativas, como o PNBE e o PNLL, correm o risco de envelhecerem sem antes terem criado raízes. Há o fogo, como se vê na passagem de *Através do espelho*, há a fumaça, há intenções e, a partir desses dados de realidade, resta-nos perguntar, em forma de indagações científicas, por que não há o fortalecimento das políticas públicas de leitura?

Neste capítulo, que se propõe a fazer uma revisão bibliográfica sobre o ato de ler e sua contextualização política, pretende-se fazer o exercício de lançar alguns olhares questionadores sobre o problema antigo da leitura no

Brasil. É uma tarefa cuidadosa essa de se escrever uma tese sobre tal temática sem correr o risco de se adjetivar: “problema antigo”, “situação complexa”, “questões difíceis”. Os adjetivos geram críticas na escrita de uma tese, como se o autor quisesse opinar, quando deveria ser objetivo, ou ser superficial, quando se espera que seja assertivo.

A leitura, em seu contexto multidisciplinar, é como uma espécie de teia de aranha armada em meio à estrutura educacional, pensada como uma política, que se engendra no seio das visões que se têm sobre o que seja educação e que direcionam o rumo que as escolas devem seguir. Ao criar programas de distribuição de livros e políticas de leitura, os governantes ampliam o foco do que seja o ato de ler, o que não se adequa, necessariamente, ao modelo de escolas que se têm no País.

Tem-se, como decorrência, que uma transformação da escola para torná-la formadora de genuínos leitores também passa pela questão política: deve ser uma reivindicação popular, uma exigência ligada à qualidade de vida. Vale dizer que o projeto de educação, isto é, o objetivo do ensino, deve ser redefinido. Bons métodos de se ensinar a ler (verdadeiramente) não serão suficientes para reverter a situação. Para que o projeto da escola seja redefinido, é o próprio modelo de sociedade que deve sê-lo. Em resumo, melhorar as condições de ensino para garantir boa formação dos alunos não passa apenas por sofisticadas experiências em laboratórios de universidade: também passa pela luta social por uma redistribuição das riquezas culturais (LA TAILLE, 1995, p. 88).

As garantias dadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, criado pela lei 8.069, de 13 de julho de 1990, e pela Constituição Federal, que prega direitos iguais para todos, não se aplicam ainda à realidade brasileira. “Os livros se farão presentes nos processos de formação, e será na vida dos jovens leitores que deixarão marcas mais profundas” (PINTO NETO, 2001, p. 177). O conhecimento de que políticas planejadas nem sempre se efetivam não é motivo para não se acreditar que essa situação, embora esteja determinada, não possa ser modificada. O salto estaria em se ter um posicionamento social de transformar o que parece definido como imutável em uma possibilidade de mudança, como acredita Paulo Freire (2000):

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando convivência, que seu *estar no contexto* vá virando *estar com ele*, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. No próprio mundo físico minha constatação me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles (2000, p. 79-80).

A garantia aos estudantes das classes populares do cumprimento da lei sobre o direito à educação não passa somente pela conscientização quanto aos direitos constitucionais e sim pela superação de ambivalências, uma delas é a que Carl Rogers (1975) nomeia como aprendizagem significativa. Aqui nesse contexto essa aprendizagem não é utilizada apenas como relacionada a conteúdos, mas à aquisição de ferramentas para a construção da própria vida a partir do conhecimento escolar, um caminho oposto ao que tem sido seguido pelo ensino público brasileiro. Nesse caso, as ideias de Rogers serão mantidas aqui nesta tese apenas como centelhas de esperança de que um dia a mudança se concretize e que as ambivalências sejam tomadas como razões para o crescimento e não para a estagnação.

A razão da ambivalência está em que toda aprendizagem significativa envolve certa quantidade de dor – sofrimento ligado à própria aprendizagem ou angústia associada a certas aprendizagens preliminares por que passou. O primeiro tipo de ambivalência pode ser exemplificado pela situação da criança que aprende a andar. Tropeça, cai, machuca-se. É um processo penoso. No entanto, as alegrias de estar desenvolvendo o seu potencial compensam, de muito, as pancadas e contusões. O segundo tipo de ambivalência evidencia-se quando um estudante, que tinha sido absolutamente o melhor, sob todos os aspectos, no curso secundário da sua cidadezinha, verifica depois de se matricular em estabelecimento de ensino superior ou numa Universidade que não passa de um, entre vários alunos brilhantes. Haverá, para ele, penosa aprendizagem a assimilar, ainda que, na maioria dos casos, o consiga e siga adiante (ROGERS, 1975, p. 160).

A ideia de aprendizagem significativa em um mundo que avança rápido, mas que exclui milhões de pessoas desse processo, nos leva a olhar a questão sob a ótica sartreana de que o homem está condenado à liberdade. Segundo Darnton (2010), as mudanças tecnológicas afetam o modo de ler dos estudantes e a leitura assume facetas diferenciadas, se comparada a outros tempos, mas isso não é motivo para se desconsiderar a importância do ato de ler. A escola e a aprendizagem sempre terão sua importância no universo infantil, visto que as instituições de ensino talvez continuem a ser o principal espaço para a apreensão dos conteúdos necessários e para a formação do indivíduo, e aqui se inclui a leitura e sua contribuição para ampliar o leque de opções de conhecimento pelos alunos, o que pode ser obtido pelo uso dos livros em práticas educacionais que valorizem a leitura.

A diferença central está no fato de que a ultrapassagem a que se refere o autor ainda é feita por poucos, embora, na sua opinião (DARNTON, 2010, p. 219), os historiadores podem mostrar que os livros não apenas relatam a história; eles fazem a história, entre encontros e confrontos.

A história da leitura terá de levar em conta as maneiras usadas pelos textos para limitar os leitores, bem como as formas de os leitores tomarem liberdades com os textos. A tensão entre essas tendências existiu sempre que homens se confrontaram com livros e já produziu alguns resultados extraordinários, como a leitura das epístolas paulinas feitas por Lutero, a leitura de *Le Misanthrope* por Rousseau e a leitura de Kierkegaard do sacrifício de Isaac (DARNTON, 2010, p. 216).

A leitura, inserida no contexto humano, gera inúmeros questionamentos, principalmente quanto aos seus sentidos. Um diálogo entre Roger Chartier e Pierre Bourdieu, publicado no livro *Práticas da Leitura* (1996), resultou no capítulo IV: “A leitura. Uma prática cultural”, em que ambos dialogam. “Parece-me muito importante, quando abordamos uma prática cultural qualquer, interrogarmo-nos enquanto praticantes, nós mesmos, dessa prática”, acredita Bourdieu (p. 232). O autor questiona o próprio conceito de leitura, como algo instituído a partir de normas, de prescrições: “Ora, o fato de se ler coisas que não sabemos se foram feitas para serem lidas introduz um viés fundamental” (p. 232). De acordo com Bourdieu, a leitura está inscrita em uma prática de que é necessário se conscientizar.

Se é verdade que o que eu digo da leitura é produto das condições nas quais tenho sido produzido enquanto leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar ao efeito dessas condições. O que dá uma função epistemológica a toda reflexão histórica sobre a leitura (1996, p. 234).

A leitura destituída do sentido original, e carregada de um sentido direcionado, não elimina o papel do leitor como agente daquilo que lê. Nesse diálogo com Chartier, Bourdieu revê opiniões sobre o que e como ler.

A metáfora da cifra é tipicamente uma metáfora de leitor. Há um texto que é codificado, logo trata-se de extrair o código para torná-lo inteligível. E essa metáfora nos conduz a um erro de tipo intelectualista. Pensamos que ler um texto é compreendê-lo, isto é, descobrir-lhe a chave. Quando de fato nem todos os textos são feitos para serem lidos nesse sentido. Além da crítica dos documentos que os historiadores sabem fazer muito bem, há que fazer, segundo parece, uma crítica do estatuto social do documento: para que esse texto foi feito? Para ser lido como o lemos, ou então, por exemplo, como uma instrução, isto é, um escrito destinado a comunicar uma maneira de fazer, uma maneira de agir? Há toda uma espécie de texto que pode passar diretamente ao estado da prática, sem que haja necessariamente mediação de uma decifração no sentido em que a entendemos (1996, p. 234).

As pesquisas sobre leitura, usadas para medir os índices de acesso aos livros e outros materiais de leitura, consideram um leitor que, segundo Bourdieu, não tem práticas de leitura declaradas a ponto de se ter dele um perfil exato de quem é e o que lê.

Há um ponto no qual opõem-se frequentemente historiadores e sociólogos, e sobre o qual temos concordado de fato: à ideia do livro que se pode compor, do qual se pode seguir a circulação, a difusão, a distribuição, etc., é preciso substituir a ideia de leituras no plural e a intenção de buscar indicadores das maneiras de ler. É um ponto a propósito do qual os historiadores dizem – aparentam – enviar o sociólogo: os senhores têm a chance, interroguem as pessoas sobre o que elas leem, não somente sobre o que leem, mas sobre a maneira de ler. De fato, evidentemente, a mais elementar interrogação da interrogação sociológica ensina que as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em razão daquilo que chamo de efeito de legitimidade: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende: que é que eu leio que merece ser declarado? Isto é: que é que eu leio de fato de literatura legítima? (1996, p. 236).

Para Bourdieu, “quando se observa uma correlação entre o nível de instrução, por exemplo, e a quantidade de leituras ou a qualidade da leitura” (p. 238), abre-se espaço para interpretações distintas, não prontas, e “podemos perguntar como isso se passa, pois é uma relação que não é auto-explicativa” (p. 238). Na opinião do autor, a leitura tem viés nem sempre confessável.

É possível que se leia quando existe um mercado no qual possam ser colocados os discursos concernentes às leituras. Se essa hipótese pode surpreender, até chocar, é porque somos precisamente pessoas que têm sempre sob a mão um mercado, alunos, colegas, amigos, cônjuges etc., a quem podemos falar de leituras. Terminamos por esquecer que, em muitos meios, não é possível falar de leituras sem ter ar pretensioso. Ou leituras de que não podemos falar, inconfessáveis, que fazemos às ocultas. Dito de outra forma, há uma oposição entre os leitores dessas coisas de que não podemos falar, os leitores de coisas que não merecem a leitura, e os outros, que praticam a única leitura verdadeira, a leitura do não-perecível, a leitura do eterno, do clássico, do que não pode ser jogado fora. Disse que já não há necessidade de leitura; diria, um pouco por jogo, que quando se trata da leitura, a necessidade, na sua forma elementar, antes que seja constituída socialmente, manifesta-se nas estações. A leitura é o que aparece espontaneamente quando se vai ter tempo para não fazer nada, quando se vai ficar fechado sozinho em algum lugar. Esta necessidade de distração é talvez a única necessidade não social que o sociólogo pode reconhecer (1996, p. 238).

Reduzir a leitura ao envio de livros às escolas, e garantir que essa é uma política pública eficiente, permite aos governantes a manutenção de sua imagem diante da sociedade, dos eleitores, da opinião pública. Chartier (1996, p. 239) discorre sobre “as condições de possibilidade e de eficácia de uma política da leitura” e [...] do encontro entre o livro editado e seu leitor” e pergunta a Bourdieu (1996, p. 239): “O senhor pensa realmente que a necessidade de leitura seja apenas um artifício de autores com maus propósitos?”, a que Bourdieu responde:

Participo também da crença na importância da leitura, participo também da convicção de que é muito importante ler e que alguém que não lê é mutilado etc. Vivo em nome disso tudo (1996, p. 239).

A leitura e seu florescimento são dependentes de políticas de Estado que, efetivamente, estejam direcionadas a criar o hábito da leitura como algo inserido na estrutura do ensino como um todo e não apenas vinculado a propósitos imediatos, imediatistas ou a intenções que são substituídas

conforme mudam-se os governantes. Para Chartier (1996), a leitura se metamorfoseia segundo contextos em que está presente e, de certa maneira, precisa ser decifrada.

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos. O que é interessante aqui é o fato de mostrar, como havia feito Jean Hébrard a partir da interrogação minuciosa de narrativas autobiográficas, como a aprendizagem da leitura apoia-se muito mais sobre os questionamentos pré ou extra-escolares, ligados à descoberta pela criança de problemas que pertencem à difícil compreensão da ordem do mundo, do que sobre uma escolarização ou uma aprendizagem escolar (CHARTIER, 1996, p. 240).

O ato de ler, que poderia brotar dentro das escolas públicas, aparece embutido nas políticas de Estado. O tempo passa, os programas de leitura desaparecem ou se mantêm, mas as estatísticas teimam em dizer que os índices de leitura estão aquém do esperado. Segundo Bourdieu, a leitura, mesmo dentro do sistema escolar, é desencorajada em sua essência. Mas em que outro lugar, senão na escola, essa prática se daria?

Parece-me que quando o sistema escolar representa o papel que representa em nossas sociedades, isto é, quando se torna a via principal e exclusiva do acesso à leitura, e a leitura torna-se acessível praticamente a todo mundo, penso que ele produz um efeito inesperado. O que me surpreendeu nos testemunhos de autodidatas que nos foram relatados é que testemunham uma espécie de necessidade de leitura que, de uma certa maneira, a escola destrói para criar uma outra, de outra forma. Há um efeito de erradicação da necessidade de leitura como necessidade de informação: aquele que toma o livro como depositário de segredos, de segredos mágicos, climáticos (com o almanaque para prever o tempo), biológicos, educativos etc., que possui o livro como guia de vida, como um texto ao qual se pergunta a arte de viver, sendo o modelo o livro por excelência, a Bíblia (1996, 241).

De acordo com Bourdieu, a escola pode não ser o lugar mais apropriado para a consolidação das práticas de leitura ou não é o único lugar. Essa ideia poderia nos servir de argumento para pensar se esse seria um dos motivos que interferem na consolidação das políticas de leitura dentro das escolas.

Penso que o sistema escolar tem esse efeito paradoxal de desenraizar esta expectativa – pode-se ficar feliz ou deplorá-lo –, esta expectativa de profecia, no sentido weberiano de resposta sistemática a todos os problemas da existência. Penso que o sistema escolar desencoraja esta expectativa e, de uma vez, destrói uma certa forma de leitura. Penso que um dos efeitos do contato médio com a literatura erudita é o de destruir a experiência popular, para deixar as pessoas enormemente despojadas, isto é, entre duas culturas, uma cultura originária abolida e uma cultura erudita que se frequentou o suficiente para não mais poder falar da chuva e do bom tempo, para saber tudo o que não se deve dizer, sem ter mais nada para dizer. E eu penso que esse efeito do sistema escolar, que não é jamais descrito, é efetivamente espantoso quando é reconstituído através dos testemunhos históricos que foram dados (1996, p. 241).

Nesta tese, a escola é considerada como um espaço onde o ato de ler pode se tornar revelador das identidades dos estudantes e auxiliar na construção de sua postura diante do mundo, não sendo vista como algo negativo. As variáveis que interferem nessa sistemática é que colaboram para uma espécie de emperramento das políticas de leitura, como se houvesse um contrapoder, que cria uma distância até hoje insolúvel entre estudante e leitura. Para Bourdieu (1996), o livro pode dar sentido à vida.

Desde que o livro, como disse antes, é um poder, o poder sobre o livro é evidentemente um poder. É por isso que as pessoas que são estranhas ao mundo intelectual se espantam de ver como os intelectuais lutam, e com uma violência singular, pelo que para elas, parecem embates triviais. De fato, os embates podem ser de uma importância extrema. O poder sobre o livro é o poder sobre o poder que exerce o livro. Eu evoco aí alguma coisa que todos os historiadores lembraram, isto é, o poder extraordinário que tem o livro quando torna-se um modelo de vida (1996, p. 242-243).

3.1. Práticas de leitura *versus* intenções de leitura

"Viver às avessas!" Alice repetiu em grande assombro. "Nunca ouvi falar de tal coisa!"

"...mas há uma grande vantagem nisso: a nossa memória funciona nos dois sentidos."

"Tenho certeza de que a *minha* só funciona em um", Alice observou. "Não posso lembrar coisas antes que elas aconteçam."

"É uma mísera memória, essa sua, que só funciona para trás", A Rainha observou. "De que tipo de coisas você se lembra melhor?"

Alice se atreveu a perguntar.

"Oh, das que aconteceram daqui a duas semanas", a Rainha respondeu num tom displicente. "Por exemplo, agora", ela continuou, enrolando uma larga atadura no dedo enquanto falava, "há o Mensageiro do Rei. Está na prisão agora, sendo punido, e o julgamento não vai nem começar até quarta-feira que vem, e, é claro, o crime vem por último."

"E se ele nunca cometer o crime?" disse Alice.

"Tanto melhor, não é?", a Rainha retrucou, prendendo a atadura em volta do dedo com um pedacinho de fita.

Alice achou que *isso* era inegável. "Claro que seria muito melhor", disse, "mas não seria muito melhor para ele ser punido."

"Nisso você está completamente errada", disse a Rainha.

"Já foi punida alguma vez?"

"Só pelo que fiz de errado", respondeu Alice.

"E isso só lhe fez bem, eu sei!" disse a Rainha, triunfante.

"Sim, mas eu tinha *feito* as coisas pelas quais fui punida", disse Alice, "isso faz toda a diferença."

"Mas se não as tivesse feito", continuou a Rainha, "teria sido melhor ainda; melhor e melhor e melhor!" Sua voz foi ficando mais aguda a cada "melhor", até que por fim se transformou num guincho (CARROLL, 2002, p. 189-190).

Carroll nutria forte interesse pelas questões relativas ao tempo, tanto que Alice se admira ao ouvir a expressão “viver às avessas”. Uma das notas explicativas que se encontram em *Através do espelho* diz que o autor criou episódios em sua obra em que havia o “pino da inversão” e o “Relógio Esquisito”:

Carroll era tão fascinado pela inversão do tempo como pelas inversões especulares. Em *The Story of Lewis Carroll*, Isa Bowman conta como ele gostava de tocar músicas às avessas em caixas de música para produzir o que chamava de “música de cabeça para baixo”. No cap. 5 de seu “Isa’s Visit to Oxford”, Carroll fala de tocar um *orguINETTE* às avessas. Esse invento americano operava como uma pianola, com um rolo de papel furado que era girado com uma manivela:

Primeiro puseram um rolo do lado errado, e ouviram música às avessas, e logo descobriram que estavam no dia de ontem. Assim, não ousaram ir adiante, com medo de tornar Isa tão jovem que não seria capaz de falar. O A.A.M. não gosta de visitantes que só fazem berrar, e ficar de rosto afogueado, de manhã até a noite (CARROLL, 2002, p. 189).

O A.A.M que aparece na citação acima é o Aged Aged Man ou o Velho Homem Velho. O autor também sugere ter tido seus momentos de tédio, vividos nesse seu mundo às avessas, como é mencionado em mais uma das notas explicativas da versão comentada de *Através do espelho*:

Numa carta (30 nov 1879) à amiga criança Edith Blakemore, Carroll disse que estava tão ocupado e cansado que voltava para cama um minuto depois de se levantar, “e às vezes volto para a cama um minuto *antes* de me levantar”.

Desde que Carroll a utilizou, a “vida às avessas” foi a base de muitas fantasias e histórias de ficção científica. A mais conhecida é o conto de F. Scott Fitzgerald, “The Strange Case of Benjamin Button” (CARROLL, 2002, p. 189).

A inversão dos pinos, os relógios esquisitos, os livros que nunca são lidos. Tudo, aparentemente, tão desconexo e tão próximo. A criatividade do autor, Lewis Carroll, esboçada em histórias que encantam leitores de todas as idades, é viva. Outras tantas histórias, como as de Alice, esperam, silenciosas, meio emboloradas, por pequenas mãos que as abram e leiam. Há a premência do tempo, da vida. “Como pode essa educação instaurar-se como um instrumento de mutação cultural se para ela o fundamental é aprisionar o tempo? (FREIRE, 2001, p.46).

O *que fazer* político é uma construção diária de cada ser humano e a educação está inserida na cultura. Para Paulo Freire (2001), deve haver um esforço no sentido de compreender as posições entre dominantes e dominados. Aqui emerge a questão dos acervos distribuídos pelo PNBE. Como o exemplo das cartilhas mencionadas na citação a seguir, de Paulo Freire (2001), cujo objetivo delas é exercer controle sobre aquilo que se aprende, seria precipitado se pensar que o PNBE também atua nessa linha, a de popularizar o livro, mas não a leitura?

Que rol poderá ter essa educação no sentido do câmbio se, produto de uma cultura de dominação, estimula e possibilita a introjeção da dominação, em vez de problematizar a própria cultura de que é produto?

Que sentido libertador pode ter um *que fazer* educativo que tem nas massas populares seres de menor idade e que parte do *a priori* de que estas, como incapazes absolutas, devem ser guiadas? E, como não há nada que não tenha seu contrário, se as massas populares devem ser guiadas é porque há aqueles que as guiam.

Onde o esforço de mutação cultural nas assistencialistas campanhas de alfabetização que se perderam nas repetições mecânicas dos ba-be-bi-bo-bu e nas alienantes leituras de “Eva viu a uva”, de “a asa é da ave”? Das cartilhas que perguntam se “Ada deu o dedo ao urubu” ou das que dizem aos homens e mulheres do povo que “é melhor um prato com alguns caroços de feijão dados com amor que um filé obtido pela luta”?

Onde o empenho de mudar em uma educação para a qual a busca do Ser Mais é subversão e a desumanização é a ordem que deve ser estabelecida? (FREIRE, 2001, p. 46-47).

A escola pública, como um espaço agregador de experiências, pode ser o veículo capaz de gerar transformações sociais relevantes, se valorizada pelas suas especificidades e por abrigar a maioria dos estudantes brasileiros. Para Yunes e Oswald (2003), ela ainda é o lugar do diálogo possível com a diversidade, que inclusive é um dos pré-requisitos das escolhas dos livros do PNBE, que devem abarcar grupos distintos. A inovação viria quando se pudesse tornar a escola uma recriadora, e não apenas uma reprodutora de sentidos.

A escola, a biblioteca, nestes tempos de família dispersa, com baixos níveis de convivência de troca afetiva ou intelectual, têm um papel de peso na história da organização social em que se escreve a história dos homens.

A sala de aula, o salão de leitura não podem ser apenas lugares de tarefas e avaliações; cabe-lhes sobretudo o empenho em co-mover as *experiências* mais pessoais do aprendiz no resgate do texto e da palavra do outro, de modo a lograr que a *intimidade*, ao ser *partilhada*, supere seus limites individualistas e alcance uma dimensão que seja a um só tempo singular e plural. *Singular* porque em diálogo com a diversidade (que não se confunde com o senso comum) (YUNES; OSWALD, 2003, p. 13).

Segundo Yunes e Oswald (2003, p. 42), “o leitor se paralisa à espera de que alguém ensine, explique o texto cifrado”, e a leitura que virá depois pode revelar-nos coisas de nós mesmos, até então desconhecidas – como um ato de criação. “O leitor vê a letra, mas não vê o mundo porque desconhece a sua disposição de sentido, gerada em outro espaço que não o seu, do qual, de início, não dá conta; não reconhece, não 'atina'” (2003, p. 43). Para as autoras, antes da escrita exige-se uma construção de sentidos que guarda em si um ciframento, a que poucos é dada a capacidade de compreender.

Nesta concepção da escrita que guarda o saber estatuído, em que o significado e o sentido se dão antes da escrita, confirma-se o que vinha eu dizendo: há uma leitura que precede o ato de escrever. A vida lida se imobiliza na escrita, já que esta é o que se disse (está dito) em algum outro tempo e lugar atrás; então pode se converter em uma experiência de *terror* não compreender o dito, como a que se conheceu ao final da Idade Média, com prisões, torturas e fogueiras para quem ousasse ler por conta própria a escrita, sagrada ou profana, então sob vigilância. Aos letrados, era possível ler apenas para lembrar o ciframento guardado pelos sinais. O sentido preexistia à escrita (lógico, se havia uma leitura), mas se imobilizava e se impunha daí em diante, ainda que não fosse mais possível reconhecê-lo (lógico, havia um contexto diverso na recepção da palavra!); os que haviam “presenteado” o escrito também podiam definir/vigiar o que as letras guardavam (YUNES; OSWALD, 2003, p. 43).

As práticas de leitura que poderiam se transformar em possibilidades de deciframento dos signos e sua transmutação em palavras ainda estão relegadas a políticas públicas não efetivadas dentro das escolas brasileiras. Essa vigilância com relação ao que as letras possam guardar, como mencionam Yunes e Oswald (2003), perpassa as políticas públicas em educação. Não se trata de uma caça às bruxas nem de mandar ninguém para as fogueiras, mas algo que talvez seja mais emblemático e preocupante, que é

o silêncio. O silêncio do livro que não é aberto. O silêncio das vozes que não aprendem a decifrar a palavra, porque, de certa maneira, a vigilância – ou se poderia chamar a isso de descaso? –, ainda persiste no País.

CAPÍTULO 4

Entre o livro e o aluno, muitos espelhos que soam intransponíveis

*“Esta sala não é tão arrumada como a outra”,
Alice pensou, ao notar várias peças do jogo de
xadrez caídas entre as cinzas; mas no instante
seguinte, com um pequeno “Oh!” de surpresa,
estava de gatinhas, observando-as. As peças do
xadrez estavam andando, duas a duas! (CARROLL,
2002, p. 139).*

As visitas às Salas de Leitura de duas escolas públicas de Campinas (SP) para diagnóstico dos acervos do PNBE³⁵ e seu uso no contexto escolar, se possível fosse imaginá-las como uma espécie de jogo de xadrez, com vários personagens a se moverem, fornecem um panorama do lugar que ocupam os livros de literatura dentro do currículo do ensino público. Como no trecho acima, de *Através do espelho*, nota-se que “as peças do xadrez estavam andando”, mas talvez não na mesma velocidade esperada em termos de formação de leitores dentro das escolas públicas.

A ida às escolas não segue uma seqüência lógica, em virtude da necessidade de autorização para frequentá-las, da disponibilidade das professoras, dos calendários escolares, do uso da escola para aplicação de provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), eleições e outras atividades.

Os livros ocupam um lugar simbólico no cotidiano das escolas públicas. Os didáticos, por exemplo, são entregues às famílias das crianças com uma série de recomendações e os pais, avós ou tios têm que respeitar o termo de responsabilidade, com dicas de como proceder – encapá-los, pôr o nome da escola e do aluno com caneta, se responsabilizar pela devolução, guardar bem na mochila para não estragá-los ou perdê-los, porque um outro aluno irá usá-los no ano seguinte.

³⁵ Foram feitas inúmeras visitas, para levantamento do acervo nas Salas de Leitura e para acompanhamento das atividades, mas, para efeito de descrição no texto, foram selecionados os dias e situações que mais chamaram a atenção e que são mais pertinentes à temática da pesquisa.

O manuseio dos livros poderia assumir o papel de uma espécie de chave de leitura, embora os livros, e sua representação no contexto escolar, careçam de uma contextualização que os torne parte da formação do aluno, bem como da formação do professor. O que mantém essa prática ainda distante da realidade brasileira é que a leitura no âmbito da escola passa por determinações políticas em um País tão diverso e grande em extensão territorial como o Brasil, e em que os governantes federais, regionais e municipais enfrentam divergências políticas que interferem na aplicação de qualquer política pública. São muitas as representações e os sentidos atribuídos à leitura e, em todas elas, esta prática nunca é neutra (PINTO NETO, 2001, p. 177).

Tornar a escola pública um espaço genuinamente do saber, onde a leitura crítica esteja presente, é um embate, uma espécie de Odisséia, como aquela enfrentada por Ulisses e seus homens. Os deleites com as descobertas que poderiam ser possíveis através da leitura ainda passam longe da experiência da maioria dos alunos e a eles cabe ver a infância e a juventude passarem avessas às fantasias oriundas do ato de ler.

A leitura, ou o uso que se faz do livro de literatura, sob uma análise primária, soa como uma estratégia de controle do poder público dentro das escolas, que define o que os alunos devem ler e encaminha os acervos. Contudo, o que chama a atenção é que os acervos, sejam ou não lidos, integram a estrutura escolar e têm uma representação social, no sentido de estarem à disposição para os prováveis leitores. Porém, o que se passa depois da chegada dos livros às escolas parece ser uma incumbência das localidades, da direção das escolas, imbuídas de uma atribuição que, por essência, foge às suas condições. A leitura, como prática a ser instituída, ainda é uma pedra no calcanhar de Aquiles da educação pública brasileira.

Uma distância se instala entre o PNBE, o PNLL e a realidade das escolas. O século 21 traz desafios para a educação pública brasileira de uma profundidade que exige, quanto à formação de leitores, uma política que extrapole o objeto livro como matéria-prima para a leitura e que transforme o ato de ler em “uma prática de invenção de sentido, uma produção de sentido” (CHARTIER, 2001). À primeira vista, essa poderia ser uma alternativa capaz de

solucionar parte do problema. Mas, como enfatiza o autor, existe um risco nessa prática, porque ela não é neutra.

A partir de tal fato, devemos compreender que essa invenção não é aleatória, mas está sempre inscrita dentro de coações, restrições e limitações compartilhadas; e por outro lado que, como invenção, sempre desloca ou supera estas limitações que a restringem. É algo parecido com a ideia de uma história das liberdades limitadas ou das restrições superadas, que seria o coro de uma história da leitura (CHARTIER, 2001, pág. 33).

Com base no pressuposto de que as práticas não são neutras e diante do fato real de que o problema da leitura entre os alunos das escolas públicas brasileiras é histórico, tem-se uma situação palpável quanto ao PNBE, que desde 1998 promoveu uma transformação nas escolas, que começaram a receber os primeiros acervos de literatura. São obras elogiadas, em geral, pela qualidade de impressão, pelos autores, pela variedade de gêneros e temáticas, muitas delas obras caras, que foram enviadas para comporem bibliotecas escolares e dos municípios.

Num segundo estágio do Programa, foram distribuídos acervos literários para alunos e professores, para que formassem suas próprias bibliotecas, em casa, e, num terceiro estágio, voltaram a ser enviadas obras apenas para as bibliotecas escolares. Esses movimentos alternados deixam indícios de que se busca encontrar um caminho que torne esses acervos mais próximos do objetivo de formar leitores, embora haja elementos que por alguma razão dificultam que os alvos sejam atingidos.

Disponíveis nas prateleiras das escolas ou em caixas ainda não abertas, os acervos do PNBE carregam em si o desafio de serem lidos. Nesse estágio é possível observar vários elementos que, presentes nas escolas públicas brasileiras, dão pistas de que o desenvolvimento do hábito da leitura não passa somente pela existência de livros. A questão central é tentar identificar o que há nesse processo, e que poderia ser modificado, para que as políticas de leitura atinjam os objetivos propostos.

As visitas às Salas de Leitura tiveram como primeiro objetivo o levantamento de todo o acervo que se encontrava nas prateleiras para a identificação de cada exemplar por título, autor, ano, gênero e programa governamental a que pertencem. Embora a maioria das obras seja do PNBE,

acervos do Programa “Sala de Leitura” também começaram a chegar, a partir de 2010. O trabalho de campo realizado nas duas escolas tem um viés descritivo que prioriza a compreensão do espaço e do tempo, o acesso ao acervo e às obras encontradas nas estantes, e o papel das professoras no estímulo à leitura. O segundo objetivo das visitas foi acompanhar o andamento das atividades das Salas de Leitura, especialmente nos intervalos, em que havia a presença dos alunos. A ida às escolas ocorreu, sistematicamente, entre 2010 e 2011, e foi retomada no segundo semestre de 2012.³⁶ O primeiro contato com as escolas se deu no segundo semestre de 2009.

A primeira Sala de Leitura visitada foi a da Escola Estadual Professor Milton de Tolosa, localizada na rua Maestro Salvador Bueno de Oliveira, no Jardim Leonor, em Campinas (SP), próxima ao Piçarrão, e que funciona em três turnos – matutino, vespertino e noturno –, com uma média de quatrocentos alunos em cada turno, com turmas do Ensino Fundamental (tarde): 5ª à 8ª séries; Ensino Médio (manhã): 1º ao 3º anos; e Ensino de Jovens e Adultos (Ensino Médio): 1º ao 3º termos (noite). O nome da escola é uma homenagem ao professor Milton de Tolosa (1895-1957), nascido em Paraitinga (SP). Nessa escola havia, desde o começo do Programa, em 2009, duas professoras na Sala de Leitura, que funcionava em todos os turnos – uma com formação em Letras e outra com uma graduação finalizada e com curso de Letras a distância em andamento –, escolhidas por seleção interna para trabalhar oito horas por dia – 40 horas semanais.

A segunda escola visitada, Prefeito Antônio da Costa Santos, está situada na Rua Guerini Donega, no Jardim Planalto de Viracopos, e recebeu esse nome em homenagem a Toninho (1952-2001), prefeito de Campinas (SP) assassinado em setembro de 2001. Com aulas nos três turnos – matutino, vespertino e noturno –, a escola também possui em torno de 400 alunos por turno e oferece turmas do Ensino Fundamental, de 5ª à 8ª séries, e do Ensino Médio, do 1º ao 3º anos. Em 2009, essa escola contava com duas professoras, formadas em Letras, que compartilhavam as atividades. Uma delas não passou na prova para continuar na Sala em 2010, mas conseguiu ser aprovada para 2011. Foi reprovada, novamente, para continuar em 2012. Nesse caso, apenas

³⁶ Em virtude do doutorado sanduíche, as visitas às escolas foram interrompidas por um ano.

uma professora assumiu a Sala de Leitura.³⁷ Só havia, em 2010 e 2012, uma professora que, desde então, teve que trabalhar em dias e horários alternados para que os alunos, de manhã, tarde e noite, tivessem acesso à Sala de Leitura.

O contato com as escolas para a realização da pesquisa foi possível com a permissão das diretoras e a anuência das professoras das Salas de Leitura. As visitas eram planejadas de acordo com os horários das professoras e eram interrompidas quando havia os feriados ou a escola era usada para outros fins, tais como eleições. Em função de algumas reuniões, capacitações, eventos, Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (HTPL) e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)³⁸ também não era possível acessar as Salas de Leitura, pois as professoras tinham que desenvolver as atividades que lhes eram atribuídas.

Dessa maneira, as características de funcionamento das Salas serão abordadas neste capítulo sob a perspectiva da sobreposição de políticas, dos gestos de leitura, do papel das professoras e dos alunos, bem como o andamento do Programa "Sala de Leitura". Nos tópicos mais finais deste capítulo serão apresentados os dados relativos às características de funcionamento das Salas, assim como a atual situação do Programa "Sala de Leitura".

4.1. Salas de leitura, bibliotecas e divergências políticas

A investigação sobre o uso dos acervos do PNBE em escolas públicas de Campinas (SP) denota que o estímulo à leitura convive com questões complexas, o que aqui nesta tese é evidenciado como uma sobreposição de políticas e de programas de livros em âmbitos estadual e federal. Como neste trabalho de pesquisa foram eleitas duas escolas para o levantamento do uso dos acervos do PNBE, não há como ignorar aquilo que se via na realidade dessas escolas: o alto investimento público em distribuição de livros e a

³⁷ Passei o primeiro semestre de 2010 visitando a Escola Milton de Tolosa para levantamento do acervo e acompanhar as atividades da Sala de Leitura. Quando terminei, retomei o contato na Escola Prefeito Antônio da Costa Santos, onde iniciei o mesmo trabalho de pesquisa.

³⁸ A resolução SE – 8, de 2012, alterou as nomenclaturas para Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (ATPL) e Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

ausência de programas de formação de mediadores para lidar com esse material e formar leitores.

A Resolução SE-15, de 18 de fevereiro de 2009, que institui as Salas de Leitura, foi criada para atender alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e reflete o interesse do governo em oferecer ao estudante fontes de acesso às informações e ambiente apropriado ao estímulo da leitura. As Salas de Leitura, de acordo com a Resolução SE-15, devem facilitar o acesso dos alunos a materiais que possam estimulá-los ao conhecimento, entre eles livros, revistas, catálogos, folhetos, jornais, vídeos, CDs e DVDS, sendo um "espaço privilegiado" onde a leitura será incentivada para a formação do que se define como um "leitor crítico".

Nas escolas Milton de Tolosa e Antônio da Costa Santos são seguidas as normas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo quanto a todos os detalhes relativos ao andamento das atividades. A problemática se instala, entretanto, em como se estruturam as Salas. Nas duas escolas pesquisadas, era evidente que o Programa "Sala de Leitura" poderia trazer uma mudança significativa na estrutura das escolas públicas do Estado de São Paulo, desde que avançasse na formação de profissionais para promover ações de leitura dentro das escolas. Por enquanto, o "Sala de Leitura" se limita ao envio de acervos e abertura de Salas dentro das escolas, o que não necessariamente irá estimular a formação de leitores.

O envio de livros com o selo do Programa "Sala de Leitura", que começou no segundo semestre de 2010, tem como objetivo, segundo nota divulgada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, "reforçar o acervo das unidades", bem como doar livros para alunos e professores comporem bibliotecas pessoais. Segundo o secretário de Estado da Educação à época, Paulo Renato Souza, esse foi mais um passo em direção ao estímulo à leitura.

Com base em projetos como “Sala de Leitura”, “Apoio ao Saber” e “Leituras do Professor”, estabelecemos uma política educacional focada no estímulo à leitura, visto que é uma prática fundamental para formação de nossos alunos, pois estimula a capacidade crítica, amplia a visão de mundo e o autoconhecimento.³⁹

Nesse mesmo dia foram anunciados gastos de R\$ 85, 5 milhões com os programas “Sala de Leitura”, “Apoio ao Saber” e “Leituras do Professor”, que atenderiam, a partir de julho de 2010, os alunos da Rede Estadual de Ensino do 6º ao 9º anos do Fundamental (ciclo II) e do Ensino Médio de 4, 2 mil escolas no Estado de São Paulo. O projeto é “revitalizar” os espaços de leitura com a escolha, na primeira fase, de 500 escolas e de professores readaptados para assumir essa tarefa. O Governo do Estado, ao lançar o Programa, afirmou ter reformado 88 das 500 escolas que estreariam o “Sala de Leitura”.

Lembramos que Sala de Leitura é entendida como o(s) espaço(s) que reúne(m): acervos (incluindo livros, revistas, jornais e outras mídias), mesas e cadeiras para leitura e trabalhos em grupo, equipamentos (TV, DVD, computadores, se houver), armários, expositores e mobiliário para atendimento ao público. Portanto, caso o Núcleo Pedagógico possua ambientes separados para acomodar os itens mencionados, todos devem ser considerados Sala de Leitura. Na rede estadual de ensino de São Paulo, a terminologia utilizada é sempre Sala de Leitura (inclusive os espaços anteriormente denominados e conhecidos como Biblioteca, Salas Ambiente, Salas Multiuso e outros).⁴⁰

As Salas de Leitura devem, segundo a proposta oficial do governo do Estado, oferecer o mínimo para a “fruição” do hábito de ler, ou melhor, para o contato do aluno com livros e outros materiais em que se criem:

I - oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares, quando houver;

II - espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de leitor crítico, criativo e autônomo.

Parágrafo único - As unidades escolares que não dispõem de local apropriado à instalação da sala de leitura contarão com ambientes de leitura com acesso a acervos e serviços (DIÁRIO OFICIAL, 2009, p. 39).

³⁹ <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/Noticias.aspx?contextmenu=buscaspub¬icia=1978>. Acesso em: 9/5/10

⁴⁰ http://www.crmariocovas.sp.gov.br/sala%20de%20leitura/arquivos/boletim5_sala_leitura_2012.pdf

Um fato que chama a atenção é que o Programa “Sala de Leitura” repete modelos pouco inovadores em termos de leitura. Entre o livro e a leitura persiste um vácuo a ser preenchido pela presença de pessoas que estejam formadas para tornar a leitura parte do cotidiano escolar, que poderiam ser os mediadores ou professores capacitados para isso, já dentro dos cursos de licenciatura e não por meio da escolha de professores readaptados ou que, ainda que sejam formados em Letras, não foram preparados para formar leitores.

O investimento público em bibliotecas, salas ou espaços de leitura se defronta com questões mais complexas, que exigem mais que simplesmente encontrar um lugar dentro de uma escola para acomodar estantes, mesas, cadeiras e livros para que se constituam em um ambiente em que a leitura possa fluir. O não investimento em pessoal qualificado para promover o hábito de ler, que sejam capazes de criar condições favoráveis à formação de leitores, relega a leitura a uma simples gestão de espaço físico.

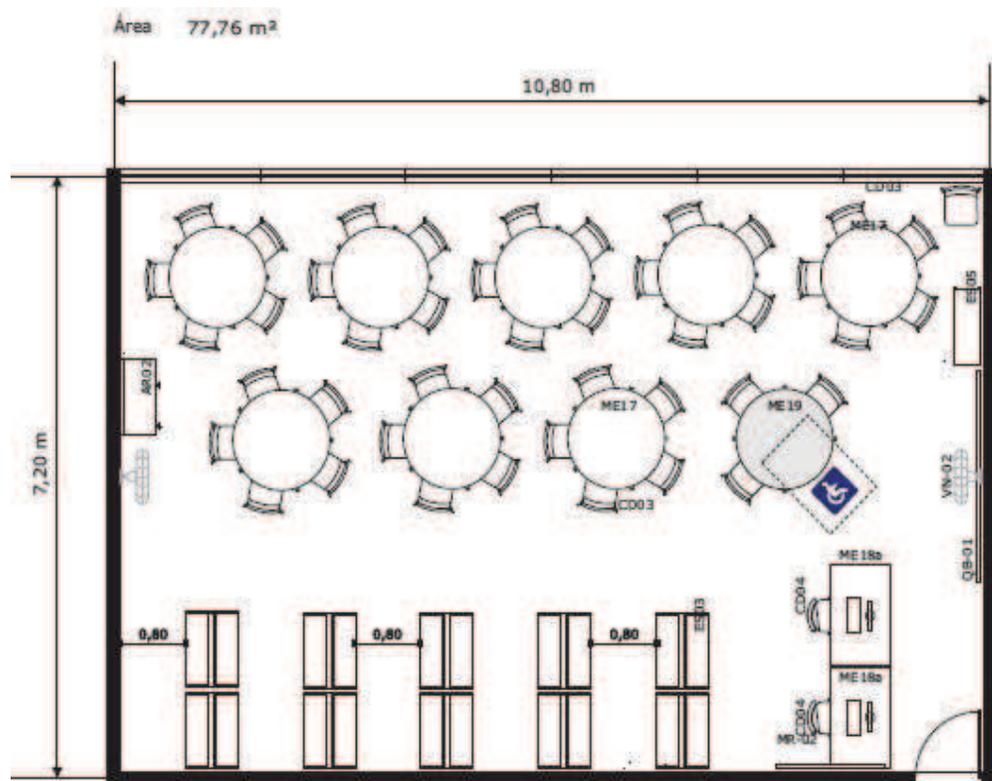
Por mais importante que seja ter bibliotecas, bibliotecários ou outros profissionais habilitados para lidar com livros, leitura, professores e estudantes dentro das escolas públicas, o cerne da questão gira em torno do valor que a leitura tem dentro do contexto escolar e, mais ainda, como as Políticas de Estado de educação e de leitura são pensadas no sentido de considerar a escola como um espaço privilegiado para a formação de leitores.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo criou três modelos de Salas de Leitura, onde serão desenvolvidas as atividades propostas pelo Programa "Sala de Leitura", definidos segundo a estrutura de cada escola, como se vê abaixo:

Sala de Leitura “Tipo 1”:

Área: 77,76 metros quadrados

Capacidade para 44 usuários



FONTE: CRE Mario Covas.

Mobiliário e equipamentos

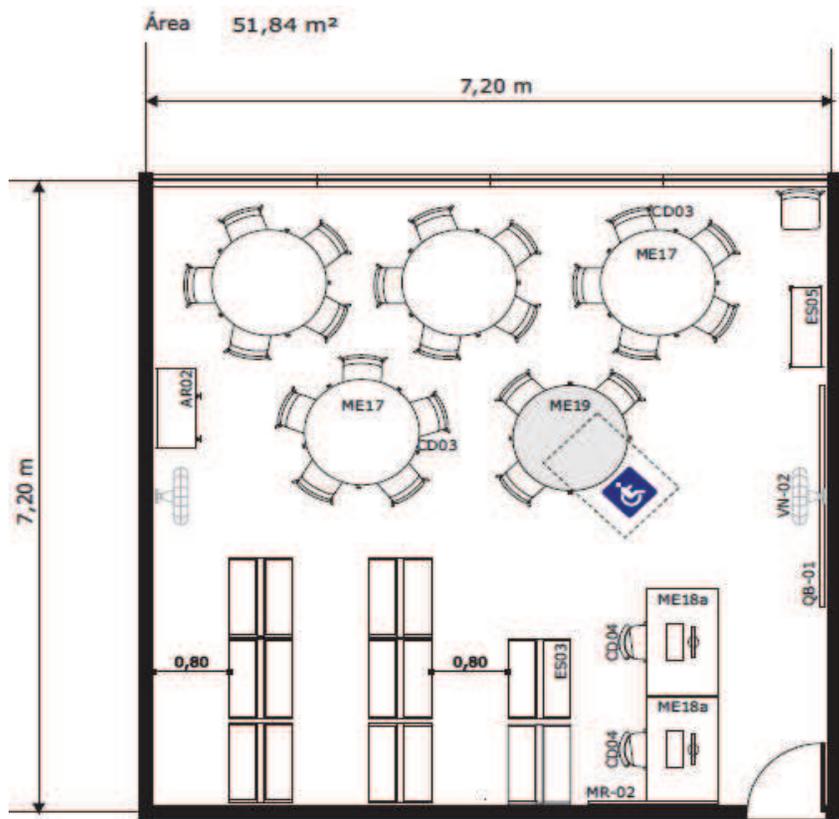
1 armário de aço com duas portas;
44 cadeiras fixas e 2 giratórias;
10 estantes duplas para biblioteca;
1 estante para exposição;
8 mesas de uso múltiplo;

2 mesas de informática;
1 mesa de uso múltiplo acessível;
1 mural;
2 ventiladores de parede;
1 quadro branco;
2 microcomputadores;
1 leitor óptico para código de barras.

Sala de Leitura “Tipo 2”:

Área: 51,84 metros quadrados.

Capacidade para 24 usuários.



FONTE: CRE Mario Covas.

Mobiliário e equipamentos

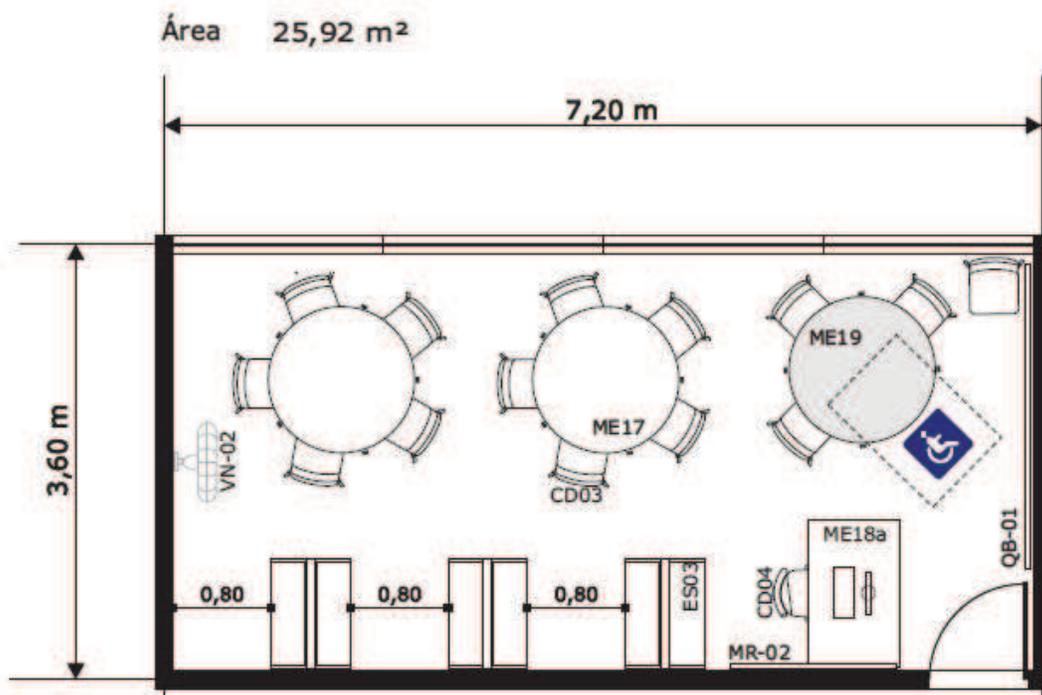
1 armário de aço com duas portas;
24 cadeiras fixas e 2 giratórias;
8 estantes duplas para biblioteca;
1 estante para exposição;
4 mesas de uso múltiplo;

1 mesa de informática;
1 mesa de uso múltiplo acessível;
1 mural;
1 ventilador de parede;
1 quadro branco;
2 microcomputadores;
1 leitor óptico para código de barras.

Sala de Leitura “Tipo 3”:

Área: 25,92 metros quadrados.

Capacidade para 14 usuários.



FONTE: CRE Mario Covas.

Mobiliário e equipamentos

	1 mural;
	1 ventilador de parede;
13 cadeiras fixas e uma giratória;	1 quadro branco;
3 estantes duplas para biblioteca;	1 microcomputador;
2 mesas de uso múltiplo acessíveis;	1 leitor óptico para código de barras.

A instalação das Salas ou Ambientes de Leitura, segundo a Resolução SE-15, de 18 de fevereiro de 2009, seguiria um “cronograma gradativo”, até que cada escola pública do Estado de São Paulo pudesse se adequar às exigências mínimas, que é ter espaço e acervo para comporem a Sala. De tempos em tempos, o governo publica a nova lista de escolas que passam a hospedar as Salas ou Ambientes de Leitura.

Nas duas escolas visitadas para esta pesquisa, organizadas em espaços diferenciados em termos de tamanho, as Salas de Leitura tinham uma dinâmica de funcionamento parecida, embora na Milton de Tolosa, onde havia duas professoras desde o início do Programa, mais alunos frequentavam o espaço. Nessas escolas são seguidas as normas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo quanto a todos os detalhes relativos ao andamento das atividades.

De acordo com a previsão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, até o final de 2010 todas as escolas públicas do Estado de São Paulo teriam Sala de Leitura. Ao ser criado, em 2009, determinou-se a instalação de 507 Salas de Leitura, duas delas em Campinas (SP). Dois anos mais tarde, em março de 2011, 900⁴¹ novas Salas foram anunciadas no Diário Oficial da União, vinte delas em Campinas (SP).

Todas as informações referentes ao Programa Sala de Leitura encontram-se no site do Centro de Referência em Educação (CRE) Mário Covas.⁴² Os professores das Salas de Leitura podem acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Programa Sala de Leitura, com conteúdos acessados por meio de uma senha.

Foi elaborado de forma especial, sem as características e a formatação de um curso a distância com a finalidade de compartilhar conteúdos e estratégias e, ainda, reunir os materiais de orientação, produzidos para os educadores envolvidos no Programa Sala de Leitura, desde 2009. As informações e orientações encontradas em diferentes formatos – vídeos, videoconferências, manuais, textos, Power Points – facilitam o estudo, apóiam e estimulam os educadores que terão o privilégio de acesso exclusivo através de senha.⁴³

O CRE-Mário Covas fez uma consulta entre os diretores de escolas, que ficou disponível no site até o final de setembro de 2012, para saber se a escola está apta a receber o Programa “Sala de Leitura”. O levantamento on-line, feito pela primeira vez, incluía o preenchimento da “Pesquisa: Inclusão de Escolas no Programa Sala de Leitura 2012”. Uma das principais exigências era possuir

⁴¹ Volume 121 – número 56 – São Paulo, 25 de março de 2011, p. 28 e 29.

⁴² http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ntc_l.php?t=saladeleitura

⁴³ www.crmariocovas.sp.gov.br. Acesso em 7/11/2012.

uma “área mínima de 25m²” e não precisar de reformas ou reparos, o que lhes garantiria o início imediato da instalação da Sala de Leitura.

No Diário Oficial⁴⁴ de novembro de 2012, foram anunciadas, logo depois da pesquisa feita pelo site, que mais dez Salas de Leitura seriam abertas em Campinas e, treze dias depois, o Diário Oficial⁴⁵ publicou a relação de novas 1.042 Salas de Leitura no Estado de São Paulo, 19 delas na Diretoria Campinas Leste e 13 na Diretoria Campinas Oeste. Até o fim desta pesquisa havia 29 Salas de Leitura ligadas à Diretoria Campinas Leste e 25 Salas de Leitura pertencentes à Diretoria Campinas Oeste.

A Secretaria da Educação orienta os professores das Salas de Leitura a organizar e sinalizar os acervos, separadamente, para diferenciar o que é recomendado para o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o que é Livro do Professor. Contudo, as professoras das Salas de Leitura pesquisadas tentam adaptar a visualização dos acervos segundo a concepção que elas têm sobre as prateleiras, organizando os livros por ordem de autores ou por conteúdos, como romances, contos, revistas e obras de referência e consulta.

Os acervos do Programa “Sala de Leitura”, ao contrário do PNBE, que é composto por vários gêneros literários, também possuem literatura, mas contam com vários tipos de materiais, como se vê no quadro abaixo:

Obras de referência	dicionários, atlas, guias
Obras Curriculares	Arte, Avaliação e Gestão, Biologia, Ciências, Educação Especial, Educação Física, EJA, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Lei 10.639, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia
Obras Temáticas	saúde, meio ambiente, drogas, educação sexual
Obras Literárias	diferentes gêneros
HQs	histórias em quadrinhos
Livros em Braille	_____
DVDs	_____

⁴⁴ Volume 122 – número 213 – São Paulo, 10 de novembro de 2012, p. 29.

⁴⁵ Volume 122 – número 218 – São Paulo, 22 de novembro de 2012, p. 47 – 49.

A questão que se coloca aqui é quem vai introduzir as crianças aos livros. Segundo a proposta do Programa “Sala de Leitura”, cabe ao professor escolhido na seleção fazer a ponte entre o aluno e o livro, em uma combinação que mescla estímulo e fruição do hábito de leitura. Por outro lado, em nível nacional estimulam-se as presenças das bibliotecas em todas as escolas públicas, com prazo estipulado pelo Governo Federal, como será mencionado adiante.

Aqui se evidencia, mais uma vez, que as políticas de leitura são particularizadas segundo os interesses dos governantes e suas visões administrativas. Seria *denuncismo* se dizer que as políticas de leitura encobrem, muitas vezes, outros tantos interesses que não somente a formação de leitores e que engendram uma imagem positiva em termos de se propor metas por parte desses governos, que provoquem na sociedade a impressão de que há um interesse público com a leitura nas escolas?

A lei 12.244, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 24/5/2010, e publicada no Diário Oficial da União dia 25/5/2010, alterou o texto da Lei nº 7.210, de 11/7/1984, e define que sejam criadas, num prazo de dez anos, bibliotecas em todas as instituições de ensino públicas e privadas do País,⁴⁶ como se vê na citação abaixo:

Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.⁴⁷

Entende-se como biblioteca escolar “a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte, destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura”.⁴⁸ Cada aluno matriculado tem direito a um livro, no mínimo, pertencente ao acervo da escola e o prazo é de dez anos para que as escolas se adequem à legislação. Uma das exigências da lei 12.244 é que haja bibliotecários nas escolas e que sejam os profissionais responsáveis pelos acervos.

⁴⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ Idem.

Segundo o Censo Escolar 2011, não há bibliotecas em 72,5% das escolas públicas brasileiras. A presidente do Sindicato dos Bibliotecários no Estado de São Paulo (SinBiesp), Vera Stefanov, em texto publicado no "Painel do Leitor" do jornal *Folha de São Paulo* on-line, publicado em 9 de fevereiro de 2013 e intitulado "Governo de São Paulo mascara bibliotecas como salas de leitura", acredita que o governo paulista "mascara as bibliotecas como salas de leitura, transformando-as, na verdade, num depósito de livros e designando professores reabilitados para fazer o papel de bibliotecário".⁴⁹

O comentário não agradou a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que, por meio do seu assessor de comunicação, Maurício Tuffani, publicou uma resposta também no "Painel do Leitor", da *Folha de São Paulo*, em 15 de fevereiro de 2013, onde se afirma que os docentes das Salas de Leitura "atuam como mediadores de leitura, em ações pedagógicas".⁵⁰ De acordo com a presidente do SinBiesp, em nova resposta publicada dia 16 de fevereiro de 2013, "com a atual mentalidade da Secretaria da Educação, dá para entender por que mais de 80% das escolas públicas do Estado mais rico da Federação não têm bibliotecas. Para um bom entendedor, meia palavra basta".⁵¹

Segundo Vera Stefanov, a falta de continuidade dos programas e projetos oficiais compromete a aplicação prática da lei federal que exige que sejam criadas bibliotecas em todas as escolas públicas brasileiras e, segundo ela, o PNLL poderia representar um avanço nesse sentido.⁵² As bibliotecas, contudo, ainda não efetivadas como espaços de leitura nas escolas públicas, continuam a aparecer nas políticas de leitura como um objetivo a ser alcançado.

⁴⁹ <http://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/1228555-governo-de-sp-mascara-bibliotecas-como-salas-de-leitura-afirma-leitora.shtml> (Acesso em 12/3/2013).

⁵⁰ <http://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/1230933-secretaria-de-educacao-contesta-carta-de-leitora-sobre-bibliotecas.shtml> (Acesso em 12/3/2013).

⁵¹ <http://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/1231746-bibliotecas-agora-sao-salas-de-leitura-critica-leitora.shtml> (Acesso em 12/3/2013).

⁵² <http://sinbiesp.org.br/index.php/sinbiesp/presidencia/presidente-na-imprensa/11-biblioteca-tem-que-ter-bibliotecario> (Acesso em 12/3/2013).

Os acervos, num primeiro momento, são enviados com a perspectiva de que sejam lidos, tanto que uma das exigências do PNBE é que sejam considerados três critérios básicos de seleção das obras: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico, que priorizem as preocupações estéticas e conteudísticas e a capacidade de o livro despertar o interesse do jovem leitor.

Os acervos devem contemplar sempre cinco categorias básicas, de acordo com as orientações dadas por cada um dos editais de edição do PNBE: “poesia; conto, crônica, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia e ensaio; livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público jovem (PAIVA, 2012, p. 303).

As divergências entre as políticas de Estado de leitura em níveis nacional, estadual e municipal se evidenciam, quando a expectativa talvez fosse a de que convergissem no sentido de se encontrar uma alternativa para a questão das bibliotecas nas escolas públicas. Não há um documento publicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em que se diz que as Salas de Leitura funcionarão como substitutas das bibliotecas. A problemática parece incidir sobre a realidade e não sobre o que está escrito.

A concepção de Sala de Leitura se distingue do que se entende por uma biblioteca, como um espaço em que os livros estariam dispostos para consulta e leitura, com o auxílio de um bibliotecário. Nas Salas de Leitura o contato com o livro está previsto para que ocorra de uma maneira diferenciada, mais autônoma, o que gera controvérsias quanto à sua implementação e críticas. O bibliotecário, caso houvesse uma biblioteca, cumpriria o papel de zelar pelo acervo e auxiliar os estudantes na busca pelos livros desejados. Mas a ele caberia o papel de formar leitores?

Para os defensores da presença desse profissional dentro das escolas, ele seria o mediador da leitura indicado para aproximar leitor e livro. Pensando-se na realidade das escolas públicas, em que a maioria não conta com bibliotecas nem bibliotecários, as “Salas de Leitura” surgem como alternativas para que os acervos literários, enviados pelos governos, sejam utilizados. O problema não resolvido, em ambas as propostas, de bibliotecas e de salas de leitura, é a quem cabe o papel de formar leitores.

A realidade vista nas duas escolas pesquisadas revela que as bibliotecas poderiam mudar a realidade das instituições de ensino públicas, desde que elas convivessem com uma política de leitura em que toda a comunidade escolar dela participasse. Uma escola poderia ter uma biblioteca, com o acervo e os profissionais formados para lidar com ele e usuários, bem como uma Sala de Leitura, onde os estudantes pudessem participar de atividades que envolvessem livros. A figura do professor tem um papel central nesse processo e o bibliotecário poderia contribuir no sentido de abrir as portas aos acervos, mas as aulas com leitura caberiam aos professores ou outros profissionais habilitados para atuar como mediadores.

À época do anúncio do Programa “Sala de Leitura”, em 2009, a coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Valéria Souza, disse que “todo o conceito será alterado. Vamos criar um mediador de leitura para cada unidade. Um professor ficará responsável por planejar as atividades de leitura, que passarão a fazer parte do currículo escolar”.⁵³ A previsão da Secretaria de Educação era a de que, a partir do segundo semestre de 2009, cada Sala de Leitura teria um estagiário. Ou seja, são propostas distintas entre si, a federal e a estadual, o que se evidencia nesta pesquisa de doutorado.

Nesse processo, o que se entende como livro também se modifica. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publicou o comunicado conjunto Cenp/Cogsp/CEI,⁵⁴ de 2-10-2008, no Diário Oficial da União, para esclarecer aos dirigentes de ensino e diretores de escola que eles devem estar cientes da existência do artigo 18 da Lei Federal nº 10.753, de 30/10/2003, “que considera o Livro como material de consumo (e não mais como permanente)” (DIÁRIO OFICIAL, p. 30-31, 2008) e da Portaria CPO-1/2005 da Secretaria de Economia e Planejamento do Estado de São Paulo. O objetivo seria o de “normatizar o processo de adequação dos Livros recebidos pelas

⁵³ <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/noticia.php?it=12212>

⁵⁴ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo e Centro de Educação Infantil.

entidades e unidades escolares à legislação vigente” (DIÁRIO OFICIAL, p. 30-31, 2008).

Os livros, portanto, antes tidos como patrimônio das escolas, que deveriam ser repostos pelos responsáveis em caso de perdas ou danos, passaram a ser considerados “materiais de consumo”. Apesar da mudança na legislação, e de o livro não ser mais tido como material de uso permanente, é comum entre a comunidade escolar o receio quanto ao seu uso, pois, uma vez danificados, as professoras das Salas de Leitura explicam que terão que repô-los. As Salas de Leitura devem ter de um a três exemplares disponíveis nas estantes. Entretanto, diante do elevado número de acervos que são enviados às escolas públicas brasileiras, torna-se difícil dispor de lugares disponíveis para acolhê-los em grandes quantidades.

4.2. Perfil e papel das professoras

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pretende que o professor em exercício nas Salas de Leitura proponha e execute “ações inovadoras e criativas de acordo com a Proposta Pedagógica da Unidade Escolar”, ações essas que “incentivem a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos” (DIÁRIO OFICIAL, 2009, p.37-40). A expectativa é de que o docente preencha os requisitos abaixo:

- a) Seja leitor assíduo, tenha gosto pela leitura, mantendo-se sempre informado e atualizado por meio de Jornais e Revistas;
- b) Conheça e demonstre estar inserido nas atividades do cotidiano escolar;
- c) Domine programas e ferramentas de Informática (DIÁRIO OFICIAL, 2009, p.37-40).

O professor, para atuar junto ao Programa “Sala de Leitura”, tem carga horária de 40 horas semanais – 33 horas nas Salas de Leitura e sete horas em atividades de trabalho pedagógico: três horas em ATPC e quatro horas em ATPL. As escolas que funcionam em mais de dois turnos podem contar com dois professores para a Sala de Leitura e aceitam-se, também, estagiários, que podem ser contratados. Para o professor readaptado, são cumpridas no máximo 24 horas de trabalho semanal, de acordo com a Apostila de Readaptação, sendo 20 horas em atividades com os alunos, quatro horas de

trabalho pedagógico, duas delas cumpridas na escola e duas fora da escola, em local de livre escolha.

No parágrafo único da Resolução SE-15, de 18 de fevereiro de 2009, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) define que:

Art. 3º - As salas ou ambientes de leitura contarão com um professor responsável com as seguintes atribuições:

- I – Elaborar Projeto de Trabalho;
- II – Planejar e desenvolver, com os alunos, atividades vinculadas à Proposta Pedagógica da escola e à programação da sala de aula;
- III – Reunir e organizar o material documental;
- IV – Planejar, coordenar, executar e supervisionar o funcionamento regular no que diz respeito:
 - a) à estruturação do espaço físico;
 - b) à permanente organização e controle patrimonial do acervo;
 - c) às atividades na rede informatizada na Web;
- V – Participar de Orientações Técnicas centralizadas e descentralizadas e de reuniões técnicas de HTPCs realizadas na escola;
- VI – Apresentar relatórios sobre as atividades desenvolvidas para análise e discussão da Equipe Pedagógica;
- VII – Organizar ambientes alternativos de leitura na escola;
- VIII – Promover acesso dos professores às salas ou ambientes de leitura, para utilização em atividades pedagógicas;
- IX – Orientar os alunos nos procedimentos de estudos, pesquisas e leitura (DIÁRIO OFICIAL, 2009, p. 39).

Apesar das orientações apresentadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) em cada nova resolução, o perfil desse professor, entre o desejado e o real, emerge como um ponto de conflito na agenda governamental no que se refere ao Programa “Sala de Leitura”. É como se houvesse algum tipo de entrave que impede a efetivação desse profissional no organograma das Salas. O perfil desejado é o de um profissional capaz de:

- VI – participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na escola e de cursos de formação continuada;
- VII – atuar em atividades de tutoria dos alunos, de acordo com o plano de ação da escola e com os projetos de vida dos alunos;
- VIII – propor indicadores que possibilitem à equipe escolar avaliar o impacto das atividades desenvolvidas na Sala/Ambiente de Leitura nos resultados da aprendizagem, no âmbito escolar;
- IX – acompanhar, avaliar e sistematizar as práticas educacionais, estudos, consultas e pesquisas, no âmbito da Sala/Ambiente de Leitura;
- X – atuar em atividades de orientação e apoio aos alunos, para utilização de recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação nas áreas de pesquisa e produção de materiais em mídias digitais;

XI – subsidiar e orientar programas de preservação e organização da memória da escola e da história local, articulados com o plano de ação da escola e com os programas de ação dos docentes;
XII – incentivar a visitação participativa dos professores da escola à Sala/Ambiente de Leitura, para utilização em atividades pedagógicas;
XIII – promover e executar ações inovadoras, que incentivem a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos;
XIV – coordenar, executar e supervisionar o funcionamento regular da Sala/Ambiente de Leitura, cuidando da organização e do controle patrimonial do acervo e das instalações;
XV – organizar, na escola, ambientes de leitura alternativos (DIÁRIO OFICIAL, 2012, p. 24).

Desde a criação das Salas de Leitura, foram várias as resoluções publicadas e revogadas, todas definindo o perfil do professor⁵⁵ a ser selecionado para atuar nas Salas:

Resolução SE – 15 (18/2/2009):

- possuir vínculo docente junto à Secretaria de Estado da Educação, no campo de atuação referente a aulas dos ensinos Fundamental e Médio, devendo encontrar-se na condição de readaptado, com rol de atividades compatível com as atribuições a serem desenvolvidas;
- ser portador de diploma de licenciatura plena, de preferência em Letras;
- ter experiência de no mínimo três anos de docência no Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação; na falta de professor readaptado para a vaga, a atribuição do cargo é permitida ao docente da categoria F, “em situação de interrupção de exercício”, abrangido pelas disposições da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007.

Instrução conjunta Cenp/DRHU⁵⁶ (4/3/2009):

- possuir vínculo docente junto à Secretaria de Estado da Educação, com experiência docente na rede estadual de ensino de, no mínimo, três anos;

⁵⁵ FONTE: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ntc_1.php?t=saladeleitura_04

⁵⁶ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) e Departamento de Recursos Humanos (DRHU).

- ser portador de diploma de licenciatura plena, preferencialmente, em Letras;
- encontrar-se na condição de readaptado, com rol de atividades compatível com as referidas atribuições e carga horária não inferior a 30 horas semanais, ou ser docente ocupante de função-atividade de categoria F, que se encontre em período de interrupção do exercício.

Resolução SE - 47⁵⁷ (20/7/2009):

- ser professor de Educação Básica I (PEB I), readaptado ou categoria F, em situação de interrupção do exercício, no campo de atuação referente a classes do Ensino Fundamental, desde que portador de Licenciatura Plena, de preferência em Letras.

Resolução SE⁵⁸-16 (5/2/2010):

- ser docente readaptado PEB I e PEB II⁵⁹;
- ser portador de licenciatura plena, preferencialmente em Letras;
- possuir, no mínimo, dois anos de experiência docente no Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação.

Resolução SE – 70 (21/10/2011):

- ser portador de licenciatura plena;
- possuir vínculo empregatício com a Secretaria de Estado da Educação em qualquer dos campos de atuação;
- dar prioridade ao docente readaptado;⁶⁰ na falta do readaptado, pode ser docente titular de cargo, na situação de adido, que esteja cumprindo

⁵⁷ Criada em “caráter excepcional” e revogada pela Resolução/SE 16, de 05/02/2010.

⁵⁸ Revogada pela Resolução SE - 70, de 21/10/2011.

⁵⁹ Segundo a Resolução SE-16, no parágrafo 2º: “o docente readaptado, PEB I ou PEB II, somente poderá ser incumbido do gerenciamento das salas ou ambientes de leitura no âmbito da própria unidade escolar, devendo, para atuar em escola diversa, solicitar e ter autorizada, previamente, a mudança de sua sede de exercício, nos termos da legislação pertinente”.

horas de permanência da Jornada Inicial ou da Jornada Reduzida de Trabalho Docente;

- ser docente ocupante de função-atividade, abrangido pela Lei Complementar 1.010/2007, que esteja cumprindo horas de permanência correspondentes à carga horária mínima de 12 horas semanais.

Encontrar professores para atuar nas Salas de Leitura não é uma dificuldade isolada, e sim mais um aspecto de uma problemática complexa, que envolve a educação como um todo. É interessante observar que a criação das resoluções referentes à seleção de professores para as Salas de Leitura não implica, necessariamente, na revogação das anteriores. Isso ocorreu com a Resolução SE – 47, substituída pela Resolução SE -16. Esta última, por sua vez, foi revogada pela Resolução SE – 70.

No caso da Resolução SE – 16, publicada em 5 de fevereiro de 2010, referente à atribuição de aulas das Salas ou Ambientes de Leitura, ela foi baseada nas resoluções SE – 98, de 28 de dezembro de 2009, que definia a seleção de professores de uma maneira geral, e não apenas para as Salas de Leitura, e que fora alterada pela Resolução SE – 11, de 28 de janeiro de 2010, e pela Resolução SE – 15, de 18 de fevereiro de 2009.

Faz-se mister observar, ainda, que uma característica das resoluções que dispõem sobre a atribuição de aulas, bem como sobre a criação e organização das Salas de Leitura, é que elas são alteradas ou substituídas em períodos relativamente curtos. Em 18 de fevereiro de 2009, o governo do Estado publicou a Resolução SE - 15, contudo, pouco mais de um mês depois, em 4 de março de 2009, foi publicada a Instrução Conjunta Cenp/DRHU. Quatro meses depois, publicou-se a Resolução SE – 47, criada em caráter excepcional, e revogada, pouco mais de sete meses depois, pela Resolução SE – 16, de 5 de fevereiro de 2010. Esta resolução foi revogada, um ano e oito meses depois, em 21 de outubro de 2011, pela Resolução SE – 70.

O preparo para atuar na Sala de Leitura se dá por meio de uma videoconferência, enviada aos professores pela Secretaria da Educação do

⁶⁰ “§1º: O docente readaptado somente poderá ser incumbido do gerenciamento de sala ou ambiente de leitura que funcione no âmbito da própria unidade escolar, devendo, para atuar em escola diversa, solicitar e ter previamente autorizada a mudança de sua sede de exercício, nos termos da legislação pertinente”.

Estado de São Paulo, em que aprendem como desempenhar as atividades com os alunos. Elas também participam de algumas reuniões ou eventos, de tempos em tempos, organizados pela Secretaria da Educação. Cabe a elas organizar os acervos nas estantes, dispostos em ordem alfabética de autores.

Os livros didático-pedagógicos e DVDs, entre outros materiais, ocupam espaço na Sala de Leitura, pois chegam em grande quantidade, e era costume de uma das professoras da Milton de Tolosa usar caixas de papelão para pô-los, com a expectativa de que receberiam uma estante expositora e um armário para guardar esse material, pois os que estavam lá eram emprestados. Também aguardava-se a chegada de uma máquina com leitor de código de barras para o empréstimo dos livros, o que não tinha acontecido até o final desta pesquisa.

Às professoras da Sala de Leitura são atribuídas funções segundo a direção de cada escola. Dependendo da escola, cabe a elas atender os alunos e dispor os livros nas estantes, segundo o modelo preestabelecido pela Secretaria da Educação e, caso a escola também tenha uma biblioteca, o que é raro de acontecer, as professoras devem cuidar do material dessa biblioteca, que não cabe na Sala de Leitura, como livros e cadernos didáticos, livros de literatura, a máquina de xerox, até porque os estudantes necessitam desse material diariamente. Na escola Milton de Tolosa, as professoras também eram requisitadas para organizar os novos livros didáticos, que chegam anualmente, entregá-los aos alunos, emprestá-los aos alunos que perdem os seus, atender alguns pais que vão receber esse material para os filhos menores.

Em situações mais extremas, as professoras da Milton de Tolosa tinham que ir à diretoria de ensino buscar algum material ou equipamento para a Sala de Leitura, substituir um professor faltante e até mesmo socorrer alunos que se machucam ou *vigiar* alguns alunos que tentam pular o muro da escola para irem embora antes do final do horário de aula. Uma das professoras da “Sala de Leitura” também ajudava na cantina na hora do intervalo, o que reflete a dinâmica da escola pública, quando os profissionais têm que se desdobrar para poder manter o funcionamento das escolas.

Numa das noites de pesquisa, uma mãe apareceu na escola Milton de Tolosa porque o filho garoto, que estuda durante o dia, tinha esquecido os livros didáticos nas escadas da escola e estava perdendo as lições. A mãe

explicou que, por estar com uma criança recém-nascida, não tinha tido tempo de ir à escola antes. A professora da Sala de Leitura pediu que ela voltasse outro dia para resolver a questão com a diretora e que, se dependesse dela, até entregaria os livros, mas não seria possível naquele momento. A mãe saiu, aparentemente, desanimada. Os casos de pedido de novos livros didáticos são recorrentes, pois acontece de os alunos os perderem com certa frequência e a informação era de que não havia livros sobrando para atender cada caso de perda.

Outra mãe chegou, à noite, nesse mesmo dia, para pegar os livros da filha pela primeira vez no ano. Teve que assinar três documentos e saiu sem o material, pois, segundo a professora, a pessoa que tem a chave da sala onde estavam os livros já tinha ido embora. Mesmo assim, a professora leu um comunicado para a mãe, em que explicava que a garota teria que cuidar bem dos livros para devolvê-los ao final do curso. “Esses livros são muito caros!”, disse à mãe, que ouviu pacientemente.

Nas duas escolas, a autonomia das professoras das Salas de Leitura não era exercitada, porque elas tinham que se sujeitar às determinações da direção da escola, que seguia as recomendações da Secretaria da Educação, em relações de convivência que dificultavam o andamento das atividades e que as deixavam desanimadas com o desempenho de seu trabalho. Mesmo em questões simples como a entrega de livros, elas se viam presas à necessidade de levar o problema à direção, enquanto, ao mesmo tempo, pais, mães, tios e tias que vão às escolas têm que lidar com a burocracia, que mais os afasta da instituição de ensino do que os aproxima.

Essas relações dependem, também, de quem está na direção da escola e de que como se lida com as regras e suas aplicações entre a comunidade escolar, o que pode tornar as relações mais ou menos complicadas do que já são, em virtude da própria dinâmica de funcionamento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, baseada na criação de regulamentos e resoluções em uma sequência que torna a burocracia dentro das escolas sua marca registrada.

A cada seis meses, as professoras são avaliadas pela Secretaria da Educação e cada pequena atividade é contada como algo feito dentro da Sala de Leitura e que merece ser destacada. Cobra-se das professoras que

mantenham um portfólio da Sala, com os depoimentos dos alunos anexados quanto a suas experiências com os livros e leitura. Isso era feito de maneira esporádica, especialmente na escola Antônio da Costa Santos, onde havia apenas uma professora em atuação. Na Milton de Tolosa, os depoimentos dos alunos e as atividades desenvolvidas na Sala de Leitura eram postos no blog para divulgação, entre elas a vista de um grupo de alunos da escola à bienal do livro, em São Paulo.

Uma das exigências é que a Sala de Leitura tenha um vínculo com a sala de aula para a pesquisa e utilização do acervo pelos estudantes em atividades vinculadas às disciplinas, o que raramente acontecia. Na escola Milton de Tolosa apenas uma professora de Língua Portuguesa estava mais envolvida com a Sala e recomendava aos seus alunos a leitura de livros e lhes indicava algum tipo de atividade de avaliação.

O interessante é que, em uma dessas situações, criou-se um problema porque o livro que a professora sugeriu que a classe lesse não existia mais em número suficiente para que todos os alunos lessem a tempo, porque, por falta de espaço na biblioteca, os livros tinham sido doados a outras instituições.⁶¹

Na Milton de Tolosa, uma das professoras da Sala de Leitura, que decidiu deixar a escola no final de 2012, tentava propor atividades com os alunos relacionadas à leitura, que incluía leituras de obras clássicas e interpretação da obra gravada pelos alunos, encenação de alguma peça de teatro, baseada em um livro, a exemplo de *Dom Quixote*, de Cervantes, realizada com alunos do 9º ano, e releituras, como a de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, gravada em vídeo. Contudo, apesar do esforço pessoal, não eram atividades que abrangiam os alunos da escola como um todo e que se limitavam a um grupo de alunos, geralmente aqueles que frequentavam a Sala de Leitura.

Há dias em que a Sala de Leitura da Milton de Tolosa é aberta para a realização de atividades distintas, em que as professoras são incumbidas, por exemplo, de fazer as inscrições dos alunos para cursos ministrados pelo Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antônio da Costa

⁶¹ A escola, de tempos em tempos, doa livros que consideram antigos, como explicam as professoras no site da Sala de Leitura:
<http://saladeleituramiltondetolosa.blogspot.com.br/search?updated-min=2009-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2010-01-01T00:00:00-08:00&max-results=50>

Santos” (Ceprocamp). Em várias ocasiões, portanto, a Sala de Leitura tem que ser fechada, especialmente em situações em que a professora é requisitada para aplicar prova no lugar de algum outro professor que falta ou que se atrasa, por exemplo, ou para dar avisos aos alunos de sala em sala ou quando estavam em HTPC. As disciplinas ministradas nem sempre têm a ver com a área de formação das professoras, o que revela a dificuldade de se conseguir professores para atuar nas escolas públicas. O funcionamento da Sala de Leitura está, portanto, vinculado a todo o funcionamento da escola e o acesso dos alunos aos livros depende do que as professoras são destinadas a fazer a cada dia.

Em fevereiro de 2011, por exemplo, no começo do ano letivo, o trabalho de uma das professoras do período da manhã da Milton de Tolosa era entregar os livros didáticos que tinham chegado à escola. Nesse dia, não estavam emprestando livros de literatura, pois não dava para a professora fazer as duas coisas ao mesmo tempo, ou seja, entregar os livros didáticos e cuidar do acervo de literatura e material de consulta. Havia, ainda, vários livros sobre a mesa, pertencentes ao PNBE 2010, enviados aos professores, entre eles uma “Coleção Educadores” do MEC, que as professoras tinham que organizá-los e dispô-los para uso dos docentes.

As professoras da Milton de Tolosa também eram incumbidas de entregar os kits de materiais enviados pela Secretaria da Educação no começo de cada ano pelo Governo Estadual e, sendo assim, percebe-se que inúmeras variáveis interferem no funcionamento da Sala de Leitura, uma vez que os profissionais envolvidos precisam atender a todas as demandas escolares, em um ambiente em que faltam professores, bibliotecários e mediadores de leitura. A Sala de Leitura também é usada para que professores de reforço deem suas aulas.

Faz parte da atuação das professoras cumprir as escalas de trabalho e as demandas da Secretaria da Educação, que solicita a elaboração de determinados projetos e relatórios sobre o andamento das atividades nas Salas de Leitura, o que implicava, muitas vezes, no seu fechamento. Uma das preocupações era quanto ao envio, à Secretaria da Educação, dos resultados das atividades desenvolvidas a fim de se ter um retrato do progresso do Programa. Uma das tentativas feitas pelas professoras para divulgar as

atividades da Sala foi a criação de um blog,⁶² que não puderam manter atualizado. A Secretaria da Educação também criou, em 2010, o próprio blog,⁶³ em que professores e alunos podem participar, com a publicação de textos.⁶⁴

4.3. Movimentação dos alunos

No começo da pesquisa, em 2009, que coincidia com o início do Programa “Sala de Leitura”, pelo menos em uma das escolas visitadas para a coleta de dados havia um movimento mais acentuado de alunos, especialmente no período matutino na escola que contava com duas professoras regularmente. Nessa escola, os estudantes circulavam mais pela Sala, onde entravam, conversavam, sentavam-se nos *puffs*, olhavam um livro aqui, outro ali, pediam orientação na escolha dos títulos ou apenas bisbilhotavam os acervos.

A concentração na leitura durante o intervalo de vinte minutos é um desafio, pois eles têm que comer, ir ao banheiro, conversar com os colegas e, além disso, tentar ler. Por outro lado, é a única possibilidade com que se pode contar hoje e que requer da comunidade escolar a habilidade para cumprir as exigências predefinidas pela Secretaria da Educação.

Uma alternativa para o acesso do aluno, fora do intervalo, é através do professor, que deve avisar por escrito que esses estudantes estão autorizados a fazer pesquisa devido a algum trabalho escolar. Há alguns momentos em que a Sala é utilizada para aulas de reforço nas duas escolas e também para deixar alguns alunos que estão com problemas de indisciplina dentro das salas de aula, como se via na Milton de Tolosa. De acordo com Silva (2009, p. 69), há relatos de professores que, para lidar com o problema da indisciplina, encaminha os alunos para a biblioteca para castigá-los. “Por mais insignificante que pareça o número, essa prática foi relatada em cinco escolas”.

Os alunos que acabam por não desenvolver uma atividade ligada à leitura, mas simplesmente ficam fora da sala de aula até o final da aula a que não poderá mais assistir. É possível ver um aluno ali sentado todo o tempo do

⁶² <http://fotolog.terra.com.br/eeantoniodacostasantos:3>

⁶³ <http://saladeleiturasp.blogspot.com.br/p/ser-autor.html>

⁶⁴ <http://saladeleiturasp.blogspot.com.br/p/ser-autor.html>. Acesso em 9/12/2012.

“castigo” sem nada fazer. Movimentos dessa natureza descaracterizam a natureza das Salas de Leitura ou bibliotecas.

O tempo destinado à leitura tornou-se um dos aspectos que mais chamavam a atenção durante o período de visita às escolas, porque, quando o assunto é educação e aprendizagem, é difícil criar categorias definitivas para medir se vinte minutos é tempo suficiente ou não para se formar um leitor. Pelo menos num primeiro momento, a dinâmica das Salas de Leitura deixa transparecer que o controle rígido do tempo de acesso ao local pode representar um impedimento para a formação do hábito de ler.

A procura pelos livros nas Salas de Leitura não é o aspecto mais evidente dentro do funcionamento das escolas aqui investigadas. Alguns alunos que se dirigiam ao local durante os intervalos, mostravam interesse em ler, embora houvesse aqueles que apenas demonstravam frequentar a Sala para se comunicar uns com os outros, papear, se sentar nos *puffs*, dar uma olhada no acervo. Mesmo assim, a convivência diversificada é possível dentro das Salas, afinal, apesar do curto espaço de tempo, os alunos podem ter um mínimo contato com o livro e a leitura, quando isso é possível.

Aqui ressurge a questão da simbologia dos livros quando o assunto é a sua utilização, seu manuseio, pois ainda é comum, entre boa parte da comunidade escolar que lida com acervos, recear que as obras sejam perdidas ou danificadas. Esse é um problema enfrentado inclusive por dirigentes e funcionários de bibliotecas de grandes universidades brasileiras, que tentam criar entre os estudantes o hábito de preservação dos acervos. A situação entre os alunos das escolas públicas, que desde 1998 começou a receber os acervos do PNBE/FNDE/MEC, é distinta, pois ainda sequer foi criado o hábito de leitura desses acervos entre a maioria dos estudantes, visto faltar ainda espaço na maioria das instituições de ensino para dispor essas obras para uso dos estudantes.

Consideradas as variáveis que interferem na formação do hábito da leitura, percebe-se, ainda, situações peculiares em que um aluno deseja retirar um livro, mas, pelas regras da escola, não consegue. A dificuldade para as professoras da Sala de Leitura está, por exemplo, em como emprestar obras quando o ano letivo termina. Uma das professoras da Milton de Tolosa explicava aos alunos que, ao se aproximar o fim do semestre letivo, não era

possível retirar livros, pois, as professoras da Sala de Leitura tinham que fazer balanço de todo o acervo, por ordem da diretora.

A frequência de alunos nas Salas de Leitura se difere de uma escola para outra. Na Milton de Tolosa, escola onde havia duas professoras em atuação desde que o Programa "Sala de Leitura" foi criado, em 2009, e havia a certeza de que a Sala estaria aberta em todos os três turnos, acontecia de os alunos dos turnos da manhã e da tarde visitarem o espaço com mais regularidade, principalmente no primeiro ano de criação do Programa. Na escola Antônio da Costa Santos, onde havia apenas uma professora na maior parte do tempo, e onde a abertura da Sala era feita em dias e horários alternados, registrou-se a diminuição do número de alunos visitantes.

Na Antônio da Costa Santos, o período da tarde contava com horário fixo, e nos demais turnos a presença da professora era menos constante. À tarde era quando se podia acompanhar algum tipo de movimentação mais frequente de crianças, especialmente em busca de gibis. Nessa escola, durante a manhã era mais difícil de se encontrar a Sala aberta. Em setembro de 2010, um pequeno grupo de alunos foi escolhido pela professora da Sala de Leitura para participar de alguns desafios em parceria do Estado com o Instituto Ayrton Senna.⁶⁵

A entrada dos alunos, feita nos intervalos da noite, era esperada, mas nem sempre acontecia.⁶⁶ O perfil dos estudantes é diferenciado, são mais adultos, mas em certos aspectos ele se assemelha ao de alunos dos turnos matutinos e vespertinos nas duas escolas. Há uma característica comum ao leitor adolescente e jovem, que é não conseguir se sentar e ficar parado por muito tempo. É comum que eles entrem na Sala, caminhem, sentem-se, levantem-se, saiam, voltem ou não naquele dia.

Numa das visitas, no período noturno, foi possível observar que a mesma moça que estava ao celular, displicente, de repente pegou um livro e começou a lê-lo. Uma garota que usava fones de ouvido pegou um gibi. Chegaram outros alunos, que permaneciam em pé, conversando. Dois

⁶⁵ Realizado em parceria pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o CRE Mário Covas e CENP e o Instituto Ayrton Senna, o SuperAção Jovem, desde 2010 é realizado nas Salas de Leitura, em que os alunos participam de um desafio que os estimula a explorar suas habilidades.

⁶⁶ O aluno pode visitar a Sala de Leitura nos turnos diferentes daquele em que está matriculado.

adolescentes, juntos, papeavam junto à estante, enquanto um deles folheava um livro. Outra garota pegou um livro emprestado. Dez minutos de intervalo e havia quinze alunos na Sala, algo inédito para o turno da noite. Sentados, apenas seis. Um garoto que lia uma revista, se desconcentrava, olhando para as paredes, até sair sem ser notado pelos demais.

Como o público noturno possui características diferenciadas, especialmente pela idade, uma alternativa de trabalho com esses alunos poderia ser o de lhes dar suporte quanto a leituras indicadas pelos professores em sala de aula ou a exploração de obras, por exemplo, que são indicadas para os vestibulares. Ao mesmo tempo em que isso os ajudaria a ler, compreender e se aprofundar nessas obras, eles poderiam, aos poucos, também desenvolver o gosto pela leitura.

À noite, as Salas de Leitura têm menos visitantes e se tornam mais um espaço para pequenos grupos que fazem algum trabalho, para a professora do reforço ensinar os alunos, para alunos ficarem quando falta o professor, ou para raros alunos que entram para pedir dicas de leitura. Em certos momentos, alguns estudantes, dispersos pelos corredores, entram e demonstram, pelo menos aparentemente, interesse por algum livro ou revista, e os folheiam durante o tempo que lhes interessa durante o intervalo.

A análise da leitura dos acervos do PNBE nas Salas de Leitura mantidas pelo Estado aponta para a possibilidade de se pensar que a construção do hábito de ler é um processo complexo, que talvez não se resume apenas a um espaço físico, embora ele seja essencial, mas a um conjunto de elementos a serem considerados. Num dia de visita a uma das escolas, por exemplo, foi possível acompanhar um fato diferenciado.

Sentada em um banco do lado de fora da Sala de Leitura, uma garota tocava violão e um garoto ficava ao seu lado, num banco, acompanhando a música. Vários pequenos grupos se acumulavam do lado de fora, alguns nas escadas, e eles conversavam, comiam e se entretinham durante o intervalo. Um ou outro aluno entrava na Sala. Apenas uma garota pegou um gibi da *Turma da Mônica* emprestado. Foi um dia raro, em que o clima era de descontração e cada um respeitava suas próprias escolhas, seus pequenos espaços.

. Espalhados pela área próxima à Sala de Leitura, do lado de fora da Sala, cada qual buscava algum tipo de interação. Com a música, conversas e bate-papos, eles criavam um ambiente afável, em que o espírito humano estava acima da mera obrigação de estar ali para cumprir um regulamento. Aquelas crianças e jovens realmente *estavam* ali, o que talvez contradiga a ideia de que eles não queiram saber de nada, não queiram aprender, que a escola pública não tem futuro, como se isso pudesse ser uma decisão consciente de crianças e adolescentes.

Quando a Resolução SE-15, de 18 de fevereiro de 2009, explicita que cabe ao professor da Sala de Leitura "organizar ambientes alternativos de leitura na escola", "promover acesso dos professores às salas ou ambientes de leitura, para utilização em atividades pedagógicas" e "incentivar a visitação participativa dos professores da escola à Sala/Ambiente de Leitura, para utilização em atividades pedagógicas", faz-se emergir a questão relativa ao fato de como estabelecer um projeto pedagógico que envolva toda a comunidade escolar.

A autonomia do professor da Sala de Leitura, desde que ele seja alguém preparado para ser um mediador, pode fazer a diferença no contexto escolar, à medida que ele tenha os elementos para divulgar e promover os acervos, que seja uma pessoa envolvida com a leitura e que seja capaz de circular pela escola com ousadia e aceitação, e com a aprovação da direção da escola, que lhe dê a liberdade de desempenhar seu papel com orientação, mas também com autonomia. O que se via, nas escolas, eram os professores atados à burocracia da Secretaria de Estado da Educação e aos conflitos de natureza interna, o que deixava o projeto da leitura em segundo plano e em nenhum momento vinculado, essencialmente, ao projeto pedagógico. Essa realidade não é peculiar a essas escolas apenas, mas é um fenômeno que ocorre na educação pública brasileira.

No entanto, percebemos que essas iniciativas ainda estão ligadas a interesses e a valorizações muito particulares, dependendo dos profissionais que estão atuando naquele momento na biblioteca ou na coordenação escolar, ou de determinados professores, sendo essas iniciativas pouco ligadas a projetos mais abrangentes que façam parte dos ideais e políticas pedagógicas da escola, o que prejudica a continuidade de determinados projetos quando esses ou aqueles profissionais não fazem mais parte daquela instituição (MONTUANI, 2009, p. 130).

Um dos desafios das políticas de leitura é tornar a formação de leitores um projeto prioritário e vinculado às atividades pedagógicas das instituições de ensino. Nas duas escolas pesquisadas para a constituição desta tese, as Salas de Leitura se pareciam mais com um apêndice dentro da estrutura escolar, apartadas das demais salas de aula e da direção, como se constituíssem apenas um espaço onde há livros, mesas, cadeiras, estantes e onde alguns alunos e professores, e um e outro funcionário, entram de vez em quando.

Pesquisas sobre Salas de Leitura no País revelam que os problemas se assemelham, com exemplos esparsos de uso adequado dos acervos literários enviados pelo PNBE, mas que ainda se constituem em uma minoria. Na maioria das instituições de ensino públicas, o que era para ser exceção se tornou regra e a prática da leitura é um alvo à espera de ser alcançado.

Na primeira escola denominada “A”, as práticas de leitura eram quase inexistentes, uma vez que essas atividades não faziam parte da rotina da escola. A prática de leitura literária acontecia aleatoriamente e somente em sala de aula. Foi encontrado ainda, um grande número de livros guardados na sala da secretaria da escola e na biblioteca escolar o que permite constatar a fragilidade na administração do acervo recebido pelo Programa.

A biblioteca apresentava um espaço físico inadequado para desenvolver a prática da leitura pelo reduzido espaço, pouco iluminado, sem ventilação e baixa fidelidade sonora. Além da ausência de um profissional para administrar os empréstimos e organização dos livros, auxílio na busca de material e incentivo à pesquisa. Dessa forma, o sistema de empréstimo encontrava-se desativado (CLEMENTE; BEZERRA, 2010, p. 6).

Isso não significa dizer que as Salas de Leitura não tenham sua importância, nem desconsiderar a atuação daqueles profissionais que estejam envolvidos seriamente com essa proposta, mas que esse tipo de programa ainda parece estar longe de alcançar o objetivo de se promover o ato de ler dentro das escolas públicas, especialmente porque, a exemplo das escolas pesquisadas em Campinas (SP), era perceptível, pela dinâmica de

funcionamento observada nessas instituições de ensino, que o Programa "Sala de Leitura", ao invés de se fortalecer, se enfraquecia com o passar dos anos, ainda que o Estado continue a instalar novas Salas de Leitura.

A similaridade dos problemas enfrentados por bibliotecas e salas de leitura nas escolas públicas brasileiras chama a atenção para aspectos que requerem um estudo aprofundado da situação, que poderia vir das pesquisas acadêmicas, com o intuito de se encontrar alternativas, que poderiam ser revertidas em benefício das escolas, visto que ainda existe a crítica de que as academias e as escolas públicas caminham em sentidos diferentes e que a academia pouco contribui para a melhoria do ensino no País.

Por enquanto, o que prevalece no País é que, independente do Estado brasileiro, os problemas enfrentados pela comunidade escolar são muito parecidos, especialmente no quesito leitura. Não seria conveniente perguntarmos se isso não seria um indício de que, ainda que Estados e municípios devam exercer seu papel na efetivação das políticas públicas de leitura, a Política de Estado de leitura do Governo Federal não tem falhado no alcance de seus objetivos, como mostram as pesquisas?

São vários os motivos que colaboram para a situação de desmotivação e mau uso do livro literário nas escolas e os principais podem ser citados como: carência de motivação e interesse dos gestores da escola, a ausência de um espaço adequado a uma biblioteca escolar, falta de um profissional qualificado, desarticulação entre a biblioteca e a sala de aula, deficiência na formação entre os profissionais mediadores da leitura (professor e bibliotecário), falta de disponibilidade de uma política de administração e controle do material distribuído pelo Ministério da Educação, pouco conhecimento dos gêneros literários e sua importância para a formação leitora dos alunos. Estes são alguns fatores que influenciam a manutenção dos fracassos de leitura nas instituições de ensino (CLEMENTE; BEZERRA, 2010, p. 8).

As práticas de leitura padecem da inexistência não de livros, mas de políticas que as tornem parte inerente ao processo educacional. A pesquisa "Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras", publicada pelo MEC, revela que a alternância de poderes em nível estadual e municipal "afeta a continuidade das ações pedagógicas, não somente interrompendo projetos e fluxos de trabalho, como sonhando informações aos sucessores, o que imprime descontinuidade" (2008, p. 29).

A limitação da comunidade escolar quanto ao uso dos acervos reflete a lentidão das políticas públicas em estabelecer as metas e perseguí-las, especialmente quanto à existência dos mediadores de leitura, sem os quais o trabalho de formação de leitores não se produz na prática. É a ele quem caberia o papel, articulado com o projeto pedagógico da escola, de aproximar livros e leitores para se dar o salto em direção à possibilidade da leitura.

A atuação do professor mediador de leitura requer deste profissional uma formação permanente e intenso envolvimento com a leitura, seja de fruição ou informativa. Por formação entendemos não apenas a busca por saberes pedagógicos; no caso, aqueles voltados à leitura e à literatura, mas uma apropriação simbólica no sentido que lhe atribuem Perrotti e Pieruccini (2007): apropriar-se de informações, de conhecimento e cultura; torná-los e transformá-los em algo próprio (SILVA-POLIDO, 2012, p. 205-206).

Tempo escasso para ler, livros que estorvam as escolas, falta de bibliotecas, de ambientes de leitura, de bibliotecários e de mediadores. Seria utópico pensar que, em algum momento da trajetória da escola pública brasileira, esse quadro será modificado? Que, como Alice, caminhando entre alegre e receosa pela Casa do Espelho, num dado momento se encontre a brecha que levará à luz? Até esse estágio em que se encontra a sociedade brasileira, as situações estão dadas como em aberto e, como pesquisadores, haveria algo a ser feito no sentido de pelo menos denunciar essa prática política que se utiliza de dinheiro público, em nome da educação, mas que pouco produz em termos de resultados? Pesquisas revelam que sem a participação efetiva do Estado, a escola e a educação dificilmente atingirão o patamar esperado de mudança quanto à formação de leitores.

A importância da leitura enfatizada, no decorrer deste trabalho, tanto pelas crianças quanto pelos seus familiares aponta para o papel fundamental das políticas públicas produzidas no nosso país. Não se trata simplesmente de promover o gosto e a importância do ato de ler. Cabe às políticas públicas possibilitar o acesso mais frequente, maior quantidade dos objetos e lugares da cultura letrada a todas as nossas crianças. Cabe às políticas públicas promover e dar familiaridade às práticas de leitura diversas a todas as crianças brasileiras (PLATZER, 2009, 178).

O papel das políticas públicas de leitura poderia ser evidenciado cada vez mais a partir de pesquisas acadêmicas, sendo um dos focos se perguntar por que essas políticas ainda não se concretizaram, se fazem parte de uma

Política de Estado que envolve o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura. Pode-se constatar, a partir dos dados de realidade, que essa política pública de leitura se limita ainda ao envio de livros e não conseguiu dar o salto para solucionar o problema da leitura porque os mediadores continuam a ser a dificuldade central dentro das instituições de ensino.

4.4. Gestos e hábitos de leitura

“A questão é”, disse Alice, “se pode fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes.”⁶⁷

“A questão”, disse Humpty Dumpty, “é saber quem vai mandar – só isto” (CARROLL, 2002, p. 204).

Da mesma maneira que Humpty Dumpty diz que a questão “é saber quem vai mandar”, existem espaços dentro das escolas – e neles incluem-se os livros – que, embora sejam públicos, são controlados, direta ou indiretamente, como fruto – ou consequência – das condições em que funciona a maioria das escolas públicas, o que compromete a formação do hábito da leitura.

Os espaços de leitura nas escolas pesquisadas apresentaram-se muito variados. Dos espaços adaptados, pequenos, acanhados, mal iluminados, “depósitos de livros” amontoados, desorganizados, às bibliotecas generosas, construídas especificamente para sua função e finalidade, uma gama de modelos e de realidades foi encontrada. Salas de leitura acopladas a bibliotecas, em menor número, ou salas de leitura apenas, sem bibliotecas. E o que dizer dos armários — “armarioteca”, no dizer de um diretor baiano — em substituição à biblioteca? (MEC, 2008, p. 86).

⁶⁷ A nota, que está na mesma página, 11, em coluna à direita, diz: “Em seu artigo ‘The Stage and the Spirit of Reverence’, Carroll expressa isso da seguinte maneira: ‘palavra alguma tem um *sentido* inseparavelmente ligado a ela; uma palavra significa o que o falante pretende dizer com ela, e o que o ouvinte entende por ela, e isso é tudo... Este pensamento pode servir para minorar o horror que alguns têm da linguagem usada pelas classes mais baixas, que, é um consolo lembrar, é frequentemente um mero ajuntamento de *sons* sem significado, no que diz respeito a falante e ouvinte”.

O modelo das Salas de Leitura não se adequa ao que se espera de uma biblioteca, por exemplo, visto que pelo formato do Programa "Sala de Leitura", o tipo de leitura proposto para esses ambientes é o da fruição, em que o aluno não estaria obrigado a ler, mas poderia fazê-lo a partir do próprio interesse. Esses gestos de leitura identificados dentro das Salas de Leitura trazem à tona alguns elementos a serem considerados sobre a formação de leitores, em contextos como os atuais, em que se prioriza a leitura prazerosa, sem cobranças exageradas, apesar de haver professores, embora a minoria, que solicitam leituras aos alunos e cobram uma análise.

Um aspecto observado na escola Antônio da Costa Santos, que remete à formação do hábito de leitura como algo possível, era um grupo de estudantes da 5ª e 6ª séries, do turno vespertino, que frequentava a Sala com assiduidade e mantinha interesse em livros, gibis e revistas. Isso se dava justamente no horário em que a presença da professora era certa, visto que nos períodos matutino e noturno, pelo fato de ela tentar cobrir todos os turnos, não dava para saber quando a Sala estaria em funcionamento. “No começo, eles vinham pelos gibis, pelos jornais”, mas, segundo uma das professoras, aos poucos os alunos desenvolveram o interesse também pelos livros.

O exemplo desse grupo de alunos, ainda que eles representem uma minoria dentro da escola, reflete o valor da criação de um ambiente propício à leitura e de sua estimulação. Se houvesse a presença de um mediador ou, de preferência, de vários mediadores de leitura dentro das escolas, não há dúvidas de que alguma mudança efetiva ocorreria no sentido de mostrar a alunos e professores que o contato com livros de literatura pode ser uma fonte rica de interação entre a criança e o livro, entre a criança e outra criança que divide com ela o mesmo ambiente, enfim, entre a criança e o mundo. Isso poderia significar uma perspectiva transformadora que, mesmo não sendo capaz de solucionar todos os problemas da educação, nem do mundo, pelo menos tornaria o aprender uma aventura mais atraente para todos.

Um indício que revela ser possível tornar os livros interessantes para as crianças é que os poucos lugares nas quatro mesas dipostas na pequena Sala de Leitura da Antônio da Costa Santos, em 2010, segundo ano de funcionamento do Programa "Sala de Leitura" na escola, eram sempre requisitados e vários estudantes ficavam de pé ou não podiam entrar naquele

espaço. Alguns abriam mão do lanche, das brincadeiras, das conversas com os colegas, para ficarem ali, com os livros. Mas, no espaço de um ano, a maioria dos alunos que antes se aglomeravam na Sala durante o intervalo, que dura, em média, de 15 a 20 minutos, aos poucos começou a não mais frequentar o espaço de leitura.

Aqueles frequentadores mais contumazes, que estavam na 6ª série, já não eram mais vistos, com exceção do garotinho que lia gibis e que ainda frequentava a Sala. No ano anterior, ele era um dos mais atentos, não desgrudava da leitura e chegava a conversar sozinho, em alta voz, como se, de repente, também estivesse dentro da história. Uma das hipóteses para o afastamento desses alunos que antes demonstravam estar atraídos pela Sala de Leitura é a de que, ao procurar a Sala e encontrar a porta fechada, eles foram, aos poucos, perdendo o interesse pelo ambiente, visto que havia apenas uma professora, que tentava atender todos os turnos.

Havia dias em que a professora de uma das escolas não permitia o acesso dos alunos à Sala, porque precisava se dedicar às obrigações que lhe eram exigidas pela Secretaria de Educação, entre elas o encaminhamento de um relatório em que descrevia as atividades. Noutros momentos, ela liberava a entrada dos alunos, mas limitava o número de pessoas, porque não gostava que a Sala ficasse cheia, o que, a seu ver, causaria barulho e prejudicaria a concentração de quem queria ler. Para controle dessa professora, ela pedia que os alunos assinassem seus nomes em um caderno. Ainda que houvesse a visita de alunos, em um turno mais do que em outro, como isso ocorria apenas nos intervalos, a característica da Sala de Leitura que mais se repetia era encontrar o espaço apenas com a professora.

As garotas eram as que mais procuravam os livros e as revistas nas duas escolas, enquanto boa parte dos meninos prefere os gibis. Há a possibilidade de se pensar que isso se deve ao fato de os gibis propiciarem uma leitura menos densa, que não exige uma compreensão mais elaborada do estudante ou a ajuda de um adulto para ampliar o conhecimento sobre aquilo que se lê.

Para o autor Flávio Calazans (2008, p. 10), se orientados, os leitores de gibis podem desenvolver o gosto por outros tipos de leitura. "[...] o manuseio e o contato constante com esse tipo de suporte cria um hábito e uma intimidade que podem ser gradualmente transferidos para os livros (2008, p. 10)". Esse salto para uma leitura mais elaborada seria dado com a ajuda de um professor que, de acordo com Flávio Calazans, seria alguém capaz de preparar o terreno que desperte o interesse pela leitura, para que a criança ou adolescente evoluam dos gibis para obras mais complexas.

Se os alunos demonstrarem interesse ou uma curiosidade extrema, o professor poderá, *com o máximo tato e sensibilidade*, apresentar materiais novos, introduzindo gêneros, personagens e autores novos no universo dos alunos. É importante sempre dar preferência aos hábitos de leitura que já fazem parte do universo dos alunos (CALAZANS, 2008, p. 13).

Essa leitura praticada dentro das Salas de Leitura depende da visão pessoal de cada professor. Uns exigem silêncio, mas outros parecem não se importar com as conversas, as brincadeiras, porque o ambiente pode lhe parecer favorável à liberdade de expressão. E no dia-a-dia das Salas de Leitura vários alunos perguntam às professoras que livros devem ler. Apesar das estantes repletas de livros, as obras literárias não são o que mais chama a atenção da maioria dos alunos que frequentam as Salas de Leitura, e sim os gibis, especialmente os da *Turma da Mônica*, como se observa nos registros feitos pelas professoras e também por meio da observação dos alunos, pela pesquisadora, durante os intervalos.

Havia os leitores de gibi contumazes e era agradável vê-los ali, tão envolvidos pela leitura e concentrados, apesar de não haver, necessariamente, silêncio o tempo todo. Quando apareciam mais alunos, eles se aglomeravam no pequeno espaço da Sala e, quem não conseguia uma cadeira, ficava de pé mesmo, entre as quatro mesas e 20 cadeiras – uma das mesas apropriada para receber deficientes físicos, embora não houvesse nenhum nessas condições que buscasse a Sala de Leitura no período em que a pesquisa foi realizada.

Na hora do intervalo, a leitura dos gibis, mais por meninos do que por meninas, cria um clima interessante de leitura, ainda que num mesmo espaço várias coisas distintas ocorram, entre leituras, conversas entre alunos que se sentam nos *puffs*, ou aqueles que conversam com a professora. É como se, para alguns estudantes, a Sala fosse um espaço descontraído para papear, mais do que para ler. O público, em geral, é mais feminino nas duas escolas acompanhadas.

O “Cadastro de empréstimos” aponta para algumas das preferências dos alunos, que, nas duas escolas, é pelos quadrinhos da *Turma da Mônica* e *Turma da Mônica Jovem*, criados pelo cartunista Mauricio de Sousa, e que não fazem parte do catálogo do PNBE, mas são enviados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pelas diretorias de ensino ou adquiridos pela própria escola; os títulos da saga de Stephenie Meyer: *Crepúsculo*, *Lua Nova*, *Eclipse*, *Amanhã* e *Lua Nova*; os vários títulos de *Harry Potter*, de JK Rowling; *O Mundo de Sophia*, de Jostein Gaarder; *Marley & Eu*, de John Grogan; *O Caçador de Pipas*, de Khaled Hosseini; *O Código Da Vinci*, de Dan Brown; a *Menina que roubava livros*, de Marcus Zusak.

O registro dos livros na Antônio da Costa Santos só começou a ser feito um ano depois da abertura da Sala de Leitura, com dados relativos a um período bem curto de 2010, visto terem demorado para emprestar os livros. Esse retardo no lançamento dos livros retirados pelos alunos foi provocado pela dificuldade em manter duas professoras na Sala. Na outra escola onde havia o controle dos empréstimos regulares, um incidente com o computador levou à perda de todos os arquivos anteriores a outubro de 2010.

Quanto à preferência por alguns títulos pelos alunos, percebe-se algo que ocorre não apenas no Brasil, mas entre alunos da Inglaterra também, onde foi desenvolvida parte desta pesquisa, e onde estudos revelam que os alunos têm preferência, na maioria das vezes, por livros que não são aqueles que se encontram nas escolas. Na Milton de Tolosa, as professoras solicitavam que os alunos anotassem num caderno que livro desejam que seja comprado pela escola. Geralmente são livros que se encontram em evidência na mídia, mas não são enviados pelo PNBE. Nesse caso, as professoras encontram uma forma de comprá-los com o dinheiro que arrecadam com as multas dos

empréstimos em atraso ou quando encontram pechinchas na internet ou os adquirem por conta própria.

Curiosamente, mesmo com centenas de livros enviados pelo Governo, parece que sempre falta aquele desejado pelos alunos, tanto que uma das professoras levou o livro dela, *A cabana*, do canadense William P. Young, para emprestar. São as contradições políticas a se evidenciar todos os dias na rotina das escolas públicas.

Com o dinheiro que alimenta o cofre, vindo das multas pagas pelos alunos, e de algumas moedas que, espontaneamente, alguns alunos depositam, comprou-se, na Milton de Tolosa, os livros *A última música*, de Nicholas Sparks; *A hospedeira*, de Stephenie Meyer, autora da série *Crepúsculo*; *Querido John: o que você faria com uma carta que mudasse tudo?*, de Nicolas Sparks; e *As brumas de Avalon – 1 a 4 volumes –*, de Marion Zimmer Bradley.

Havia no mural da Milton de Tolosa um aviso de uma das professoras em que ela informava ter adquirido alguns livros com o dinheiro do cadastro e das multas por atraso. Foram comprados os livros *Amanhecer* e *Lua Nova*, da série *Crepúsculo*, de autoria de Stephenie Meyer, e foram afixados no mural os nomes dos alunos que mais leram em setembro e outubro de 2010.

Os estudantes que leem mais são recompensados no final de cada mês pelas professoras da Milton de Tolosa com uma história em quadrinhos ou outro livro mais simples e elas tiram fotos para serem postas no blog.⁶⁸ Na outra escola, os nomes são postos no mural, como uma forma de felicitá-los pelo interesse pela leitura. O levantamento dos acervos das duas Salas de Leitura e o acompanhamento das atividades oferecem o seguinte quadro de leitura:

- 1) **Acervo:** é composto em sua maioria por livros do PNBE, enviados desde 1998. Os demais livros foram enviados pelo governo do Estado de São Paulo ou foram adquiridos pela escola. A qualidade do acervo do PNBE é algo que chama a atenção, tanto pela

⁶⁸ <http://saladeleituramiltondetolosa.blogspot.com.br/>

impressão quanto pelos autores que, de uma maneira geral, estão entre os melhores da literatura nacional e estrangeira.

- 2) **Perfil do público:** os empréstimos são feitos por alunos, seguidos de professores e de funcionários das escolas. Os professores retiram, geralmente, livros de apoio didáticos, principalmente do acervo “Livro do Professor” enviado pelo Programa “Sala de Leitura”. Os dados revelam que os estudantes de 5ª série são os que mais retiram livros. De forma decrescente, aparecem os da 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, e do 1º e 2º anos do Ensino Médio, com destaque para os alunos do 3º ano, que depois dos alunos da 5ª série são os que mais fazem empréstimos.

A hipótese é a de que eles, provavelmente, como vão prestar vestibular, leem livros literários para a seleção. O aspecto que mais chama a atenção é ver que as crianças desenvolvem um gosto acelerado pela leitura, na 5ª série, e esse gosto decresce, aparentemente, à medida que eles cursam outras séries. O que ocorre nesse processo, em que eles se interessam pela leitura, a maioria pelos quadrinhos, e não evoluem para outros tipos de leitura, é sugestão de tema para novas pesquisas.

- 3) **Gêneros:** a preferência dos leitores é pelos títulos de Mauricio de Sousa, especialmente pela *Turma da Mônica*. Os gibis estão no topo da lista de leitura entre os estudantes nas duas Salas de Leitura pesquisadas.

A maior parte dos empréstimos nas duas escolas é feita por garotas e os dados que servem de base para análise fazem parte dos empréstimos lançados pelas professoras de fevereiro a junho de 2010, na Milton de Tolosa, visto que os demais dados foram perdidos em virtude de um problema no computador. Na escola Antônio da Costa Santos, os dados referem-se aos meses de agosto, setembro e outubro de 2010, quando se iniciou o lançamento dos empréstimos no computador.

Na Milton de Tolosa foram emprestados, em fevereiro, 91 livros, a maioria deles, 24, para alunos de 5ª série. Houve 21 livros retirados por alunos do 3º ano,⁶⁹ seguidos por estudantes da 6ª série, 1º ano e 7ª série, em ordem decrescente. O interessante é que os números de empréstimos variam significativamente de um mês para outro. Em março, por exemplo, as professoras registraram 312 empréstimos, 87 para a 5ª série, 42 para o 1º ano, 40 para o 3º ano, 35 para a 6ª série, seguidos, em ordem decrescente, da 7ª série, 8ª e 2º ano, respectivamente. Abril foi o mês em que houve mais empréstimos: 388, com 75 livros para a 5ª série, 64 para o 3º ano, 61 para o 1º ano, seguidos da 6ª série, 2º ano, 7ª série e 8ª série, também em ordem decrescente. Foram retirados, em maio, 324 livros, sendo 63 para o 3º ano, 48 para o 2º ano, 47 para a 5ª série, 45 para o 1º ano, seguidos, em ordem decrescente, da 6ª série, 7ª série e 8ª série. No mês de junho, quando se aproximam as férias, houve 42 empréstimos, 8 para o 3º ano, 7 para o 1º ano, 5 para o 2º ano, seguidos, em ordem decrescente, da 6ª, 7ª, 8ª e 5ª séries.

O registro de empréstimos da Antônio da Costa Santos foi menos intenso, porém, em agosto foram retirados 88 livros, sendo 44 para a 5ª série, 27 para professores, 7 para a 7ª série, seguidos da 6ª série, da 8ª série e do 3º ano, em ordem decrescente. O mês de setembro foi o que mais teve saída de livros, com 139 empréstimos, sendo 102 para a 5ª série, 25 para a 6ª série, seguidos, em ordem decrescente, da 8ª série, 3º ano e 7ª série. O mês de outubro registrou 43 empréstimos, 31 para a 5ª série, seguidos pela 8ª série, 6ª série, 3º e 2º anos, em ordem decrescente.

Os dados de registro das professoras confirmam a tendência de leitura entre os alunos de 5ª série, em sua maioria, e as opções de leitura são variadas nas duas escolas, embora os gibis sejam os mais procurados, especificamente os da *Turma da Mônica* e os vários títulos criados por Mauricio de Sousa, em que os personagens Mônica, Cascão, Cebolinha e Chico Bento protagonizam histórias para crianças e adolescentes. Na escola Milton de Tolosa, por exemplo, em março de 2010, dos 312 empréstimos, 57 foram gibis, que lideraram a disputa com vários outros títulos, como *Marley e Eu*, *A cabana*, *O caçador de Pipas*, *O senhor dos anéis*, *Lua Nova*, *Eclipse*, *Crepúsculo* e

⁶⁹ Embora em menor número, esses empréstimos do Ensino Médio também incluem os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Amanhecer, que estão entre os mais procurados. Em abril, de 388 empréstimos, 89 foram da Turma da Mônica. Em terceiro lugar vem 14 empréstimos de títulos da série *Harry Potter*. Os gibis da Turma da Mônica lideram os empréstimos nas duas escolas.

4.5. Tempo da leitura e acervo disponível

Alice olhou ao seu redor muito surpresa. “Ora, eu diria que ficamos sob esta árvore o tempo todo! Tudo está exatamente como era!”.

“Claro que está”, disse a Rainha, “esperava outra coisa?”.

“Bem, na nossa terra”, disse Alice, ainda arfando um pouco, “geralmente você chegaria em algum outro lugar... se corresse muito rápido por um longo tempo, como fizemos.”

“Que terra mais pachorrenta!” comentou a Rainha. “Pois aqui, como vê, você tem de correr o mais que pode para continuar no mesmo lugar. Se quiser ir a alguma outra parte, tem de correr no mínimo duas vezes mais rápido!” (CARROLL, 2002, p. 157).

O olhar crítico da menina Alice ziguezagueava por aquele mundo estranho, onde fora parar sem saber bem o porquê. As situações na Casa do Espelho, tão humanas, embora devessem soar ao contrário, são bem mais parecidas com o mundo real do que a personagem poderia supor. Talvez imaginário fosse mesmo o mundo real da garota, onde vivia antes de entrar no mundo do espelho.

A Rainha, que poderia soar até meio exótica, traz na voz a expressão que soa como uma espécie de atestado da vida como ela é.⁷⁰ Quando pergunta: “esperava por outra coisa?”, é como se a Rainha, de alguma maneira, nos trouxesse à nossa realidade, aqui em questão a que é relativa à distribuição de livros para leitura na escola pública. Aquilo que parece diferente, sob os olhos de Alice, é considerado pachorrento pela Rainha no entrecruzar de visões distintas de mundo.

De repente, o discurso da Rainha é perfeito para descrever o uso que não se faz dos livros, porque nos espaços das escolas todos parecem ter que correr mais e mais para continuar no mesmo lugar – embora se saiba que não se continua! –, porque esse lugar da educação parece ser definido por políticas acima do controle da comunidade escolar. É o próprio contexto em que está inserida a escola que pode, também, suscitar sua problematização, o que poderia promover reflexões e mudanças.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1983, pág. 77).

Os milhares de livros do PNBE que chegam a municípios e Estados brasileiros todos os anos trazem inúmeros desafios para a escola pública, quanto ao uso que se deve fazer desse material. A pesquisa Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras, publicada pelo MEC, em 2008, revela que em várias escolas do País os acervos permanecem inacessíveis.

⁷⁰ Referência à obra de mesmo título, do escritor e jornalista carioca Nelson Rodrigues (1912-1980), publicada em coluna no jornal *Última Hora*, de Samuel Weiner.

Uma característica tristemente representativa desses variados espaços e desenhos de ambientes de leitura esteve simbolizada pela chave — a síntese do inacessível, do inatingível —, que vedava inúmeros espaços e acessos: de salas de leitura, de bibliotecas, de armários, todos eles fechados, com portas escondendo o enigma atrás de muralhas intransponíveis ao acesso e fruição dos usuários — estudantes, professores, comunidade (MEC, 2008, p. 86).

As variáveis que interferem na formação de leitores se relacionam a problemas estruturais, à forma de condução das políticas públicas pelos administradores eleitos pela população e a situações vivenciadas dentro de cada instituição escolar. Há uma variedade de títulos disponíveis e, sem orientação quanto ao uso do acervo, o desenvolvimento do hábito da leitura se depara com um primeiro impedimento.

Nas Salas de Leitura acompanhadas em Campinas (SP) a frequência dos alunos diminuía à medida que os meses passavam. Entre aqueles com aula vaga, um ou outro usava a Sala, e, quando entrava, dava uma passada de olhos, se sentava, às vezes lia algo e saía. Raramente se sentavam e permaneciam na Sala durante o intervalo. Uma das coisas que mais chamavam a atenção era que os alunos passavam os olhos pelas prateleiras, de uma maneira até interessada, às vezes curiosa, e depois saíam sem levar nenhum livro emprestado. Raras vezes havia interação entre os raros professores que frequentavam a Sala e os alunos.

Os dados levantados nas escolas com relação às práticas de leitura mostram que o aspecto político do ato de ler permanece um desafio para as escolas públicas. Torna-se evidente⁷¹ que uma possibilidade para se pensar a leitura na escola é tomar como ponto de partida o espaço e o tempo destinados à referida prática. Embora a Sala de Leitura exista enquanto lugar físico, nem sempre apropriado para a leitura (tamanho, iluminação, mobiliário), o tempo para essa prática seria suficiente, já que no intervalo entre as aulas o aluno deve ler, ou comer, ou conversar, brincar, namorar, ir ao banheiro? O mesmo acontece com o tempo das professoras que atuam na Sala de Leitura, que dividem essa atividade com as outras demandas que a escola lhes impõe.

⁷¹ Esta é uma observação vinda do Prof. Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto, a partir de conversas nossas sobre a tese.

4.6. Andamento do Programa “Sala de Leitura”

As Salas de Leitura das escolas Milton de Tolosa e Antônio da Costa Santos, pelo menos até as últimas visitas realizadas para o fechamento desta pesquisa de doutorado, em dezembro de 2012, não tinham ainda recebido o leitor óptico para código de barras. E, quanto às mobílias, elas ainda não correspondem, exatamente, à do *layout* original. Segundo uma das professoras da escola Antônio da Costa Santos, no projeto original da Sala de Leitura foi aprovado o *layout* com capacidade para 44 usuários (“Tipo 2”, com 51,84 m²), mas esse material nunca chegou à escola.

Havia nessa escola, em dezembro de 2012, quatro mesas com cinco cadeiras e seis estantes: uma com revistas e gibis, uma com romances, uma com antologia, conto, crônica e romance, uma com poesia, e literatura infanto-juvenil, uma só de literatura infanto-juvenil e dicionários, e a sexta estante com atlas, o que a caracteriza como um Sala “Tipo 3”, com 25,92 m². Havia, ainda, o computador e um armário de aço.

Na escola Milton de Tolosa, no final de dezembro de 2012, permaneciam os armários, as quatro estantes e apenas três mesas com cadeiras e, dos dois ventiladores, um estava quebrado, o que a caracterizava como um modelo intermediário de Sala de Leitura entre os tipos 2 e 3, estipulados pela Secretaria da Educação.

Apesar de a estrutura física das duas Salas de Leitura deixar a desejar em vários aspectos, especificamente pelo reduzido espaço físico, o que mais incomodava as professoras das Salas de Leitura das escolas Milton de Tolosa e Antônio da Costa Santos, quase quatro anos depois da criação do Programa “Sala de Leitura”, era o seu futuro, ou melhor, o presente que se descortina todos os dias diante dos seus olhos.

Uma das reclamações das professoras das Salas de Leitura pesquisadas é que elas, caso tenham algum problema de saúde que as impossibilite de ir à escola, perdem a função dentro da Sala, o que não acontece com os demais professores. Essa determinação está clara na Resolução SE – 70, de 21-10-2011:

Artigo 7º - O professor responsável pela sala ou ambiente de leitura não poderá ser substituído e perderá as horas correspondentes ao gerenciamento, em qualquer das seguintes situações:

I – a seu pedido, mediante solicitação expressa;

II – a critério da administração, em decorrência de:

a) não corresponder às expectativas de bom desempenho, em especial em termos de assiduidade e compromisso;

b) entrar em afastamento, a qualquer título, por período superior a 15 dias, exceto em situação de férias.

§ 1º - Na hipótese de o professor não corresponder às atribuições da sala ou ambiente de leitura, a perda das horas de gerenciamento será decidida conjuntamente pela direção da unidade escolar e pelo supervisor de ensino da escola, devendo ser justificada e registrada em ata.

§ 2º - O docente que perder a sala ou o ambiente de leitura, em qualquer das situações previstas neste artigo, somente poderá concorrer à nova atribuição no ano letivo subsequente.

§ 3º - Exclui-se da restrição prevista no parágrafo anterior, a docente cuja perda da sala ou do ambiente de leitura tenha ocorrido em virtude de concessão de licença à gestante (DIÁRIO OFICIAL, 2011, p. 16).⁷²

As professoras também se disseram descontentes com o fato de terem que assumir sala de aula, desde o início de 2012. Não houve mudança na carga horária de trabalho delas, que continuam a cumprir 40 horas semanais, incluindo os ATPLs e ATPCs. O que mudou é que 19 horas serão dedicadas à Sala de Leitura e 21 à atuação em classe, como professoras. E um dos incômodos para elas é que essas aulas têm que ser assumidas onde houver vaga para professor. Em 2012, as duas professoras conseguiram aulas na própria escola onde atuam, mas não havia garantia de que, em 2013, isso ocorreria novamente, o que lhes criava o receio de terem que trabalhar em lugares distintos, o que mudaria suas rotinas.

Na escola Milton de Tolosa, a professora do período da manhã, que estava muito empolgada com a Sala de Leitura no começo do Programa desde o começo, informou, em dezembro de 2012, que a decisão de determinar que elas assumissem sala de aula, no começo de 2012, gerou insatisfação, mas que foi possível conciliar os horários dela⁷³ entre Sala de Leitura e sala de aula, o que, na sua opinião, não comprometeu o funcionamento da Sala. Contudo, ela, que tinha sido aprovada em concurso para professora em outro município, estava decidindo se deixaria a Sala de Leitura e, conseqüentemente, seu emprego em Campinas (SP). Em fevereiro de 2013 havia uma mensagem no

⁷² Volume 121 – número 201 – São Paulo, 22 de outubro de 2011, p.16.

⁷³ Não foi possível obter o horário desta professora, aplicado em 2012.

Blog da Sala de Leitura em que se despediam da professora, pois ela foi mesmo trabalhar numa escola em outro município paulista.

Com a professora da Milton de Tolosa, que atuava em parte do período da tarde e noite, entretanto, a situação se tornou um pouco mais delicada. Para ela, conciliar sala de aula e Sala de Leitura implicou em ver o horário de funcionamento da Sala reduzido à metade em 2012. Houve, segundo essa professora, diminuição do número de empréstimos de livros e de alunos que frequentaram a Sala de Leitura, pois encontraram as portas fechadas e, com isso, também deixaram de devolver os livros emprestados.

De acordo com a escala de trabalho desta professora, em 2012, a Sala de Leitura foi aberta às segundas-feiras, das 13 às 14 horas⁷⁴ – o que não corresponde ao horário do intervalo –, e, portanto, os alunos não poderiam usar a Sala, e à noite, das 19 horas às 21h15; às terças-feiras à tarde, das 13 horas às 16h40; às quintas-feiras à tarde, das 14h40 às 18h40, e à noite, das 19h45 às 21h15; e às sextas-feiras à tarde, das 15h50 às 16h40, e à noite, das 19 horas às 21h15. A Sala de Leitura não era aberta às quartas-feiras, nem à tarde nem à noite, porque esse dia era o dia livre na escala da professora.

A professora da Sala de Leitura da escola Antônio da Costa Santos, visto que toda a direção havia também pedido transferência da escola, disse que ia tentar também uma remoção. Essa professora, que ficou mais uma vez sozinha em 2012, além de se encarregar do trabalho na Sala de Leitura, assumiu entre 9 e 12 aulas na semana, o que implicou em deixar a Sala de Leitura fechada a maior parte do tempo.

Segundo o horário por ela organizado para o ano letivo de 2012, a Sala de Leitura foi aberta aos alunos às terças (3ª à 6ª aulas) e quintas (3ª à 5ª aulas) pela manhã; à tarde, nos intervalos de segundas e quintas-feiras, e às terças-feiras (1ª à 4ª aulas); e, à noite, de acordo com a professora, a Sala tinha deixado de funcionar, uma decisão que teria partido da direção, mas, como alguns alunos pressionaram, foi possível abri-la às segundas e quartas-feiras (1ª à 3ª aulas).

Às sexta-feiras, a Sala de Leitura não abriu, em 2012, porque era um dia em que a professora não trabalhava, pois sua carga horária já tinha sido

⁷⁴ Segundo a professora, várias vezes tornou-se impossível abrir a Sala de Leitura nesse período, porque ela tinha que dar aula mais tarde, o que lhe consumia tempo.

cumprida de segunda à quinta-feira, entre Sala de Leitura e aulas de trabalho pedagógico, pelo menos como lhes é sugerido oficialmente. Mais uma vez, e como foi possível constatar durante a pesquisa, as professoras se veem condicionadas a uma política educacional que está focada na obtenção, a qualquer custo, de resultados dentro das escolas, mas que não prioriza a humanização, a formação sólida dos professores, a melhoria de suas condições de trabalho, que os valorize e que tenha um compromisso verdadeiro com a educação de qualidade. Por enquanto, as políticas públicas estão a anos-luz de consolidar essas mudanças, até porque elas sequer foram iniciadas.

4.7. Diagnóstico literário – Ou quando as estantes emudecem

Os acervos das Salas de Leitura foram identificados, obra por obra, durante visitas às escolas Milton de Tolosa e Antônio da Costa Santos, com o objetivo de se conhecer o gênero⁷⁵ literário em que se classificam, título, autor, ano de publicação, editora e programas governamentais que os patrocinaram, especialmente o PNBE e o “Sala de Leitura”. A quantidade de livros que aparece no levantamento não corresponde, necessariamente, à realidade do que realmente se encontra na Sala de Leitura, porque, à medida que os acervos eram catalogados, também se movimentavam nas prateleiras, em função de empréstimos, de títulos que eram retirados e substituídos por outros, e pelo fato de que alguns se perdiam em virtude de devoluções que não aconteciam.

Embora as Salas de Leitura pesquisadas contassem, em suas prateleiras, com revistas enviadas pelo Governo Federal por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), atlas, encaminhados pelo Programa “Sala de Leitura”, e gibis, enviados pela Secretaria da Educação ou adquiridos pelas escolas, foram considerados para efeitos de levantamento apenas os acervos de obras de literatura e livros para o professor.

⁷⁵ As obras literárias selecionadas e enviadas pelo PNBE privilegiam poema; conto, crônica, clássicos da literatura universal; novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e também histórias em quadrinhos.

Durante o período de levantamento do acervo, foi possível observar que, aos poucos, os títulos relativos ao Programa “Sala de Leitura” ocupavam as prateleiras em número cada vez mais crescente, se comparados aos acervos do PNBE e, segundo uma das professoras, a orientação era para cada vez mais compor as prateleiras com o selo “Sala de Leitura” e para descartar livros com mais de dez anos de uso. Uma das coisas que mais chamam a atenção é a quantidade de selos governamentais e não-governamentais que aparecem nos livros.

Uma única obra pode trazer uma sequência impressionante de selos. Os mais presentes são: Biblioteca da Escola, Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Programa Nacional Biblioteca da Escola para o Ensino Médio (PNBEM), Programa “Sala de Leitura”, Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Promed), Escola de Cara Nova, Programa de Melhoria do Ensino Médio, Apoio ao Saber, Literatura em Minha Casa, Programa Comunidade Presente e Prevenção Também Ensina.

Quanto aos órgãos ou entidades que enviam os acervos, a lista também é extensa: Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Estado de São Paulo, Fundo para o Desenvolvimento da Educação (FDE), Fundo de Apoio ao Estudante (FAE), Ministério das Cidades, Governo Federal, Governo de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Petrobrás, Ministério da Cultura, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, Projeto Prevenção Também se Ensina, Secretaria da Cultura de São Paulo, Lei de Incentivo à Cultura, Projetos de Leitura, Fundação Nestlé de Cultura, Fundação Memorial da América Latina, Departamento Nacional de Trânsito (Denatran), Serviço Social da Indústria (Sesi), Confederação Nacional da Indústria e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Nas capas, contracapas e partes internas dos livros é comum encontrar os selos governamentais ou de órgãos e entidades que patrocinam os acervos de forma a provocar certo espanto, tamanho o número de envolvidos nesse processo. O livro *A mulher de 30 anos*, do escritor francês Honoré de Balzac (1799-1850), publicado pela editora Estação Liberdade, em 2000, traz, por exemplo, o patrocínio do Programa Escola de Cara Nova, Banco

Interamericano de Desenvolvimento (BID), Governo Federal, Ministério da Educação, Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Promed), Governo de São Paulo e Secretaria da Educação.

O livro *Não verás país nenhum*, de Ignácio de Loyola Brandão, editado pela editora Global, em 2000, carrega em si os selos do Programa de Melhoria do Ensino Médio, Escola de Cara Nova, República Federativa do Brasil, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Ministério da Educação (MEC), Governo de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação e Convênio Promed nº 177/2000.

A obra *A capoeira Angola na Bahia*, de autoria do Mestre Bola Sete, publicado pela editora Pallas, em 2006, traz os selos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Secretaria de Estado da Educação, Governo do Estado de São Paulo, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Ministério da Educação (MEC), Governo Federal, Programa de Melhoria do Ensino Médio, República Federativa do Brasil, Secretaria de Estado da Educação e Convênio Promed nº 838005/2005.

Há casos em que selos distintos, muitos deles, aparentemente, sem nenhuma ligação com a leitura, se mesclam em um mesmo livro que, ao chegar às escolas, já fez parte de uma série de negociações, acordos, contratos e patrocínios. O livro *A vida que a gente quer depende do que a gente faz – Propostas de sustentabilidade para o planeta*, que integra a série “Leituras do Brasil” /Programa “Ler é preciso”, vem com os selos do Instituto Eco Futuro – Uma proposta para o presente (realização)/Mantenedor/Suzano,⁷⁶ com o apoio da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), Tilibra, Casa do Pão de Queijo, Lazam MDS Gestão de Seguros, Eka Chemical do Brasil, Grupo Ligma, Sepetica Tecom, Lei de Incentivo à Cultura, Ministério da Cultura e patrocínio da White Martins Praxair Inc, Itaú e Comgás Natural.

Diante de todos os selos e interesses variados que possam permear o patrocínio de publicações que alcançarão as escolas públicas, ainda que seja louvável ter livros nessas escolas, que possam ser lidos, soa peculiar ver que a Casa do Pão de Queijo, a Lazam MDS Gestão de Seguros, a Eka Chemical, a White Martins Praxair Inc e a Comgás Natural estejam envolvidas em projetos

⁷⁶ Os selos não carregam em si explicações, portanto, alguns deles tornam-se difíceis de serem compreendidos.

dessa natureza. Por que empresas desse porte, e tão distintas da área de educação, se interessariam por enviar livros às escolas com os seus nomes ou selos? E, especificamente, livros que, segundo as pesquisas revelam, não têm sido sequer lidos?

Na escola Antônio da Costa Santos havia 1, 3 mil livros, com prevalência das edições do PNBE 2002, 2003, 2006, 2008, e não havia nenhum livro relativo ao “Sala de Leitura” 2010. Contudo, havia bastante material do “Sala de Leitura”, especialmente para os acervos do professor, atlas e revistas, quase sempre com datas ultrapassadas, o que as torna pouco interessantes em virtude da rapidez com que as notícias circulam, em função da mobilidade e fluidez da internet e dos demais meios de comunicação.

O levantamento do acervo da Sala de Leitura da Milton de Tolosa permitiu identificar a existência de 1,7 mil livros, e não os 1,4 mil títulos, como constavam no arquivo da Sala, no começo do Programa “Sala de Leitura”, de anos variados, porém com maior incidência das edições do PNBE 2000, 2002, 2003, 2004, 2006, 2008, 2010 e do Programa “Sala de Leitura” 2010. A biblioteca que ainda funciona na escola Milton de Tolosa, que é mais uma espécie de depósito de materiais, abriga um acervo que conta com bastantes livros, embora eles não sejam manuseados pelos alunos, pois o acesso às obras é feito a partir da Sala de Leitura.

Com uma vasta lista de autores nacionais e estrangeiros, os livros encontrados nas estantes das Salas de Leitura pesquisadas refletem o que se espera, de uma maneira padrão, que contenha uma sala de leitura, ou seja, romances, crônicas, contos, poemas, antologias, biografias, autobiografias, histórias em quadrinhos, histórias infantis e juvenis, aventura, comédia, peças teatrais, humor, mitologia e ficção científica. A lista é alongada com a existência de lendas, livros de imagens – sem texto –, livros sobre a história da evolução humana, adaptações de clássicos, narrativas, narrativas fantásticas, novelas, epístolas, coletâneas, biografias, autobiografias, memórias e literatura de cordel.

Há, ainda, as *graphic novells*⁷⁷ e os mangás,⁷⁸ os livros para o ensino de Inglês, como os da imponente Penguin Readers,⁷⁹ e muito poucos livros sobre

⁷⁷ Romances apresentados em forma gráfica, em quadrinhos.

⁷⁸ Nome que se dá, em japonês, às histórias em quadrinhos.

a sexualidade na adolescência, que costumam atrair muito a atenção dos estudantes e que são livros lidos e consumidos rapidamente, o que demonstra que os alunos estão, de certa maneira, ávidos por algum tipo de informação que, talvez, mesmo para aqueles que têm acesso à internet, não lhes seja suficiente, e necessitem de algo mais.

A lista dos acervos governamentais também está recheada de obras que fazem parte do selo “altamente recomendável” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), de obras de autores revelação, de ganhadores de prêmios variados, entre eles o Jabuti,⁸⁰ e de prêmios estrangeiros, como o Pulitzer.⁸¹ Há espaço, também, para as chamadas “coleções didáticas”, coleções de “Repórter especial”, com temática diversificada, além das já conhecidas e tradicionais coleções “Para gostar de ler” e “Primeiros passos”.

Seria, talvez, até interessante se pensar até que ponto essas coleções e séries, com nomes instigantes, como “Para gostar de ler”, cumprem, efetivamente, seu papel, se o índice de leitura continua baixo na escola pública, para onde são destinados os acervos que custam milhões de reais aos cofres públicos, anualmente. Ou, mais uma vez, talvez fosse melhor se pensar que os livros, para cumprirem sua função de transmitir conhecimento, necessitam de mediação dentro das escolas para que sejam explorados, desde maneiras mais lúdicas a outras mais aprofundadas, que estejam integradas aos projetos pedagógicos e respaldadas por políticas públicas de leitura.

⁷⁹ Sediado em Londres, na Inglaterra, é um dos maiores e mais poderosos grupos editores do mundo, com a produção de materiais diversos para estudantes e professores, entre eles dicionário, como o *Longman*. A Pearson também integra o grupo Penguin e juntos são donos do jornal *Financial Times*.

⁸⁰ Prêmio criado em 1958 para eleger, anualmente, os melhores livros publicados, segundo a comissão julgadora, bem como toda a cadeia produtora do livro, o que inclui projeto gráfico, tradução, fotografia, capa, ilustração, abrangendo as principais áreas do conhecimento.

⁸¹ Prêmio criado em 1917, nos Estados Unidos, para as categorias jornalismo, literatura e música. Seu nome é uma homenagem ao jornalista Joseph Pulitzer.

Capítulo 5

Leitura sob controle –

Ou quando ler é mais do que uma aventura perigosa

“A propósito, Kitty, se você tivesse estado realmente comigo no meu sonho, de uma coisa *teria* gostado muito: recitaram para mim uma quantidade tão grande de poesia, todas sobre peixes!⁸² Amanhã de manhã você vai ter um verdadeiro regalo. Durante todo o tempo em que estiver tomando seu café da manhã, vou recitar ‘A Morsa e o Carpinteiro’; assim você poderá fazer de conta que está comendo ostras, querida!”

“Agora, Kitty, vamos pensar bem quem foi que sonhou tudo isso. É uma questão séria, minha querida, e você *não* devia ficar lambendo a pata desse jeito... Como se a Dinah não tivesse lhe dado banho esta manhã! Veja bem, Kitty, *ou* fui eu *ou* foi o Rei Vermelho. Ele fez parte do meu sonho, é claro... mas nesse caso eu fiz parte do sonho dele também! *Terá* sido o Rei Vermelho, Kitty? Você era a mulher dele, minha cara, portanto deveria saber... Oh, Kitty, me ajude a resolver isto! Tenho certeza de que sua pata pode esperar!” Mas a implicante gatinha só fez começar com a outra pata, fingindo não ter ouvido a pergunta. Quem você pensa que sonhou? (CARROLL, 2002, p. 265).

No capítulo 12 de *Através do espelho*, o último do livro, a personagem deixa no ar a dúvida sobre a visita à Casa do Espelho. O título “Quem sonhou?” revela, mais uma vez, que ficção e realidade se irmanam e, desta vez, dentro da própria ficção. Entretanto, o propósito aqui é destacar, por meio dessas passagens da obra, os artifícios complexos que o autor utiliza para trazer questões ao leitor o tempo todo, todas elas bastante humanas. É um

⁸² À esquerda da página, aparece a seguinte nota de número 3: “A expressão *queer fish* [peixe estranho], significando alguém considerado esquisito, era corrente na época de Carroll. Ao dar ênfase a peixes neste livro, estaria Carroll pensando em ‘todos os peixes estranhos’ que continua? Ou que há algo de ‘*fishy*’ [duvidoso] em seu nonsense? Por coincidência, *fish* nos Estados Unidos é um termo de gíria para um jogador de xadrez medíocre.”

enredo que nos arrasta por todos os episódios e, de repente, a Casa do Espelho, dividida em várias outras casas, numeradas, torna-se também a nossa casa, que representa esse nosso estar presentes aqui neste mundo.

Ao se analisar a leitura sob a perspectiva das políticas de Estado, o propósito é, também, o de tentar enxergar o leitor nesse processo, em que, ao que tudo indica, sofre de uma síndrome de apagamento, pois é pouco ouvido e pouco estimulado a ouvir a si mesmo através da leitura dos livros, que não faltam nas escolas brasileiras. Nesse sentido, esse capítulo apresenta as políticas de leitura, em períodos recentes da história brasileira, para se tentar compreender a situação atual em termos de retrocessos e avanços.

No livro *Textos e história*,⁸³ 2006-2010, em que se faz um balanço do PNLL, Affonso Romano de Santa'Anna, escritor, poeta, presidente da Fundação Biblioteca Nacional, de 1990 a 1996, e um dos idealizadores do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), com a professora Eliana Yunes e equipe, comenta que a história da leitura tem sido feita de avanços, recheados de obstáculos.

Só se pode avançar construindo pontes não dinamitando a estrada. E há nomes e entidades notáveis que nos precederam. Algumas datas são marcantes: 1925, 1935, 1937, 1962, 1980 e 1991. Vou tentar, em poucas palavras, definir a cronologia.

1. Começo com Monteiro Lobato que fez uma revolução de caráter múltiplo em 1925: criou uma editora brasileira de alcance nacional, inventou um inovador sistema de distribuição que incluía lombo de burro, trem e barco, inserindo jovens e crianças como clientes/leitores no sistema literário.

2. Mário de Andrade, quando diretor de cultura do município de São Paulo (1935) expandiu a ideia de biblioteca (abrindo espaço para jovens e crianças), interessando-se pela memória oral e musical e criando unidades móveis na biblioteca que mais tarde levaria o seu nome. Dois anos depois, foi também um dos responsáveis pela criação do Instituto Nacional do Livro (1937), que existiu até 1990 quando o governo Collor o extinguiu e dispersou dezenas de seus funcionários. Em seu lugar surgia o Departamento Nacional do Livro (com apenas quatro funcionários) dentro da FBN, que então dirigia (MARQUES NETO, 2010, p.10).

A força dos movimentos sociais, a leitura do mundo, enfim, um outro tipo de leitura, segundo Affonso Romano de Sant'Anna, emergia da vida em sociedade. Porém, nos bastidores do poder havia quem já planejasse podar qualquer sinal de democracia.

⁸³ <http://189.14.105.211/Conteudo/BibliotecaDigital/2/Arquivos/livro.pdf>

3. Paulo Freire criou seu método de alfabetização “revolucionário” em torno de 1962. E o “revolucionário” aqui tem o sentido histórico e marxista: vivíamos os anos trepidantes do governo João Goulart. A cultura estava fortemente ideologizada. Surgiram as experiências de alfabetização pelo “método Paulo Freire”, primeiro no Recife, ao tempo de Miguel Arraes, na Prefeitura, e logo se espalharam por outros países, acompanhando o exílio do seu criador. Ler era ler o mundo. Particpei no Recife do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (1963), e vi a força desse método, que propunha a revolução social através da alfabetização. Ironicamente, assisti também a uma palestra de Paulo Freire em Belo Horizonte, poucos dias antes do 1 de Abril de 1964. Na mesa estava o governador Magalhães Pinto, que assistia a tudo mas já tinha organizado com outros o golpe de 1964.

Resumindo: se Monteiro Lobato criou uma editora nacional e descobriu um novo público leitor, se Mário de Andrade redescobriu a biblioteca e pensava no papel do Estado como editor de uma Enciclopédia Brasileira, Paulo Freire dava à leitura uma conotação de transformação social (MARQUES NETO, 2010, p.10).

O poeta Affonso Romano de Sant’Anna destaca que, na década de 1970, com a criação dos cursos de pós-graduação, surgiram leitores especializados e foi quando se começou a “meditar sobre a problemática do livro e da leitura” (MARQUES NETO, 2010, p. 11). Ele também faz menção à fundação da Associação de Leitura do Brasil (ALB), nos anos 1980, e à realização das primeiras edições do Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Segundo ele, “a maturação dessa relação entre a leitura e a universidade se daria em 2006 com a criação da Cátedra da Leitura PUC/Unesco (2006) pela professora Eliana Yunes” (MARQUES NETO, 2010, p. 11). E, em 1991, surgiram a Fundação Biblioteca Nacional e o Proler.

A leitura passava a ser uma questão de Estado ou até de “segurança nacional”, como dizíamos. Os documentos originais do PROLER falam de “política nacional de leitura”. No ambivalente governo Collor, a FBN tinha estatutariamente como missão a política do “livro”. Adicionamos a isto as bibliotecas públicas e universitárias, criando o Sistema Nacional de Bibliotecas e, inovadoramente, com o PROLER, a “leitura” deixava de pertencer exclusivamente ao MEC. O PROLER, então, desencadeou uma série de ações interministeriais. Instalamos a primeira Casa da Leitura (hoje há centenas no país) na Rua Laranjeiras, 80, Rio (MARQUES NETO, 2010, p. 11).

Consideradas todas as novas ações de estímulo à leitura, que foram alvo de estratégias políticas contrárias, constatou-se que não foi possível calar todas as vozes, como enfatiza Affonso Romano de Sant’Anna.

Institucionalizado o PROLER, a questão da leitura ultrapassava a escola (desescolarização) e pregávamos a socialização, democratização do ato de ler nos presídios, hospitais, periferias, centros urbanos e conglomerados rurais etc. A formidável experiência do PROLER logrou em pouco tempo estabelecer-se em cerca de 300 municípios e ter mais de 30 mil voluntários, mas foi praticamente anulada pelo Ministro da Cultura do governo Fernando Henrique Cardoso. Porém, no governo Lula foi reativada e ampliada pelo atual Ministério da Cultura ao trazer para os seus quadros pessoas afinadas com uma nova visão da leitura e do Brasil e ao articular duas pontas de lança eficazes para uma política nacional de leitura: [...] (MARQUES NETO, 2010, p. 11).

Em entrevista ao Blog Acesso, em maio de 2012, intitulada “Eliana Yunes – 20 anos do Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER”, Eliana Yunes, diretora da Cátedra Unesco de Leitura da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), e uma das idealizadoras do Proler, comenta sobre os 20 anos do Programa, comemorados em 2012 com algumas atividades pelo País.

Acesso – Você poderia nos falar um pouco sobre a proposta que deu origem ao PROLER?

E. Y. – Já tanta água correu sob e sobre a ponte que temo chover no molhado falando do PROLER. Em linhas gerais, a proposta do PROLER era a de construir uma política de leitura fora dos gabinetes, a partir da vida concreta de mediadores “naturais” para formar leitores (nas famílias, escolas, bibliotecas, museus, cinema, etc.). Considerando sua existência e práticas, levando em conta sua experiência posta em trocas, poder-se-ia criar redes poderosas de saber e fazer. O conhecimento em diferentes esferas e níveis seria articulado, o que proporcionaria a desescolarização, a dinamização de acervos, e em uma ou duas gerações, todos entenderiam que há muito mais no aprender a ler e escrever que a mera gramática e ortografia.⁸⁴

Eliana Yunes relembra a mobilização que houve para a criação do Proler. Hoje o Programa figura como uma das políticas de incentivo à leitura, que integram o PNLL.

⁸⁴ <http://www.blogacesso.com.br/?p=4953>. Acesso em: 23/11/2012.

Acesso – E como foi a mobilização para que esses objetivos fossem alcançados?

E. Y. – Foi um projeto para muitos realizarem em conjunto, impossível de ser orquestrado com uma penada em um gabinete. Havia vontade política a começar pelo presidente da FBN [Fundação Biblioteca Nacional], o poeta Affonso Romano de Sant’Anna, compromisso político e social de Estados, municípios, universidades e agremiações civis, recursos ainda aquém do plano de incentivo à leitura, mas o desejo humano fora mobilizado.⁸⁵

Vinte anos depois da criação do Proler, Eliana Yunes destaca que ainda falta muito o que fazer para a consolidação da leitura na escola pública.

O Brasil é mestre em jogar fora a criança com a água do banho. E olha que, em alguns momentos, pessoas instruídas, tidas por eruditas, são os agentes da destruição: vaidade e inveja assolam os direitos e compromissos com a população que paga com seus impostos o ir e vir de interesses menores. Fiquemos com Lobato como exemplo e até com Mário de Andrade, lembrados também por seus projetos minimizados.⁸⁶

Nesse contexto de políticas e programas de leitura, o PNBE⁸⁷ é um programa singular se comparado à política do livro em outros países, em virtude de sua complexidade, recursos financeiros investidos, quantidade de obras adquiridas e pela dimensão geográfica do Brasil, que abarca centenas de escolas públicas. Nesse caso, a prática da leitura aqui não pode ser identificada como neutra, porque há vários interesses envolvidos.

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 1994, pág. 78).

O ministro da Educação, Fernando Haddad (2005-2012), faz o seguinte comentário sobre o livro, em material de divulgação do PNLL:

⁸⁵ <http://www.blogacesso.com.br/?p=4953>. Acesso em: 23/11/2012.

⁸⁶ <http://www.blogacesso.com.br/?p=4953>. Acesso em: 23/11/2012.

⁸⁷ Em 30 de outubro de 2003 foi publicada a lei nº 10.753, que institui a Política Nacional do Livro, que define, em seu Artigo 1º, Parágrafo I, a necessidade de “assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro”.

Essas ações decorrem de uma visão política que, no campo do livro e da leitura, considera dois grandes eixos. De uma parte, o acesso ao livro, de outra a formação de leitores. Afinal, parafraseando o poeta, precisa-se do livro fechado, mas também de que o abra, interrogando-o (PNLL, 2007, p. 14).

Diante da perspectiva de alcançar esses “dois grandes eixos” a que se refere o ex-ministro da Educação pode-se dizer que o primeiro deles, que concerne à distribuição das obras, foi bem-sucedido, mas o segundo eixo, a “formação de leitores”, ainda não aconteceu. A problemática que envolve os programas de distribuição de livros, seja pelos governos Federal ou Estadual, se dá justamente pela discrepância entre o que foi planejado e o executado.

Os acervos do PNBE chegam às escolas todos os anos, desde 1998, às centenas. Entretanto, o que acontece, ao contrário do que previa o ex-ministro da Educação, é que os livros estão, em sua maioria, intocados e há muito poucos alunos e professores que os abrem, leem ou os interrogam. O que teria faltado nesse processo, sendo que houve a possibilidade da materialização da leitura por meio da entrega dos livros? A formação de leitores no contexto escolar poderia vir de uma mobilização da comunidade escolar, como prevê o PNBE, prática que ainda não foi expandida ao ensino como um todo.

Os mediadores de leitura dentro das escolas, uma vez envolvidos com o projeto pedagógico, poderiam encontrar alternativas para mostrar aos pais a importância da leitura, até estimulá-los a ler também, no caso daqueles que foram alfabetizados, visto que houve edições do PNBE que foram enviadas às famílias para formação das bibliotecas caseiras. Outra possibilidade seria promover entre famílias e filhos a importância das bibliotecas municipais, onde elas existem, como fonte de conhecimento e de empréstimo de livros.

A distribuição dos livros requer, dentro das escolas, a construção do seu significado simbólico, que não passa apenas pelo ato de ler, mas de sua incorporação como uma prática social que, além de ser um direito de cada criança, é a porta para sua formação.

Assim como o ato de ler, ao ato de escrever, e principalmente, ao de publicar um livro são atribuídos significados. Publicar é materializar um determinado valor, é eternizar e tornar visíveis determinadas qualidades. Por isso, o significado das publicações não se separa dos objetos que lhes dão materialidade, sendo que, muitas vezes é a conquista deste objeto – o livro publicado – que mobilizará os indivíduos (PINTO NETO, 2001, p. 177).

Faz parte do projeto original do PNLL que o livro ocupe um lugar de destaque no imaginário nacional, “sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por amplas faixas da população” (PNLL, 2007, p. 30). Portanto, o levantamento de dados em escolas públicas de Campinas (SP) para a produção desta tese revelou que os livros, enquanto objetos isolados, não atraem a atenção dos alunos, como se observa no Brasil, pela falta de intervenções que sejam eficientes quanto à formação de leitores.

[...] O problema é que devemos jogar com uma liberdade sempre limitada pelas capacidades e recursos; e, além disso, ver quando se transgridem estas restrições. Poderia articular-se uma fórmula como a sua, dentro da história da leitura, supõe-se, em princípio, que a leitura seja uma prática de invenção de sentido, uma produção de sentido. A partir de tal fato, devemos compreender que essa invenção não é aleatória, mas está sempre inscrita dentro de coações, restrições e limitações compartilhadas; e por outro lado que, como invenção, sempre desloca ou supera estas limitações que a restringem. É algo parecido com a ideia de uma história das liberdades limitadas ou das restrições superadas, que seria o coro de uma história da leitura (CHARTIER, 2001, p. 33)

Vários autores se debatem sobre o tema literatura e livro. São opiniões diversas, realidades distintas. Segundo Verrier (2007, p. 210-211), houve, a partir da década de 1970, na França, mudanças significativas “entre o público escolar e o universitário”. Para o autor, ocorre uma espécie de *assassinato* da língua, que ocorre de maneiras diversas. “Não se deve reduzir aquilo que se costuma chamar com desprezo de um *ensino de massa* a um abrandamento dos antigos programas e a uma queda de *nível* (VERRIER, 2007, p. 211). O autor levanta questões relacionadas à estreita ligação, a seu ver, entre a escola e o ensino da língua e da literatura.

A presidente do Instituto Pró-Livro, Karine Pansa, representante da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e profissional do mercado editorial, explica, no prefácio da edição 2012 da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 3”,

realizada e coordenada pelo Instituto Pró-Livro,⁸⁸ que baratear o preço dos livros não seria uma estratégia para formar leitores no Brasil:

[...] não basta investir em bibliotecas se o leitor não for cativado. Não será possível cativar leitores se ele não compreende o que lê. E não adianta reduzir o preço do livro se os jovens preferem celulares ou redes sociais.⁸⁹

A afirmação acima contém uma espécie de descrédito quanto às possibilidades de formação de leitores. Sabe-se, porém, que o barateamento dos livros, ainda que não seja garantia de mudança do cenário da leitura no País, pode contribuir para a aquisição de obras, visto que o livro no Brasil é um produto considerado caro. Não investir em bibliotecas, já pensando-se, previamente, que não há leitores, é negar que as bibliotecas contribuam para o estímulo do hábito da leitura. Inovação estaria em imaginar a formação de leitores a partir da instalação de bibliotecas nas escolas públicas.

Quando se pensa o ato de ler como algo que nasce antes da criação das condições práticas para que ele ocorra, como no caso das bibliotecas, é apostar numa inversão de valores e descrédito quanto aos destinos do País na linha de avanços educacionais. Quanto aos leitores não compreenderem aquilo que leem, não seria o caso de se pensar que aqueles que não compreendem são justamente os que não tiveram o estímulo para a aprendizagem, por isso a dificuldade?

O mercado livreiro tem poder decisório sobre o cenário da distribuição de livros, tanto que os indicadores de leitura apresentados na 3ª edição da “Retratos da Leitura no Brasil” têm como público-alvo uma cadeia de entidades que, de alguma forma, estão na lista daquelas que, segundo o Instituto Pró-Livro, poderiam contribuir para a efetivação do hábito da leitura, embora, paradoxalmente, o Instituto represente o mercado editorial.

Desse grupo fazem parte todas as pessoas com cargo de chefia em órgão públicos no País e que são os gestores dos programas e projetos de leitura, a cadeia produtiva do livro, a mídia e a comunidade escolar. Sob a ótica

⁸⁸ 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).

⁸⁹ http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf Acesso em junho de 2012.

da comercialização do livro, os caminhos têm sido trilhados no sentido de que ele chegue às escolas, a partir da compra governamental. O processo seguinte, o uso que se faz do livro, é que representa um ponto de atenção do PNBE, para que se possa diagnosticar onde está o entrave da engrenagem.

5.1. A leitura do mundo começa antes da leitura de livros (?)

É uma geléia muito boa”, disse a Rainha.

*“Bem, de todo modo, não quero nenhuma
hoje.”*

*“Mesmo que quisesse, não poderia ter”, disse a
Rainha. “A regra é: geléia amanhã e geléia ontem...
mas nunca geléia hoje.”*

*“Isso só pode acabar levando às vezes a
‘geléia hoje’, Alice objetou.”*

*“Não, não pode, disse a Rainha. “É geléia no
outro dia: hoje nunca é outro dia, entende?”*

*“Não a entendo”, disse Alice. “É horrivelmente
confuso!”*

*“É isso que dá viver às avessas”, disse a Rainha
com doçura: “sempre deixa a gente um pouco
tonta no começo...” (CARROLL, 2002, p. 189).*

“Hoje nunca é outro dia, entende?”. Assim a Rainha tenta explicar a Alice, que não entendia porque tudo lhe parecia “horrivelmente confuso”. A vida às avessas, diz a Rainha, “sempre deixa a gente um pouco tonta no começo...”. E o que dizer quando a tontura é permanente, quando o sistema educacional nos brinda com dados e estatísticas pouco impressionantes para a história do País quanto à alfabetização?

O estudo “Mapa do analfabetismo no Brasil”, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁹⁰ em 2003, mostra que 383 mil pessoas na cidade de São Paulo não sabiam ler nem escrever. Havia no Brasil, segundo dados da pesquisa, “cerca de 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais”, que são as pessoas que têm menos de quatro anos de estudo.

O Brasil precisa e pode construir uma escola com infra-estrutura adequada, capacitar os docentes, pagar-lhes salários justos, ampliar a duração dos turnos até chegar a uma escola de período integral, buscar e levar os seus alunos na escola, alimentá-los com dignidade, dar-lhes renda suplementar, enfim, implantar uma pedagogia de resgate e promoção da cidadania. Não é possível conviver passivamente com a terrível constatação de que 59% dos alunos de 4ª série do ensino fundamental não apresentam habilidades de leitura compatíveis com o nível de letramento apropriado para concluintes desta série. Pior, não apresentam habilidades de leitura suficientes que os tornem aptos a continuarem seus estudos no segundo segmento deste nível de ensino. Enfim, são também analfabetos, uma vez que não usam a linguagem escrita como elemento essencial de sua vida (INEP, 2003, p. 11).

Nove anos se passaram e houve poucos avanços, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

A taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais de idade caiu de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010. Em 2000, o Brasil tinha 16.294.889 analfabetos nessa faixa etária, ao passo que os dados do Censo 2010 apontam 13.933.173 pessoas que não sabiam ler ou escrever, sendo que 39,2% desse contingente eram de idosos. Entretanto, a maior proporção de analfabetos estava nos municípios com até 50 mil habitantes na região Nordeste: cerca de 28% da população de 15 anos ou mais. Nessas cidades, a proporção de idosos que não sabiam ler e escrever girava em torno de 60%.⁹¹

As crianças pequenas, contrariando-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído em 1990, ainda não contam com uma política educacional que lhes garanta o acesso à escola como define a lei e, de acordo com os dados do IBGE, para cada cem crianças de 0 a 5 anos de idade, a

⁹⁰ Este estudo “reúne indicadores produzidos em 2000 pelo IBGE, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Inep”.
Fonte: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>. Acesso em 3 de setembro de 2012.

⁹¹

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2019&id_pagina=1 Acesso em 3 de setembro de 2012.

porcentagem daquelas que frequentam as creches ainda é bastante baixa, o que se reflete em todos os níveis de ensino: “[...] a educação infantil ainda tem baixa demanda atendida, com uma média nacional de 29,3 matrículas em escola ou creche na rede municipal e estadual para cada 100 crianças de 0 a 5 anos de idade”.⁹²

No estudo “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras”, publicada pelo MEC, em 2008, e que abrangeu todas as regiões brasileiras, os pesquisadores detectaram que as famílias em que as crianças menos leem são aquelas que vivem de maneira mais precária, onde os filhos têm que trabalhar para ajudar os pais ou são “arrimos de família” (MEC, 2008, p. 81), e onde boa parte dos pais é analfabeta e não tem condições de ajudar as crianças nos estudos em casa. Além do mais, há regiões brasileiras em que eles têm que percorrer longas distâncias para chegar às escolas, muitas vezes a pé ou de bicicleta, o que compromete o desempenho. Há, também, a limitação de parte da comunidade escolar, especialmente dos gestores, que torna o acesso aos acervos do PNBE uma complicação, como revela os pesquisadores:

Por trás dessa atitude de excessivo zelo — fechar com chave — está a percepção equivocada de que professores e estudantes podem furtar os livros, por isso não ficam expostos, por isso não podem estar acessíveis. Essa razão coincide com a da sociedade brasileira, que pratica a lógica de que “todos são culpados, até prova em contrário”. Ou seja, primeiro se desconfia dos usuários, e porque essa desconfiança existe, guarda-se a sete chaves aquilo que foi destinado a eles próprios, como se ao fazê-lo, uma ordem mais justa pudesse estar acima do direito (MEC, 2008, p. 87).

O livro didático é mais usado nas escolas públicas do que os de literatura, que entram no processo mais como material complementar, porém, não essencial. A leitura teria um caráter mais funcional, com “atividades que privilegiavam a memorização de sentenças, reprodução de frases com a mesma estrutura sintática” (MEC, 2008, p. 96) ou para a “ampliação de vocabulário, compreensão de textos, reconhecimento e reprodução de gêneros literários” (MEC, 2008, p.96).

92

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2019&id_pagina=1

Ainda que o Governo anuncie altos investimentos em programas de leitura,⁹³ o PNLL e as várias frentes de ação do governo federal parecem esbarrar, contudo, em questões mais profundas, que não sugerem estar ligadas apenas aos investimentos, pois, desde o lançamento do PNLL até hoje, os índices de leitura decresceram no Brasil, ao invés de aumentar, como é a proposta do Plano, ainda que considerado como uma Política de Estado.

No estudo “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras” (2008), a realidade contrasta com as propostas do PNLL. “Praticamente nenhuma escola apresentou um projeto pedagógico em que a leitura e a biblioteca fossem centrais para o processo de aprendizagem dos estudantes” (MEC, 2008, p. 100). Uma das principais constatações é que por razões diversas a maioria dos professores também não utiliza os acervos e, portanto, não lê.

Algumas escolas acusaram o recebimento da coleção Biblioteca do Professor, que incluiu títulos adequados à formação continuada, porém os relatos indicavam que os professores quase não liam e/ou estudavam a partir deles. O tempo parcelado do trabalho docente, a falta de tempo para a leitura — que relacionam à multiplicidade de tarefas requeridas nas escolas e a necessidade de trabalhar em mais de uma instituição — aliados à frágil condição de leitores que detêm, pareciam ter grande responsabilidade nessa situação (MEC, 2008, p. 101).

Os entrevistados ouvidos pelos pesquisadores, e indagados a respeito de como veem o PNBE, fizeram mais críticas do que elogios (MEC, 2008, p. 111), sendo a principal delas que o PNBE é apenas um programa de distribuição de livros, que não se preocupa com a “formação de profissionais especializados; corresponsabilidade por parte do poder público local” (MEC, 2008, p. 111), bem como não cuida da “preparação de professores e de responsáveis e auxiliares de bibliotecas para que lidem com o acervo que recebem” (MEC, 2008, p. 111).

⁹³ Dia 23 de abril de 2012, a então ministra da Cultura, Ana de Hollanda, anunciou que o governo ia investir R\$ 373 milhões em 42 projetos de estímulo à leitura para cumprir as propostas do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) para atender aos quatro eixos do Plano. Sob a coordenação da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), as ações estariam voltadas para a promoção do livro, leitura, literatura, bibliotecas e difusão da literatura brasileira, como anunciou o governo: <http://maisleituramaislivro.ciatech.com.br/livreNoticia.aspx?idNoticia=17> Acesso em 24/9/2012.

A opinião da comunidade escolar serve de termômetro para que se possa, por meio de pesquisas, investigar esses pontos destacados como falhos, a exemplo da falta de preparo profissional para lidar com os acervos, em um trabalho que poderia – e que está definido pelo PNLL – ser realizado em parceria com os governos estaduais e municipais. O que se vê, contudo, é que as instituições políticas funcionam em âmbitos separados, como se municípios, estados e governo federal fossem estranhos um ao outro e como se cada uma das cinco regiões brasileiras se constituíssem em áreas separadas, com suas próprias políticas, pensadas segundo interesses muito mais pessoais e centradas em partidos políticos que estão no poder, do que em interesses coletivos.

O momento de se introduzir a criança no universo da leitura, de acordo com o educador Paulo Freire (1921-1997), deve ser iniciado na infância. Enquanto isso não ocorre, adia-se o momento de imersão da criança no universo do livro e nega-se a ela o direito à aprendizagem e ao conhecimento.

É exatamente aí que a pessoa se aprofunda na leitura da realidade, extraíndo de sua experiência. Quanto mais cedo for esse momento, mais a gente começa a refletir sobre a experiência e mais descobre o valor dos livros. Acho que isso é muito interessante, porque às vezes a gente pode cometer alguns erros, como, por exemplo, o erro de negar o valor dos livros, o valor da leitura, ou negar o valor da prática. Acho que temos que entender de que maneira os livros, como teoria, e a prática, como ação, devem estar constantemente juntos dialeticamente, ou seja, como uma unidade entre prática e teoria (FREIRE, 2003, p. 51).

Entre as mãos das crianças brasileiras e os livros repletos de histórias há um vão a ser preenchido, uma ponte que os una, que os aproxime como signifiante e significado, como uma descoberta em andamento do potencial humano à espera do desabrochar por meio da leitura. Ainda que o papel de uma tese seja trazer proposições, o impasse se dá quando, enquanto pesquisadores, sabe-se que o que falta não são ideias novas, mas novas atitudes. Poderia-se dizer que também não faltam políticas para a educação. Nem uma Constituição que pregue direitos iguais, nem um Estatuto que regulamente os direitos da criança e do adolescente. Soaria como *denuncismo* vazio dizer que falta mesmo é seriedade e continuidade dessas mesmas políticas?

A escola pública, como um espaço agregador de experiências, pode ser o veículo capaz de gerar transformações sociais relevantes, se valorizada pelas suas especificidades e por abrigar a maioria dos estudantes brasileiros. O público escolar, tratado de maneira homogênea, e que recebe os acervos do PNBE, distribuídos entre comunidades tão peculiares e diferenciadas, sem que sequer sejam ouvidos para saber se, realmente, é dessas obras que eles necessitam, sem contar com orientação ou acompanhamento sobre como usar esse material para promover e estimular a leitura, está inserido numa lógica capitalista que, ao mesmo tempo em que, aparentemente, inclui as comunidades no processo, também as ignora, como meros receptores de livros.

Chegamos ao paradoxo. Continuaremos perplexos, se não fizermos vir à tona alguns elementos recalcados ao longo desse debate e que, na escola, têm sido sistematicamente apagados quando se impõe a questão do prazer. Como falar *nisso*, que implica relação entre leitor e texto, se ainda não discutimos a própria noção de sujeito na sociedade capitalista? Se não nos perguntamos sobre o lugar ocupado, no mundo moderno, por esse conjunto de textos, aos quais nos habituamos a dar o nome de "literatura"? (FONTES, 1999, p. 81).

O livro, como objeto simbólico, e inserido em sistemas sociais e econômicos, padece de um poder que nem todos os leitores poderão descobrir, caso lhes seja privado o direito de ler. Para Fontes (1999, p. 81-82), é necessário pensar a literatura "no movimento histórico que a 'criou' para nós e a transforma continuamente", em um processo em que a literatura está inserida "no confronto com os outros sistemas de signos; a literatura no jogo com os outros modos de produção de bens simbólicos, como a Indústria Cultural". Não seria oportuno perguntarmo-nos se, dentro das escolas, e diante dos acervos enviados pelos governos, a mediação literária não seria a ponte principal para que os alunos, defrontados com essa mesma Indústria Cultural, pudessem extrair disso um novo conhecimento sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca, recriando os sentidos, os próprios sentidos que lhes são dados como prontos?

Capítulo 6

Leitura na Inglaterra e no Brasil: proximidade e distanciamento

Desde o início desta pesquisa sobre o PNBE e o uso dos acervos nas escolas públicas brasileiras tentou-se encontrar programas e políticas de leitura similares em outros países. O objetivo de desenvolver parte da pesquisa no exterior, nesse caso, na Inglaterra,⁹⁴ carrega em si um componente peculiar, o de levantar indagações que permitam refletir sobre a política de estímulo à leitura nas escolas públicas brasileiras. O intuito é o de conhecer outras realidades e nos perguntarmos se é possível aprender com outros profissionais, outras políticas. Enfim, é uma busca por ampliar o leque de possibilidades para a melhoria do ensino da leitura nas escolas públicas.

No Reino Unido há, desde 1988, o Currículo Nacional, cujas diretrizes são definidas pelo Departamento de Educação, dividido em blocos ou “key stages” (KS). Cada disciplina tem um programa a ser seguido à risca, definido pelo Currículo Nacional, e as crianças e adolescentes são avaliados por meio de exames ou avaliações periódicas para que o governo possa checar se estão realmente aptas a passar para a próxima fase escolar e se correspondem às metas estipuladas pelo Departamento de Educação.

O ensino secundário possui o *Key Stage 3* – com alunos de 12 a 14 anos, que cursam os anos 7, 8 e 9; e o *Key Stage 4* ou GCSE,⁹⁵ em que os estudantes de 15 e 16 anos cursam os anos 10 a 11. Com o novo currículo,⁹⁶ que entrou em vigor em 2011 no Reino Unido, todos os esforços dos professores devem estar voltados para a Matemática, as Ciências e a Língua Inglesa. A divisão dos anos escolares se dá da seguinte maneira:

⁹⁴ Estive ligada ao grupo Pedagogy, Language, Arts & Culture in Education (Place), na Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, onde desenvolvi um ano do doutorado – julho de 2011 a julho de 2012 –, graças à bolsa Programa Institucional de Bolsas de Doutorado – Sanduíche no Exterior (PDSE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

⁹⁵ General Certificate of Secondary School ou Certificado Geral de Educação Secundária.

⁹⁶

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/nationalcurriculum/b0075667/national-curriculum-review-update>

Idade	Ano	Fase
3-4	—	Anos iniciais (Early years)
4-5	Recepção (Reception)	Anos iniciais (Early years)
5-6	Ano 1 Year 1	KS 1
6-7	Ano 2 Year 2	KS 1
7-8	Ano 3 Year 3	KS 2
8-9	Ano 4 Year 4	KS 2
9-10	Ano 5 Year 5	KS 2
10-11	Ano 6 Year 6	KS 2
11-12	Ano 7 Year 7	KS 3
12-13	Ano 8 Year 8	KS 3
13-14	Ano 9 Year 9	KS 3
14-15	Ano 10 Year 10	KS 4
15-16	Ano 11 Year 11	KS 4

FONTE: *National Curriculum.*

Em janeiro de 2011, o governo britânico promoveu uma alteração no Currículo Nacional, que está em fase de adaptação pela comunidade escolar e tem levantado preocupações entre a categoria de professores, dirigentes de escolas e pesquisadores em educação, quanto às metas a serem atingidas em termos de desempenho, para combater o que o governo considera uma queda na qualidade do ensino e na *performance* dos alunos em todos os níveis. A diminuição do número de leitores não é um problema enfrentado apenas pelos países pobres, embora tenham taxas mais acentuadas. Ela atinge também países ricos e as razões dependem de cada caso.

Na Inglaterra, empregavam-se os métodos sintético e analítico para a alfabetização de crianças, que foram substituídos a partir da década de 1970 pelo método analítico fônico, também conhecido como *Whole Word Recognition* ou *Reconhecimento da Palavra Inteira*. Contudo, o secretário da Educação, Michael Gove, anunciou, em novembro de 2010, que o foco da alfabetização deve ser o método sistemático sintético fônico (*systematic synthetic phonics*), próprio para ensinar a ler a partir da aprendizagem dos sons das palavras, descontextualizados das frases, para depois compreendê-las como um todo em seu significado original, como se fazia no método anterior.

Os resultados com a alfabetização de crianças levou o Departamento de Educação a anunciar, em novembro de 2010, que todas as crianças do Ano 1, entre 5 e 6 anos, seriam avaliadas pelos professores para se identificar aquelas cujo progresso não está de acordo com as metas do governo. Segundo o secretário de educação, muitos alunos do ensino primário não conseguem alcançar o desempenho esperado e, por isso, seriam submetidos a teste.⁹⁷

Hoje o Governo está lançando uma consulta pública para pedir a professores, pais, profissionais e o público que apresentem pontos de vista sobre como o teste deve funcionar. A consulta piloto acontecerá no verão de 2011 e irá ser formalizada no verão de 2012. Para ajudar escolas a selecionar um programa efetivo de synthetic phonics, o Governo publicou um critério central que define as características básicas desses programas.⁹⁸

De acordo com o secretário da educação, Michael Gove:⁹⁹

Uma base sólida em leitura é crucial para o sucesso da criança enquanto ela progride da escola primária para a escola secundária e então na vida adulta. Mas apesar do trabalho duro de professores e alunos, muitas crianças não estão, atualmente, alcançando os esperados índices de leitura até os sete e onze anos de idade. Nós estamos determinados a alcançar os padrões de letramento nas nossas escolas, especialmente daquelas que não estão atingindo o índice esperado – uma checagem superficial das bases fonéticas irá garantir que crianças no Ano 1 aprenderam essa importante habilidade, e irá nos capacitar e apontar aqueles que estão tendo dificuldade em idade precoce e irá oferecer-lhes a ajuda que eles necessitam antes que seja tarde demais. Será impossível explorar mais a fundo e será mais verdadeira ferramenta de medida das habilidades de leitura da criança. Os pais querem saber como seus filhos estão lendo e isso irá lhes dizer.¹⁰⁰

⁹⁷ As traduções foram feitas pela autora da tese e revisadas por Brenda Staut.

⁹⁸ Today the Government is launching a public consultation to ask teachers, parents, professionals and the public to submit views on how the check might work. It will be piloted in summer 2011 and will take place nationally from summer 2012. To help schools select an effective synthetic phonics programme, the Government has published the core criteria that define the key features of such programmes.

⁹⁹ “A solid foundation in reading is crucial to a child’s success as they progress through primary school, into secondary school and then in later life. But, in spite of the hard work of teachers and pupils, too many children are currently not reaching the expected reading levels at age seven and age 11. We are determined to raise literacy standards in our schools, especially of those not achieving the expected level – a light-touch phonics-based check will provide reassurance that children in Year 1 have learned this important skill, will enable us to pinpoint those who are struggling at an early age and will give them the help they need before it is too late. It will be impossible to drill for and will be a true gauge of a child’s reading skills. Parents want to know how their children are reading and this will tell them”. Fonte: (<http://www.education.gov.uk/inthenews/inthenews/a0068420/reading-at-an-early-age-the-key-to-success>).

¹⁰⁰ <http://www.education.gov.uk/inthenews/inthenews/a0068420/reading-at-an-early-age-the-key-to-success>. Acesso em 26/4/2012.

Os testes ainda são recentes e não se sabe se conduzirão a alguma mudança que atenda às metas do governo. Apesar das críticas de membros da comunidade escolar e acadêmica, o Ministro de Estado para Escolas do Departamento de Educação, Nick Gibb¹⁰¹ acredita que a iniciativa é necessária.¹⁰²

A leitura é mais do que simplesmente a fonética – mas há também uma carga de evidência de que a fonética sistemática sintética, ensinada nos primeiros anos da educação infantil, dá às crianças blocos de construção-chave de que elas precisam para compreender as palavras, oferece-lhes o suporte para o alcance de um bom padrão de leitura e pode inspirar o amor pela leitura pela vida inteira.¹⁰³

O estudo Rose Report, publicado em março de 2006 e feito sob encomenda do governo britânico pelo ex-inspetor e consultor de educação, Jim Rose, resultou num relatório de mesmo nome, e que orienta sobre como ensinar a ler nos primeiros anos, a começar dos cinco anos de idade – ou até antes, dependendo de cada caso –, com ênfase na importância do *synthetic phonics* aplicado nos primeiros anos dos programas de alfabetização, quando os alunos aprender a ler as primeiras palavras. O estudo de Jim Rose encontrou substância em pesquisas internacionais, o que lhe trouxe fundamentação e a credibilidade desejada pelo governo britânico.

Morag Styles¹⁰⁴ e Dominic Wyse,¹⁰⁵ professores da Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge (Reino Unido) acreditam que os resultados do Rose Report não encontram apoio em pesquisas que comprovem sua validade. Segundo eles, no Reino Unido a fonética sempre foi recomendada como uma habilidade necessária para a criança aprender a ler,

¹⁰¹ Ligado ao Partido Conservador Inglês, que está no poder.

¹⁰² <http://www.education.gov.uk/inthenews/inthenews/a0068420/reading-at-an-early-age-the-key-to-success> Acesso em: 9/9/2012.

¹⁰³ There is more to reading than phonics – but there is also a weight of evidence that systematic synthetic phonics, taught in the first years of a child's education, gives children key building blocks they need to understand words, underpins children's attainment of a good standard of reading and can inspire a lifetime love of reading.

¹⁰⁴ Professora de literatura infantil e educação, pertencente ao grupo Pedagogia, Linguagem, Artes e Cultura em Educação (Place), a que estive ligada na Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge (Reino Unido). Assisti a aulas de Morag na graduação e ela contribuiu com sugestões para esta pesquisa de doutorado no que diz respeito à leitura na Inglaterra.

¹⁰⁵ <http://www.edalive.com/wp-content/uploads/2011/04/RoseEnquiryPhonicsPaperUKLA.pdf>

escrever e pronunciar as palavras, mas ela não é a habilidade que deve ser a mais importante a ser adquirida o mais rápido possível (2007, p. 36), como quer o governo britânico.

A tendência de formulação de políticas de alfabetização na Inglaterra, que nos anos 80 e início dos 90 era feita por intelectuais e especialistas da academia, tem sido substituída por ações diretas do governo britânico, por meio do Departamento de Educação.¹⁰⁶ Para Morag Styles e Dominic Wyse, o relatório sobre a importância do método atual representa um retrocesso no ensino do ato de ler.

Tendo-se em vista a forma como o NLS Framework for Teaching foi forçado pelo Ofsted nas escolas e nas instituições de formação de professores, e a crescente percepção dos problemas causados por essas inadequações, as recomendações do Rose Report's tornam a leitura algo preocupante. Além do mais, ao nosso ver, o Rose Report dá a mais prescritiva, rígida e limitada visão sobre o que significa ensinar a leitura precocemente que já apareceu na Inglaterra (STYLES; WYSE, 2007, p. 41).¹⁰⁷

6.1. Pressa para formar leitores

“Vossa Majestade se importaria de parar um minuto...só para...recobramos um pouco o fôlego?”

“Não me *importaria* nada”, disse o Rei, “só não tenho *força* para tanto. Veja, um minuto passa tão terrivelmente rápido. Seria o mesmo que tentar parar um Capturandum!” (CARROLL, 2002, p. 217).

¹⁰⁶ As ações do Departamento de Educação, bem como os gastos, são acompanhados e investigados pelo England's Education Select Committee, composto por onze integrantes do Parlamento inglês, e há também o trabalho de fiscalização pela House of Commons Education and Skills Committee, desmembrado, desde 2007, em dois – Children, Schools and Families Committee e Innovation, Universities, Science and Skills Committee.

¹⁰⁷ In view of the way that the NLS Framework for Teaching was enforced by OfSTED in schools and teacher-training institutions, and the growing realization of the problems caused by its inadequacies, the Rose Report's recommendations make worrying reading. Furthermore, in our view, the Rose Report provides the most prescriptive, rigid and limited view of what it means to teach early reading to have appeared in England.

As políticas de leitura brasileira e inglesa convergem para um ponto em comum, que é a interferência dos governos na formação do leitor, como se tivessem urgência em melhorar suas posições nas estatísticas mundiais em um mundo competitivo em que índices positivos atraem investimentos. Na realidade política, como na ficção de Alice, não se quer parar para não se perder tempo, porque os minutos passam "tão terrivelmente rápido".

No Brasil não há, como se vê na Inglaterra, os testes periódicos para medir, em todo o País, o nível de alfabetização da criança, que é o fundamento básico para a compreensão da leitura, no futuro. Por outro lado, define-se que tipos de livros poderiam ser lidos pelos alunos, e por isso são enviados pelo PNBE. Enquanto a política educacional inglesa sofre críticas por especialistas por se prender a fundamentos demasiado básicos, como a fonética, e que não dão garantia quanto à compreensão leitora da criança, no Brasil, paradoxalmente, os acervos chegam às escolas quando não se tem, entre a maioria dos alunos, a alfabetização básica que os permitiria se formar como leitores.

Esse é um paradoxo da Política de Estado de leitura brasileiro que permeia o desenvolvimento desta tese e que faz emergir questões relacionadas ao que impede que estudantes do Ensino Fundamental e Médio desenvolvam o gosto pela leitura, se não faltam livros nas escolas – e livros de qualidade. Apesar das diferenças entre Brasil e Inglaterra, e entre outros países do mundo, a questão do desempenho dos estudantes em todas as áreas do ensino tem atraído a atenção de governos e pesquisadores. Sejam oriundas de debates, sejam impostas, as ações do governo britânico se mantêm fortes e determinadas quanto a mudar o atual quadro educacional.

Segundo Morag Styles e Dominic Wyse, o Jolly Phonics ainda é o mais popular método sintético fônico, ou *synthetic phonics scheme*, comercializado na Inglaterra e em outros países, entre eles o Brasil. Porém, a despeito das críticas que possam surgir, o governo britânico acredita que é preciso mudar as regras para favorecer o desempenho dos alunos. Ruth Miskin,¹⁰⁸ autoridade no ensino de leitura às crianças, acredita que ainda há um caminho longo a ser percorrido.

¹⁰⁸ <http://www.education.gov.uk/inthenews/inthenews/a0068420/reading-at-an-early-age-the-key-to-success> Acesso em 26 de abril de 2012.

Apesar das numerosas e bem-intencionadas iniciativas nos últimos anos, nós ainda temos 20 por cento de crianças incapazes de acessar o currículo escolar secundário. Entretanto, há muitas mentes determinadas que garantem que cada criança aprenda a ler entre os seis e sete anos. Não há nenhuma razão para que esse sucesso não seja replicado em todo o país.¹⁰⁹

A pesquisadora Christina Clark, em relatório desenvolvido em parceria com David Burke, em que avalia os trabalhos da comissão de leitura que estuda o desempenho de garotos nas escolas, intitulado “Boys’ reading commission 2012 - A review of existing research conducted to underpin the Commission”, e publicado pelo *National Literacy Trust*, revela que, considerando-se as 226 escolas do Reino Unido, 76% dos garotos têm desempenho inferior às garotas no quesito leitura.

Segundo dados da pesquisa, nos anos 1970 e 1980 a principal preocupação no Reino Unido, e em outras partes do mundo, era o desempenho inferior das meninas em Matemática e Ciências. A situação se inverteu. As estudantes vão bem nessas disciplinas e têm até superado expectativas. A preocupação agora é com a queda de desempenho dos meninos em literatura e Língua Inglesa. “A diferença aumentou em favor das garotas entre 1987 e 1989, período que coincide com a introdução do Currículo Nacional” (CLARK, 2012, p. 9).

A aplicação do *National Curriculum* é acompanhada pelo Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills (Ofsted), um órgão independente, que reporta os resultados de suas inspeções nas escolas ao Parlamento inglês. As visitas dos inspetores às escolas são motivo de apreensão por parte dos professores e gestores, pois elas definem a carreira profissional de cada um deles, especialmente porque o secretário de educação em exercício, Michael Gove, defende uma política de desempenho escolar, pautada pelos resultados em curto prazo, que atendam todas as exigências explicitadas pelo Currículo Nacional.

¹⁰⁹ Despite numerous well-meaning initiatives over recent years, we still have 20 per cent of children who are unable to access a secondary school curriculum. However, there are many determined heads who ensure that every child learns to read by six- or seven-years-old. There is no reason why this success cannot be replicated across the whole country.

Em artigo publicado pelo *National Literacy Trust* e intitulado “É quatro o número mágico? – Número de livros lidos ao mês e a amplitude do comportamento leitor”, critica-se a política educacional pelas mazelas que encerram. As autoras Christina Clark e Lizzie Poulton ironizam a declaração do secretário de educação, Michael Gove, que no começo de 2011, depois de ter feito uma visita a uma *charter school*¹¹⁰ nos Estados Unidos, voltou para a Inglaterra com a determinação de que todas as crianças inglesas deveriam ler cinquenta livros por ano.

As pesquisadoras realçam que isso ocorre justo no momento em que o governo britânico tem fechado bibliotecas em todo o País. As pesquisadoras perguntam se ler mais faz a diferença e respondem que sim, que quanto mais uma criança ou um jovem leem, mais eles têm interesse em seguir com a leitura. Contudo, a quantidade, aqui, não seria garantia de estímulo à leitura, mas, de acordo com elas, seria a qualidade um fator determinante.

Da mesma maneira, nós não deveríamos esquecer que a *qualidade* da experiência de leitura ou os materiais de leitura são, possivelmente, mais importantes para ampliar o comportamento e habilidades de leitura do que a simples *quantidade* de livros que eles leem (CLARK; POULTON, 2011, p. 14).¹¹¹

No artigo “A habilidade de ler em 2011 – Acesso de crianças e jovens a livros e atitudes direcionadas à leitura”, Christina Clark, Jane Woodley e Fiona Lewis enfatizam que “o número de crianças e jovens que disseram que possuem um livro tem decrescido rapidamente e isso é preocupante” (2011, p. 3). Contudo, apesar das mudanças nas políticas educacionais, os livros continuam a chegar às escolas públicas do Reino Unido.

¹¹⁰ As *charter schools* são escolas de ensino primário e secundário, nos Estados Unidos, que recebem dinheiro público e também da iniciativa privada, embora não sejam consideradas escolas públicas e funcionem de maneira autônoma.

¹¹¹ Similarly, we should not forget that the *quality* of the reading experience or the reading materials is possibly more important to young people’s wider literacy behavior and skills than the sheer *quantity* of books they read”.

6.2. Programas de livros e falta de recursos financeiros

Alice contemplou-o apiedada. “Amarrar o rosto é muito bom para dor de dente”, disse.

“E é muito bom para a presunção”, acrescentou o Marimbondo.

Alice não entendeu exatamente a palavra. “É uma espécie de dor de dente?”, perguntou.

O Marimbondo refletiu um pouco. “Bem, não”, respondeu; “é quando você fica de cabeça erguida – assim – ser curvar o pescoço.”

“Ah, o senhor quer dizer torcicolo?”, disse Alice.

O Marimbondo disse: “Esse é um nome criado agora. No meu tempo isso era chamado presunção.”

“Presunção não é uma doença de maneira alguma”, Alice observou.

“É, sim”, disse o Marimbondo; “espere até sofrer dela, e vai ver. E quando você a pegar, pelo menos experimente usar um lenço amarelo enrolado na cara. Vai curá-la num instante!” (CARROLL, 2002, p. 285).

As diferenças entre os programas de distribuição de livros brasileiro e inglês estão marcadas por questões geográficas, sociais e políticas, ainda que a formação de leitores seja uma tarefa política complexa para os governantes. Desde a sua criação, em 1997, o PNBE passou por várias mudanças, mas permanece como um dos mais relevantes programas de distribuição de livros do mundo. Contudo, em virtude da sobreposição de políticas públicas de leitura dentro das esferas federal, estadual e municipal, cria-se um impasse para a efetivação dos mediadores de leitura - professores, bibliotecários -, que poderiam atuar dentro das escolas e contribuir para a formação de leitores.

Seria condescendência com a realidade inglesa conjecturar que as políticas de estímulo à leitura na Inglaterra, ao contrário da brasileira – e apesar das mudanças e dificuldades por que passam nesse momento de sua história – valoriza mais o humano nesse processo? Talvez soe como subserviência olhar para essa outra realidade e tentar estabelecer conexões que, de alguma maneira, nos ajude a compreender nossa própria realidade e, quem sabe, aprender com o outro, com o diferente, com países e sociedades que têm mais história e experiências do que os países mais jovens. A intenção aqui é apresentar alguns caminhos que os livros literários percorrem para chegar às escolas públicas do Reino Unido, com maior ênfase à Inglaterra, onde foi possível ter contato mais direto com a realidade.

A distribuição dos acervos não se dá como no Brasil e, como mencionado, o PNBE tem suas peculiaridades. O governo britânico ainda é o principal financiador dos programas de leitura, mas, aos poucos, o corte de verbas tem levado instituições a buscar formas alternativas de envio dos livros às escolas. O *Booktrust*¹¹² é a entidade que reúne os principais programas nacionais de distribuição de livros, com o envio de três milhões de obras todos os anos às escolas públicas. A seguir, uma descrição dos programas de livros em vigor no Reino Unido.

- a) **Booked Up**¹¹³ - Era mantido pelo *Booktrust* com recursos públicos do Departamento de Educação e de editores de livros infantis, e vigorou de 2007 a 2011. Por meio dele, cada estudante recebia um livro gratuito no começo do nível secundário. Foram distribuídos 3,25 milhões de livros no Reino Unido. Em março de 2012, esse programa foi substituído pelo *School Library Pack*.
- b) **School Library Pack** - Envia títulos de ficção e não-ficção a crianças de sete anos e ao público adolescente, de 11 a 16 anos, e às bibliotecas de

¹¹² www.booktrust.org.uk Entidade de caridade, independente, que se dedica a encorajar e estimular a leitura entre pessoas de todas as idades, e que se mantém com recursos advindos do Departamento de Educação, dos editores de livros infantis, autores e ilustradores e doadores voluntários.

¹¹³ <http://www.bookedup.org.uk/>

escolas de nível secundário. As escolas têm que fazer o registro no site do programa para que possam receber os livros.

- c) **Bookstart**¹¹⁴ - É o programa que envia livros às crianças de até quatro anos de idade na Inglaterra, na Irlanda do Norte e no País de Gales. Os pacotes de livros *Bookstart Baby* e *Bookstart Treasure*, direcionados às crianças da pré-escola, são entregues nas casas das famílias por pessoas que trabalham dando suporte ao programa, como professores primários, bibliotecários, profissionais da saúde que fazem visitas às famílias, pais, bem como outros grupos de voluntários, que também distribuem outros materiais educativos.

Bookbuzz - Em 2012, provavelmente em virtude da crise que o Booktrust enfrenta quanto ao corte de verbas, foi lançado o *Bookbuzz*,¹¹⁵ com uma novidade: os livros não são mais gratuitos e cada escola tem que pagar 2,50 libras por aluno inscrito. Os bibliotecários e funcionários das bibliotecas públicas que adquirem pacotes de livros para compor o acervo podem se cadastrar no site do *Bookbuzz* e acessar uma área restrita com sugestões de como promover o programa de leitura nas bibliotecas, com o fornecimento de material de suporte informativo para ser baixado no site. É um programa que oferece uma variedade de títulos para cada estudante de 11 anos, com uma lista de 17 obras disponíveis e indicados por especialistas. Até o final de fevereiro de 2013, quando foi encerrada esta pesquisa de doutorado, havia os seguintes títulos disponíveis: *The world of norm*, de Jonathan Meres; *Small change for Stuart*, de Lyssa Evans; *The dragon Machine*, de Helen Ward; *The Messenger bird*, de Ruth Eastham; *Boffin boy and the temple of mars*, de David Orme; *Hello, Dudley*, de Sam Lloyd; *Spook squad: the beast of Hangman's Hill*, de Roger Hurn; *Don't wipe your bun with a hedgehog*, de Mitchell Symons; *Journey to the centre of my brain*, James Carter; *Lost riders*, Elizabeth Laird; *Heroes*, Paul Dowswell; *Shadow forest*, Matt Haig; *Rivets: lifters*, Joe Craig; *A most improper magick*, de

¹¹⁴ <http://www.bookstart.org.uk>

¹¹⁵ <http://www.bookbuzz.org.uk/>

Stephanie Burgis; *Twelve minutes to midnight*, de Christopher Edge; *The secrets club: Alice in the spotlight*, de Chris Higgins; e *Call me gorgeous*, de Giles Milton.

- d) **Letterbox Club**¹¹⁶ - Teve início na University of Leicester's School, na Inglaterra, com o foco em leitores de 7 a 13 anos, que recebem livros, atividades de Matemática e material educacional todo mês, durante seis meses. Essas crianças vivem com as "foster families", como são chamados os cuidadores temporários, que podem ser parentes ou não, bem como pais adotivos. A partir de 2009, o *Letterbox Club* foi estendido a todo o Reino Unido e, em janeiro de 2012 um programa-piloto foi lançado em Nebraska, nos Estados Unidos. O lançamento do programa no Canadá está em fase de discussão.
- e) **Booktime** - Envia pacotes de livros como presentes na Inglaterra e no País de Gales, em parceria com a Pearson e com o suporte financeiro do Departamento de Educação, para que as crianças do primeiro ano primário, entre 4 e 5 anos, desfrutem a leitura com suas famílias, logo depois de começarem a escola.¹¹⁷

Booktime é um programa nacional de livros gratuitos para crianças em fase pré-escolar, que oferece, sem custos, um pacote de livros para crianças entre 4 e 5 anos de idade para serem compartilhados e aproveitados com suas famílias e amigos. O Booktime tem como objetivo a promoção do prazer pelos livros, encorajando as famílias a se divertirem lendo juntos.

¹¹⁶ <http://www.booktrust.org.uk/bookgifting/letterbox-club/> É um programa de incentivo à leitura do Booktrust, em parceria com a Universidade de Leicester, que dá suporte às crianças de 7 a 13 anos, que frequentam escola e são inscritas no programa pelos governos locais (local authorities). Cada uma delas recebe livros, atividades de Matemática, e alguns materiais escolares a cada seis meses, de maio a outubro.

¹¹⁷ Booktime is the national free books programme for reception-aged children, providing a free pack for children aged 4-5 years to share and enjoy with their family and friends. Booktime aims to promote the pleasure of books by encouraging families to have fun reading together. Booktime has promoted the fun of reading together for reception-aged children and their families since 2006, and is run by Booktrust and Pearson, the world's leading learning company. The Booktime pack is given to every child in England in the autumn term, and children in Wales will get a separate pack in spring 2013.

O Booktime tem promovido a diversão da leitura juntos para as crianças do primeiro ano primário e suas famílias desde 2006, e é administrado em conjunto com o Booktrust e a Pearson, companhia líder no mundo em aprendizagem. O pacote Booktime é dado a cada criança na Inglaterra no início do ano letivo, e as crianças no País de Gales¹¹⁸ recebem um pacote separado no semestre seguinte.¹¹⁹

- f) O **The Ant Club**, para os estudantes primários, e o **Beyond Booked Up**,¹²⁰ para escolas de nível secundário, compõem o que o *Booktrust* define como suporte adicional para os períodos de transição de faixas etárias das crianças.

São inúmeros os títulos de livros que compõem os pacotes para as crianças primárias, enviados pelo *Booktrust*, entre eles estão *The tale of a naughty little rabbit* (*O conto do pequeno coelho desobediente*), da inglesa Beatrix Potter (1866-1943), em que a autora reconta a história *The tale of Peter Rabbit* (*O conto do coelho Peter*), de uma maneira “divertida”, para que os leitores acompanhem a história, ilustrada, e sejam introduzidas nas escapadelas do mais famoso rato britânico. Outro título é *Tim’s Din*, de Monica Hughes (1925-2003), uma escritora de ficção científica anglo-canadense. Também é enviado material com dicas sobre como incentivar os filhos a se tornarem leitores confiantes. Para obter os livros, os interessados preenchem formulários no site e, se a criança tiver necessidades especiais, há materiais específicos para elas.

Nós temos pacotes de livros suficientes para crianças no primeiro ano primário (4-5 anos de idade) e não podemos fornecer pacotes de livros para nenhum outro grupo de outro ano para outros propósitos. Isso significa que nós não podemos fornecer pacotes para crianças de um a cinco anos, ou para crianças de cinco a seis anos, mesmo que essas turmas estejam mescladas com as do primário, ou nós arriscamos a ficar sem tais pacotes.¹²¹

¹¹⁸ O Reino Unido é formado por Inglaterra, Escócia, Irlanda e País de Gales.

¹¹⁹ <http://www.booktrust.org.uk/> Acesso em 23/11/2012).

¹²⁰ <http://www.booktrust.org.uk/bookgifting/targeted-offers/>

¹²¹ We have enough book packs for reception-aged children (4-5-years-old) and cannot provide book packs for any other year groups or purposes. This means we cannot provide book packs for any other year groups or purposes. This means we cannot provide packs for Nursery or Year 1 children, even if these classes are mixed with reception, or we risk running out of packs.

Em novembro de 2012, os livros que estavam disponíveis para pedidos eram *Whose nose?* ou *Nariz de quem?*, um livro de Jeanette Rowe, autora Best-seller australiana, que escreve livros para a pré-escola, publicado pela Ladybird e indicado para crianças de 6 a 9 anos; *This little Monster* ou *Esse pequeno monstro*, de autoria da Ladybird e publicado pela Penguin Books, para crianças da fase da pré-escola, com rimas e imagens para serem tocadas; *Old MacDonald's farm* ou *O velho fazendeiro MacDonald's*, também de autoria da Ladybird, e composto de rimas.

Os livros enviados às escolas pelo Booktrust, ou por elas adquiridos ou recebidos por meio de doações, em geral acompanham a tendência do mercado, que lança títulos novos com rapidez, o que não significa que todas as unidades de ensino terão acervos que correspondam a esses lançamentos ou que a reposição de livros acompanhe o acelerado mercado de livros – e que o acervo seja renovado constantemente. A forma de chegada dos livros às escolas inglesas, entretanto, segue caminhos distintos da brasileira, em que o Ministério da Educação cuida de todo o processo e distribuição dos acervos. E, no quesito qualidade, a maioria das obras do PNBE provavelmente não perderia para nenhum programa de distribuição de livros de outro país.

Na seleção dos especialistas entram autores nacionais e internacionais, clássicos e modernos, que, se lidos pelos estudantes, contribuiriam para uma mudança no perfil da leitura no Brasil. Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis, Cora Coralina, Clarice Lispector, Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Honoré de Balzac, Fiodor Dostoievski, William Shakespeare, Franz Kafka e dezenas de outros escritores enriquecem as opções de leitura. O gasto anual de milhões de reais do governo brasileiro com o PNBE, que envia livros de literatura, obras de referência e de pesquisa não incomodaria se esses acervos fossem usados.

Alguém poderia dizer que tudo é uma questão de tempo, que o PNBE foi criado em 1997, que o processo é mesmo demorado, que precisam-se de professores preparados, mediadores de leitura nas escolas para cuidar dos acervos e utilizá-los com os estudantes ou que falta publicidade, marketing, para convencer a comunidade escolar de que existem livros e eles são bons, às vezes excelentes, e que a leitura é um dos direitos de todo ser humano para que se desenvolva como um ser completo, preparado para lidar com os

desafios do mundo moderno. Mas a questão que paira no ar é: 15 anos não é tempo suficiente para se reavaliar um programa que distribui livros para formar leitores e se constata, por meio de vários estudos, que as condições essenciais para as práticas de leitura não existem na maioria das escolas?

6.3. Escola e família e o reflexo na formação do aluno leitor

O objetivo da distribuição de livros pelo governo britânico é enriquecer o currículo escolar em vigor. Entretanto, o corte de verbas que o Departamento de Educação tem feito nos últimos anos, compromete, segundo os coordenadores dos programas de leitura, o andamento das atividades. Paradoxalmente, o Departamento de Educação estimula a leitura, mas tem reduzido os recursos destinados ao *Booktrust*, que pede a colaboração dos britânicos, ainda que seja doando apenas uma libra à entidade. Isso parece sinalizar para a participação cada vez menor do governo britânico nesses programas, em termos de verbas, visto que a Inglaterra tem se encaminhado para a privatização em alguns setores, como o da saúde, o que também pode atingir o apoio e a liberação de verbas voltados à distribuição de livros para as escolas públicas.

Entre 2011 e 2012, o corte foi de 42%, com a redução de 13 milhões de libras para 7.5 milhões de libras. A previsão era de que, entre 2012 e 2013, o corte total chegaria a 54%. Por outro lado, o *Booktrust* mantém sua atividade. Há, também, A *The Federation of Children's Book Groups*,¹²² uma frente de trabalho em prol da leitura no Reino Unido, iniciada em 1965 por Anne Wood, que formou o primeiro “Book Club”, tornando-se federação em 1968 com a formação de mais grupos.

A Federação é voluntária e promove eventos para pais e filhos e demais interessados. Embora o foco seja a criança e o livro, da pré-escola à adolescência, são realizadas atividades variadas, entre elas contação de histórias, palestras com autores, contatos com educadores, bibliotecários, competições, piqueniques, visitas a bibliotecas, autores, ilustradores, palestras, quando requisitadas em outros lugares e para outros grupos, compartilhamento

¹²² <http://www.fcbg.org.uk/general-information/>

de livros com hospitais, escolas, entre outros, realização de festivais, festas e demais atividades de promoção do livro e da leitura em parceria com escolas, editores de livros, bibliotecas, entre outros. A federação produz uma *newsletter* e organiza uma premiação anual, o *The Red House Children's Book Award*, em que apenas os jovens leitores participam da votação.

Essa é uma das diferenças básicas entre as escolas públicas inglesas e brasileiras, em que há uma espécie de esforço conjunto, de que as comunidades locais participam, para promover a leitura. Isso não significa dizer que todos os pais participam efetivamente desse processo, mas há um chamado, uma tentativa de engajamento das famílias, para que eles percebam a importância da escola na vida dos filhos.

A realidade brasileira se distingue da inglesa, e aqui os pais com filhos em escolas públicas sabem das limitações das instituições de ensino em promover a educação de qualidade, e a participação das famílias no processo é mínima, porque a escola não tem realce dentro das políticas públicas de educação, apesar de haver alguns projetos dessa natureza. Na Inglaterra, apesar da crise institucional porque passa o sistema político, o Estado tem um papel institucionalizado de forma a ainda permitir que os cidadãos tenham uma confiança no Governo como provedor da boa educação de seus filhos, pois a Grã-Bretanha tem uma tradição de investimento na alfabetização da população em massa.

Ao contrário do Brasil, onde existe a lei federal que exige que todas as escolas públicas tenham biblioteca até 2020, o governo britânico deixa a cargo das escolas o trabalho de instalar suas bibliotecas, de maneira independente,¹²³ com a participação dos administradores locais (*local authorities*), e cabe a eles obter os recursos para a formação das bibliotecas e escolha dos acervos que melhor se adequem à realidade e ao interesse da comunidade escolar. Os recursos limitados, devido ao período de crise na Europa, também transforma a criação de bibliotecas um desafio. A diferença é que, ainda que a internet tenha trazido mudanças no perfil dos leitores, a

123

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/pedagogy/b00192950/encouraging-reading-for-pleasure/school-libraries-and-useful-links-to-organisations-supporting-reading>.

Inglaterra possui uma história marcada por investimentos na alfabetização da população que não se tem ainda no Brasil.

O Departamento de Educação britânico, por meio do Currículo Nacional, prescreve a leitura de autores como o inglês William Shakespeare (1564-1616) e sugere-se aos pais que perguntem aos professores o que os filhos deveriam ler, ou, então, direcionam os pais para que entrem no site do *Booktrust* e no *The Federation of Children's Book Groups* para ver as indicações de leitura. O *National Literacy Trust* também manteve, até 2011, o Teachers TV, com programas que podiam ser adquiridos pelas escolas, com dicas de produção de leitura em sala de aula.

O governo britânico aposta em várias frentes ao tentar formar leitores e define que é nos primeiros anos de aprendizagem que se começa a preparar o terreno, no sentido metafórico, para que o gosto pela leitura floresça mais tarde. O contato com a palavra, os sons, a pronúncia, a escrita, a repetição diária estabelecem um jogo de idas e vindas entre quem aprende e o que é apreendido.

Sob essa perspectiva, há uma diferença básica entre a educação britânica e a brasileira: o papel do professor. Os professores britânicos ocupam um lugar de respeito na sociedade, que se perdeu na cultura brasileira há bastante tempo. Naquela sociedade, os professores ainda são os agentes da formação de crianças e jovens a ocupar um lugar de respeito.

O processo de facilitar a aprendizagem de crianças e jovens implica, nesse caso, uma pedagogia que esteja atenta ao educando, que são influenciados diretamente pelo professor, não somente pelo conteúdo que ele transmite, mas pela maneira também de se comportar, de estar no mundo. A professora da Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, Gabrielle Cliff Hodges,¹²⁴ tem experiência em orientar professores do ensino secundário sobre como aperfeiçoar as aulas, com dicas e sugestões em textos

¹²⁴ Professora de Inglês, literatura e drama, e membro-executivo da United Kingdom Literacy Association. Entre 1996-1998 foi presidente da Associação Nacional para o Ensino de Inglês (NATE) - National Association for the Teaching of English. É professora integrante do grupo Pedagogia, Linguagem, Artes e Cultura em Educação (Place), a que estive ligada na Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge (Reino Unido). Esta professora me deu as principais dicas sobre as políticas de leitura no Reino Unido, que contribuíram diretamente para o andamento desta pesquisa na Inglaterra.

voltados para o desempenho escolar, em que se possa empregar, também, os recursos audiovisuais e tecnológicos disponíveis.

A pesquisadora acredita que [...] os professores precisam estar conscientes de como o seu próprio uso da linguagem influencia a linguagem dos alunos (2004, p. 91), visto que eles absorvem os usos da língua a partir do exemplo do professor. Esses cuidados podem soar como simples, num primeiro momento, mas nas etapas seguintes da formação do aluno, aquele que tiver contado com um professor realmente consciente do seu papel de educador, e que tenha tido em sala as condições suficientes para que os seus pupilos – como denominam os ingleses – desabrochem, poderá se considerar um ser humano de sorte.

Sumário e pontos-chave¹²⁵

Os alunos necessitam de oportunidades para falar e ouvir em uma grande variedade de contextos e para uma ampla variedade de propósitos, com o objetivo de aumentar a complexidade de seu pensamento, para desenvolver seus poderes de comunicação e para oferecer exemplos da linguagem em uso por meio dos quais possam desenvolver o seu conhecimento explícito sobre falar e ouvir. Enquanto professor, você precisará aprender quando e como intervir nas discussões dos alunos para ajudá-los a avançar, e quando apenas ouvir o que eles dizem espontaneamente. E terá também que aprender quando, considerando-se o avanço dos alunos, quando é necessário analisar e refletir sobre o trabalho oral com eles e planejar o plano seguinte, de acordo com a realidade.

As atividades necessitam, frequentemente, ser cuidadosamente organizadas e as salas de aula devem ser preparadas para aumentar as chances de todos os alunos estarem aptos a participar com o

¹²⁵ **Summary and key points** - Pupils need opportunities to speak and listen in a wide variety of contexts and for a wide range of purposes, in order to increase the complexity of their thinking, to develop their powers of communication and to provide examples of language in use through which to develop their explicit knowledge about speaking and listening.

As a teacher you will need to learn when and how to intervene in pupils' discussions to help them to move on, and when just to listen to what they have to say unprompted. When considering pupils' progression it is necessary to analyse and reflect on their oral work and to plan subsequent teaching accordingly. Activities often need to be carefully organized and classrooms deliberately arranged to maximise the chance of all pupils being able to participate to the best of their ability. Pupils' achievements need to be communicated to them both in general terms and in relation to specific assessment criteria.

You also need to be able to recognize and make explicit to pupils their achievements. This can be done by teaching about spoken language and how it differs from written language, as well as a by assessment, recording and reporting.

melhor de suas capacidades. Os avanços dos alunos devem ser comunicados a eles em termos gerais e em relação a um critério específico de avaliação.

Você também precisa ser capaz de reconhecer e tornar claro aos alunos os seus êxitos. Isso pode ser feito por meio do ensino sobre a linguagem falada e como ela se difere da linguagem escrita, bem como por meio de avaliação, gravando e relatando os resultados obtidos (HODGES, 2004, p. 107).

6.4. Leitura e formação continuada de professores

O *Centre for Literacy in Primary Education* (CLPE),¹²⁶ fundado em Londres em 1972 como *Centre for Language in Primary Education* para atender escolas, professores, pais e demais pessoas envolvidas com o processo educacional, tornou-se conhecido internacionalmente pelos trabalhos nos campos de linguagem, alfabetização, leitura e assistência profissional no campo da educação, com a promoção de cursos de formação¹²⁷ e treinamento, bem como a produção de materiais de orientação educativos e publicações, entre eles livros.

Os cursos organizados pelo CLPE possuem conteúdo diversificado e abrangem várias áreas da aprendizagem, com enfoque em leitura, escrita, fonética, poesia, emprego do Currículo Nacional de forma criativa, políticas de alfabetização, leitura e escrita, como estimular a leitura entre meninos, enfim, conteúdos que, de uma maneira ou de outra, têm a ver com a questão da leitura. Esses cursos são pagos e as escolas interessadas em enviar professores os inscrevem para que participem. No último relatório anual de 2009-2010, o CLPE, que se tornou, em 2002, uma entidade de caridade, lamenta que os cortes de verbas governamentais tenham afetado as atividades do Centro, que atua junto às escolas públicas e privadas, mas destaca que isso ainda não comprometeu o funcionamento do Centro, como explica a chefe da entidade, Sue Pidgeon:¹²⁸

¹²⁶ <http://www.clpe.co.uk>

¹²⁷ Fiz o curso Group and Guided Reading, em janeiro de 2012, voltado a professores primários, cujo objetivo era mostrar que estratégias aplicar para lidar com alunos que não gostam de ler, os “*reluctant readers*”.

¹²⁸ <http://www.clpe.co.uk/about>

É decepcionante que este aspecto importante do trabalho tenha sido objeto de cortes, mas estamos empenhados em continuar a apoiar o desenvolvimento da alfabetização precoce e experiências das crianças de alfabetização em casa, que são cruciais para o subsequente sucesso das crianças.

Financeiramente, temos sido capazes de manter uma posição estável neste ano, mas estamos conscientes de que estamos entrando em uma situação financeira muito menos estável. No CLPE temos tomado medidas para garantir que a organização esteja “fazendo mais com menos”, mas estamos cientes de que a vigilância é necessária para manter uma forte base financeira.¹²⁹

Um dos projetos mais celebrados pelo CLPE é o *Power of reading* ou o “Poder da leitura”, criado em 2004, e que atendeu 1,4 mil escolas, 2,2 mil professores e 20 mil crianças de até 11 anos, até o final de 2012. O Centro também estendeu sua atuação à África do Sul, Qatar, Espanha, Holanda, Portugal e Egito, onde atuam os consultores na área de educação. O CLPE também oferece cursos em escolas e promove sessões de leitura com os pais.

Segundo dados oferecidos ao CLPE pelas autoridades municipais das cidades onde foram ministrados cursos e palestras, foram atingidos, entre 2008 e 2010¹³⁰, um considerável progresso dos alunos, se comparado ao exigido pelo Currículo Nacional.

O Power of reading é um projeto de desenvolvimento escolar que envolve professores e crianças no currículo de alfabetização por meio da utilização de livros de alta qualidade e abordagens de ensino criativas.¹³¹

O CLPE tem diversas publicações, edita uma listagem com livros a serem lidos nas escolas, promove atividades com as famílias e as crianças. Toda semana, a bibliotecária publica no site do CLPE a sugestão de um livro para leitura que foi recentemente publicado. O curso Grupo e Leitura Guiada

¹²⁹ It is disappointing that this important aspect of the work has been subject to cuts, but we are committed to continuing to support early literacy development and children’s home literacy experiences, which are crucial to children’s subsequent success.

Financially we have been able to maintain a stable position this year but are aware that we are entering a much less stable financial situation. At CLPE we have taken action to ensure the organisation is ‘doing more for less’ but are aware that vigilance is needed to maintain a strong financial base.

¹³⁰ <http://www.clpe.co.uk>

¹³¹ The Power of Reading is a school development project which engages teachers and children in the literacy curriculum through using high quality books and creative teaching approaches.

(Group and Guided Reading),¹³² criado para professores primários do Ano 2 (KS-2), tem como objetivo apontar que estratégias aplicar para lidar com alunos com faixa etária entre 7 e 11 anos, que não gostam de ler, ou “*reluctant readers*”. O curso tem suas versões reformuladas a cada ano, mas o objetivo é o de orientar professores sobre como lidar com alunos que não gosta de ler, especialmente porque pesquisas no Reino Unido revelam que os meninos se interessam menos por leitura do que as meninas. As principais apostas são na capacidade do professor de escolher aqueles livros que possam interessar aos alunos, de preferência que tenham ilustrações, rimas, poemas, e que sejam criados ambientes favoráveis ao florescimento do gosto pelo ato de ler na escola e em casa.

Compartilhar livros, especialmente os *big books*, como são chamados na Inglaterra algumas obras impressas em tamanho grande, é, também, uma sugestão de estímulo à leitura. Sozinhos ou com colegas, ou com familiares em casa, as crianças podem, desde que com o acompanhamento de um adulto, professor ou pai, ou outra pessoa que com elas viva, explorar as obras e, com elas, aperfeiçoar a capacidade de decodificar as letras, os fonemas, as palavras, as frases, até o momento em que consigam compreender sentidos mais complexos, segundo o seu nível de desenvolvimento e a qualidade da aprendizagem em leitura.

De acordo com a professora Sarah Mirrington, os fatores-chave para que o gosto pela leitura seja despertado no aluno pelo professor são: motivação, confiança, ser ativo no processo, ter modelos a serem seguidos, criar um ambiente favorável à leitura e ter habilidade para desenvolver e administrar uma série de estratégias em sala de aula. Torna-se evidente que a equipe do CLPE também aposta na capacidade de as famílias participarem do processo, com a iniciativa de contar histórias para as crianças, de ler os livros junto com elas, em experiências que tornem a leitura uma experiência bem mais do que individual para a criança, e sim um ato de viver em sociedade e se dar conta disso enquanto um ser em formação.

¹³² O curso foi ministrado na sede do CLPE, em Londres, pela professora Sarah Mirrington, que trabalha como consultora primária e ministra cursos sobre leitura. Todos os cursos são pagos. O público era formado por professores e diretores de escolas públicas, escolhidos dentro de suas próprias escolas, e com curso pago pelo governo.

Para que a leitura guiada em grupo seja efetiva, de acordo com Sara Mirrington,¹³³ é preciso que sejam usadas estratégias variadas, entre elas teatro, para representação das histórias lidas, fazer aos alunos perguntas sobre os personagens, enfim, encontrar maneiras criativas de não tornar a leitura um simples ato mecânico. O essencial, nesse caso, é que a leitura guiada permita que:

- o texto seja de alta qualidade, que valha a pena ser lido e que a criança se engaje na leitura;
- o adulto conheça bem o texto e o tenha lido antes de lê-lo para a criança;
- o texto seja lido e explorado mais de uma vez, em um movimento de repetição que auxilia na compreensão;
- a sessão de leitura seja planejada, com um propósito a ser alcançado;
- as sessões tenham tempo adequado e suficiente para a exploração do texto lido;
- o professor explore o texto de formas diferentes, sem se prender a uma única maneira de trabalhar a leitura com os alunos;
- o ato de ler seja divertido.

As sugestões para desenvolver a leitura com as crianças menores valoriza a iniciativa de pô-las em contato com palavras que lhes sejam familiares, com letras, individualmente, e explorar os sons de cada uma delas, formar grupos de letras que estejam no começo e no final das palavras, ajudar as crianças a dividir essas palavras de maneiras diversas, bem como conhecer palavras cujas partes são padrão e ajudam a compor outras, conhecidas como *letter patterns* ou letras-padrão, que podem vir no começo ou no final das palavras : letras iniciais, ou *initial letters*, e letras finais, ou *word endings*.

Para melhor esclarecer os passos da aprendizagem, empregam-se expressões que se repetem e que aparecem várias vezes na fala diária. Por exemplo: *it*, pronome usado para coisas, e que compõe a palavra *bit*; *ight*, que

¹³³ O conteúdo do curso “Group and guided reading” foi organizado pela professora Sarah Mirrington que, gentilmente, nos enviou os slides por e-mail um tempo depois de finalizado o curso.

ajuda a formar o final de várias palavras, como *might, night, light; ate*, verbo, que também é parte de palavras como *gate, innovate, eliminate; sign*, e que pode ser verbo ou substantivo, sendo encontrado nas palavras *signal, significant, assignment; here*, adjunto adverbial de lugar, que aparece em *there, where, somewhere*, de maneiras completamente distintas.

Como a pronúncia das letras em Inglês não segue um padrão único, ao conhecer os grupos de letras a criança começa a fazer inferências que lhe permitirão ampliar o conhecimento sobre as palavras, seus fonemas e como pronunciar as letras, de acordo com a palavra em que elas aparecem. Associada à exploração das palavras, a contextualização da leitura é um outro fator apontado como estimulante, o que significa promover um tipo de leitura que tenha nexos com a realidade da criança, ou conduzi-la a estabelecer ligações com coisas de sua vida real, que façam parte do dia-a-dia, que é quando o leitor, de certa maneira, se apropria do que leu e começa a se dar conta de que é um ser integrado à escola, à sociedade e ao mundo.

Nesse trabalho de leitura guiada, em que a criança deve aprender a ler, as metas a serem alcançadas são, de acordo com o curso Grupo e Leitura Guiada 2012:

- aprender e desenvolver estratégias em que se empregue a fonética e dicas que auxiliem a criança a compreender as palavras a partir de algumas letras ou figuras que auxiliem no processo de compreensão das palavras;
- estimular a leitura de livros, individualmente, sabendo-se que as crianças pequenas precisam sempre que um adulto leia primeiro e elas leem em seguida;
- valorizar o fato de que a leitura guiada permite que os textos sejam relidos ou revisitados, bem como novos livros devem ser buscados, em leituras que sejam familiares às crianças em processo de formação leitora;
- introduzir os livros, lê-los para as crianças, ou ler com elas durante uma sessão de leitura guiada, o que as auxilia a terem confiança em si mesmas para ler livros mais desafiadores e evitar que fiquem presas a leituras simples que não lhes interessem.

Durante o curso Grupo e Leitura Guiada, realizado no CLPE, a opinião da maioria dos professores e diretores de escola era desfavorável a esse tipo de trabalho. Entretanto, a professora Sarah Mirrington acredita que o professor deve estar engajado nesse processo, para que a leitura aconteça, embora alguns tenham se manifestado, durante o curso, para dizer que a leitura guiada é apenas uma exigência a ser aplicada para cumprir metas e que, não necessariamente, os alunos são levados a uma compreensão mais profunda daquilo que leem. De acordo com Sarah Mirrington, como a carga de trabalho dos professores é alta, ela acredita que a leitura guiada e planejada pode facilitar o trabalho em sala de aula. Porém, havia professores naquele grupo para quem esse tipo de leitura já não faz mais sentido.

A questão central para esses professores, e que lhes causa apreensão, é que eles têm que criar estratégias de atuação em sala de aula, porque receberão as visitas dos inspetores do Ofsted, quando, na verdade, em função das mudanças recentes no Currículo Nacional, eles não se sentem direcionados e seguros quanto ao que realmente precisam fazer para estimular a leitura entre seus alunos. Tudo passa, nesse período, essencialmente pelo nível de cumprimento de obrigações para atingir metas definidas pelo Departamento de Educação do Reino Unido.

As principais dicas para estimular a leitura entre os leitores iniciantes são a prática da leitura a partir de uma seleção de livros centrais, e já conhecidos, e lidos pelos professores, e usar música, ritmo, poesia, contar e recontar a leitura feita. Para os leitores mais experientes, indica-se a leitura de poemas, atividades de pesquisa de texto em computador, pesquisa de informação, atividade de contação de histórias, ouvir a leitura gravada, escrever a atividade em diário e revê-la, enfim, aposta-se em escolhas livres de leitura ou orientadas, que incluam materiais diversificados, entre eles revistas e história em quadrinhos.

O convite do CLPE é para que as famílias também se engajem no processo da leitura, pois pesquisas em vários países, inclusive no Brasil, revelam que as mães que leem para os filhos aumentam as chances de formar leitores. No Reino Unido, mesmo com o Currículo Nacional e as constantes mudanças na sistemática da educação, o governo britânico tem encontrado

dificuldade em reverter a queda no nível de formação dos estudantes primários e secundários, especialmente nos resultados anuais dos testes aplicados aos alunos, cujo desempenho tem levado o Reino Unido a baixar de posição no mundo. A realidade da sala de aula e as mudanças no currículo escolar, desde 2011, têm representado um desafio para toda a comunidade escolar.

Focado no cumprimento das metas do Currículo Nacional e no desempenho dos estudantes em testes que são substituídos de tempos em tempos, o governo britânico tem que lidar com um movimento ainda silencioso e, aparentemente isolado, proveniente do desagrado dos professores com o novo sistema educacional implantado.

Segundo um levantamento¹³⁴ publicado em 2007 pela União Nacional dos Professores, e realizado pelo ex-vice-diretor da entidade, John Illingworth, sete entre dez professores acreditam que trabalham mais do que têm tempo livre para família, amigos e lazer; oito entre dez se sentem ansiosos com a inspeção do Ofsted, porque a avaliação que for feita refletirá sobre toda a carreira e relacionamento dentro da escola; oito em cada dez professores reclama que o aumento do monitoramento de suas atividades em sala aumenta o estresse; e, por fim, seis entre dez acordam no meio da noite e não conseguem mais dormir, preocupados com o trabalho no dia seguinte.

Um em cada três professores não sabe como lidar com alunos complicados (*disruptive pupils*), um entre quatro teme a violência de alunos e pais, e um entre três sente que não está sob o controle de suas atividades. Embora o número de professores vítimas de alunos seja pequeno no Reino Unido, os relatos de agressões verbais e *bullying* têm aumentado.

De acordo com pesquisas do National Literacy Trust,¹³⁵ organização que trabalha para estimular a alfabetização e a formação de leitores no Reino Unido, uma em cada seis pessoas apresenta dificuldade em leitura e escrita, e uma em cada cinco crianças não alcança as habilidades mínimas exigidas até os onze anos de idade. “Pessoas com pouca alfabetização estão mais sujeitas a ficar desempregadas, viver em moradia inadequada, com saúde precária e

¹³⁴ *Crazy about work* – An investigation and commentary on work-related factors influencing teacher mental health. “Doidos pelo trabalho – Uma investigação e comentário sobre fatores relacionados ao trabalho que afetam a saúde mental dos professores”.

¹³⁵ www.literacytrust.org.uk

insatisfeitas com suas vidas”, diz o relatório "National Literacy Trust's Young Readers Programme/Annual Review 2012".¹³⁶

Algumas dessas dificuldades são similares às enfrentadas por professores das escolas públicas brasileiras, ainda que a Inglaterra desfrute de uma condição bem mais confortável e pague salários cinco vezes mais altos do que recebem, por exemplo, os professores primários brasileiros. A diferença é que eles começam a lidar com problemas que no Brasil já se tornaram praxe e estão longe ainda de experimentar a violência e o descaso vividos pela escola pública brasileira.

Há inúmeros especialistas em educação interessados em definir as formas mais aceitáveis de conduzir a aprendizagem dos alunos, desde os primeiros anos de estudos. Segundo a professora da Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, Gabrielle Cliff Hodges, a figura do professor é central no processo de estímulo à leitura.

O papel do professor em desenvolver a fala e a compreensão dos alunos é central. Em termos de planejar, organizar e diferenciar, entre outros, há mais a considerar. Além do mais, professores precisam estar conscientes a respeito da maneira como seu próprio uso da linguagem afeta a linguagem usada pelos alunos nas suas aulas. É, portanto, valioso investir tempo em lições, observando o uso da linguagem tanto de alunos quanto de professores (HODGES, 2004, p. 91).¹³⁷

Algumas escolas públicas da Inglaterra contam com um programa de recuperação em leitura, chamado *Reading Recovery Teacher*, em que um professor tenta reverter dificuldades dos alunos logo que elas aparecem, para evitar que assumam proporções maiores. Muitos desses professores de recuperação, ou *recovering teachers*, são ajudados por professores assistentes.

¹³⁶ http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/4378/Headline_Statistics_AR_proofed.pdf

¹³⁷ The role of the teacher in developing pupil's speaking and listening is central. In terms of planning, organizing, differentiating and so on, there is much to consider. In addition, however, teachers need to be conscious of how their own use of language affects the language used by pupils in their classes. It is therefore valuable to spend time in lessons observing teachers' as well as pupils' use of language.

Os pesquisadores Jane Hurry e Andrew Holliman, do Instituto de Educação da Universidade de Londres, desenvolveram um estudo¹³⁸ em que avaliam os resultados desse trabalho de recuperar alunos com deficiência em leitura. O programa *Reading Recovering Teacher* integra a estratégia do governo britânico, intitulada “Toda criança, um leitor”. O trabalho é intensivo e individual, criado para auxiliar crianças no segundo ano de escolarização e que não têm tido progresso satisfatório no processo de alfabetização.

De acordo com os pesquisadores, esse é um programa bem conhecido por ter efeitos impressionantes em curto prazo, mas pouco se sabe sobre a sua efetividade a longo prazo, especialmente porque as crianças com mais dificuldade de leitura são aquelas mais pobres, que enfrentam problemas mais complexos para aprender, bem como dentro de suas casas. Outra questão que influencia os resultados desse programa é que ele não alcança todas as crianças que dele necessitam para melhorar o nível de leitura.

Não foi possível oferecer o Reading Recovery a todas as crianças em Reading Recovery Schools. De 145 crianças em Reading Recovery schools, 87 receberam a recuperação, e 58 não receberam. A seleção é feita pelo professor e pelo professor líder, baseada nas performances das crianças nas avaliações e de acordo com a idade (crianças mais velhas fazem a recuperação antes das mais novas) (HURRY; HOLLIMAN, 2009, p. 4).¹³⁹

Ainda que a recuperação em leitura surta alguns efeitos imediatos para algumas crianças, há uma série de outros fatores que podem comprometer seu desenvolvimento e desempenho em leitura nos anos que virão, o que não permite afirmar, com segurança, de acordo com os pesquisadores, que a recuperação, embora traga bons resultados, seja o remédio para curar todos os problemas relacionados ao ato de ler.

138

http://readingrecovery.ioe.ac.uk/reports/documents/The_impact_of_Reading_Recovery_three_years_after_intervention.pdf

¹³⁹ It was not possible to offer Reading Recovery to all the children in Reading Recovery schools. Of the 145 children in Reading Recovery schools, 87 received Reading Recovery, 58 did not. The selection of children to receive Reading Recovery is made by the teacher and teacher leader, informed by children’s performance on the assessments and on age (older children are often taken first).

Um número considerável de crianças teve uma série de problemas que continuam a exercer influência sobre a leitura, sugerindo que não se pode esperar que a intervenção mais precoce evite todas as dificuldades tardias com leitura. As crianças tinham dificuldades gerais de aprendizagem, problemas de fala e de linguagem, problemas emocionais e de comportamento e dificuldades em casa, e tudo causou impacto sobre a aprendizagem (HURRY; HOLLIMAN, 2009, p. 16).¹⁴⁰

Os estudos mostraram que, embora a intervenção precoce promova a leitura entre alguns alunos – e eles tenham desempenho significativo em leitura e escrita no fim do 4º ano, mais do que as crianças no mesmo nível que frequentaram escolas onde o *Reading Recovery Teacher* não estava disponível – , os estudantes com dificuldade em leitura enfrentam vários outros problemas limitadores.

Entretanto, os estudos de caso ilustram que algumas crianças com dificuldades precoces de leitura tem uma série de outros problemas associados a habilidades gerais cognitivas, comportamento e o ambiente em casa. Além do mais, nós não podemos nos permitir ser complacentes. Leitores fracos no 4º ano ainda estavam bem integrados de uma maneira geral à escola, mas havia indícios de que estavam começando a se sentir alienados da aprendizagem (HURRY; HOLLIMAN, 2009, p. 16).¹⁴¹

Para o levantamento de dados para a pesquisa na Inglaterra foi realizada uma visita à escola primária Mayfield,¹⁴² em Cambridge, ocorreu em maio de 2012, após contato com diretores de várias escolas, por meio de cartas e e-mails, em que a maioria respondia que a visita não seria possível, pois não possuíam bibliotecas, a biblioteca estava em reforma ou era muito pequena, que iam reformá-la e que, no futuro, eu poderia visitá-los. A Mayfield é uma das maiores escolas primárias em Cambridge e da Inglaterra e possui

¹⁴⁰ A number of the children had a range of problems which continued to exert an influence on their reading, suggesting that early intervention cannot be expected to prevent all later difficulties with reading. Children had general learning difficulties, speech and language problems, emotional and behaviour problems and difficulties at home, all of which impacted on their learning.

¹⁴¹ However, the case studies illustrate that some children with early reading difficulties have a range of other problems associated with general cognitive abilities, language, behaviour and home environment. We therefore cannot afford to be complacent. Weak readers in Year 4 were still on the whole well integrated in school but there were indications that they were beginning to feel alienated from learning.

¹⁴² <http://www.mayfield.cambs.sch.uk/>

384 alunos¹⁴³ e 25 professores no quadro principal e 22 professores assistentes, entre eles a bibliotecária Tomoko Kershew. Há, também, uma professora de *Reading Recovery Teacher*.¹⁴⁴

A visita aconteceu antes e durante o intervalo dos alunos, no período da manhã, quando são acompanhados pela bibliotecária. Na hora do intervalo do almoço, de 30 minutos, em média, ela acompanha as crianças que se interessam em ficar na biblioteca, que mais se parece com uma sala de encontro, onde há computadores e livros de todos os tamanhos. As crianças são separadas por ano, por exemplo: de 12h15 às 12h45 entram na biblioteca as crianças dos anos 1 e 2, de 5 a 7 anos, que pertencem ao “Key stage” 1; e das 12h45 à 13h10 vão as crianças um pouco maiores, dos anos 3, 4, 5 e 6, com idades que variam de 7 a 11 anos, e pertencem ao “Key stage” 2.

As principais atividades programadas para as crianças dos anos 1 e 2 são relacionadas a leitura de histórias, leitura silenciosa, jogos de computador, alguns exercícios de manuseio do computador e atividades com o uso das mãos para o desenvolvimento de habilidades motoras e artísticas, entre elas o *craft* e a técnica japonesa origami, de criação de objetos a partir do uso do papel. As turmas 3, 4, 5 e 6 têm atividades mais avançadas, que incluem o uso do computador para fazer pesquisa, leitura silenciosa e pesquisa a partir de temas que lhes são oferecidos, atividades relacionadas à disciplina Informação e Tecnologia da Comunicação (ICT), que integra o currículo escolar, jogos de computador, *craft* e tarefas que os incentivam a desenvolver habilidades quanto ao uso da informática. O interesse dos alunos, pelo menos naquele período em que foi permitido acompanhar a atividade na biblioteca, estava mais voltado para o computador.

Algumas crianças se divertem com jogos, outras com atividades diversas, como caminhar pela sala, folhear um livro, conversar, e há momentos, segundo a professora, em que ela os auxilia em tarefas dadas pelos demais professores, de outras disciplinas. Enfim, a biblioteca se parece mais com um ambiente em que as crianças podem relaxar e dedicar o tempo a

¹⁴³ É uma escola com muitos alunos, considerando-se que Cambridge possui em torno de 120 mil habitantes.

¹⁴⁴ Fiz tentativas de falar com essa professora, mas ela estava em período de recesso escolar e, embora a secretária da escola tivesse me dito que a “Reading recovery” entraria em contato, isso não aconteceu. E, em virtude de meu estágio no Reino Unido ter terminado, não foi possível, infelizmente, insistir e esperar pela conversa.

fazer o que mais lhes interessa, embora seja visível que o número de crianças é elevado para apenas uma professora-bibliotecária acompanhá-los, até porque as bem pequenas necessitam de acompanhamento mais de perto, em virtude da segurança delas.

A inspeção feita à Mayfield, em junho de 2010, pelo Ofsted, órgão que fiscaliza as escolas britânicas, aponta o que a Mayfield deve fazer para melhorar o desempenho dos alunos e atingir as metas do Currículo Nacional quanto a atingir um nível de educação que consideram de excelência. Os inspetores, quando vão às escolas, observam diversos aspectos, entre eles planos de aula, livros usados pelas crianças, e como estão sendo usados, como a escola monitora a si própria, avaliação e provas, em que períodos e de que maneira são aplicadas, frequência dos alunos, motivos por que faltam às aulas, como são assistidas as crianças com necessidades especiais, tempo dedicado a reuniões entre os profissionais da escola, bem como assistem a aulas dos professores para avaliar a didática e seus resultados.

De acordo com o relatório, a escola é maior do que a média nacional, com alto número de crianças que pertencem a grupos étnicos distintos e que têm o Inglês como língua adicional. Os inspetores do Ofsted, que costumam deixar um alto número de professores e diretores de escolas ansiosos com suas visitas, são detalhistas em suas análises, quando dizem que, em algumas aulas, os professores não deixavam claros os seus objetivos. O foco da inspeção do Ofsted é checar se as metas do Currículo Nacional estão sendo cumpridas à risca.

Embora houvesse alguns bons exemplos dos objetivos do professor, alunos mais velhos não estavam sempre certos em que nível do Currículo Nacional eles estavam trabalhando ou o que eles tinham que fazer para alcançar um alto nível. Cerca de 28% dos alunos que responderam o questionário não sabiam se estavam indo bem ou não na escola (OFSTED, 2010, p. 4).¹⁴⁵

¹⁴⁵ While there were some good examples of teacher's marking, older pupils were not always clear at what National Curriculum level they were working at or what they had to do to achieve a higher level. Some 28% of pupils responding to the questionnaire felt that they did not know how well they were doing in school (OFSTED, 2010, p. 4).

Segundo os inspetores, os pais das crianças avaliaram de forma positiva a escola e afirmaram que sentem que os filhos apreciam os estudos, que a escola oferece segurança e os comunica quanto ao progresso das crianças, que o ensino é bom, além de afirmar que recebem apoio da escola quanto à aprendizagem dos filhos e, entre outros pontos favoráveis, dizem que a escola ajuda os filhos a terem um estilo de vida saudável e os prepara para o futuro.

Os inspetores enviaram uma carta a cada aluno, em que agradecem a forma como os receberam e informam que a “escola oferece um satisfatório padrão de educação e fez importantes mudanças para melhor desde a nossa última inspeção” (2010, p. 13). Os inspetores observam, em uma espécie de conversa face a face com o aluno, que muitos alunos alcançarão um padrão de conhecimento elevado para a idade, se comparados a outras crianças da mesma idade, mas há que aqueles falham nesse processo, o que não é uma falha atribuída ao aluno, mas ao ensino. “Alguns de vocês não progredem tão bem como poderiam e isso acontece porque o ensino não é sempre bom como deveria ser” (2010, p. 13).

Em seguida, os inspetores informam ao aluno que comunicaram o diretor da escola e o governo quanto ao que deveria ser feito para se alcançar um alto nível de educação:

- tornar o ensino ainda melhor, com você ativamente envolvido e professores que demonstram e explicam as habilidades que você precisa aprender;
- ter certeza de que, quando você trabalha em grupos, você sabe o que tem que fazer para alcançar os objetivos esperados;
- perguntar aos professores o que deve ser feito para que você alcance um alto nível no seu desempenho escolar, segundo os objetivos por eles definidos (OFSTED, 2010, p. 13).¹⁴⁶

¹⁴⁶ [...] making the teaching even better so you are actively involved and teachers demonstrate and explain the skills you need to learn; making sure that when you work in groups you know what you need to do to achieve; asking teachers to let you know through their marking how achieve a higher level in your work.

As metas a serem alcançadas, definidas pelo Ofsted, tornam-se, obviamente, uma necessidade e uma obrigação para a escola e, por isso, muitos diretores e professores sentem-se vigiados e tem havido reclamações, junto à União Nacional dos Professores (NUT) do Reino Unido, de que as mudanças têm ocorrido rápido demais e a adequação a elas exige da comunidade escolar uma agilidade que ainda lhes foge ao alcance, visto que a educação não é algo que se resolve da noite para o dia, mas um processo contínuo de se tentar evoluir, crescer e superar as dificuldades.

Seja como for, os estudos deixam evidente que, se estimuladas, as crianças vão desenvolver o gosto pela leitura. Ao analisar estudantes de nível mais avançado, entre 16 e 19 anos, Jean Rudduck e David Hopkins (1984, p. 53) deduziram que, aqueles que vão à biblioteca e leem regularmente são, geralmente, os estudantes que vêm de famílias onde é comum o hábito de ler e onde há o contato frequente com os livros.

Consideradas as devidas disparidades entre as duas realidades, Brasil e Inglaterra, e os possíveis riscos de se tentar estabelecer algumas análises sobre as políticas de leitura entre os dois países, aos poucos se evidencia que o papel do professor em cada cultura se distingue, principalmente, quanto à sua representatividade e valorização do trabalho desse profissional. Ainda que haja algumas insatisfações por parte da categoria quanto ao acúmulo de exigências relacionadas às recentes mudanças feitas no Currículo Nacional, os professores ingleses em geral se orgulham da profissão.

A principal diferença entre os professores brasileiros e ingleses se dá quanto ao nível salarial, visto que, segundo informações contidas no site do Departamento de Educação inglês,¹⁴⁷ um professor iniciante ganha, anualmente, 21,588 mil libras, o equivalente, no câmbio de hoje, a 65,6 mil reais. O salário seria, então, de 1.799 libras por mês, ou 5,4 mil reais. Um professor no Estado de São Paulo ganha, em média, segundo dados do sindicato da categoria – Apeoesp –, um salário de 1,7 mil reais.

A participação das famílias no processo escolar é tomada como parte importante do processo, tanto que o Ofsted envia comunicados aos estudantes e pais para reforçar o papel deles até na frequência dos alunos,

¹⁴⁷ <http://www.education.gov.uk/schools/careers/payandpensions/a00201183/salary> Acesso em 12/4/2013.

recomendando, por exemplo, que não saiam de férias por vários dias e com isso permitam que as crianças falem às aulas. No Brasil há programas como o Escola da Família, mas não são propostas voltadas para atividades diversas que incluam as famílias e as estimulem a participar, efetivamente, da vida escolar, como ocorre na Inglaterra, em que a escola está integrada à cultura, onde o valor da educação está introjetado no seio das famílias.

Considerações finais

O objetivo principal deste trabalho, o de analisar o funcionamento do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o uso dos acervos literários enviados pelo MEC, dentro do que se constitui como Política de Estado de leitura, foi alcançado, mas no percurso surgiram outras informações que contribuíram para a ampliação do foco de análise. Assim que foram iniciadas as visitas às escolas públicas de Campinas (SP), no começo da investigação, para o levantamento de dados, uma informação estava latente e não era novidade: os livros de literatura do PNBE chegam às escolas e raramente são lidos.

Os resultados obtidos a partir da pesquisa de campo e de estudos relacionados ao PNBE certificam que entre o momento em que o livro é enviado, despachado, e o momento de sua chegada à escola, há um espaço de silêncio. É esse estado de não pronunciamento da leitura, da palavra, é esse não encontro do leitor com o livro e do livro com o leitor, em uma espécie de simbiose prometida e não cumprida, por que perpassa a constituição do tecido desta tese.

Em uma comparação metafórica, é como se a escola fosse um corpo e a leitura o seu coração que, alimentado pelas palavras, poderia jorrar poesia e se abrir para o mundo, em uma voz expressiva, crítica, viva, capaz de transformar tudo e todos ao redor. Mas, por enquanto, os espelhos da leitura nas escolas públicas ainda nos aparecem como vidros duros, rígidos, intransponíveis, cujas chaves estão sob um controle também rígido. A complicação se dá, em termos de pesquisa, em encontrar o que há de novo quando se analisa uma temática conhecida por sua dificuldade em ser solucionada, que é a leitura.

Independente da região brasileira, como demonstra o estudo do MEC "Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras" (2008), o relato das experiências de alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar é de que o livro ainda não se integrou às escolas como uma prática pedagógica. Por enquanto, ele é apenas um objeto a ocupar um espaço, quando existe esse espaço nas escolas para que ele seja acomodado. Anteriores à questão da leitura dentro das escolas públicas estão outras bem mais subliminares e sutis, que

envolvem o apagamento do humano, desumanizando-o. Faltam, por exemplo, professores nas salas de aula. E nesse processo de identificação do papel do PNBE no contexto escolar, várias outras questões, tão importantes como a leitura, começaram a despontar, e que remetem à própria significação da escola pública na sociedade.

A engrenagem do PNBE, aqui em questão, apresenta problemas que requerem ações pontuais do Ministério da Educação. A partir da pergunta que norteia esta tese: "Afinal, se distribuir livros não forma leitores, então qual deve ser o rumo das políticas para o fomento da leitura no Brasil?", seria arriscado dizer que o PNBE, da forma como tem se configurado, não é viável quanto ao fortalecimento de uma política de leitura? A observação da realidade nas escolas acompanhadas pela pesquisa revela os livros de literatura se caracterizam mais como um encaixe em um currículo que valoriza o livro didático como fonte de informação, e a cultura, a arte e a literatura figuram como espécies de partículas circulantes em torno de um objeto central inespecífico.

Muitas décadas atrás, o escritor e jornalista José Bento Monteiro Lobato (1882-1948) criou uma frase que se tornou célebre: "Um país se faz com homens e livros". Parece que tanto tempo se passou e nossos governantes têm achado que um país se faz apenas com a distribuição de livros. Parece que se esqueceu dos "homens" no processo e a questão central gira em torno do fato de os estudantes, e a comunidade escolar como um todo, não se interessarem pelos acervos porque não seriam convidativos para eles, estariam distante de suas realidades regionais, em virtude da extensão e diferenças culturais brasileiras, ou porque estudantes e professores não recebem nenhum tipo de suporte do Ministério da Educação e das secretarias regionais de Estado da educação quanto à formação leitora e utilização dos acervos.

Os mediadores, ou agentes de leitura, que constam como meta do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), são um dos pontos frágeis dessa Política de Estado. A proposta, que ainda não se efetivou, é a de criar "programas de capacitação de educadores, bibliotecários e outros mediadores de leitura" em parceria com universidades e centros de formação de professores, o que compõe um dos eixos de ação do PNLL. Os educadores e estudantes de magistério seriam capacitados para desenvolver nas escolas

"estratégia de fomento à leitura". Outra proposta do PNLL é criar cursos à distância "para a formação de promotores de leitura em escolas, bibliotecas e comunidades".¹⁴⁸

A escrita e a leitura como práticas dentro da estrutura escolar requerem um ambiente propício à apropriação do texto, e essa iniciação no mundo da leitura é algo que exige profissionais capacitados para que possam lidar com esse universo, pessoas que também tenham sido iniciadas nesse cenário repleto de desafios. Mas a ausência dos mediadores compromete a eficiência do PNBE.

A leitura ou o uso que se faz do livro se apresenta como uma estratégia do poder público de se manter presente dentro das escolas. Entretanto, quando os livros já estão nas escolas tornam-se incumbência das localidades, das direções das escolas, imbuídas de uma atribuição que, por essência, foge às suas condições. As Salas de Leitura em São Paulo refletem o que nesta pesquisa se denomina como sobreposição de políticas de leitura, em níveis federal e estadual, e as formas diferentes de se pensar a leitura criam situações geradoras de impasse, um deles a concepção do que seja biblioteca, sala de leitura e que perfil de profissional se enquadra nesse perfil. O bibliotecário? O professor formado em Letras?

O bibliotecário na escola, como reivindica o sindicato da categoria, ou um professor mediador são decisões que exigem a compreensão política de uma escola que guarda acervos completos, com riqueza de autores e de temas. A quem compete ensinar a ler? Os mediadores de leitura, sejam eles professores ou bibliotecários, podem contribuir para a mudança do cenário da leitura, mas não se pode atribuir a eles a função de salvar o País dos baixos índices de leitores.

A leitura, por si só, não salva os estudantes brasileiros de seus destinos, não lhes garante uma melhor condição de vida, nem salários dignos, nem sequer empregos. Sem ela, contudo, o futuro de milhões de crianças e jovens pode ser ainda mais complicado e aí sim com mínimas perspectivas. Criar nas escolas ambientes propícios para o estímulo à leitura é uma abertura para a

¹⁴⁸ http://189.14.105.211/conteudo/c00009/Eixos_de_acao.aspx Acesso em 11/4/2013.

transformação da realidade, que ainda demonstra que os estudantes de escolas públicas estão aquém dos demais quanto ao conhecimento adquirido.

Nas considerações finais desta tese, fruto de análises realizadas a partir dos dados colhidos em campo e em análise documental do funcionamento do PNBE e do PNLL, duas hipóteses para explicar o problema da leitura vêm à superfície. A primeira delas é que há um movimento no sentido de manter o *status quo*, ainda que haja projetos voltados para a leitura, e a segunda hipótese é a de que há uma espécie de naturalização do problema da leitura, dado como algo intrínseco à estrutura do Estado. O interesse de pesquisadores nessa temática pode representar um avanço para a educação pública brasileira, pois quanto mais houver pessoas envolvidas com essa proposta de mudança, estejam elas no mundo acadêmico ou sejam professores de escolas públicas que tenham a oportunidade de estudar e ampliar seu conhecimento sobre a prática educacional, maiores as chances de transformação do ensino da leitura.

A realização de parte da pesquisa na Inglaterra trouxe como contribuição principal a possibilidade de se olhar para a escola brasileira e percebê-la em seu pertencimento social como portadora de peculiaridades passíveis de análise e de transformação quanto ao potencial de formar leitores, desde que as políticas de leitura sejam tomadas como parte integrante do sistema educacional e não como iniciativas isoladas. Entre os ingleses, a escola pública tem um valor social e os pais acreditam que os filhos, sob a tutela do ensino público, estão sendo formados e cuidados como cidadãos em processo de formação. A ideia defendida aqui é a de que, apesar das transformações por que passa a sociedade inglesa, a escola pública tem um papel cativo no sistema educacional, se não para a maioria, pelo menos para os filhos das classes média e baixa que não podem arcar com o ensino pago.

Há várias frentes engajadas na produção e estímulo à leitura na Inglaterra, que envolvem toda a cadeia produtiva do livro e o público, o que não é evidente no Brasil. Quando o livro chega à escola pública brasileira, é como se ele fosse só mais um objeto, enviado de graça para quem quiser ler, e não como um integrante de uma política de leitura que custa milhões aos cofres públicos todos os anos. Na Inglaterra, além das verbas destinadas pelo Departamento de Educação para a compra de livros, a iniciativa privada, pais,

voluntários entram com a doação de recursos e, muitas vezes, com a participação efetiva na organização dos eventos de promoção da leitura.

A diferença do Brasil é que, em termos de presença governamental, ao mesmo tempo em que o governo britânico investe na formação de leitores, reduz a cada dia mais os gastos com a educação, o que não ocorre no Brasil, ou não com essas mesmas características. Paradoxalmente, no Brasil, o Ministério da Educação investe milhões de reais no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e peca pela falta de investimento em políticas de leitura.

Apesar de a educação britânica viver uma fase de transição, o tema da leitura mobiliza também parte da comunidade e, talvez, isso crie uma relação com a formação do leitor, algo mais próximo de uma educação que exija uma participação mais direta dos grupos locais, embora a definição dos parâmetros seja nacional, vinda do Departamento de Educação. Não que no Brasil não se tenha cursos de formação de professores, bibliotecas em escolas públicas, Salas de Leitura, mas esse engajamento pela causa da educação não é visível.

Os livros do PNBE são enviados às escolas públicas e não há sequer fiscalização quanto ao uso desses livros e se eles ainda continuam nas escolas, até porque, se imaginarmos que todos os anos chegam livros vindos de programas governamentais diversos, é de se pensar onde eles seriam guardados se faltam bibliotecas e, quando existem, funcionam de maneira precária.

O levantamento feito nas Salas de Leitura em Campinas (SP) revela que elas podem funcionar como uma ponte para o estímulo da leitura, mas não são o único caminho. O fato de se criar um ambiente de leitura que seja acolhedor para os estudantes significa que há uma iniciativa dedicada à exploração dos acervos do PNBE e dos livros enviados também pelo Governo Estadual, mas que é preciso ter mediadores de leitura que sejam formados para isso.

A metáfora de *Alice através do espelho* permite que se olhe para a escola e os espaços de leitura como lugares em constante processo de transformação, em que iniciativas, como o Programa "Sala de Leitura", ainda que em fase de implantação nas escolas estaduais, trazem pequenos sinais de utilização dos acervos do PNBE. O fator constatado como negativo, neste

trabalho de pesquisa, é que a sobreposição de políticas de leitura compromete os programas e projetos de leitura a longo prazo.

Se as escolas públicas tivessem bibliotecas ou outros espaços de leitura em que o livro pudesse ser explorado e incorporado ao universo da criança e dos adolescentes em formação, teríamos estatísticas diferenciadas quanto aos índices de leitura entre os estudantes brasileiros. Como diz Freire (2001, p. 106-107): “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

O papel do professor no processo de formação do aluno pode fazer toda a diferença entre aquilo que será apropriado e fará a aprendizagem acontecer e aquilo que não alcançará êxito. Se a criança em idade escolar necessita da mediação de um adulto para apresentar-lhe as chaves do crescimento intelectual, bem como emocional, e isso é esperado que ocorra dentro da escola, o professor, enquanto agente, que se espera capacitado, para atender aos anseios de aprender dessa criança, seria formado por quem? Nas escolas públicas brasileiras, o professor que vai para a sala de aula, para alfabetizar, ainda que seja um professor com curso de graduação, ele terá tido, na faculdade de Pedagogia, por exemplo, apenas uma disciplina, em um semestre, em que estudou sobre alfabetização.

A pesquisa sobre o PNBE trouxe diversos desafios, que vão da compreensão de sua estrutura à ida às escolas para a coleta de dados e observação da realidade, o que representou um processo de aproximação com o dia-a-dia da escola pública. Durante as visitas foi possível perceber que era nesses espaços de silêncio que a escola se tornava mais próxima de uma compreensão mais real e menos ideal. Não sem os impasses que marcam a alteridade do pesquisador em um ambiente distinto do acadêmico. E, finda essa parte do processo, faz-se mister observar que o PNBE, quando se propõe a criar estratégias de “capacitação de educadores, bibliotecários e outros mediadores da leitura”, ainda não cumpre os seus objetivos, o que significa dizer que o Brasil possui programas de distribuição de livros que carecem de políticas de leitura que os tornem viáveis.

Obras como *Alice no País das Maravilhas* e *Através do espelho*, escritas por um matemático inglês, não poderiam estimular leituras várias? Talvez essa fosse uma questão a ser valorizada diante da riqueza dos acervos do PNBE e da possibilidade de se atrair o gosto das crianças e adolescentes para a leitura desses acervos e, a partir dessas leituras, seria possível trabalhar conceitos variados em sala de aula.

Quando Alice atravessa o espelho, e salta lepidamente na sala da Casa do Espelho, ela fica feliz porque está quente, por causa do fogo, e porque acreditava que ninguém a tiraria dali: "Oh, como vai ser engraçado quando me virem aqui, através do espelho, e não puderem me alcançar!" (CARROLL, 2002, p. 139). Fazer outras tantas Alices ousarem diante do desconhecido é uma meta que pode ser alcançada dentro da escola pública, em que os alunos têm o direito de ler.

A Casa do Espelho poderia ser uma metáfora da própria escola, com suas salas. E os personagens reais talvez também componham uma espécie de imenso jogo de xadrez com suas peças a serem mexidas ou a se mexerem por conta própria. Um se mantêm, mas outras viram espécies de cinzas das horas¹⁴⁹ que consomem o sistema educacional público, em que tantas vezes

¹⁴⁹ Referência ao livro *A Cinza das Horas*, de Manuel Bandeira:

Epígrafe

Sou bem-nascido. Menino,
Fui, como os demais, feliz.
Depois, veio o mau destino
E fez de mim o que quis.

Veio o mau gênio da vida,
Rompeu em meu coração,
Levou tudo de vencida,
Rugiu como um furacão,

Turbou, partiu, abateu,
Queimou sem razão nem dó –
Ah, que dor!

Magoado e só,
– Só! – meu coração ardeu:

Ardeu em gritos dementes
Na sua paixão sombria...
E dessas horas ardentes
Ficou esta cinza fria.
Esta pouca cinza fria...

se calam num emaranhado de funções que tragam as pessoas e, de repente, o que era para fluir, quase se estagna.

Quem, efetivamente, está interessado em parar e olhar para o problema da leitura, em “dar uma espiadinha no corredor da Casa do Espelho”, como diz Alice, e, de repente, mudar o rumo da história. Para melhor. Quantas *Alices* ousam entrar na Casa do Espelho para correr o risco de simplesmente arriscar? Vale a pena o risco? O conhecido, apesar de incômodo, não é mais confortável do que o desconhecido?

Mas o que conta é que Alice ousou e quem sabe um dia desses, ainda que isso demore séculos, a ultrapassagem também seja feita pela maioria das crianças brasileiras, filhas da classe trabalhadora, que sairão das estatísticas de analfabetos, de analfabetas funcionais, e experimentarão as delícias de interpretar o mundo a partir de seus próprios olhos. Olhos que verão o que ainda não é possível ver.

Houve um momento em que o passeio de Alice começou a mudar, como mudam as coisas sem que possamos decidir sobre elas. O que virá depois dessa aventura no espelho? O inesperado? O novo? A mudança? Seja o que for, o mais importante já aconteceu: Alice ousou ir além.

Alice não podia mais sair dali. De repente, entraram Kitty e uma outra gatinha, desconhecida ainda para a garota, que ficou tanto tempo dentro do espelho e, ao mesmo tempo, parecia ter ficado por lá só por alguns segundos. “A intensidade do tempo vivido corresponde à quantidade do tempo contado?”, perguntou a si mesma, em voz alta, mas apenas em pensamento. Ninguém que estava de fora a ouviu, nem as gatinhas, porque estavam muito concentradas em todos aqueles objetos e seres estranhos que viviam naquela casa tão diferente e mágica. Os livros eram bonitos e convidativos à leitura. E havia várias crianças que liam, sem nem piscar os olhos, tão envolvidas estavam com aquelas palavras silenciosas e, ao mesmo tempo, tão vivas, profundas, alegres. Algumas eram até meio tristes, mas nem por isso perdiam o seu sentido e encanto.

Naquele mundo do espelho, tão distante do mundo real de milhões de crianças de países subdesenvolvidos – como aqueles que até têm nome, como Brasil, África, onde as crianças e os livros de literatura são seres estranhos uns aos outros –, havia magia, as ideias brotavam e se imiscuíam umas nas outras, porque cérebro de criança é assim: um espaço livre, aberto e propício ao saber e ao desabrochar. E há aqueles que cometem o crime de privar essas crianças pobres de aprender, de fluir, de ser. Mas esses, ah, esses não devem gostar de histórias. Nem de livros. Esses também não devem gostar de crianças. Esses querem, a todo custo, matar a flor pela raiz. Há períodos em que são chamados de ditadores. Em outros, são chamados de democratas. Por que não haverá o período em que eles fossem todos chamados de humanos? “Kitty, onde você está?”, perguntou Alice. “Já é hora de sair do espelho, porque a noite vai cair”, alertou. Mas Kitty não respondeu. A Casa do Espelho é uma casa agradável, e dá vontade de nunca mais sair de lá.¹⁵⁰

¹⁵⁰ E assim, depois de a autora desta tese ter feito inúmeras viagens com Alice, em “Através do espelho – E o que Alice encontrou por lá”, e de ter ido pessoalmente à terra de Alice, também decidiu recriar um final para a história. Ou um começo, dependendo do ponto de vista de quem lê.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **100 poemas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. Tradução: Manuel Graña Etcheverry. 410p.

BRASIL. Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)** 2010 <Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/default_indicadores_sociais_municipais.shtm> Acesso em: 3/9/2012.

BRASIL. Proler: concepções e diretrizes. **Fundação Biblioteca Nacional**. Ministério da Educação. Rio de Janeiro: 2009. 44p. <Disponível em: <http://www.bn.br/proler/images/PDF/cursos3.pdf>> Acesso em: 3/11/2012.

BRASIL. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Ministério da Educação. Brasília: 2003. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. <Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf> > Acesso em: 3/9/2012.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Secretaria de Educação Básica e Coordenação-Geral de Materiais Didáticos. Elaboração: Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 130 p. <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf> Acesso em: 24/9/2009.

BRASIL. PORTARIA MEC Nº 2963, DE 29 DE AGOSTO DE 2005 (Revogada). **Ministério da Educação**. Brasília: 2005. <Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/3534-portaria-mec-n%C2%BA-2963-de-29-de-agosto-de-2005-revogada>> Acesso em: 3/11/2012.

BRASIL. **PNLL: textos e história – 2006-2010**. MARQUES NETO, José Castilho (Org.). Ministério da Educação e Ministério da Cultura. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. <Disponível em: <http://189.14.105.211/Conteudo/BibliotecaDigital/2/Arquivos/livro.pdf>> Acesso em: 7/12/2012. 340p.

BRASIL. Resolução nº 7, de 20 de março de 2009. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ministério da Educação**. Conselho Deliberativo. <Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3292-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-7-de-20-de-mar%C3%A7o-de-2009-alterada>> Acesso em: 21/10/11.

BRASIL. Relatório do Primeiro Monitoramento Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. 6ª Secretaria de Controle Externo/Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. **Tribunal de Contas da União**. Brasília: 2003. 22p. <Disponível em:

http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relat%C3%B3rio%20primeiro%20monitoramento%20PNBE%20%C3%BAltima%20vers%C3%A3o.pdf> Acesso em: 8/12/2012.

BRASIL. Estado e sociedade atuando pelo desenvolvimento da leitura no Brasil. Plano Nacional do Livro e Leitura. **Ministério da Cultura/Fundação Biblioteca Nacional. Ministério da Educação**. Brasília: Edição atualizada 2010. <Disponível em: http://189.14.105.211/conteudo/pnll_download.pdf> Acesso em: 23/8/2012.

BRASIL. Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2009. **Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Secretaria de Educação Básica**. Brasília: 2009. <Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/3017-editais-anteriores>> Acesso em: 5/8/2010.

BRASIL. Biblioteca da Escola: análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores. **Ministério da Educação (MEC) e Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da UFMG**. Brasília (s.d.): <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf>> Acesso em: 8/10/2012.

CALAZANS, Flávio. **História em quadrinhos na escola**. São Paulo: Paulus, 2008. 47p.

CARRENHO, Carlos. Sessenta editoras selecionadas. **Publishnews** - Órgão de comunicação da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros). 20 de setembro de 2005. <Disponível em: http://www.abrelivros.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3327:pnbe-2005:-sessenta-editoras-selecionadas&catid=7:pnbe&Itemid=15> Acesso em: 7/12/2012.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do espelho**. Edição comentada. Companhia das Letras. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor . 2002. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. 303p.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. In: **A escolarização da leitura literária – O jogo do livro infantil e juvenil**. Organização: Aracy Alves Martins Evangelista, Heliana Maria Brina Brandão, Maria Zélia Versiani Machado. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 268p.

CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. Tradução: Cristiane Nascimento. 266p.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história - Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Tradução: Ernani Rosa. 189p.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido – Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 2003. Tradução: Maria de Lourdes e Meirelles Matencio. 167p.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora UnB - Fundação Universidade de Brasília, 1994. Tradução de Mary Del Priore. 111p.

CLARK, Christina. Boys' reading commission 2012 - A review of existing research conducted to underpin the Commission. **National Literacy Trust**. Londres: 2012. Disponível em: <http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/4047/BRC-_Research_overview_-_Final.pdf> Acesso em: 20/8/2012.

_____. Christina. Linking school libraries and literacy – Young people's reading habits and attitudes to their school library, and an exploration of the relationship between school library use and school attainment. **National Literacy Trust**. Disponível em: <http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/5760/Linking_school_libraries_and_literacy_2010.pdf> Londres: 2010. Acesso em: 23/1/2012.

_____. Christina. Setting the baseline – The National Literacy Trust's first annual survey into young people's reading – 2010. **National Literacy Trust**. Londres: 2011. Disponível em: <http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/0336/Omnibus_reading_2010.pdf> Acesso em: 23/1/2012.

CLARK, Christina; POULTON, Lizzie. Is four the magic number? Number of books read in a month and young people's wider reading behavior. **National Literacy Trust**. Londres: 2011. Disponível em: <http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/1766/Number_books_read_2011.pdf> Acesso em: 25/1/2012.

CLARK, Christina; WOODLEY, Jane; LEWIS, Fiona. The gift of reading in 2011 – Children and Young people's Access to books and attitudes towards reading. **National Literacy Trust**. Londres: 2011. Disponível em: <http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/1392/The_Gift_of_Reading_in_2011.pdf> Acesso em: 23/1/2012.

CLEMENTE, Vanessa Maria da Silva; BEZERRA, Renata Karla Lins. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): tecendo caminhos para a formação do leitor literário. In: **6º Seminário Educação e Leitura**, 2010, Natal-RN, 10 p. <Disponível em: <http://www.ccsa.ufrn.br/6sel/anais/public/papers/gt8-10.pdf>> Acesso em: 15/4/2013.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros – Passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Tradução: Daniel Pellizzari. 231p.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. Instituto Pró-Livro/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo: 2012. 334p. <Disponível em: <http://livraria.imprensaoficial.com.br/media/ebooks/12.0.813.933.pdf> > Acesso em: 30/3/2012.

FONTES, Joaquim Brasil. **As obrigatórias metáforas – Apontamentos sobre literatura e ensino**. São Paulo: Iluminuras, 1999. 89p.

FRANÇA. **PISA 2009 Results: Executive Summary**. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Paris: 2010. <Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>> Acesso em: 3/11/2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler – Em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1984. 96p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 218p.

_____. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 245p.

_____. **Pedagogia da indignação – Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000. 134p.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização e apresentação: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora Unesp: 2001. 300p.

_____. **O caminho se faz caminhando – Conversas sobre educação e mudança social**. Paulo Freire e Myles Horton. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. Tradução: Vera Lucia Mello Josceline. 229p.

HODGES, Gabrielle Cliff. Speaking and listening. In: **Learning to teach English in the secondary school - A companion to school experience**. Jon Davidson and Jane Dowson. Second Edition. Nova Iorque: RoutledgeFalmer, 2004. 317p.

HURRY, Jane; HOLLIMAN, Andrew. The impact of Reading Recovery three years after intervention. <Disponível em: https://www.ioe.ac.uk/PHD_JH_Reading_Recovery_report_2009.pdf >Institute of Education, University of London. Londres: 2009. Acesso em: 17/9/2012.

ILLINGWORTH, John. Crazy about work – An investigation and commentary on work-related factors influencing teacher mental health. Conducted by John Illingworth on behalf of the **Nottingham City Association of the National Union of Teachers – NUT**. Disponível em: <<http://www.teachers.org.uk/files/active/0/11-2-07-H&S-ATT1.pdf>> Nottingham: 2007. Acesso em: 19/9/2012.

JAMA, Deeqa; DUGDALE, George. Literacy: state of nation – A picture of literacy in the UK today. **National Literacy Trust**. Londres: 2012. Disponível em: <http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/3816/FINAL_Literacy_State_of_the_Nation_-_30_March_2010.pdf> Acesso em: 25/1/2012.

KICH, Morgana. **Mediação de leitura literária: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/2008**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Caxias do Sul: 2011, 170 p. <Disponível em: http://tede.ucs.br/tde_arquivos/7/TDE-2011-09-13T081337Z-514/Publico/Dissertacao%20Morgana%20Kich.pdf> Acesso em 15/4/2013.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999. 374p.

LAJOLO, Marisa. **Em questão 2 - Políticas e práticas de leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Observatório da Educação e da Juventude, 2004. 86p.

LAPLANE, Adriana Frizman; Dobranszky, Enid Abreu. Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas idéias de P. Bourdieu. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 20, p. 59-68, jan./dez. 2002. Disponível em: <http://www.usf.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_07/uploadAddress/horizontes-9%5B6314%5D.pdf> Acesso em: 19/9/2012.

LA TAILLE, Yves. “Leitores já: comentando o texto: ‘A leitura, uma questão comunitária’, de Jean Foucambert. In: **Alfabetização hoje**. Azevedo, Maria Amélia & Marques, Maria Lúcia (Orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 1995. 111 p.

MACHADO, Cassiano Elek. A psicanálise do PNBE. Ilustrada. **Folha de São Paulo**. 2004. <Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1505200414.htm>> Acesso: 3/11/2012.

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.** Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2009, 162p. <Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-83VSE4/disserta_o_daniela_montuani_vers_o_final_09.pdf?sequence=1> Acesso em: 16/04/2013.

PAIVA, Aparecida. Selecionar é preciso, avaliar é fundamental: acervos de literatura para jovens leitores. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 301-307, set./dez. 2012 <Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11745/8387>> Acesso em: 21/10/2012.

PAIVA, Aparecida (et al.). **Literatura na infância: imagens e palavras.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2008. 47 p. <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura_na_infancia.pdf> Acesso em: 8/12/2012.

PAIVA, Jane. BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – uma avaliação diagnóstica. Pro-Posições. Vol. 20. Nº 1. Campinas (SP). Jan./Abr. 2009.

PINTO NETO, Pedro da Cunha. **Ciência, literatura e civilidade.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP): 2001. 192p.

PLATZER, Maria Betanea. **Crianças leitoras entre práticas de leitura.** Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas: 2009, 208p. <Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000441106>> Acesso em: 14/4/2013.

REINO UNIDO. Mayfield Primary School Inspection Report. 15-16 June 2010. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted). Londres (Reino Unido): 2010. 14p. <Disponível em: <http://www.ofsted.gov.uk>> Acesso em: 15/8/2012.

RIO GRANDE DO SUL. Professores brasileiros estão entre os mais mal pagos do mundo. **Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul (Sinpro-RS).** <Disponível em: http://www.sinpro-rs.org.br/edbasica/noticias.asp?id_noticia=1217&key_noticia=781JZQjVKD6otNUB1E1Y> Acesso em 7/11/2012.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Interlivros, 1975. Tradução: Edgar Godoi da Matta Machado, Marcio Paulo de Andrade. 342p.

RUDDUCK, Jean; HOPKINS, David. The sixth form and libraries : problems of access to knowledge. Grã-Bretanha: Wetherby:British Library. High school libraries. 1984. 126p.

SÃO PAULO. Resolução SE - 15, de 18-2-2009. **Diário Oficial**. Poder Executivo. Estado de São Paulo. Seção I, p. 39. Volume 118 - Número 34 - São Paulo, 19 de fevereiro de 2009 <Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/SL/Resolucao_SEE_18.02.09.pdf> Acesso em: 9/5/2010.

SÃO PAULO. Resolução SE 69, de 27-6-2012. **Diário Oficial**. Poder Executivo. Estado de São Paulo. Seção I, p. 24. Volume 121 – número 120 – São Paulo, 28 de junho de 2012. <Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ntc_l.php?t=saladeleitura_04> Acesso em: 9/8/2012.

SÃO PAULO. Resolução SE 70, de 21-10-2011. **Diário Oficial**. Poder Executivo. Estado de São Paulo. Seção I, p. 16. Volume 121 – número 201 – São Paulo, 22 de outubro de 2011. <Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ntc_l.php?t=saladeleitura> Acesso em: 21/10/2012.

SÃO PAULO. Indicador de Analfabetismo Funcional. Inaf Brasil 2011 – Principais resultados. **Instituto Paulo Montenegro**. <Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf> São Paulo: Ação Educativa, IPM, Ibope Inteligência, 2011. Acesso em: 3/11/2012. 25p.

SETTON, Maria da Graça Jacintho Setton. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, Jan./Abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23/9/2012.

SILVA, Bruna Lidiane Marques da. **Programa Nacional Biblioteca da Escola - Edição 2006: a chegada dos acervos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a leitura de obras por jovens leitores**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte: 2009, 144p. <Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-83ZQNR>> Acesso em: 16/4/2013.

SILVA -POLIDO, Nágila Euclides da. **Salas de leitura da rede municipal de ensino do estado de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: 2012, 261p. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06092012-140437/pt-br.php>> Acesso em: 12/4/2013.

STYLES, Morag; WYSE, Dominic. Synthetic phonics and the teaching of reading: the debate surrounding England's 'Rose Report'. **Literacy**, vol. 41, nº 1, abr. 2007. Oxford: Reino Unido. Disponível em: <<http://www.edalive.com/wp-content/uploads/2011/04/RoseEnquiryPhonicsPaperUKLA.pdf>> Acesso em: 23/9/2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola: análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Ministério da Educação. 2009. <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf>> Acesso em: 20/9/2012.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 131p.

VERRIER, Jean. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 207-213, maio/ago. 2007. Tradução: Neide Luzia de Rezende.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Cortez & Moraes Ltda, 1977. 170p

BUNTING, Jane. **Book power – Literacy through literature - Year 1**. CD Included. London: Center for Literacy in Primary Education (CLPE), 2008. 80p

BUNTING, Jane; ELLIS, Sue; VERNON, Jenny. **Literacy through literature – Year 2**. London: Center for Literacy in Primary Education (CLPE), 2010. 64p

CHARTIER, Roger. **Libros, lecturas y lectores en la edad moderna**. Madrid: Alianza Universidad, 1994. 316p.

ELKIN, Judith; LONSDALE, Ray. **Focus on the child – Libraries, literacy and learning**. London: Library Association Publishing London, 1996. 278p.

HALL, Christine. COLES, Martin. **Children's reading choices**. London and New York: Routledge, 1999. 185p

HARDING, Les. **A book in hand is worth two in the library – Quotations on books and librarianship**. London: McFarland & Company, Inc., Publishers/Jefferson, North Carolina, and London, 1994. 119p

SAFFORD, Kimberly; O'SULLIVAN, Olivia; BARS, Myra. **Boys on the margin – Promoting boys' literacy learning at key stage 2**. London: Center for Literacy in Primary Education (CLPE), 2004. 111p