

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**JANAÍNA GUIMARÃES**

**BIBLIOTECA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS DE  
INCENTIVO À LEITURA: DE MUSEU DE LIVROS A ESPAÇO  
DE SABER E LEITURA**

Presidente Prudente  
2010

# **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**JANAÍNA GUIMARÃES**

## **BIBLIOTECA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: DE MUSEU DE LIVROS A ESPAÇO DE SABER E LEITURA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação  
Orientador: Profº Drº Cristiano Amaral G. Di Giorgi  
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores

Presidente Prudente  
2010

S580i Guimarães, Janaína.  
Biblioteca Escolar e Políticas Públicas de Incentivo à Leitura: de Museu de Livro a Espaço de Saber e Leitura / Janaína Guimarães. - Presidente Prudente : [s.n.], 2010  
105 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi  
Banca: Célia Regina Delácio Fernandes, Renata Junqueira de Souza  
Inclui bibliografia

1. Biblioteca Escolar. 2. Leitura. 3. PNBE. I. Autor. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD 621.71

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação – Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Câmpus de Presidente Prudente.  
[claudia@fct.unesp.br](mailto:claudia@fct.unesp.br)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

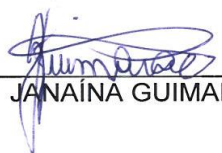


### BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
PROF. DR. CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI  
(ORIENTADOR)

  
\_\_\_\_\_  
PROFA. DRA. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

  
\_\_\_\_\_  
PROFA. DRA. CÉLIA REGINA DELÁCIO FERNANDES  
(UFGD)

  
\_\_\_\_\_  
JANAÍNA GUIMARÃES

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 31 DE AGOSTO DE 2010.

RESULTADO: APROVADA

Dedico este trabalho à **Maria das Graças Guimarães**, minha mãe, que apesar de todas as decepções que a vida lhe proporcionou, sempre esteve ao meu lado, incentivando e apoiando todos os meus sonhos. E à **Thaís**, minha sobrinha e futura escritora.

## AGRADECIMENTOS.

A realização deste trabalho foi possível graças ao apoio, colaboração e carinho que recebi de muitas pessoas. A elas expresso toda minha gratidão e carinho:

- Primeiramente a Deus, por todas as oportunidades que sempre surgiram em minha jornada até hoje;

- A CAPES pelo financiamento desta pesquisa;

- Ao meu orientador Prof. Dr. Cristiano pela confiança;

- À Prof. Dra Renata Junqueira de Souza que sempre me socorreu nos momentos mais difíceis desta trajetória e por todas as oportunidades que me proporcionou;

- À Prof. Dra Célia Regina Delácio Fernandes pelas contribuições;

- À Prof. Dra Andréia Wiezzel pelas conversas e toda ajuda;

- À Suelen, minha grande amiga, irmã e companheira por todos os momentos inesquecíveis (bons e ruins) que dividimos e por toda a paciência e carinho dispensados a mim ao longo de tantos anos de convivência e amizade;

- Às minhas irmãs Meliza e Luzia e minhas primas Adriana e “Tuca” por toda ajuda e incentivo;

- Aos meus queridos amigos e companheiros de mestrado, Carol, Janinha e Orlando que dividiram comigo todas as aflições do mestrado e com certeza dividirão as do doutorado;

- Ao meu grande amigo Clayton Bariri, por toda amizade e por ter sido sempre a primeira pessoa a me avisar e parabenizar pelo resultado de todas as fases do processo seletivo do mestrado;

- Aos meus amigos Pedro Top, Nathalia Corneto, Leandro (Lelê), Yuri, Marcela Alves, Sabrina, Simônica, Jean Lucas e muitos outros que fizeram (e ainda fazem) parte da minha vida e que são muito importantes e queridos;

- Ao Elvis, meu namorado e anjo protetor e, acima de tudo, meu amigo e companheiro por toda paciência, amor e dedicação;

- A todos que participaram da pesquisa pela compreensão e disponibilidade.

*Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas; os livros só mudam as pessoas.*

*(Mário Quintana)*

## **RESUMO**

A biblioteca escolar é um espaço de grande potencial para o desenvolvimento de atividades relacionadas à leitura, o que contribui para despertar a criatividade e o senso crítico do aluno, sendo, portanto, um instrumento fundamental no processo de aprendizagem. Falar de biblioteca é falar de pesquisa, busca de informação, ampliação de conhecimentos e, conseqüentemente, leitura. A leitura é considerada um processo de elaboração e verificação de hipóteses que levam à construção de uma interpretação. É justamente neste processo de leitura, descoberta e transformação da informação em conhecimento, que a biblioteca escolar surge como espaço rico em recursos e possibilidades. A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” da Unesp - Univ. Estadual Paulista e é financiada pela CAPES. Tem como objetivo principal investigar se as políticas públicas de incentivo à leitura, especificamente o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), têm contribuído com o acesso à leitura; a formação de leitores; a dinamização da biblioteca escolar. Esta pesquisa possui um caráter qualitativo, pois envolve um contato direto entre o pesquisador e o objeto de estudo, desta forma, optei por realizar o estudo de caso em uma escola da rede municipal de Presidente Prudente/SP. Inicialmente foi feito um levantamento geral da atual situação das bibliotecas escolares deste município, com relação à estrutura, acervo e acessibilidade. Em seguida, foram aplicados questionários com professores, coordenador e responsável pela biblioteca e realização de entrevista semi-estruturada com este último. Como resultados, a pesquisa aponta uma biblioteca escolar em condições precárias; profissionais sem formação específica para atuar neste espaço; falta de atividades voltadas para a leitura neste espaço. Situação que reforça a necessidade de capacitação dos professores e “bibliotecários” para o trabalho de mediação de leitura, principalmente dentro da biblioteca escolar.

**Palavras-chave:** Leitura, Biblioteca escolar, Políticas Públicas de Incentivo à Leitura, PNBE.



## **ABSTRACT**

The school library is an area of great potential to the development of activities related to reading, which helps to awaken creativity and critical sense of the student, and is therefore a key tool in the learning process. Say about library is say about research, finding information, expansion of knowledge and, consequently, reading. Reading is considered a process of elaboration and verification hypotheses that lead to the construction of an interpretation. It is precisely this process of reading, discovery and transformation of information into knowledge that the school library appears as a space rich in resources and possibilities. This research is linked to the research line “Public Policy, School Organization and Teacher Formation” by UNESP – Universidade Estadual Paulista, and is funded by CAPES agency. Aims to investigate whether public policies to encourage reading, specifically PNBE (National School Library Program) have contributed to the read access, the reader formation, the dynamization of the school library. This research has a qualitative character, since it involves direct contact between the researcher and the object of study, so I choose to make the case study in a school in the City of Presidente Prudente - SP. Initially it was made a general survey of the current situation of school libraries in this city, with respect to the structure, collection and accessibility. After questionnaires were filled with teachers, coordinator and responsible for the library and conducting semi-structured interview with the latter. As a result, the study identifies school library in poor conditions, without specific training professionals to work in this space. Situation that reinforce the necessity for teacher training and “librarians” for the reading mediation, mainly within the school library.

**Keywords:** Library School; Public Policy of Reading Incentive; PNBE.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>1 - BIBLIOTECA ESCOLAR, ACESSO E DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA .....</b>	<b>13</b>
1.1 - A leitura e sua importância na sociedade .....	15
1.2 - Democratização da leitura .....	20
1.3 - Escolarização da leitura literária .....	23
1.4 - Leitura e biblioteca escolar .....	28
<b>2 - BIBLIOTECA ESCOLAR, POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA E AÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>30</b>
2.1- A biblioteca escolar brasileira .....	30
2.2 - Políticas públicas de incentivo à leitura e biblioteca escolar .....	38
2.2.1 – O PNBE .....	44
2.3 - Saberes e competências do professor .....	53
<b>3 – METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>58</b>
<b>4 – RESULTADOS .....</b>	<b>64</b>
4.1 – Panorama geral das bibliotecas da região .....	64
4.2 – Caracterização da escola .....	66
4.3 – Aplicação dos questionários .....	67
4.4 – Entrevistas .....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE 1 .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE 2 .....</b>	<b>113</b>

## INTRODUÇÃO

Atualmente a qualidade da educação no Brasil tem sido cada vez mais questionada. Intelectuais da área da educação discutem quais as maneiras de se garantir a qualidade da mesma, e enquanto isso, o governo elabora planos, estabelece metas e políticas visando sempre à melhoria da escola e da educação. No entanto, a biblioteca escolar, enquanto parte da instituição de ensino e espaço essencial do processo de aprendizagem, tem sido pouco valorizada.

A biblioteca escolar é de extrema importância no sistema educacional, por ser um local de grande potencial para o desenvolvimento de atividades relacionadas à leitura, o que, segundo Silva (2003) contribui para despertar a criatividade e o senso crítico do aluno sendo, portanto, fundamental no processo de aprendizagem.

Isso acontece porque o ato de ler vai além da capacidade de decodificar símbolos, é preciso entendê-los, interpretá-los e relacioná-los com o conhecimento prévio de forma que se torne possível, a partir disso, produzir um conhecimento novo e individual, portanto, exigindo uma interação entre leitor e texto. De acordo com Solé (1998, p. 22), a leitura é “um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação”.

Na antiguidade, as bibliotecas eram vistas como ponto de encontro dos sábios. Ler e escrever eram habilidades exclusivas dos religiosos, que tinham a responsabilidade de transmitir o conhecimento, muitas vezes impregnado de religiosidade ao restante da população não letrada e dos nobres.

Com o surgimento das universidades na Idade Média, os livros deixam de ser objetos sagrados, ultrapassam o âmbito religioso e os limites dos mosteiros, e passam a expressar todo tipo de pensamento, emoções e descobertas. A necessidade de repartir o pensamento criado e disseminá-lo para garantir a posse do conhecimento leva o homem a escrever e guardar seus escritos. Aparecem, assim, as primeiras bibliotecas universitárias, com caráter de liberdade intelectual.

A imprensa encarregou-se de disseminar os livros, o que era raro e caro, começa a ficar um pouco mais acessível. O que antes era exclusivo ao clero e aos nobres chega a diversos segmentos da população. O crescente número de leitores, devido à acessibilidade do livro leva a

um aumento, também, do número de autores e à necessidade de criação e ampliação das bibliotecas.

Todavia, o avanço tecnológico possibilitou a popularização do rádio e da televisão, que passaram a ocupar o tempo que antes era destinado à leitura. Nos países mais pobres a TV acabou impondo seu conteúdo sobre uma população analfabeta. Nas palavras de Milanesi (2002, p. 43), “o rádio e a televisão permitiram, em suma, elevar o grau de homogeneização cultural pela sua capacidade de eliminar do público a autonomia para escolher”. Com isso, outras fontes de informação e de acesso ao conhecimento como livros e jornais, tornaram-se desconfortáveis, tendo em vista a necessidade de ler, imaginar e refletir. A TV apresenta a informação na forma oral, contendo imagens e com conteúdo muitas vezes simplificado. Assim, cabe ao telespectador, a pequena tarefa de assimilar e disseminar o conhecimento que acaba de receber passivamente.

Da Antiguidade à modernidade, dos papiros e pergaminhos à internet, o desenvolvimento da humanidade passou por várias transformações e as fontes de informação evoluíram de forma assustadora, mas muitas das bibliotecas públicas e escolares, principalmente de escolas públicas, não conseguiram acompanhar esse avanço. Elas ainda são lugares de espaço limitado e sem nenhum atrativo para os leitores.

É importante valorizar a tecnologia enquanto complemento e não como substituta única dos conhecimentos produzidos e transmitidos através dos livros, revistas e jornais. As bibliotecas devem se adequar às novas tecnologias e as novas exigências e necessidades da sociedade moderna sem perder seu encanto, sem deixar de ser um espaço essencialmente humano, de aquisição, produção e troca de conhecimento.

As bibliotecas são espaços físicos onde as pessoas convergem como à praça de uma cidade ou ao centro da taba; e reforçando o papel que se atribui a elas, são locais que, por todos os meios - do livro à internet – podem permitir a todos não apenas achar o que procuram, mas discutir o que achou. E continuar a busca. (MILANESI, 2002 p.114)

Vale lembrar que nas propostas para a educação do Banco Mundial, a biblioteca ocupa o primeiro lugar nas prioridades de insumos para o Ensino Fundamental, mas na prática é o livro didático que ocupa essa posição. Para se ter uma ideia, os investimentos apenas na aquisição de livros didáticos para este ano de 2010, segundo o site do MEC, foi de aproximadamente

R\$427,6 milhões, enquanto que na aquisição e distribuição do material que compõe o PNBE deste mesmo ano, os investimentos não ultrapassam R\$ 60 milhões. Entendo a importância do livro didático, mas questiono o papel de “grande centro” do processo de ensino aprendizagem, que tem sido dado a ele.

Faltam, portanto, políticas públicas efetivas de incentivo à leitura. Políticas estas, que englobem não só a distribuição de livros, mas também a capacitação de profissionais e a reestruturação do currículo, priorizando a qualidade do ensino, sem desconsiderar as diferenças culturais.

Em 2007 foi lançado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de melhorar a educação. O plano é composto por trinta ações direcionadas aos vários níveis e modalidades da educação, dentre as quais dezessete estão diretamente voltadas à educação básica. Programas como “Gosto de Ler”, que pretende estimular o gosto pela leitura nos alunos do ensino fundamental por meio da Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa; o Programa “Biblioteca na escola” voltado para o ensino médio e que pretende levar às bibliotecas das escolas obras literárias e universalizar a distribuição de livros didáticos; e o “Programa Nacional Biblioteca da Escola” (PNBE), que visa distribuir livros de literatura para as escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, são alguns exemplos de ações propostas pelo MEC que demonstram a iniciativa do governo em melhorar a qualidade do ensino no país por meio do estímulo à leitura.

Entretanto, da forma como foi apresentado, o PDE não traz nenhuma garantia de que as medidas e metas propostas terão o efeito esperado. Não há mecanismos de controle claros, capazes de dificultar a manipulação de dados das administrações municipais para garantir o recebimento de recursos. Segundo Saviani (2007), o PDE não vem a ser um plano de Educação propriamente dito, mas sim, um programa de ações. Trata-se, portanto, de um conjunto de ações com estratégias para se atingir os objetivos e metas previstas por um plano ainda maior, o Plano Nacional de Educação (PNE).

Em meio a esses planos e metas, chamou minha atenção o PNBE (Plano Nacional Biblioteca da Escola) que distribui obras de literatura, de pesquisa e de referência, para compor os acervos das bibliotecas de escolas públicas (municipais e estaduais) em todo o Brasil. No entanto, percebo a necessidade de preparar a escola e os profissionais da educação para lidar com os livros, tanto os que são distribuídos, como aqueles que já existem na instituição, visto que,

além de bibliotecas em péssimas condições, é possível encontrar ainda recursos humanos sem qualificação específica para trabalhar com tais materiais.

Assim, para que a biblioteca escolar possa cumprir seu papel educacional e cultural, é preciso que haja vontade política da escola e dos órgãos públicos em mantê-la funcionando. Mas infelizmente, apesar das ações e metas propostas pelo MEC, na prática, não há investimentos suficientes em programas que sirvam de incentivo à leitura e ao uso das bibliotecas, sejam elas públicas ou escolares. A educação e o acesso à cultura, mais do que nunca, são vistas pela elite e por grandes empresários, como mercadoria e a escola como uma empresa fornecedora de mão de obra “qualificada”.

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja, na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação. (SAVIANI, 2007, p. 1253)

Neste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo principal investigar se as políticas públicas de incentivo à leitura, especificamente o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), têm contribuído com o acesso à leitura; a formação de leitores; a dinamização da biblioteca escolar.

Posto isto, os objetivos específicos são:

- 1- Discutir a situação das bibliotecas escolares de Presidente Prudente no que se refere: ao espaço físico (estrutura), ao funcionamento, ao acervo e à acessibilidade.
- 2- Investigar os motivos pelos quais a maioria das bibliotecas escolares tem sido deixada de lado durante o processo educativo por professores, coordenadores e bibliotecários.

3- Analisar o uso dos acervos do PNBE na formação de leitores e valorização das bibliotecas escolares na cidade de Presidente Prudente-SP.

Para tanto, proponho como metodologia uma pesquisa de caráter qualitativo envolvendo um contato direto entre o pesquisador e o objeto de estudo. Optei pela escolha de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente – SP, para a realização do estudo de caso, e assim, garantir o aprofundamento necessário para o entendimento do fenômeno estudado, além claro, de uma maior riqueza de informações.

O presente trabalho traz algumas reflexões, conceitos e dados resultantes do desenvolvimento da referida pesquisa. O mesmo se apresenta organizado em quatro capítulos, sendo eles:

**Capítulo 1: *Biblioteca escolar: acesso e democratização da leitura.*** Apresenta alguns conceitos sobre a leitura e a importância da mesma no ensino; a democratização da leitura e o processo de escolarização de literatura literária; e a relação biblioteca escolar e leitura.

**Capítulo 2: *Biblioteca escolar, Políticas públicas de incentivo à leitura e ação de professores.*** Expõe a relação escola, biblioteca e biblioteca escolar no Brasil, no decorrer da História; algumas ações governamentais de incentivo à leitura; formação docente e necessidade de professores mediadores de leitura.

**Capítulo 3: *Metodologia da pesquisa.*** Traz, a partir dos referenciais teóricos, a metodologia adotada com uma breve descrição dos instrumentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa.

**Capítulo 4: *Resultados.*** Neste capítulo são apresentados os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas, bem como suas análises.

***Considerações Finais.*** Esta é a parte final da dissertação e traz considerações sobre todo o trabalho desenvolvido durante a pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### **BIBLIOTECA ESCOLAR: ACESSO E DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA**

A biblioteca escolar se constitui em lugar propício para a promoção de atividades relacionadas à leitura, vistas como essenciais durante a aprendizagem. No entanto, ela, enquanto parte da instituição escola e espaço fundamental no processo de aprendizagem, tem sido pouco valorizada e muitas vezes esquecida.

Além de sua função educativa, a biblioteca escolar possui também uma função cultural, visto que nela pode-se encontrar diversos tipos de livros, literários ou não, que contribuem com a formação intelectual e cultural do sujeito. Ela constitui-se em um grande e precioso instrumento no processo educativo do indivíduo e elemento fundamental quando se trata da formação permanente de usuários da informação, pois potencializa as condições necessárias para isto, tendo o poder de estimular o aprendizado e o desenvolvimento de seus usuários através de atividades que despertam a curiosidade.

Falar de biblioteca escolar é falar de pesquisa, busca de informação, ampliação de conhecimentos e, conseqüentemente, leitura. Segundo Solé (1998, p. 22), a leitura é “um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação”. Sendo assim, como dito anteriormente, ler é mais do que ter a capacidade de decodificação dos símbolos, é preciso entendê-los, interpretá-los e relacioná-los com o conhecimento prévio, a “biblioteca particular” de cada um, de forma que se torne possível, a partir disso, produzir um conhecimento novo e individual. E é justamente nesse processo de leitura, descoberta de informações e transformação da informação em conhecimento, que a biblioteca surge como espaço rico em recursos e possibilidades.

Autores como Milanesi (2002), Silva (2003) e Quevedo (2002) apontam que as bibliotecas escolares no Brasil, em geral, estão pouco preparadas para desenvolver seu papel educacional e cultural. Acervos pobres e limitados, falta de pessoal capacitado e espaço pouco apropriado para pesquisa, são alguns dos muitos fatores que contribuem para a crescente desvalorização da biblioteca. Além disso, a má utilização deste espaço pode afastar seus usuários. De acordo com os autores citados acima, não é raro encontrar casos em que as bibliotecas são



utilizadas apenas como lugar para cópia de livros, dicionários e/ou enciclopédias e não como espaço propício para a leitura, interpretação e reflexão, atividades importantes no processo de transformação da informação adquirida em conhecimento produzido.

## 1.1 - A LEITURA E SUA IMPORTÂNCIA NA SOCIEDADE

O homem sempre teve necessidade de se comunicar e transmitir suas descobertas e conhecimentos para as gerações futuras. Esse desejo humano vem desde os primórdios, quando ele começou a se distanciar da natureza. Seja por meio de inscrições nas paredes das cavernas, figuras em pedras ou da escrita como a conhecemos, a humanidade sempre teve necessidade de registrar sua história, seus sentimentos, ideias e experiências.

Atualmente a comunicação escrita acontece fundamentalmente por meio da utilização de símbolos gráficos, as letras. Assim, para que ela aconteça de forma efetiva não basta apenas saber grafar códigos linguísticos, é necessário que se faça a decodificação e a compreensão dos mesmos.

No entanto, antes de aprender a decodificar esses símbolos e organizá-los para que tenham sentido, todos nós exercitamos a leitura desde que nascemos. Não uma leitura mecânica, normalmente aprendida na escola, em que se adquire o domínio dos chamados signos linguísticos. Mas uma leitura no seu sentido mais simples, aquela feita por meio da observação silenciosa e que serve para reconhecer objetos, lugares, pessoas, símbolos. Leitura esta, que é feita não apenas com os olhos, pois envolve ainda, todos os sentidos e órgãos, ou seja, é realizada por meio do olfato, da audição, do tato.

Porém, saber “ler” o mundo não é suficiente para viver na sociedade. Cada vez mais se faz necessário saber ler e entender os códigos linguísticos que fazem parte da comunicação escrita, essencial nas relações humanas. Ao longo dos séculos, várias definições de leitura foram dadas na tentativa de melhor explicar esse processo tão complicado. Porém, como afirma Fernandes (2007, p. 10), “A leitura concebida e praticada como instrumento de transformação pessoal e social é um acontecimento recente”.

Para Souza (1992) ler é a capacidade do indivíduo de perceber e atribuir significados aos símbolos da nossa escrita, isto é, decodificá-los entendê-los a partir de seu contexto. Assim,

Leitura é basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sobre as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. (SOUZA, 1992, p.01)

Ler, segundo Cosson (2006) é uma atividade que envolve uma troca de sentimentos, não apenas entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade da qual ambos fazem parte, já que os sentimentos seriam o “resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. (p. 27)

Cosson (2006) afirma ainda que ler é um fenômeno cognitivo e social e destaca três diferentes grupos de teorias sobre a leitura, descritos por Vilson J. Leffa em “Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social” publicado em 1999. No primeiro grupo de teorias, chamado de *ascendentes*, a leitura é um processo de extração do sentido do texto. Essa extração se dá em dois níveis: o primeiro é o nível das letras e palavras (decodificação); o segundo, o dos sentidos (compreensão). Aqui a leitura só acontece quando o aluno consegue passar de um nível para outro e o domínio do código é essencial para que se possa ler.

No segundo grupo, chamado abordagens *descendentes*, o leitor é tido como o centro da leitura. Ler está diretamente relacionado ao leitor, é ele quem constrói e testa as hipóteses sobre o texto. Para estes teóricos, mais importante que ter o conhecimento do código escrito é ter domínio das convenções da escrita.

O terceiro grupo é o das teorias *conciliatórias*, que defende que o leitor é tão importante quanto o texto, e a leitura nada mais é que o resultado de uma interação entre leitor e texto. Portanto,

[...] aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas. (COSSON 2006, p. 40)

Sendo assim, a leitura é uma ação intelectual que pode ser tanto individual quanto coletiva, capaz de proporcionar transformações conceituais e comportamentais nos leitores. Leva o indivíduo a ampliar seus conhecimentos acadêmicos, sociais e culturais. Para Silva (1986, p. 15):

[...] a leitura mais produtiva é aquela capaz de gerar a reorganização das experiências do leitor ao nível individual e, ao nível coletivo, aquela capaz de gerar o máximo de conflito entre as interpretações.

Portanto, a leitura não pode se esgotar na simples decodificação. O leitor deve ser capaz de entender, interpretar e relacionar os escritos. Uma boa leitura é capaz de levar o leitor à reflexão, desconstruindo e reconstruindo concepções, posturas, transformando o sujeito e fazendo com que este seja capaz de transformar sua realidade, seu meio. Segundo Souza (1992, p. 02)

A leitura é um processo riquíssimo que não cabe em conceituações restritas. Considerá-la simples decodificação de sinais providos de sentido próprio não basta. Há que se encarar o leitor como atribuidor de significados; e nessa atribuição, leva-se em conta a interferência da bagagem cultural do receptor sobre o processo de decodificação e interpretação da mensagem.

Koch e Elias (2006) afirmam que, a concepção de leitura muda de acordo com o foco que se adota, desta forma, pode-se ler de diferentes maneiras, são elas: *Leitura com foco no autor*; *Leitura com foco no texto*; e *Leitura com foco na interação autor- texto-leitor*.

A *Leitura com foco no autor*, segundo as referidas autoras, acontece quando se adota a concepção de língua como sendo a representação do pensamento e o texto como produto do pensamento do autor. Aqui o leitor é apenas um receptor das ideias e intenções do autor. A leitura, neste caso, é a atividade de captação dos pensamentos e ideias do autor, desconsiderando todas as experiências e os conhecimentos prévios do leitor.

A *Leitura com o foco no texto* adota a concepção de língua como estrutura, como código que o leitor simplesmente decifra, bastando ter conhecimento do código utilizado. A leitura é vista como atividade que exige do leitor o foco no texto, reconhecendo o sentido das palavras e estruturas contidas no mesmo.

Já a *Leitura com foco na interação autor-texto-leitor* se apóia na concepção interacional da língua. O leitor é visto como autor/construtor social, isto é, o sentido do texto vai sendo construído por meio da interação entre texto-leitor. Desta forma, como afirma Koch e Elias (2006, p. 11)

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

É justamente nesta concepção de leitura que acredito e adoto neste trabalho. Uma leitura que não seja estática e sim um processo dinâmico, de interação, interjeições e trocas. Atividade esta, capaz não de salvar o mundo, mas de possibilitar condições de transformação, por menor que seja. Portanto, acredito que ler pode ser definido como uma ação cultural de alto nível e acima de tudo, uma prática social e, como afirma Britto (2001, p. 84), “um ato de posicionamento político diante do mundo”.

Num país como o Brasil, onde poucos têm acesso a uma educação de qualidade, onde crianças são obrigadas a deixar a escola para trabalhar e ajudar no sustento da família, perdendo sua infância e deixando de lado o direito à escola e lazer, a leitura ainda é vista pelas classes menos favorecidas como “um ócio descompromissado, desligado do trabalho produtivo e a biblioteca como um museu estagnado ou como um receptáculo passivo.” (SILVA, 1986, p. 46).

Assim sendo, a importância da leitura, da habilidade de ler enquanto poderoso elemento de combate à alienação e à ignorância, sendo um forte instrumento na luta contra a dominação da minoria sobre a maioria, se perde diante das mazelas da sociedade brasileira, desprovida, entre tantas outras coisas, do respeito das autoridades em relação a seus direitos básicos.

Diante deste cenário, é possível perceber que discussões sobre o acesso à escolaridade e à leitura estão presentes em vários encontros voltados para a educação, bem como nas “agendas governamentais”.

Estados, universidades, setor privado e organizações da sociedade civil discutem a relação entre leitura e inserção social, vinculando a importância da leitura à escola e relevando o surgimento e o desenvolvimento de políticas públicas que se ocupam em tornar melhor as condições de letramento da população. No Brasil, nos últimos trinta anos, foram criados programas, instituições, leis, congressos, movimentos e campanhas, com a finalidade de formar o leitor, bem como de difundir e melhorar a leitura da população. (FERNANDES, 2007, p. 10)

Tais ações reforçam a necessidade de uma política de formação de leitor que consiga realmente promover a democratização e o acesso à leitura, proporcionando a toda a população condições de atuar como cidadãos plenos, capazes de adotar uma postura crítica e política frente aos acontecimentos do mundo atual. Visto que,

[...] o exercício pleno da cidadania implica a capacidade de leitura, pois o desenvolvimento da competência de atribuir sentido ao texto escrito possibilita o posicionamento crítico do sujeito diante do mundo circundante. Enfim, a leitura permeia todas as relações e quem não lê tem pouca chance de conquistar um lugar ao sol nessa civilização hodierna. (FERNANDES, 2007, p. 12)

Assim, saber ler é um direito que deve ser respeitado e defendido. Um ensino de qualidade pode, por intermédio da leitura (qualquer que seja ela, acadêmica ou não), transformar crianças simples em cidadãos coerentes e comprometidos com um futuro decente, com uma educação digna e um país melhor.

## 1.2 - DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA

O acesso à informação no Brasil foi (e ainda é) definido pelo poder aquisitivo. Do período colonial até os dias atuais, as oportunidades de acesso a educação de qualidade, de acesso a boas bibliotecas e conseqüentemente a bons livros, é privilégio daqueles que detêm certo poder econômico.

Mesmo com a democratização do ensino, tornando a educação básica (de quatro a dezessete anos) obrigatória, a leitura e o contato propriamente dito com o livro continuaram muito superficiais. A biblioteca ainda é vista por muitos como sinônimo de livro, assim, poucas pessoas a procuram sem estar interessadas na informação bibliográfica, como afirma Suaiden (2000). Além disso, o livro sempre foi tido como sagrado, provocando, portanto, um cuidado exagerado com sua preservação, o que de certa forma permanece até os dias atuais.

Apesar da ampliação das vagas em escolas públicas e particulares e as facilidades técnicas para a produção do livro e de material de leitura, além claro, de ações governamentais e não-governamentais, visando a democratização da leitura, ainda há muito a se fazer.

[...] várias ações governamentais e não-governamentais têm sido implementadas nos últimos anos com o objetivo de promover a democratização da leitura. [...] Em consequência, tanto as bibliotecas escolares passam a merecer o olhar acadêmico e governamental, quanto as próprias práticas de leitura, produção e circulação dos livros passam a ser mais bem descritas e analisadas. É preciso, pois, debruçar-se sobre as informações já obtidas, para que os esforços de compreensão e de promoção da leitura não se percam em discursos vazios ou resultem em ações antidemocráticas. (MARTINS; VERSIANI, 2003, p. 11)

Desta forma, como atesta Azevedo (2003), a escola no Brasil se transformou no lugar de mediação da leitura, é nela que boa parte das crianças tem seu primeiro contato com o livro e é nela que essas crianças vão aprender a ler.

Para ele, muitas crianças e adultos ainda confundem livro didático com livros de literatura e muitas vezes esse é o único livro com que tem contato durante um longo período de suas vidas. O problema é que a maioria dos livros didáticos, mesmo com todos os melhoramentos dos últimos anos, ainda traz fragmentos de textos, que estão sempre acompanhados de atividades avaliativas de leitura. Isso pode levar o aluno a se desinteressar pelo texto original afastando-o

assim, de uma leitura profunda e descompromissada que normalmente estimula o gosto por ler, de frequentar as bibliotecas e conseqüentemente, se formar leitor. Mas o que é ser leitor?

Azevedo (2004) afirma que leitor é o indivíduo que consegue desfrutar os diferentes tipos de textos, de livros e das diferentes literaturas, conseguindo diferenciar um texto filosófico de um informativo, ou uma obra literária de um texto científico. Para o autor

Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento. (AZEVEDO, 2004, p. 38)

Ainda segundo Azevedo

para se formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida. (AZEVEDO, 2004, p. 39)

Além disso, é fundamental que o sujeito que está se formando leitor esteja integrado a uma comunidade leitora, assim ele terá algum modelo de leitor a ser imitado, visto que, apenas um sujeito leitor e que ama os livros pode contribuir para a formação de outro leitor.

De acordo com Cosson (2006) para formar leitores não basta simplesmente ensinar a ler, pois, a capacidade leitora do indivíduo depende muito do modo como se ensina a ler, do que se acredita ser o objetivo de leitura, é por isso que o letramento literário se torna fundamental no processo educativo.

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p. 30)

Infelizmente a leitura, especialmente a leitura literária, é trabalhada de forma equivocada nas escolas, dificultando o processo de democratização da mesma e a formação de leitores, perdendo sua função social. Para Candido (2000), esta função está no “papel que a obra



desempenha no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de certa ordem na sociedade.” (p. 41). Isso acontece porque, segundo o autor, a criação literária contempla certas necessidades de representação do mundo real.

Assim, Candido (2000) afirma ainda que,

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. a obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem esse é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (CANDIDO, 2000, p. 68)

Portanto defendo a necessidade de se trabalhar a leitura literária de forma ampla e não fragmentada nas escolas, visando sempre uma real democratização da mesma. Porém, acredito que para tanto, seja necessário mais que criar bibliotecas, manter um acervo diversificado e amplo. Como afirmam Silva, Ferreira e Scorsi (2009, p. 51-52), “assegurar o acesso dos estudantes a uma boa qualidade e diversidade de livros, por si só, não assegura o êxito na formação do leitor”.

Assim, democratizar é também criar possibilidades, apontar caminhos e estimular o interesse pela leitura. E é em meio a esse processo que a escola, como dito anteriormente, principal mediadora da leitura, acaba por escolarizar a literatura, sobre isso, falarei em seguida.

### 1.3 - ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

O termo *escolarização* vem de escola, tornar algo sistematizado dentro dos moldes desta instituição. Ela é um espaço organizado de forma sistêmica para, através de procedimentos formalizados de ensino, transmitir o conteúdo programado e tido como necessário para o desenvolvimento cognitivo e motor do aluno, criando possibilidades para que este possa estabelecer relações que levem-no a produção de conhecimento.

Magda Soares (2001) nos alerta sobre a visão pejorativa que este termo adquiriu. Segundo a autora, não há escola sem escolarização do conhecimento, dos saberes. Para ela, este é um processo inevitável, pois faz parte da instituição escolar, é assim que ela se institui e constitui.

Desta forma, quando a literatura se transforma em saber escolar, ela inevitavelmente se torna escolarizada. No entanto, ainda segundo Soares, essa escolarização da literatura acaba ganhando um sentido negativo, pois tem sido feita de maneira inadequada e imprópria.

A autora apresenta ainda três instâncias de escolarização da literatura, são elas:

- a biblioteca escolar;
- a leitura e estudo de livros de literatura;
- a leitura e o estudo de texto nas aulas de Português.

#### **A biblioteca escolar**

Segundo a autora, a biblioteca escolariza a literatura por meio de diferentes estratégias. A primeira estratégia é a questão do lugar; por ser um local escolar de guarda e acesso à literatura, criando uma relação escolar com livro. Fato que muitas vezes acaba afastando os educandos, em especial as crianças.

Outra estratégia diz respeito à organização do espaço e do tempo de acesso aos livros e de leitura, dando espaço para questões como: Onde se deve ler? Quando e durante quanto tempo se pode ler? entre outras. Há ainda a estratégia de seleção dos livros, relacionado ao tipo de livros que a biblioteca deve ter. Muitas vezes essa postura acaba limitando a utilização de tal espaço aos alunos, afastando pais e comunidade do mesmo. Outra estratégia importante é a socialização da leitura, isto é, quem orienta e/ou indica um livro para a leitura. É importante

ressaltar que o responsável por esta função deve ser uma pessoa que conheça o acervo e consiga desempenhar o papel de mediador.

### **A leitura e estudo de livros de literatura**

Durante a realização destas atividades também ocorre a escolarização da literatura. Primeiro porque a leitura é determinada e orientada por um professor, normalmente de Português, que transforma a leitura literária em uma tarefa, um dever, trabalhando-a como atividade obrigatória e os interesses e gostos pessoais de cada aluno são frequentemente deixados de lado.

Outra questão é o fato de que a leitura será sempre avaliada, por mais que as formas de avaliação sejam variadas e sutis. A leitura feita deverá sempre ser comprovada, demonstrada, pois faz parte da escola avaliar.

### **A leitura e o estudo de texto nas aulas de português**

É nessa instância que a literatura tem sido escolarizada de forma mais intensa e também inadequada, pois os textos que devem ser lidos, entendidos e interpretados, são apresentados de forma fragmentada.

Soares (2001) faz uma análise profunda dessa instância escolarizadora e aponta aspectos importantes em relação à:

#### **a) Seleção de gêneros, autores e obras.**

Os livros didáticos apresentam uma predominância de textos narrativos e poemas, deixando de lado outros gêneros literários. Outro aspecto negativo é a repetição dos autores e obras durante os primeiros quatro anos do ensino básico. Os livros recorrem sempre aos mesmos autores e às mesmas obras, limitando o contato do aluno com a literatura.

Há ainda uma limitada seleção de autores, ausência de critérios apropriados na seleção destes e suas obras. Além do fato de que normalmente o texto não traz referência bibliográfica ou qualquer tipo de informação sobre o autor do texto.

#### **b) seleção do fragmento que constituirá o texto.**

Para que possam ser estudados, analisados e trabalhados dentro do tempo imposto pelos currículos e horários escolares, os textos que estão presentes nos livros didáticos são fragmentos das obras originais, que acabam perdendo a estrutura narrativa, cuja criança conhece bem. A história contada acaba por não fazer sentido algum, pois é apenas um pedaço do todo, de um todo interligado, portanto, indissociável.

Esse tipo de texto passa para a criança uma ideia errada do que vem a ser uma narrativa, podendo fazer com que a criança também produza os seus sem uma estrutura adequada, sem coerência.

**c) Transferência do texto de seu suporte literário para a página do livro didático.**

Quando o livro de literatura infantil é transportado para o livro didático ele inevitavelmente sofre algumas transformações, já que passa de um suporte para outro bem diferente, com finalidades diferentes. Porém, essa “adaptação” do texto acaba descaracterizando-o, distorce seu sentido, deixa-o incoerente e inconsistente.

**d) Objetivos da leitura de textos de literatura infantil nos livros didáticos.**

A escola deve fazer com que o aluno seja capaz de analisar, compreender e interpretar um texto, mas os exercícios sobre os textos literários propostos aos alunos não atendem a essa função. Os exercícios de compreensão propostos são atividades de localização de informação ou exercícios de metalinguagem ou ainda exercícios que conduzem o leitor a atitudes moralizantes.

Essas características da escolarização da literatura, principalmente da literatura infantil interferem no ensino da leitura e, sobretudo da literatura nas escolas. Diante disto, Cosson (2006) fala da questão do letramento literário, segundo ele o letramento é diferente da alfabetização, pois não está relacionado com a aquisição da habilidade de ler e escrever, e sim com a apropriação da escrita e de suas práticas sociais, portanto, tem-se diferentes tipos e níveis de letramento.

Em relação ao letramento literário, Cosson (2006) afirma que ele possui características especiais. Para ele

[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (COSSON, 2006, p. 12)

O autor chama a atenção para a importância e a necessidade do ensino da literatura nas escolas, para tanto é preciso que se tenha um método para trabalhar a literatura, visto que, todo processo educativo deve ser organizado para que possa atingir seus objetivos, e o ensino de literatura não deve ser diferente.

Cosson (2006) afirma que nosso corpo é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico soma-se o corpo sentimento, o corpo imaginário, o corpo profissional e o corpo linguagem. É justamente neste último corpo que o autor fundamenta a importância da literatura, pois, segundo ele, este corpo é formado basicamente por palavras, que “é a mais definitiva e definidora das criações do homem”. (COSSON, 2006, p.16)

Segundo o autor, a literatura ganha uma função humanizadora, pois permite ao homem explorar e expor seus sentimentos, sonhos e desejos. Ela rompe com as regras e padrões da sociedade letrada, sendo construída de modo próprio, transformando seu escritor em dono da linguagem, que, tornada literatura passa a ser simultaneamente individual e coletiva.

Desta forma, Cosson (2006, p.16) afirma também que

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.

A literatura pode e deve ser usada na escola tanto para ensinar a criança a ler e escrever, quanto para formar culturalmente qualquer indivíduo. No entanto, o ensino da literatura é feito de forma imprópria. No ensino fundamental ela adquire função de sustentar e formar o leitor, mas acaba tendo um sentido tão amplo que engloba qualquer texto escrito que se pareça com ficção ou poesia.

Os textos são escolhidos pela temática e pela linguagem, que devem ser compatíveis com o interesse da escola, do professor e da criança. Como o tempo das aulas é um fator problema, os textos devem ser curtos, contemporâneos, por isso, normalmente são utilizados nos

livros didáticos fragmentos de obras literárias, como já foi dito anteriormente. E os textos literários ficam restritos às atividades extraclasse e/ou atividades “especiais de leitura”.

No ensino médio, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 2006, o ensino da literatura tem por objetivo aprimorar o educando como pessoa humana, abrangendo a formação ética, bem como o desenvolvimento da “autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, 2006, p. 53). Ainda segundo o documento, é preciso fazer com que o aluno se torne um leitor literário, apropriando-se da literatura como um todo, apreciando-a como expressão de arte e cultura. Evitando, portanto, sobrecarregar o educando com informações sobre os estilos, épocas e características de cada “escola” literária.

Cosson (2006) afirma que no ensino médio a literatura tem por função integrar o aluno/leitor à cultura literária brasileira, sendo muitas vezes uma disciplina separada da disciplina Língua Portuguesa. No entanto, esse ensino se limita apenas à literatura brasileira, mas não o estudo das obras literárias e sim, da história da literatura, de forma linear e cronológica. Além disso, a literatura estrangeira, tão importante e rica quanto a nossa, é deixada de lado. Estuda-se os estilos de época, dados bibliográficos dos autores clássicos e alguns gêneros literários de forma muito superficial. Aqui também os textos literários aparecem fragmentados apenas para mostrar as características dos períodos literários que estão sendo estudados.

Não há, portanto, um ensino efetivo da literatura, e a justificativa é de que, a imagem e a voz estão presentes de forma muito mais intensa do que a escrita no mundo atual e que, por isso, não haveria por que dar destaque ao estudo de textos literários.

A cultura contemporânea dispensaria a mediação da escrita ou a empregaria secundariamente. Por isso, afirma-se que se o objetivo é integrar o aluno à cultura, a escola precisaria se atualizar, abrindo-se às práticas culturais contemporâneas que são muito mais dinâmicas e raramente incluem a leitura literária. (COSSON, 2006, p. 22)

O que se percebe é que falta um ensino de literatura capaz de romper com a atual forma de ensinar, que acaba privilegiando apenas a reprodução de informações técnicas sobre as obras literárias. É preciso que a leitura literária seja feita sem perder o prazer que esta tem o poder de proporcionar, mas também sem deixar de lado o compromisso com o conhecimento.

## 1.4 - LEITURA E BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca e a leitura estão intimamente ligadas. Seja para realização de leituras de textos científicos ou literários, a biblioteca é (ou pelo menos deveria ser) o espaço ideal para realização de pesquisas, leituras e reflexões, por meio de atividades que dinamizem este local.

Ela tem um papel fundamental no sistema educacional. Além da função educativa, possui também uma função cultural, visto que nela podemos encontrar diversos tipos de livros, literários ou não, que contribuem com a formação cultural do indivíduo.

Segundo Milanesi (1989) as primeiras bibliotecas do Brasil foram justamente as dos colégios fundados pelos jesuítas em São Vicente e Salvador. O acervo dessas bibliotecas era destinado à catequese e ao aprimoramento dos religiosos. Durante trezentos anos após a chegada dos colonizadores no Brasil, os livros e as bibliotecas constituíam-se em valiosos instrumentos que os jesuítas tinham para manter seu controle sobre os colonos. A educação era voltada para a elite e visava apenas seu enriquecimento cultural, e a biblioteca, era apenas um “artigo” de luxo, muitas vezes sem função alguma.

Porém, a biblioteca escolar pode ser considerada um precioso instrumento no processo educativo do indivíduo e elemento fundamental quando se trata da formação de usuários da informação, pois potencializa as condições necessárias para formação permanente, tendo o poder de estimular o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos por meio de atividades que despertem a curiosidade. Desta forma,

uma escola sem uma biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, em a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será por seu lado, instrumento vago e incerto. (LOURENÇO FILHO, 1994 apud AMPARO SILVA, 2004)

Ainda que atualmente não seja a única forma de acesso à informação, a biblioteca escolar é fundamental na busca por uma educação formal de qualidade (SUAIDEN, 2000). Ela é indispensável para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado e da formação dos educandos.

É importante lembrar que para a biblioteca desenvolver suas funções ela precisa estar integrada à escola, de maneira que esta integração não acabe por negar a identidade da biblioteca

escolar enquanto espaço favorável à multiplicidade de informações, à reflexão, à pesquisa, à conscientização e à transformação. Desta forma, a biblioteca serve ainda como agente revolucionário, levando seus usuários a interferir de forma significativa em uma possível estrutura escolar caracterizada pela reprodução de ideologias.

Para Milanese (1989) isso acontece porque as bibliotecas trabalham com o conjunto de informações que são, normalmente, conflitantes, tendo em vista a diversidade de documentos, de autores e pensamentos. Sendo assim, seria praticamente impossível ter uma biblioteca com um discurso direcionado, capaz de servir de instrumento de reprodução, ainda que esta faça parte de uma instituição escolar com tais características.

Portanto, é neste espaço tão rico e importante dentro da instituição escolar que se pode proporcionar atividades relacionadas a leitura e que auxiliam o desenvolvimento crítico e intelectual dos alunos, transformando-os em cidadãos conscientes de sua realidade e com totais condições para lutar por uma educação melhor e um mundo mais igualitário.



## **CAPÍTULO 2**

### **BIBLIOTECA ESCOLAR, POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA E AÇÃO DE PROFESSORES**

Neste capítulo o intuito não é analisar as políticas públicas de incentivo à leitura e sim fazer um breve recorte das mais recentes e importantes iniciativas governamentais que de alguma forma contribuem no acesso ao livro e na formação de leitores. Vale lembrar que o foco principal desta pesquisa é o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tratado mais adiante.

#### **2.1 – A BIBLIOTECA ESCOLAR BRASILEIRA**

A educação no Brasil teve início no período colonial, com a chegada da Companhia Jesuítica, quando são criadas as primeiras escolas brasileiras e junto com elas as primeiras bibliotecas escolares. A consequência disso foi que durante boa parte do período colonial a formação intelectual do indivíduo se encontrava nas mãos da igreja. Nessa época o ensino tinha o objetivo de instruir jovens colonos e índios.

Assim, não havia uma educação voltada para a difusão do conhecimento, o que se fazia era dar instruções à pequena elite existente na época e tentar controlar os “selvagens”. Para Teixeira (2002), o Estado e a Religião, enquanto instituições, se encarregaram da tarefa de educar sem, no entanto, ter uma política educacional efetivamente interessada e voltada para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, e sim para a manutenção da ordem social vigente.

A política educacional implementada no período colonial e do Império está estritamente ligada à organização da economia, caracterizada pela monocultura latifundiária. [...] a estrutura educacional voltava-se para o atendimento da pequena elite, ensinando os filhos dos senhores de engenho e dos administradores portugueses aqui residentes, além de preparar os jovens que ingressavam no clero. (TEIXEIRA, 2002, p. 368)

Os primeiros colégios foram fundados pelos jesuítas em São Vicente e Salvador e junto com eles as primeiras “bibliotecas” do Brasil, e assim como o ensino elas também nasceram privadas. O acervo dessas bibliotecas era destinado à catequese e ao aprimoramento dos religiosos. As obras eram essencial e fundamentalmente litúrgicas e/ou serviam para comprovar a visão que a igreja defendia. O acervo era de difícil acesso e as obras tidas como “não recomendadas” eram proibidas. Vale lembrar que a procura pela biblioteca era muito pequena, já que a maioria da população era analfabeta.

Como afirma Milanesi (1989), as escolas jesuíticas se espalharam pela colônia no intuito de oferecer a “instrução básica”. A formação era totalmente voltada para o sacerdócio, os filhos de famílias poderosas, que sonhavam com outra carreira, eram mandados para estudar na Europa. O ensino oferecido pelos jesuítas não proporcionava possibilidades de especialização profissional que levasse o indivíduo a desenvolver atividades que pudessem causar mudanças na ordem social, capazes de organizar uma nova sociedade.

Além dos jesuítas, que tinham o monopólio do ensino e que, portanto, selecionavam os livros de suas bibliotecas, o Brasil colônia contava ainda com a censura oficial, que intervinha sempre que algo ameaçasse a ordem estabelecida por Portugal, com leis gerais e determinações para o Brasil, entre elas a Carta Régia, de 1747, que proibia a impressão de livros na Colônia, os infratores eram severamente punidos.

No entanto, como esclarece Milanesi (1989), os livros europeus chegavam ao Brasil ainda de forma clandestina e contribuía para a formação de bibliotecas particulares de fazendeiros e senhores de engenho, principalmente no interior do estado de Minas Gerais, onde o ciclo do ouro favorecia não apenas o acúmulo de riquezas materiais, como também o desenvolvimento artístico. Infelizmente as bibliotecas mineiras eram raras exceções no restante do país, e com a violenta repressão ao movimento dos inconfidentes mineiros, que lutavam pela liberdade brasileira, muito da cultura da época se perdeu com as prisões, exílio e mortes.

Durante os primeiros trezentos anos após a chegada dos colonizadores no Brasil, “os livros e bibliotecas eram instrumentos que os incansáveis jesuítas usavam para reproduzir a verdade de salvação eterna e de exploração terrena” (MILANESI, 1989, p. 66). Essas bibliotecas resistiram até a chegada do Marquês de Pombal, em 1759, quando os jesuítas são expulsos do Brasil.

Como aponta Milanesi (1989), com exceção das bibliotecas dos colégios jesuítas, a da Corte que foi transferida para o Rio de Janeiro em 1808 e das particulares, não existia outras bibliotecas que fossem abertas à população, para que esta fizesse empréstimos dos livros.

Segundo o referido autor, apenas em 1811, na Bahia, é que se tem a iniciativa de abrir as portas de uma biblioteca ao público interessado. Porém, essa iniciativa não partiu do governo e sim de um rico senhor de engenho, Pedro Gomes Ferrão de Castelo Branco, que via na biblioteca pública e nos livros, instrumentos necessários à instrução popular. O acervo era composto por qualquer obra entendida como importante, ainda que elas fizessem parte daquelas proibidas pela igreja.

De acordo com Milanesi (1989), a primeira biblioteca pública do país, criada em 1811, na Bahia, foi à falência quatro anos depois de sua abertura ao público, pois sobrevivia apenas de doações, sem poder contar com a ajuda do tesouro nacional. Depois desse fracasso, é que os governos passam a tomar iniciativas para criação e manutenção das bibliotecas públicas.

Com a independência política do Brasil, a educação começa lentamente a se estender ao restante da população. A Constituição de 1823, outorgada por D. Pedro I, garante, em tese, a instrução primária gratuita à população brasileira. Em 1827 são criadas as primeiras escolas primárias, fazendo cumprir o decreto da Assembléia Geral Legislativa que estipulava a criação de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (MILANESI, 1989, p. 71), dando início a um longo e complexo processo de democratização da educação no Brasil. É importante observar que nessa lei não se fazia referência alguma à biblioteca. Somente em meados do século XIX começam as discussões em relação à importância da criação de bibliotecas apropriadas às escolas, no entanto, ela ainda não recebe vista como fundamental para a educação (VÁLIO, 1990 apud AMPARO SILVA, 2004).

Porém, como afirma Amparo Silva (2004), no final do século XIX e começo do XX, mudanças conceituais e comportamentais provocam reflexões em relação aos objetivos da educação, dando origem a novas formas de se pensar a educação, a chamada forma tradicional de ensino.

Ainda segundo a autora, a visão tradicional, em que se privilegia a habilidade cumulativa e repetitiva do aluno, visto como recipiente vazio, um papel em branco à espera de conteúdos, e onde o professor e o livro didático são as únicas fontes de transmissão de conhecimento, faz com que a existência ou não de bibliotecas escolares não faça a menor

diferença nas escolas e no ensino. A consequência desta postura foi o abandono das bibliotecas escolares, sua falta de legitimação, além da falta de espaço e iniciativas capazes de priorizar seu funcionamento.

Para Saviani (1983), a escola tradicional surge como instrumento capaz de equacionar a ignorância e a marginalidade. Sua função era disseminar a instrução e transmitir os conhecimentos de forma sistematizada, com o ensino centrado na ação do professor. Assim,

A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 1983, p. 18)

No entanto, essa escola tradicional não conseguiu cumprir sua função e o desejo de universalização da educação, pois nem todos ingressavam nela, além disso, aqueles que ingressavam muitas vezes não eram bem-sucedidos e os que conseguiam algum sucesso nem sempre se “ajustavam” a sociedade que se pretendia consolidar. Essas constatações acabaram por aumentar as críticas a esse tipo de educação, o que deu origem a uma outra teoria, conhecida como “Escola Nova”, traçando uma nova maneira de interpretar a educação.

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e os professores. (SAVIANI, 1983, p. 21)

O autor afirma ainda que, ao enfatizar a qualidade do ensino a Escola Nova acaba deslocando o eixo de preocupações do campo político para o técnico-pedagógico, cumprindo simultaneamente duas funções: “manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses.” (p.22). E a biblioteca escolar ainda não é vista como elemento essencial na educação.

Contudo, esse tipo de escola não conseguiu modificar de forma significativa os “sistemas escolares”, entre outras razões, por possuir custos mais elevados do que a escola tradicional, assim, a “Escola Nova” organizou-se fundamentalmente na forma de escolas

experimentais, restringindo-se a pequenos grupos de elite. No entanto, o “ideário escolanovista” havia se espalhado e assimilado pelos educadores, o que influenciou também as escolas oficiais tradicionalistas, mais negativamente do que positivamente, pois provocou o relaxamento da disciplina e a falta de preocupação com a transmissão do conhecimento.

A consequência disso foi a queda da qualidade de ensino destinado às camadas mais populares, que tinham na escola o único espaço de acesso ao conhecimento sistematizado e, por outro lado, ocorreu o aprimoramento da qualidade do ensino oferecido às elites. Assim, em meados do século XX, o escolanovismo começava a provocar uma certa desilusão no meio educacional que passa a focar a eficiência instrumental, dando origem a uma nova teoria educacional, chamada de pedagogia tecnicista. Nesta nova teoria,

A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que tem em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. (SAVIANI, 1983, p. 25-26)

Diante de tais características a pedagogia tecnicista contribuiu para aumento do caos educativo, a descontinuidade, a heterogeneidade e a fragmentação, conseqüentemente dificultando a ação pedagógica. Novamente, para atender as novas exigências da sociedade capitalista, a educação se vê obrigada a sofrer modificações e reestruturações em seus objetivos. A educação passa a ter a função e o dever de formar indivíduos valiosos para o sistema capitalista, isto é, indivíduos capazes de atender as necessidades deste sistema.

Para tanto, as características humanistas da educação são postas de lado, a educação tem agora a obrigação de formar não apenas cidadãos, mas também trabalhadores qualificados e economicamente produtivos. Para o Estado, a educação se transforma em um importante instrumento de manipulação das classes menos favorecidas, garantindo a manutenção da ordem capitalista.

Além disso, como afirma Santos (1989), o avanço tecnológico possibilitou uma mudança no cotidiano da maioria da população brasileira através do uso cada vez maior dos

aparelhos de som e TV, distanciando ainda mais essa população do hábito da leitura. Desta forma:

A biblioteca escolar, reduto do conhecimento e fonte complementar de ensino, teve suas características básicas alteradas, sendo considerada nas décadas de 60 e 70 um lugar pouco atraente, e os livros, “chatos” e sem interesse. (SANTOS, 1989, p. 99)

Nas décadas seguintes, de acordo com Amparo Silva (2004), a educação novamente passa por mudanças, ocorre a transição do ensino behaviorista para um ensino pautado no paradigma cognitivista, mais voltado para o educando, priorizando seu desenvolvimento cognitivo. A educação recebe um novo olhar, deixando de ser uma simples transmissora de conhecimento.

A escola passa a ser responsável pela formação plena do cidadão, a este não cabe mais somente ter domínio de conteúdo, acumular conhecimento e deter um conjunto de habilidades. É preciso ser crítico, flexível, ter consciência de seus direitos e deveres e acima de tudo, exercer sua capacidade de reflexão.

O educando aqui deixa de ser um simples assimilador de informações e se torna um selecionador consciente, capaz de escolher entre as informações que estão ao seu alcance, aquelas que realmente lhes são interessantes e relevantes. Essa capacidade de escolha deve ser cada vez mais exercitada através da prática, do contato com diversas e variadas fontes de informação, com leituras, pesquisas e seleção de conteúdo. E é nesse contexto, que a biblioteca e sua utilização se tornam extremamente importantes no processo de democratização da educação de qualidade.

Assim, o professor surge não mais como transmissor de conhecimentos, e sim como facilitador do processo de aquisição deste, como um orientador na busca por caminhos que levem o aluno à descoberta, e a biblioteca escolar, segundo Amato e Garcia (1989), como espaço dotado de possibilidades, capacidade e condições de auxiliar a desenvolver a leitura e a aprendizagem, sendo, portanto, de grande importância no processo educacional enquanto apoio técnico-pedagógico.

A biblioteca escolar, ainda segundo as autoras, é o lugar próprio para a promoção de atividades relacionadas à leitura, atividade esta, vista como essencial durante a aprendizagem. Uma leitura eficiente, isto é, compreensiva, proporciona o entendimento não apenas do texto lido,

mas da realidade em nossa volta, levando o indivíduo a fazer conexões com textos lidos anteriormente e também com experiências vividas ou ouvidas.

Quevedo (2002) afirma que ler é muito mais que decodificar símbolos, é “captar” o mundo em nossa volta, sendo assim, a leitura é uma função essencial, pois a fazemos desde que nascemos, quando passamos a ler o mundo através de nossos sentidos. Ainda segundo o autor o verbo ler, vem do latim *legere* que significa *ler* e *colher* e traz contido em si os verbos *ver*, *verificar*, *observar*, *analisar* e *concluir*.

Desta forma, a leitura pode transformar o que parece ser uma simples informação recebida em conhecimento construído.

Ler, significa colher conhecimentos e o conhecimento é sempre um ato criador, pois me obriga a redimensionar o que já está estabelecido, introduzindo meu mundo em novas séries de relações e em um novo modo de perceber o que me cerca. (VARGAS, 1997, p. 6)

É neste contexto que a biblioteca escolar surge como importante instrumento de apoio durante o processo de ensino, pois além de espaço propício para a leitura, a biblioteca pode ser usada para realização de atividades educacionais, entre elas, a pesquisa escolar.

Esta é uma excelente estratégia de ensino que pode e deve ser desenvolvida na biblioteca escolar, sendo, segundo Abreu (2005), um importante recurso de ensino-aprendizagem ao permitir maior participação do aluno no processo educativo, construindo seu próprio conhecimento. Ainda de acordo a autora, a pesquisa escolar faz com que o aluno se aproxime da realidade, permitindo-lhe também trabalhar em grupo sem deixar que o ensino perca sua individualidade.

Como afirma Abreu (2005), a pesquisa escolar não é um processo fácil, muito pelo contrário, ela exige que os alunos tenham habilidades previamente desenvolvidas. É preciso que se tenha certa familiaridade com a biblioteca, conseguindo localizar os materiais e meios disponíveis para a aquisição de informação e conhecimento. É necessário ainda que eles saibam, reconhecer, escolher e consultar os diversos e variados documentos, além claro, de ser capazes de localizar e interpretar as informações, bem como dominar técnicas de resumo, esquematização e paráfrase das mesmas.

Todas essas habilidades devem ser desenvolvidas e estimuladas por professores e pelos responsáveis pela biblioteca em um trabalho conjunto, visando a melhoria do processo educativo, ensinando os alunos a refletirem e a “aprender a aprender” (CAMPELLO, 2005, p. 09). Segundo a referida autora, o problema é que a forma como a pesquisa escolar tem sido proposta dentro das escolas estimula apenas a cópia em livros, dicionários, enciclopédias e até mesmo da internet e não a leitura, interpretação e reflexão, importantes no processo de transformação da informação em conhecimento.

Para Suaiden (2000), embora a biblioteca não seja o único meio de acesso à informação, ela se torna um importante instrumento na busca por uma educação de qualidade, pois está diretamente relacionada com a cultura, educação e formação de cidadãos, auxiliando na formação de indivíduos autônomos. Nela se encontra, ou deveria se encontrar, recursos informacionais variados, que vão desde material impresso a materiais de audiovisual, por isso é preciso que se faça investimentos também na estrutura das bibliotecas.

A biblioteca escolar não é um espaço independente, ela está diretamente ligada à instituição escola e, por isso, deve estar integrada ao planejamento e ao projeto pedagógico da escola a qual faz parte. Segundo Amato e Garcia (1989, p. 11) “uma escola sem biblioteca é uma instituição incompleta, e uma biblioteca orientada para um trabalho escolar dinâmico torna-se um instrumento estático e improdutivo dentro desse contexto.”

Ela, quando devidamente inserida no processo educativo, servirá de suporte a ações educacionais, tornando-se parte dinamizadora no desenvolvimento destas ações. Para tanto, professores, coordenadores, diretores e responsáveis pela biblioteca precisam trabalhar de forma conjunta para que ela possa cumprir plenamente suas funções, elaborando projetos que estimulem a interação escola/biblioteca.

Infelizmente, o que se percebe é um certo descaso, não só em relação à biblioteca escolar como à biblioteca pública em geral. Além de todos os problemas de estrutura e funcionamento que as bibliotecas escolares brasileiras enfrentam, ainda é preciso lidar com a falta de profissionais capacitados para exercer a função de mediadores de leitura, sejam eles bibliotecários ou professores. Por isso, entendo ser necessário discutir as políticas públicas de leitura, bem como a questão da formação docente.



## 2.2- POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA E BIBLIOTECA ESCOLAR

Apesar das discussões e da preocupação em torno da leitura e da biblioteca escolar, o que se percebe, em relação às políticas públicas de incentivo à leitura, é a ausência de um programa definitivo de implantação e valorização das bibliotecas escolares, mesmo com tantos debates em torno da sua importância na formação de leitores e no processo de aprendizagem.

Ainda que alguns autores como Quevedo (2002), Silva (2003) e Milanesi (2002) apontem que a maioria das bibliotecas escolares brasileiras existentes esteja em condições precárias, tanto em relação à estrutura quanto ao acervo, o que se percebe, segundo Saviani (2007), são planos e ações por parte dos governos federal, estaduais e municipais que, apesar de ter como objetivo estimular a leitura, de certa forma atuam mais como ações de promoção de livros, posto que suas atuações priorizam a distribuição destes, desconsiderando questões como a capacitação de professores para o trabalho com a leitura. Souza (2009) afirma que,

Atualmente, são restritas as ações que, no espaço escolar, viabilizam a formação de professores e de profissionais que atuam nas bibliotecas escolares para o reconhecimento do potencial do material disponibilizado e suas possibilidades educativas no cotidiano escolar, em especial, na sala de aula e na biblioteca. (p. 9)

Faltam, portanto, políticas públicas eficazes no que se refere ao incentivo à leitura. Posto isto, considero importante conceituar o que vem a ser políticas públicas e para tanto me respaldo em Abad (2008) que em seu artigo intitulado *Crítica Política das Políticas de Juventude*, define Estado e política pública. Segundo o autor, Estado é,

[...] a expressão político-institucional por excelência das relações dominantes de uma sociedade. Trata-se, ao mesmo tempo, de um agente de articulação e de unificação entre as nações. Ambos os aspectos, tanto a dominação como a articulação e a unificação, pressupõem a delegação dos mais altos níveis de autoridade e legitimidade ao Estado, no sentido de que este possa exercer a força necessária, seja mediante coerção, coação ou repressão, para garantir a reprodução dessa sociedade, ou seja, das relações de dominação vigente. (ABAD, 2008, p.13)

Desta forma, o Estado é a instituição política encarregada de manter a ordem social vigente por meio de ações que visam resolver possíveis conflitos e situações que possam trazer

algum tipo de insatisfação e problemas à sociedade. Essas ações promovidas pelo Estado são chamadas de políticas públicas. Para Abad (2008) existem dois sentidos usados quando se fala em política, um deles seria “a luta pelo poder e a busca de acordos de governabilidade”. O outro sentido trata política como “programa de ação governamental”, com “conotações mais técnicas e administrativas”, sentido este adotado neste trabalho. Porém, o autor faz o alerta de que essas duas concepções de política estão relacionadas entre si e são inseparáveis e afirma ainda que, tomando por pressuposto este segundo sentido de política pública, pode-se chegar a algumas conclusões interessantes, entre elas;

- A política pública, nome mais utilizado na América latina, representa aquilo que o governo opta por fazer ou não fazer, frente a uma situação.
- A política pública é a forma de concretizar a ação do Estado, significando, portanto, um investimento de recursos do mesmo Estado. (...)
- A política pública, ao mesmo tempo que se constitui numa decisão, supõe uma ideologia social, esteja ela explícita ou não na sua formulação. (ABAD, 2008, p.14)

Assim, diante dos baixos índices de leitura no Brasil, confirmados em pesquisas como a realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), percebe-se a necessidade de políticas públicas de leitura capazes de dinamizar o uso da biblioteca e do livro, possibilitando o acesso à leitura, à escrita e a outros bens culturais. Esta preocupação, no entanto, não é recente, visto que os governos, sobretudo federal, vem, ao longo de algumas décadas, tentando estimular e incentivar o uso da biblioteca e o acesso ao livro.

Em 1982 a lei nº 7.044, de 18 de outubro deste mesmo ano, altera os dispositivos da lei nº 5.692/71, estabelecendo em seu artigo 1º que “o ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.”. Desta forma, segundo Amato e Garcia (1989), para que os objetivos educacionais propostos nesta lei sejam atingidos é preciso que os recursos e meios utilizados pela escola sejam eficientes, sendo a biblioteca escolar um dos recursos educativos mais importantes à disposição da escola.

A biblioteca escolar aparece como apoio técnico-pedagógico das atividades docentes e discentes nos decretos nº 10.623, de 26 de outubro de 1977 e no decreto nº 11.625, de 23 de

maio de 1978. Os referidos decretos estabelecem ainda no artigo 22 que, “A biblioteca constitui o centro de leitura e orientação de estudos de alunos e ex-alunos e de consulta e estudos de docentes e demais servidores da escola”, sendo essencial para a cidadania.

A partir de 1980, surgem alguns programas de incentivo à leitura por iniciativa do governo federal, todos com o objetivo comum de estimular a leitura.

Como consta no site do MEC, Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL) foi criado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1984 e vigorou até 1987. O PNSL tinha por objetivo compor e ambientar as salas de leitura, através do envio de acervos e repasse de recursos. Este programa foi realizado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com as universidades, que se responsabilizaram pela capacitação dos professores. Foram distribuídos livros de literatura para os alunos e periódicos para alunos e também para professores. No entanto, este programa acaba por priorizar salas de leitura, deixando de lado a questão da valorização da biblioteca escolar.

De acordo com o mesmo site, em 13 de maio de 1992 institui-se, por meio do Decreto nº 519, o Proler (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, órgão ligado ao Ministério da Cultura. Entre os objetivos do Proler estão: promover o interesse pela leitura e escrita na sociedade em geral; promover políticas públicas que garantam o acesso ao livro e à leitura; articular ações de incentivo à leitura nos diferentes setores da sociedade; viabilizar pesquisas sobre o livro, leitura e escrita; e incrementar o Centro de Referência sobre Leitura. Novamente aqui não há ações que possibilitem dinamizar e estimular o trabalho da biblioteca escolar.

O referido site aponta ainda que em 1992, o MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, universidades e a embaixada da França, cria o Pró-Leitura na formação do professor, que oficialmente teve suas atividades encerradas em 1996<sup>1</sup>, em Belo Horizonte as atividades continuaram até 2004. O programa tinha por meta atuar na formação de professores leitores e estimular a prática leitora na escola com a criação e organização de salas e cantinhos de leitura e bibliotecas escolares. Foram oferecidos cursos e oficinas a professores do ensino fundamental, supervisores pedagógicos e bibliotecários.

---

<sup>1</sup> Em alguns estados do Brasil, o Pró-Leitura ainda está em funcionamento, agora não mais sob a responsabilidade do governo federal e sim dos governos estaduais ou mesmo municipais.

O Programa Nacional Biblioteca do Professor foi criado em 1994 e se encerrou em 1997. Tinha o objetivo de oferecer suporte para a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. O programa tinha duas linhas de ação: aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e a produção e difusão de materiais que seriam destinados à capacitação do trabalho docente. Por meio da Portaria 652, de 16 de setembro de 1997, é instaurado o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), pondo fim ao Programa Nacional Biblioteca do Professor.

O PNBE, segundo o site do MEC, foi instituído em 28 de abril de 1997, através da Portaria Ministerial nº584. Atualmente ele é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação SEB/MEC. O programa tem por objetivo democratizar o acesso as obras de literatura infanto-juvenil, brasileiras e estrangeiras, e também o acesso a materiais de pesquisa e referência a professores e alunos.

No entanto, diante destes programas de incentivo à leitura e da falta de continuidade da maioria deles, é possível, de acordo com Teixeira (2002), afirmar que a biblioteca escolar pública não necessita só de bons acervos. É preciso que se faça um trabalho de formação e conscientização dos educadores e governantes sobre sua importância para o ensino de qualidade.

[...] a biblioteca escolar pública brasileira carece, inclusive, de compreender o seu papel dentro da escola, onde se vê que é preterida nas discussões orçamentárias e concorre com a merenda escolar por alguns poucos vinténs. Por mais bem intencionada que seja, nenhuma política pública governamental será capaz de dotar as escolas públicas brasileiras de um número razoável de livros enquanto não for ampliada a dotação orçamentária do ensino. Portanto, tem-se que pensar em ações duradouras e mais abrangentes. (TEIXEIRA, 2002, p. 373)

Desta forma, na tentativa de explicitar a importância da biblioteca escolar em suas funções educativa e cultural, em novembro de 1999, na 30ª Conferência Geral da UNESCO, realizada em Paris, foi aprovado o “*Manifesto Unesco/Ifla para biblioteca escolar*”, sendo um dos mais importantes documentos que tratam desta questão.

O Manifesto destaca que a biblioteca escolar deve disponibilizar livros, serviços de aprendizagem e recursos capazes de fazer com que todos os membros escolares se tornem pensadores críticos e usuários efetivos de informação encontradas nas mais variadas formas e

meios. Ela deve proporcionar conhecimentos e ideias fundamentais para o sucesso na sociedade atual, marcada pela abundância de informação e busca pelo conhecimento. A biblioteca escolar deve ainda, segundo o manifesto, desenvolver nos educandos competências para um aprendizado constante e contínuo, isto é, desenvolver nos alunos a capacidade de “aprender a aprender” ao longo da vida (CAMPELLO, 2005).

Em relação ao financiamento e à legislação o manifesto aponta que:

A biblioteca escolar é essencial a qualquer estratégia de longo prazo nos domínios da literacia, educação, informação e desenvolvimento econômico, social e cultural. Sendo de responsabilidade das autoridades locais, regionais ou nacionais, a biblioteca deve ser apoiada por legislação e políticas específicas. As bibliotecas escolares devem possuir meios adequados para assegurar a existência de pessoal com formação, materiais, tecnologias e equipamentos e ser de utilização gratuita. A biblioteca escolar é um parceiro essencial das redes local, regional e nacional de bibliotecas e de informação. (UNESCO/IFLA, 1999, p. 1-2)

Ainda segundo o manifesto, a biblioteca escolar é “parte integrante do processo educativo”(p.2) e como tal, tem por objetivos: apoiar e promover os objetivos educativos de acordo com o currículo da escola; desenvolver e manter o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como a utilização das bibliotecas ao longo da vida; proporcionar oportunidades de produção e utilização de informações para o conhecimento, compreensão, imaginação e divertimento; apoiar os estudantes na aprendizagem e capacidade de avaliação e utilização da informação, independente de sua natureza, suporte ou meio de divulgação; providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que exponham os alunos a ideias, experiências e opiniões diversificadas; organizar atividades que favoreçam a tomada de consciência cultural e social e também a sensibilidade; trabalhar com os estudantes, professores, administradores e pais de modo a alcançar as finalidades da escola; defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efetiva e responsável e à participação na democracia; e por fim, promover a leitura e os recursos e serviços da biblioteca escolar junto à comunidade.

No que se refere ao responsável pela biblioteca, o manifesto estabelece que este deve ser “o elemento do corpo docente profissionalmente habilitado, responsável pelo planejamento e

gestão da biblioteca escolar”, (p. 3). Ele deve ser apoiado por uma equipe adequada, trabalhando em conjunto com os membros da escola e com a biblioteca pública e outras.

Em relação ao funcionamento e gestão, o manifesto traz que a política de serviços da biblioteca escolar deve ser formulada de modo a definir objetivos, prioridades e serviços em articulação com o currículo escolar; ela deve ser organizada e mantida de acordo com padrões profissionais; os serviços devem ser acessíveis a todos os membros da comunidade escolar e funcionar dentro do contexto da comunidade local; deve-se estimular a cooperação com professores, gestores, administradores, pais, outros bibliotecários e profissionais da informação, além de grupos da comunidade. O Manifesto da UNESCO é um documento completo, de nível internacional e de extrema importância para o estabelecimento e funcionamento da biblioteca escolar ao tratar de todas as suas funções e responsabilidades, apontando questões atuais.

Por fim, em 2003, foi sancionada a Lei Nº 10.753, de 30 de outubro do mesmo ano, instituindo a Política Nacional do Livro ou Lei do Livro como ficou conhecida. Entre outras coisas, a Lei estabelece em suas diretrizes, Art. 1º: promover e incentivar a leitura; apoiar a circulação do livro; “propiciar meios para fazer do Brasil um grande centro editorial”; assegurar ao cidadão o direito ao acesso e uso do livro. A Lei ainda define o livro como principal meio de difusão da cultura e transmissão do conhecimento.

Porém, apesar dos decretos, manifestos e programas de incentivo à leitura, o que se percebe no Brasil, é que o foco principal dos programas citados, tem sido a promoção e distribuição de livros, muitos deles desconsiderando o espaço da biblioteca escolar. Foi justamente esta situação que despertou o interesse pelo PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), que visa incentivar a leitura por meio da ampliação dos acervos das bibliotecas escolares.

### 2.2.1 - O PNBE

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado em 1997, com o objetivo de democratizar o acesso as obras de literatura infanto-juvenil, brasileiras e estrangeiras, e também o acesso a materiais de pesquisa e referência, tanto para professores quanto para alunos de escolas públicas.

Esse programa faz parte das ações do Programa Toda Criança na Escola<sup>2</sup>, e está apoiado pelas políticas públicas de leitura gerenciadas pelo MEC e a documentação que o regulamenta vai ao encontro do artigo 208 da Constituição Federal, que garante o direito de todo educando ter acesso ao material de apoio didático, bem como a universalização e melhoria do ensino fundamental, estabelecidos na LDB 9394/96. O PNBE atualmente é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de forma conjunta com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e recursos financeiros vindos do Orçamento Geral da União.

De acordo com o site do MEC, em alguns casos, a distribuição dos livros que compõem o PNBE pode ser feita diretamente das editoras às escolas ou das editoras para um centro de mixagem, onde são formadas as coleções e em seguida se faz o envio às escolas. No entanto, normalmente, a distribuição do acervo do PNBE é feita por meio de contrato entre a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) e seus executores. Com relação às instituições rurais, os acervos são entregues nas prefeituras ou secretarias municipais de educação, que se responsabilizam pelo repasse às escolas. Esta etapa é acompanhada por técnicos do FNDE e das Secretarias Estaduais de Educação.

Desde 2004 as obras que compõem os acervos do PNBE, segundo o site do MEC, são avaliadas e selecionadas por mestres e doutores de universidades federais, profissionais experientes, com docência na Educação Básica e Formação de Professores. Após a etapa de avaliação e seleção das obras, o FNDE dá início ao processo de negociação com as editoras. Segundo o site do MEC, “a aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação”, o que está previsto na Lei nº 8.666/93, em virtude dos direitos autorais das obras. Ao fim das negociações o

---

<sup>2</sup> O Programa Toda Criança na Escola é desenvolvido pelo MEC e tem por objetivo promover a universalização do Ensino Fundamental, garantindo equidade nas condições de acesso, permanência e êxito do aluno com idade entre 7 e 14 anos. Suas ações são voltadas para a estruturação do ambiente escolar, visando proporcionar meios para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva com qualidade.

FNDE informa às editoras, por meio de contrato, a quantidade de livro a ser produzido e as localidades de entrega. Todo o processo de produção é supervisionado por técnicos do FNDE.

### **Histórico do PNBE<sup>3</sup>**

Desde sua criação este Programa veio sofrendo algumas modificações e ajustes para atender a realidade e necessidades educacionais. Assim;

No ano de 1998 o acervo do PNBE foi destinado às escolas de 5ª a 8ª séries (atualmente 6º ao 9º ano) e era composto por 215 títulos, dentre eles, obras clássicas e modernas da literatura brasileira, enciclopédias, atlas, globos terrestres, livros sobre a história do Brasil, bem como sua formação econômica, além de um “Atlas Histórico Brasil 500 anos”. Neste ano foram adquiridos 3.660.00 livros, beneficiando 20.000 escolas e 19.247.358 alunos da rede pública de ensino, com o um investimento no valor de R\$ 29.830.886,00.

Em 1999, o PNBE foi destinado às escolas de 1ª a 4ª séries (atual 2º ao 6º ano), com um acervo de 109 títulos, com obras de literatura infantil e juvenil, sendo quatro destas obras direcionadas às crianças portadoras de necessidades especiais. Tais obras foram indicadas pela Secretaria de Educação Especial do MEC, o que demonstra certa preocupação em incluir tais crianças no mundo da literatura. Foram distribuídos 3.924.000 livros, beneficiando 36.000 escolas e 14.112.285 alunos, com o investimento total de R\$ 24.727.241,00.

No ano seguinte (2000), o Programa distribuiu material direcionado aos docentes do ensino fundamental das escolas públicas que participaram do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Programa Parâmetros em Ação. As escolas receberam material didático-pedagógico, com o objetivo de proporcionar incentivo e apoio ao desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação. De acordo com o site do MEC, o investimento foi de R\$ 15.179.101,00, beneficiando 18.718 escolas com 3.728.00 livros. O acervo era composto por: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1ª a 8ª séries (2º - 9º ano); Parâmetros em Ação – Curso de Formação Continuada, a Ética e Cidadania no Convívio Escolar – Uma Proposta de Trabalho; Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI); Referencial Nacional para Educação Indígena e; Proposta Curricular para Educação de Jovens e

---

<sup>3</sup> Dados retirados do site do MEC.



Adultos (EJA). Percebe-se aqui o cuidado com a formação continuada dos professores, porém apenas com distribuição de acervos, sem se pensar em cursos voltados para esses profissionais.

Com o PNBE de 2001, teve início a ação denominada “Literatura em Minha Casa”. O intuito do Programa era incentivar a leitura e a troca de livros entre os alunos e possibilitar às famílias dos alunos a opção de fazer leituras em casa, distribuindo livros aos alunos que podiam levá-los para casa. O Acervo foi composto por seis diferentes coleções, cada uma contendo cinco títulos: poesia (autor brasileiro), novela, conto, clássicos da literatura universal e peça teatral. Neste ano o investimento foi no valor de R\$ 57.638.015,60, com a aquisição de 60.923.940 livros, distribuídos para 139.119 escolas, abrangendo um total de 8.561.639 alunos. Vale ressaltar que, segundo o site, cada escola recebeu quatro acervos para compor a biblioteca escolar. No entanto há relatos de escolas que não receberam esse material. Esse tipo de ação é importante, pois incentiva a interação entre os alunos, além de possibilitar o contato com os diversos tipos de textos

Em 2002 foi dada continuidade à ação “Literatura em Minha Casa”, com a distribuição de oito acervos com cinco títulos: poesia (autor brasileiro), novela, conto, peça teatral e clássicos da literatura universal. Foram contemplados 3.841.268 alunos de 126.692 escolas, com a distribuição de 21.082.880, para tanto houve um investimento de R\$ 19.633.632,00.

No ano seguinte (2003) o PNBE foi executado em cinco ações, dinamizando o programa:

**1 – Literatura em Minha Casa:** executada como nos anos anteriores (2001 e 2002). Foram distribuídos livros de literatura e informação a alunos matriculados na 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano) do ensino fundamental, seguindo alguns critérios de atendimento:

**4ª série (5º ano)** – distribuição de uma coleção por aluno, composta por cinco volumes de obras de literatura e informação e distribuição de dez coleções com cinco volumes de obras de literatura e informação para escolas públicas com mais de 10 alunos e que ofereceram a 4ª série no ano letivo de 2004. As obras eram para uso pessoal e de propriedade dos alunos. Foram investidos R\$ 18.44.879,10 para aquisição e distribuição de 20.855.750 livros, atendendo 3.449.253 alunos em 125.194 escolas.

**8ª série (9º ano)** – distribuição de uma coleção por aluno, composta por quatro volumes de obras de literatura e informação e distribuição de dez coleções com quatro volumes de obras de literatura e informação para escolas públicas com mais de 10 alunos e que ofereceram a 8ª série no ano letivo de 2004. Nesta modalidade, 2.969.086 alunos foram beneficiados com a

distribuição de 13.689.320 livros para 36.685 escolas, com investimento total de R\$ 14.757.086,96.

**2 – Palavra da Gente:** destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), com distribuição de acervos para cada aluno “da última série, termo, módulo ou similar, correspondentes à última etapa do 2º segmento da educação de jovens e adultos”, de cursos presenciais do ensino fundamental, que tenham avaliação no processo, no ano letivo de 2004.

Teve como critério de atendimento: distribuição de uma coleção composta por seis volumes de obras de literatura e informação, específica para jovens e adultos, para cada aluno (uso pessoal) da última série ou equivalente do curso presencial de EJA. E distribuição de quatro coleções compostas por seis volumes de obras de literatura e informação, específica para jovens e adultos, para escolas com mais de quatro alunos na última série ou equivalente do curso presencial de EJA. Nesta ação foram investidos R\$ 2.956.053,24 na aquisição e distribuição de 3.470.904 de livros, atendendo a 463.134 alunos em 10.964 escolas. É importante destacar que esse tipo de ação incentiva não apenas os jovens e adultos, mas também as crianças que ao conviver com adultos leitores acabam se tornando leitores também.

**3 – Casa da Leitura:** desenvolvido em parceria com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e consiste na distribuição de “bibliotecas” itinerantes para uso de toda a comunidade do município. Composto por 24 coleções do acervo das ações Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente, com 154 livros e 114 títulos. Os livros foram entregues às prefeituras municipais, que ficavam responsáveis por distribuir o acervo em bibliotecas públicas ou outro estabelecimento apropriado para sua utilização. Podendo estas, estabelecer parceria com escolas municipais para a realização de atividades voltadas ao incentivo e à prática da leitura. Esta ação investiu R\$ 6.246.212,00, beneficiando 3.659 municípios que receberam 6.372.912 livros.

**4 – Biblioteca do Professor:** foram distribuídos dois livros para cada professor das classes de alfabetização e de 1ª a 4ª série (2º ao 5º ano) do ensino fundamental da rede pública de ensino. Os livros, de uso pessoal e de propriedade dos professores, foram escolhidos via internet pelos mesmos, que tinham a sua disposição uma lista com 144 títulos divididos em obras de ficção e não ficção. Foram investidos R\$ 13.769.873,00 na aquisição e distribuição de 1.451.674 livros, atendendo 724.188 professores.

**5 – Biblioteca Escolar:** por meio desta ação, foram distribuídos 144 títulos de ficção e não ficção, com ênfase na formação histórica, política e econômica do Brasil, para as escolas (20

mil) com maior número de alunos matriculados de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º ano). Tais títulos fizeram parte do PNBE 1998, com exceção daqueles identificados como domínio público. Com um investimento de R\$ 44.619.529,00 esta ação atendeu 20.021 escolas, distribuindo 3.193.692 livros.

Em 2004 houve a continuidade das ações desenvolvidas pelo PNBE 2003. Em 2005 o atendimento aos alunos nas escolas volta a ser o foco do PNBE, por meio da ampliação dos acervos das bibliotecas escolares. Atinge-se a “universalização” do atendimento, isto é, todas as escolas públicas brasileiras que oferecem as primeiras séries iniciais do ensino fundamental passam a ser beneficiadas com, no mínimo, um acervo composto por 20 títulos, com diferentes gêneros e tipos de textos, tais como: poesias, quadras, parlendas e cantigas; contos, crônicas, teatro, fábulas, apólogos, mitologia, lenda, textos de tradição popular, contos de fada e adivinhas; novelas; livros de imagem. Além de distribuir em CD ROM, a coleção “Clássicos da Literatura em Libras – a Língua Brasileira de Sinais”.

Na execução do PNBE do referido ano, adotou-se o seguinte critério de atendimento: escolas com até 150 alunos, receberam um acervo composto por 20 títulos; escolas com 151 a 700 alunos receberam três acervos com 20 títulos cada um e; escolas com mais de 700 alunos receberam cinco acervos contendo 20 títulos cada. Houve um investimento de R\$ 47.268.337,00 na aquisição de 5.918.966 livros, atendendo 136.389 escolas, beneficiando 16.990.819 alunos.

O PNBE de 2006 foi destinado às escolas públicas de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano), com a distribuição de acervos compostos por 75 títulos de vários gêneros (poesia, conto, romance, crônicas). O critério de atendimento adotado foi: escolas com até 150 alunos, receberam um acervo composto por 75 títulos; escolas com 151 a 300 alunos receberam um acervo com 150 títulos e; escolas com mais de 300 alunos receberam um acervo com 225 títulos. Com investimento de R\$ 45.509.183,56, o Programa distribuiu 7.233.075 livros, atendendo 46.700 escolas e 13.504.906 alunos.

Em 2007 aconteceu uma mudança na nomenclatura do PNBE, até então o nome do Programa se referia ao ano de aquisição das obras. A partir deste ano, o nome passou a se referir ao ano de atendimento (entrega), ou seja, os livros que compõem o PNBE 2008 foram adquiridos em 2007 e entregues em 2008. Portanto, não houve uma “versão do programa PNBE 2007”. Neste momento o CEALE (Centro de Alfabetização e Escrita) da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) assume a organização da equipe de especialistas responsáveis pela avaliação e seleção do material que irá compor o PNBE.

No ano de 2008 o PNBE foi ampliado, passando a atender além de escolas de ensino fundamental, também escolas de educação infantil e ensino médio. Os acervos foram compostos por livros de imagem, histórias em quadrinhos, obras clássicas da literatura universal, textos em verso (poemas, quadras, cantigas e etc.) e textos em prosa (crônicas, contos, novelas, pequenas histórias e etc.). Os critérios de atendimento foram:

**Educação Infantil** – escolas com até 150 alunos receberam um acervo com 20 títulos; com 151 a 300 alunos dois acervos; acima de 300 alunos, três acervos.

**Ensino Fundamental e Médio** – escolas com até 250 alunos receberam um acervo com 20 títulos; com 251 a 500 alunos, dois acervos; de 501 a 750 alunos, três acervos; de 751 a 1.000 alunos, quatro acervos; a cima disto, cinco acervos.

Os investimentos deste PNBE para Educação Infantil foram de R\$ 9.044.930,30 na aquisição e distribuição de 1.948.140 livros, atendendo 85.179 escolas e 5.065.686 alunos. No Ensino Fundamental foram adquiridos 3.216.600 livros beneficiando 127.661 escolas e 16.430.000 alunos com o investimento de R\$ 17.336.024,48 reais. E para o Ensino Médio o investimento foi de R\$38.902.804,48 para a distribuição de 3.437.192 livros atendendo 17.049 escolas e 7.788.593 alunos.

No ano seguinte, em 2009, o Programa foi destinado aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Os acervos foram compostos por textos variados como poemas, contos, crônicas, teatro, romances, obras clássicas, ensaios, e etc. O critério de atendimento foi: escolas com até 250 alunos receberam 100 títulos; com 251 a 500 alunos receberam 200 títulos; acima de 500 alunos, 300 títulos. O investimento para o Ensino Fundamental foi de R\$ 47.347.807,62 para a distribuição de 7.360.973 livros que atenderam 49.516 escolas, beneficiando 12.949.350 alunos. Já para o Ensino Médio foram adquiridos 3.028.298, com um investimento de R\$ 27.099.776,68, atendendo 17.419 escolas e 7.240.200 alunos.

O Programa de 2010 está direcionado para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e EJA. O acervo está composto por títulos diversificados como poemas, contos, crônicas, romances, teatro, obras clássicas, e etc. Segundo o site do MEC, aproximadamente 24 milhões de alunos serão beneficiados com o Programa, que distribuirá 10,7 milhões de livros às escolas públicas, sendo: Educação Infantil (86.379 escolas); anos iniciais do

Ensino Fundamental (1º ao 5º ano – 122.742 escolas); e EJA (39.696 escolas). Este ano serão distribuídos ainda:

- ***PNBE Professor 2010***: com obras “direcionadas à orientação do ensino em cada disciplina da educação básica”, novamente investindo na formação dos educadores;

- ***PNBE Periódicos***: distribuição de periódicos para as bibliotecas escolares. Essas revistas servirão como complemento para a formação e atualização de docentes e profissionais da educação;

- ***Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP)***: desenvolvido pela Academia Brasileira de Letras, para auxiliar na implantação do novo acordo ortográfico, sendo considerado material permanente de consulta, disponível a alunos e professores.

### **Avaliação do PNBE**

O Tribunal de Contas da União (TCU), órgão responsável por auxiliar o Congresso Nacional na “fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União”<sup>4</sup>, apresentou no ano de 2002 uma avaliação sobre o PNBE<sup>5</sup>, tendo como justificativa a ausência de informações sobre a utilização dos acervos distribuídos. Desta forma, foram avaliadas quais as dificuldades para a utilização dos mesmos, observando aspectos como: divulgação do programa; condições de inserção dos livros nas atividades escolares e; capacitação dos professores.

Para a realização desta avaliação foram visitadas 60 escolas nos estados do Tocantins, Goiás, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Distrito Federal. Além disto, houve o envio de questionários a 879 escolas públicas de ensino fundamental, distribuídas em todos os estados brasileiros, escolhidas por meio de amostra estatística, sendo que, pouco mais da metade delas (57,2%) responderam aos questionários, demonstrando certo receio e indisposição em participar deste tipo de pesquisas. Com essa pesquisa o TCU constatou:

- eficácia operacional do FNDE na distribuição dos acervos do programa às escolas;
- ausência de atividades de monitoramento e avaliação em estruturadas do Programa;

---

<sup>4</sup> Informação disponível em: [http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/institucional/conheca\\_tcu/historia](http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/institucional/conheca_tcu/historia), acessado em 12/02/2010, às 09h35min.

<sup>5</sup> Documento disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/683717.PDF>, acessado em 26/05/2010, às 16h40min.

- diretores e professores com pouco conhecimento sobre o PNBE;
- pouca integração entre os níveis de governo (federal, estadual e municipal), em relação à política de utilização dos livros paradidáticos e;
- falta de ações de apoio para as escolas mais carentes, que não possuem espaço próprio para guarda e conservação do material recebido.

Parte destes resultados pode ser verificado também na escola participante desta pesquisa. Diante destas constatações o TCU, na tentativa de aumentar a eficácia e abrangência do Programa, fez algumas recomendações ao MEC, sendo elas:

- acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos pelo Programa;
- ações mais efetivas de divulgação do PNBE e capacitação de professores e bibliotecários;
- interação com outros programas do MEC e;
- inclusão do princípio da equidade às ações desenvolvidas pelo PNBE.

Em 2005, foi desenvolvida outra pesquisa avaliativa sobre o Programa intitulada: “Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)” realizada por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e uma equipe de pesquisadores da Associação Latino-Americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC), do Laboratório de Políticas Públicas (LPP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O objetivo desta pesquisa foi investigar as práticas pedagógicas envolvendo as obras distribuídas pelo Programa.

No desenvolvimento desta pesquisa foram selecionadas, por meio de amostra estatística, 196 escolas de ensino fundamental da rede pública, em oito estados (Pará, Ceará, Bahia, Sergipe, Minas Gerais, Goiás, Rio Grande do Sul e Espírito Santo) e 16 municípios, para realização de observação; entrevista com diretores, coordenadores pedagógicos e “agentes de biblioteca”; grupo focal com estudantes e professores e; entrevista com pais e comunidade. Os resultados foram organizados e disponibilizados no livro: “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras”<sup>6</sup>, publicado em 2008.

---

<sup>6</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro\\_mec\\_final\\_baixa.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf), acessado em 25/04/2010, às 10h02min.

Segundo Paiva e Berenblum (2009), a pesquisa traz algumas constatações com relação aos professores, como: falta de capacitação dos professores para realização de atividades com os livros distribuídos; formação deficitária dificultando o processo de reflexão de sua prática pedagógica e discussão sobre as diferentes concepções de linguagem, leitura e escrita; limitações no que se refere ao aproveitamento do material recebido; “angústia” atribuída à falta de tempo para realizar leituras próprias. Diante disto, as autoras afirmam que

(...) o trabalho escolar baseia-se principalmente em livros didáticos, e é pouco freqüente o desenvolvimento com outros tipos de textos. 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 o estudo de gramática prescritiva, em busca de respostas corretas e únicas interpretações para a leitura. (PAIVA e BERENBLUM, 2009, p. 10)

Portanto, as avaliações realizadas evidenciam a necessidade de políticas públicas de incentivo a leitura com ações voltadas para a capacitação de professores e responsáveis por bibliotecas para o trabalho docente em que os livros distribuídos possam estar presentes, enriquecendo a prática destes profissionais, possibilitando a mediação e o estímulo à leitura.

### 2.3 - SABERES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

O professor enquanto facilitador do processo de ensino-aprendizagem e principal agente de mediação da leitura desenvolve um papel crucial na valorização e utilização das bibliotecas escolares, principalmente se considerarmos que muitas vezes são eles que acabam assumindo a responsabilidade sobre este espaço. No entanto, para atuar como mediador de leitura é preciso antes de tudo ser leitor, gostar de ler. Por isso, é de extrema importância que os docentes e bibliotecários sejam efetivamente leitores servindo de exemplo para os alunos.

[...] a promoção e a orientação da leitura, em qualquer contexto, movimentam-se através do exemplo e do depoimento de práticas vivenciadas. Quer dizer: a socialização do valor da leitura é impossível de ser realizada por alguém que não goste de ler. (SILVA, 1989, p. 27)

Desta forma, para que o professor possa exercer esse papel, ele necessita de uma formação sólida, ampla, que possibilite a autonomia e o desenvolvimento de todas as suas competências docentes. Somente um profissional que traga em si, esse conjunto de características e habilidades será capaz de formar também cidadãos críticos e conscientes de sua realidade.

Porém, a grande questão é justamente a formação desses professores e profissionais da educação, como essa formação tem acontecido e como ela deveria acontecer. Para Ghedin

[...] o problema de formação dos professores não está centrado tanto no como formar bons profissionais da educação e sim, em quais os pressupostos que possibilitam e tornam possível uma proposta válida em detrimento e em oposição a outra. (GHEDIN, 2006, p. 131)

Para o autor, a necessidade de reflexão sobre a formação docente deu início a intervenções que tornaram possível uma nova visão em relação à formação dos professores. Para Ghedin, a tradicional e equivocada separação entre teoria e prática, tão presentes nos cursos de formação de professores, acaba por prejudicar o processo de construção do conhecimento. Segundo ele, teoria e prática são apenas dois lados de um único objeto, o conhecimento. Sendo assim,



O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. (...). A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultante de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz. (GHEDIN, 2006, p. 132).

Desta forma, é imprescindível que os cursos de formação de professores despertem em seus alunos, futuros educadores, a capacidade de pensar e repensar a prática docente num processo contínuo de construção do conhecimento. Diante disso, faz-se necessário uma discussão em relação aos saberes docentes necessários para uma boa formação. No que se refere à leitura e à biblioteca, é preciso que os currículos dos cursos de formação de professores abordem disciplinas relacionadas à mediação da leitura.

Tardif (2002) afirma que o saber dos professores é um saber fundamentalmente social, visto que ele é partilhado com um grupo de sujeitos que tem uma formação comum. Ele faz parte de um sistema que garante sua legitimidade além de orientar sua definição e utilização. Além disto, o saber dos professores é social porque seus objetos são sociais, ele está ligado à história de uma sociedade e pode ser “adquirido” por meio de uma “*socialização profissional*”.

O saber docente está em constante construção, já que para ensinar é preciso aprender a ensinar, é preciso dominar continuamente os conhecimentos necessários para desenvolver o trabalho docente. Estes saberes resultam da experiência cotidiana de ensinar, se transformam na base da prática e da competência profissional, pois é justamente essa experiência que possibilita ao professor adquirir e produzir seus próprios saberes. Por isso, é tão importante repensar a formação docente, considerando o cotidiano dos professores, suas experiências e as realidades específicas de seu trabalho.

De acordo com o autor, a formação de professores deveria estar voltada para os conhecimentos específicos que o trabalho dos professores exige, porém ela ainda é dominada por conteúdos e disciplinas como psicologia, sociologia, filosofia, entre outras, muitas vezes concebidas sem nenhuma relação com o ensino ou mesmo com a realidade da sala de aula. Assim, para Tardif

[...] o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo. (TARDIF, 2002, p. 241)

Além dos saberes docentes, outro tema bastante discutido na educação é a questão das competências docente. Perrenoud (1999) define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Ou seja, é a capacidade que o docente tem de, a partir dos conhecimentos obtidos durante sua formação e com as experiências diárias, resolver determinadas situações que muitas vezes não foram estudadas ou mesmo vivenciadas.

Uma competência nunca é a implementação racional pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, portanto, a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, ipso facto, sua mobilização em situações de ação. (PERRENOUD, 1999, p. 8)

O mesmo autor ainda distingue três tipos de conhecimentos, os quais o educador deve ter domínio, são eles:

- Conhecimentos declarativos: são aqueles conhecimentos que descrevem a realidade sob a forma de fatos, leis, constantes ou regularidades;
- Conhecimentos procedimentais: são conhecimentos que descrevem o procedimento que devem ser aplicados para obter algum tipo de resultado e;
- Conhecimentos condicionais: são os conhecimentos que determinam as condições que tornam válidos os conhecimentos procedimentais.

É por meio destes conhecimentos, relacionados e integrados, que o professor terá condições de exercer e desenvolver plenamente suas competências docentes. Porém esses conhecimentos e essa capacidade de relacioná-los e aplicá-los às mais variadas situações do cotidiano escolar, devem fazer parte da formação inicial dos professores, devem estar presentes nos currículos dos cursos de formação de professores das instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas.

No entanto, o que se tem ainda hoje, apesar de tantas discussões e debates sobre o assunto, são cursos com currículos fragmentados em disciplinas conteudistas e estágios, quase sempre observatórios, completamente distantes da realidade escolar. Isto é,

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 1999, p. 16)

Desta forma, é necessário que haja uma reformulação curricular que leve em consideração não apenas os conhecimentos e contribuições trazidos por disciplinas como psicologia, sociologia, história ou filosofia, mas também os saberes intrínsecos de cada professor, os saberes adquiridos nas experiências anteriores e durante sua formação. Além disso, é preciso ainda, que o currículo seja amplo, mas não superficial, e que acima de tudo seja capaz de desenvolver nos futuros educadores uma *identidade docente*.

No que se refere à questão da identidade, Pimenta (1999) afirma que ela não é algo imutável, pelo contrário, faz parte do processo de formação do sujeito, ou seja, cada indivíduo constrói sua própria identidade a partir de sua história, suas experiências. Sendo assim, os currículos podem e devem contribuir de forma significativa nesse processo de construção da identidade docente, trazendo para o aluno situações relacionadas com a realidade de uma sala de aula, de uma escola. Nas palavras de Pimenta,

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. (...) os saberes de experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 1999, p. 20)

Portanto, para formar cidadãos conscientes de sua realidade, capazes de refletir sobre sua importância, seus direitos e deveres dentro da sociedade em que vivem e, principalmente, com condições de agir e modificar essa sociedade, é preciso formar professores capazes de estimular essas características nos alunos. É preciso formar bem aqueles que formarão os futuros cidadãos, para que eles tenham as competências e os saberes necessários para formar plenamente seus alunos.

Não se pode esquecer que a democratização do ensino trouxe enormes mudanças para sociedade brasileira. A escola mudou, mas não o bastante para atender a uma nova “clientela” que passou a fazer parte de seu contexto. Não só os alunos mudaram, a sociedade mudou, as exigências profissionais mudaram, e a educação ainda tenta se adaptar a tantas mudanças, que aconteceram num intervalo de tempo relativamente curto, considerando a complexidade e profundidade destas.

Educadores e especialistas em educação tentam chegar a uma “formula” para atender a todas as necessidades educacionais dessa nova sociedade. Sabe-se que é preciso formar sujeitos plenos, dotados de conhecimentos específicos e variados, com capacidade de refletir, criticar, questionar e relacionar saberes e situações. O desafio é como formar um cidadão com capacidades tão amplas, mas que não sejam superficiais, ou mesmo inúteis? Como formar um sujeito que possa estar preparado para atender as exigências do mercado de trabalho sem se deixar dominar por ele? Pessoas com grande capacidade racional, mas que na sua essência não percam sua principal característica, a humanidade, em todos os seus sentidos.

Nessa tarefa, complexa e árdua, muitos recursos se fazem fundamentais: um currículo bem elaborado e estruturado; profissionais bem preparados e escolas ou instituições adequadas para fornecer uma educação de qualidade. Além disso, a biblioteca escolar e a leitura podem e devem também contribuir muito com o trabalho professor.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa se insere na abordagem qualitativa, pois inclui procedimentos descritivos, além de se aprofundar no entendimento do fenômeno estudado considerando as percepções das pessoas envolvidas no mesmo. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa envolve um contato direto do pesquisador com a situação estudada, um contato mais prolongado com o ambiente pesquisado e um profundo conhecimento da situação do objeto de estudo. Ainda para as autoras, a pesquisa qualitativa deve se desenvolver numa situação natural, baseada em um bom levantamento bibliográfico, possuindo ricos dados descritivos e um plano aberto, flexível e que focalize a realidade de forma complexa e contextualizada.

Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa é uma atividade científica que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado e que,

[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21)

Uma das principais características desse tipo de investigação é justamente o uso de variados instrumentos e procedimentos para coleta de dados, dentre os quais podemos destacar: a observação; a entrevista em profundidade e; a análise de documentos como sendo os mais utilizados pelos pesquisadores. Sendo assim, para o pleno desenvolvimento da pesquisa fiz uso dos seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico, análise documental, aplicação de questionários e entrevista.

Desta forma, num primeiro momento, a pesquisa contou com o levantamento bibliográfico e, posteriormente, com a seleção das obras para um aprofundamento teórico-metodológico sobre:

- a) leitura e formação de leitores;

b) políticas públicas de incentivo à leitura, com ênfase no PNBE;

c) a biblioteca, sua utilização e as políticas educacionais que podem interferir, de forma positiva ou negativa, no funcionamento deste espaço de conhecimento.

O levantamento bibliográfico, segundo Lakatos e Marconi (1991, p.158):

É um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

Assim, durante a pesquisa utilizei o acervo da biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT – UNESP), com o apoio de livros, teses e periódicos. Tendo em vista a escassez de material no referido acervo e a necessidade de ampliar as leituras sobre o tema proposto, investiguei ainda o acervo de outras unidades e artigos da internet (SciELO e Capes) que contribuíram de forma substancial para o bom desenvolvimento da pesquisa.

Simultaneamente ao levantamento bibliográfico fiz uma análise documental na busca de informações factuais a partir de questões e hipóteses que pudessem ser interessantes ao desenvolvimento da pesquisa. Tais como: as bibliotecas escolares têm feito parte do processo educativo? Há efetivamente estímulo à leitura? Os educadores que atuam como mediadores de leitura são leitores? entre outras. A vantagem dessa análise é que os documentos se constituem numa fonte estável e rica de informações, podem ser consultados várias vezes e servem de base para diferentes estudos. Servindo ainda como fundamentação para afirmações e declarações do pesquisador. Lüdke e André (1986) afirmam que,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE ; ANDRÉ ,1986, p. 39)

Utilizei ainda dados quantitativos obtidos de uma pesquisa internacional (Brasil e Portugal), coordenada pela professora Doutora Renata Junqueira de Souza, intitulada “Literatura na escola: espaços e contextos – A realidade brasileira e portuguesa”<sup>7</sup>, cujos dados foram coletados no primeiro trimestre de 2007. O objetivo foi a realização de um levantamento geral nas escolas públicas de Presidente Prudente/SP, com relação à situação de suas bibliotecas e como estas têm sido usadas, o que revelou uma situação precária desses espaços em boa parte das escolas.

O objetivo desse primeiro momento foi justamente encontrar fontes que pudessem proporcionar todo o respaldo teórico necessário para o entendimento dos assuntos abordados nesta pesquisa, além de levantar dados que pudessem contribuir para a elaboração e verificação de algumas questões principalmente no que se refere à aplicação e resultados das políticas públicas de leitura adotadas no Brasil, como por exemplo; de que forma essas políticas tem sido executadas? Há fiscalização na execução das mesmas?

A partir desse levantamento feito por meio da pesquisa internacional referida anteriormente, foram escolhidas, a princípio, duas escolas para que a pesquisa pudesse ter continuidade com um estudo de casos, visto que, segundo Lüdke e André (1986, p. 19), “Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto”. Durante a pesquisa, encontrei muitos obstáculos com uma das escolas selecionadas, fato este que levou a banca de qualificação sugerir que eu me dedicasse apenas à outra, fazendo um estudo ainda mais detalhado da mesma. Assim, me inseri de forma mais profunda no contexto escolar e tive condições de verificar a real situação da escola investigada, considerando fatores que podem interferir nos resultados como: estrutura, localização e envolvimento da escola em projetos de leitura.

Ainda segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso apresenta três fases: a fase exploratória; a fase sistemática (coleta de dados) e; a fase de análise de dados, sendo que para as autoras é dispensável a distinção entre as fases, pois é possível durante a pesquisa, a superposição das mesmas, no entanto, considero interessante descrevê-las.

---

<sup>7</sup> Os dados desta pesquisa referentes às bibliotecas escolares foram publicados no artigo intitulado “A Leitura do Texto Literário: Entre a Sala de Aula e a Biblioteca Escolar”, que faz parte do livro “Bibliotecas Para Vida II: biblioteca e leitura”, resultado da II Conferência Internacional Bibliotecas para Vida, realizada em Évora – Portugal, no ano de 2009.

A fase exploratória da pesquisa começa a partir de hipóteses, questões e pontos críticos, que de alguma forma chamam a atenção do pesquisador. Tais questionamentos podem surgir durante o levantamento bibliográfico, conversas com especialistas ou mesmo da experiência do próprio pesquisador, sendo assim, essas questões estão sujeitas a reformulações, explicitações ou mesmo o abandono por parte do pesquisador, dependendo do quanto elas são relevantes dentro da pesquisa. No caso desta, as questões começaram a surgir quando participei da pesquisa internacional sobre leitura já citada a cima. Com ela tive contato com professores e responsáveis por bibliotecas escolares da rede pública de ensino de Presidente Prudente/SP e observei algumas queixas em relação à falta de estrutura (ou algumas vezes ausência) das bibliotecas escolares, foi quando decidi por fazer uma pesquisa sobre o assunto no mestrado. Mais tarde, já no programa de pós-graduação e realizando o levantamento bibliográfico, outras questões e hipóteses surgiram como: as políticas públicas de leitura da forma como são elaboradas e implementadas contribuem para a formação do leitor? Os professores têm conhecimento dessas políticas? Não há atividades realizadas com o material recebido. Entre outras.

É importante ressaltar que essa fase é fundamental no estudo de casos, pois é aqui que o objeto de pesquisa começa a ser delimitado e definido, como afirmam Lüdke e André (1986, p 22), “é o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo”.

Na segunda fase, chamada sistemática, ocorre a coleta de dados e informações por meio dos instrumentos e técnicas escolhidos pelo pesquisador de acordo com o objeto de estudo e suas características. Lüdke e André (1986, p. 22) afirmam que, “a importância de determinar os focos de investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos de um fenômeno num prazo razoavelmente limitado”. Nesta fase, a partir das leituras feitas e como forma de delimitar a pesquisa, escolhi como política pública o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) por promover a literatura e uma escola da rede pública de ensino de Presidente Prudente/SP, onde a pesquisa foi concretizada. A escolha da escola aconteceu após o levantamento de dados da pesquisa internacional já



explicitada, devido a um projeto de leitura desenvolvido por meio de uma parceria (já encerrada) entre a FCT – UNESP e a escola, fato que discutirei mais adiante.

A partir disso, foi feita uma breve análise dos dados obtidos na escola selecionada referentes ao espaço da biblioteca e das atividades nela desenvolvidas; à formação do responsável pela biblioteca e sua visão sobre a mesma; as perspectivas que este possui em relação à melhoria do ensino com a da utilização dos recursos oferecidos por este espaço.

Os instrumentos adotados para obter os dados foram: o questionário<sup>8</sup>, realizado com as professoras, coordenadora e bibliotecário<sup>9</sup>; entrevista semi-estruturada aplicada com o responsável pela biblioteca e após a qualificação, um segundo questionário com perguntas específicas sobre o PNBE com este último sujeito. Os questionários foram aplicados durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e por meio deles, tentei traçar o perfil dos participantes com questões voltadas para a formação profissional, o perfil cultural e a prática pedagógica (nesta parte inseri questões sobre programas de incentivo à leitura, com o objetivo de saber se tais educadores têm conhecimento sobre eles e se acreditam no sucesso dos mesmos).

Com relação à entrevista semi-estruturada, esta teve por objetivo aprofundar a questão do incentivo à leitura e da utilização ou não da biblioteca escolar como mediadora de leitura, bem como o uso do material distribuído pelo governo federal por meio dos programas de incentivo à leitura, no caso, o PNBE. A escolha por este tipo de entrevista ocorreu pela sua flexibilidade, isto é, pelo fato de que as questões elaboradas previamente podem ser ampliadas, reelaboradas e adaptadas de acordo com o entrevistado, a situação em que se dá a entrevista e a relação estabelecida entre entrevistado e entrevistador. Lüdke e André (1986, p. 34) apontam que “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”.

É importante lembrar que, apesar da flexibilidade da entrevista semi-estruturada, esta deve obedecer alguns requisitos, tais como o respeito ao entrevistado com relação a local e hora marcados para a realização da entrevista; garantia de anonimato e; o respeito à opinião do

---

<sup>8</sup> Questionário retirado da pesquisa internacional já mencionada, com algumas modificações.

<sup>9</sup> Lembramos que aqui o termo bibliotecário não corresponde ao profissional formado em biblioteconomia e sim ao responsável pela biblioteca, que muitas vezes é um professor readaptado, como é o caso da escola selecionada.

mesmo. Outro ponto relevante é o cuidado e a atenção que o pesquisador (entrevistador) deve dar não apenas as informações verbais, mais principalmente aos gestos e expressões do entrevistado. Neste sentido Lüdke e André (1986) afirmam que,

[...] não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (LÜDKE ; ANDRÉ, 1986, p.36)

Para reforçar a escolha pelo uso da metodologia do tipo estudo de caso nesta pesquisa e reafirmar o rigor científico da mesma, me apoiei novamente em Lüdke e André (1986), quando estas relatam que, no estudo de casos, a intenção é de retratar a realidade, mantendo sempre o compromisso com a veracidade dos dados obtidos com os questionários e entrevistas utilizadas.

Por fim, na terceira e última fase, a chamada análise dos dados, acontece a explicação da realidade, ou seja, a tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo. Sendo assim, os dados serão dispostos de forma objetiva, simples e clara, e analisados de acordo com a realidade da educação brasileira e da escola pesquisada.

## CAPÍTULO 4

### RESULTADOS

Sabe-se que a questão da leitura é um problema presente na realidade escolar e na população brasileira. Discussões, seminários, congressos e diversas ações são promovidos no intuito de sanar esta questão.

Neste capítulo apresento alguns dados quantitativos gerais em relação à situação das bibliotecas escolares e sobre os responsáveis pelas mesmas, retirados da pesquisa internacional já mencionada, aplicada não apenas no município de Presidente Prudente/SP, como também em Assis/SP e Marília/SP, sendo assim, tais dados se referem aos três municípios do oeste paulista.

Além dos dados quantitativos citados acima, este capítulo traz os resultados da pesquisa de campo em uma escola municipal<sup>10</sup> da rede pública de ensino de Presidente Prudente/SP.

#### **4.1 – Panorama geral das bibliotecas da região**

A pesquisa internacional<sup>11</sup> que serve de base para a apresentação destes resultados gerais trabalhou com 53 escolas em Presidente Prudente, 27 em Assis e 37 em Marília. Responderam ao questionário, 343 professores e 53 coordenadores em Presidente Prudente. Em Assis foram 94 professores e 24 coordenadores, em Marília 464 professores e 37 coordenadores.

Com relação aos responsáveis pela biblioteca, o total dos três municípios, corresponde a 109 questionários, tais dados estão disponíveis no artigo “A leitura do texto literário: entre a sala de aula e a biblioteca” das professoras doutoras Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, já citado anteriormente.

Neste artigo as autoras apontam que a maioria dos responsáveis pelas bibliotecas são mulheres, com salário em torno de R\$ 2.000,00 e com significativa experiência no magistério,

---

<sup>10</sup> O município de Presidente Prudente passou pelo processo de municipalização, portanto, não existem mais escolas estaduais de 1º ao 5º ano.

<sup>11</sup> Pesquisa internacional (Brasil e Portugal), coordenada pela professora doutora Renata Junqueira de Souza, já explicitada anteriormente

sendo que, nas escolas municipais mais da metade deles são professores readaptados, isto é, professores que por algum motivo, normalmente relacionado à saúde, foram afastados da sala de aula. A grande maioria dos “bibliotecários” (71%) tem idade superior a 40 anos e não possuem formação específica para atuar neste espaço. Muitos (48,6%) assumem não realizar nenhum tipo de atividade voltada para a leitura na biblioteca. Tais dados mostram que não há preocupação com o trabalho desenvolvido na biblioteca, importa apenas “encaixar” o funcionário sem condições de lecionar em algum espaço escolar.

Com relação à acessibilidade, o artigo aponta que 78% dos respondentes afirmam que os alunos realizam empréstimos, podendo levar os livros para casa, no entanto, de acordo com o artigo, o controle de retirada dos livros é mínimo, sendo comum nas escolas municipais, a existência de “bibliotecas” nas salas de aula, normalmente, composta por livros trazidos pelos professores de suas casas. Desta forma é possível verificar a ausência de organização na realização do trabalho executado neste ambiente.

O funcionamento da maioria das bibliotecas acompanha os horários e turnos das escolas, porém, em alguns casos, são estabelecidos horários específicos para a utilização deste espaço, que geralmente “acompanham as aulas de leitura ou Língua Portuguesa” (p.386), a justificativa, de acordo com o artigo, é que esta é uma forma de garantir que todas as salas possam usufruir da biblioteca.

Sobre o acervo, Souza e Giroto (2009) relatam que 48,6% das escolas pesquisadas possuem acervo com mais de mil obras e 10% dispõe acervo com até duzentas obras. Pouco mais da metade das bibliotecas (53%) contam com “pelo menos” metade do acervo composto por livros recebidos num período inferior a cinco anos. Aproximadamente 65% dos acervos são compostos por obras enviadas pelos programas governamentais, 10% por doações e pouco mais de 17% por compra direta das próprias escolas. Estes dados revelam que as políticas de incentivo à leitura têm conseguido compor boa parte dos acervos das escolas, garantindo obras novas e diversificadas, ainda que em pouca quantidade.

Diante desta realidade, escolhi uma escola da periferia de Presidente Prudente, onde já foi desenvolvido um projeto de leitura em parceria com a FCT – UNESP para investigar se as políticas públicas de incentivo à leitura, especificamente o PNBE, têm contribuído com o acesso à leitura.

## 4.2 – Caracterização da escola<sup>12</sup>

Para a realização da pesquisa de mestrado optei, como já dito anteriormente, por utilizar como metodologia o estudo de caso e, para tanto, escolhi inicialmente duas escolas da rede municipal de Presidente Prudente/SP, sendo que depois da qualificação, em comum acordo com a banca, decidi continuar a pesquisa em uma escola, localizada na zona leste da cidade.

A escola selecionada foi criada pelo decreto nº 17698, publicado no Diário Oficial do Estado no dia 25 de novembro de 1966, com autorização para instalação e funcionamento a partir de 16 de fevereiro de 1967, sendo municipalizada no dia 30 de março de 1999, por meio do decreto nº 13597/99. Ela está localizada na Vila Líder, zona leste da cidade de Presidente Prudente, no oeste do estado de São Paulo, e oferece Ensino Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos em 17 classes com atendimento nos períodos matutino e vespertino.

A estrutura física desta unidade escolar é relativamente boa. O prédio possui na parte térrea uma despensa, almoxarifado, cozinha, depósito de materiais diversos, cantina, despensa da cantina, depósito de materiais de limpeza, sala de HTPC, Diretoria, secretaria, almoxarifado da secretaria, sanitário para funcionários, sanitário para professores, sanitário para deficientes físicos, gabinete dentário, pátio com bebedouros e bancos, sala de aula prática e sala de recursos, onde são atendidas crianças portadoras de deficiência. Na parte superior encontra-se 12 salas de aula, a biblioteca, sala de vídeo, sanitários e bebedouros. A escola possui ainda quadra coberta e uma zeladoria com sala, quarto, cozinha, banheiro e área de serviço.

O bairro onde a escola está localizada é pequeno, e a maioria dos alunos é oriunda de bairros vizinhos. As famílias possuem renda baixa, variando entre um e dois salários mínimos. O nível de escolaridade dos pais e responsáveis também é baixo, muitos estão desempregados, enquanto que a maioria atua no mercado de trabalho formal ou informal, em ocupações de pequena remuneração. Algumas crianças participam de projetos mantidos pelo poder público municipal e por entidades assistenciais, que visam tirá-las da rua durante o período oposto à escola.

O bairro possui características comerciais e residenciais, com presença de farmácias, padarias, mini-mercados, oficinas mecânicas etc. Ele conta ainda com ruas asfaltadas e

---

<sup>12</sup> Dados retirados do Plano Diretor fornecido pela direção da escola.

arborizadas, residências de alvenaria e uma pequena quantidade de madeira. Nos arredores há algumas instituições evangélicas e uma católica, uma escola de ensino infantil e uma unidade básica de saúde. Não há opções de lazer e a condição econômica dos moradores é ruim, limitando o acesso ao lazer oferecido em outros locais.

Com relação à parte pedagógica da escola, observa-se uma discreta tentativa de elaboração do Projeto Político Pedagógico de forma coletiva, cada dois ou três professores ficam responsáveis por preparar o planejamento de uma disciplina. Por mais que se fale muito na questão da interdisciplinaridade, não foi possível constatar a presença de atividades que proporcionassem tal integração. Não consta ainda, neste documento, nenhuma referência à elaboração de projetos direcionados à leitura ou mesmo com a utilização da biblioteca, sendo este espaço citado apenas na descrição da parte física da escola. Mesmo nas disciplinas em que se propõe a pesquisa como atividade, ela não é lembrada, isto é, ainda que se proponha que as crianças pesquisem determinado tema em livros, revistas e internet, não há indicação de onde o aluno possa estar em contato com tais fontes ou mesmo um horário reservado à visitação deste espaço para a realização de pesquisas.

Vale lembrar que a escola em questão realizou em 2002 uma parceria de seis anos com a FCT – UNESP por meio de um projeto coordenado pela Prof. Dr. Renata Junqueira de Souza, realizado em três etapas: inicialmente trabalhou-se com *leitura*; em seguida *produção de textos* e por fim; *interpretação de textos*. Para tanto, a literatura infantil e juvenil foi sempre usada como subsídio e cada uma dessas etapas teve duração média de dois anos. Findado o projeto, a escola não deu continuidade às atividades da Hora do Conto, alegando falta de pessoal para tal atividade.

### **4.3 – Aplicação dos questionários**

Desde a primeira visita fui bem recebida pela diretora e coordenadora pedagógica, além claro, da responsável pela biblioteca (no caso uma professora de educação infantil readaptada) e parte das professoras, desta forma, a aplicação da pesquisa foi bem tranquila. Dos 17 questionários (14 professores, um responsável pela biblioteca, um coordenadora e um diretora) aplicados na escola, 12 foram respondidos, juntamente com a assinatura do termo de

consentimento livre e esclarecido, sendo, 10<sup>13</sup> professores, a responsável pela biblioteca e a coordenadora, cujos dados apresento agora.

Os questionários dos professores, coordenadores e diretores estão divididos em quatro partes: Identificação, Formação, Perfil Cultural e Prática Pedagógica e apresentam as mesmas questões. Já o questionário aplicado com a responsável pela biblioteca está dividido em: Identificação, Estrutura Física, Funcionamento e Composição do Acervo.

### **Questionário professores e coordenador** <sup>14</sup>

Os dados dos questionários destas duas (pois a diretora não respondeu ao questionário) categorias serão apresentados juntos por possuírem as mesmas questões.

#### **- Identificação**

Dos dez questionários respondidos pelas professoras, quatro optaram por não responder o campo *Nome*, dentre estes, três não preencheram nenhum dos campos deste item. O restante dos questionários (seis) permite afirmar que, a faixa etária dos participantes vai de 25 a 42 anos e a média salarial está entre R\$ 1.001,00 e R \$2.000,00, e o da coordenadora entre R\$2.001,00 a R\$ 3.000,00. Com relação à função, temos duas professoras de Educação Infantil, cinco atuam como PEB-I, três não responderam, e a coordenadora pedagógica.

Estes dados mostram que existe uma pequena resistência entre alguns professores em identificar-se na pesquisa. Vale ressaltar que neste item, apenas o campo *nome* era opcional. As professoras desta escola podem ser consideradas novas e o salário, embora não seja o desejado, está na média salarial do estado de São Paulo para a categoria, como afirmam as próprias docentes.

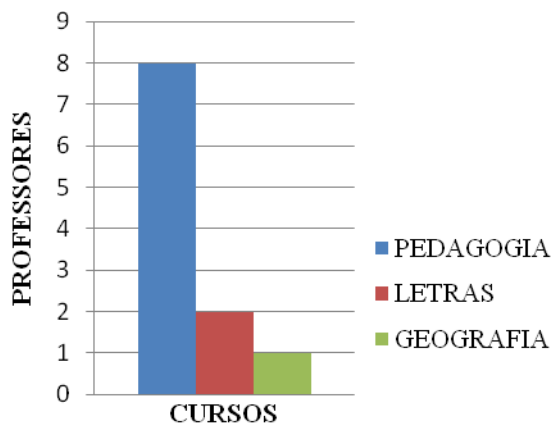
---

<sup>13</sup> Dos 14 professores que compõem o corpo docente da escola, onze responderam o questionário, no entanto, uma professora recusou-se a autorizar a utilização dos dados na pesquisa.

<sup>14</sup> Anexo 1, p. 107.

## - Formação

Perguntadas sobre a formação, todas as participantes responderam possuir curso superior, sendo que oito cursaram Pedagogia (inclui-se aqui a coordenadora), duas são licenciadas em Letras e uma em Geografia. Como ilustra o gráfico abaixo.

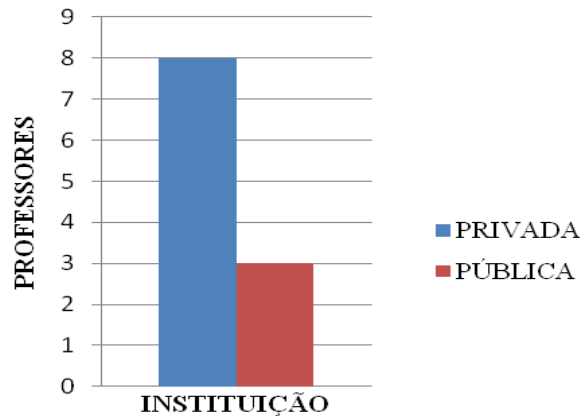


**Gráfico 1 - Formação acadêmica**

Esses dados comprovam o predomínio de professores com curso superior completo, o que em tese pode assegurar certa qualidade no trabalho docente, além da prevalência de licenciados em pedagogia.

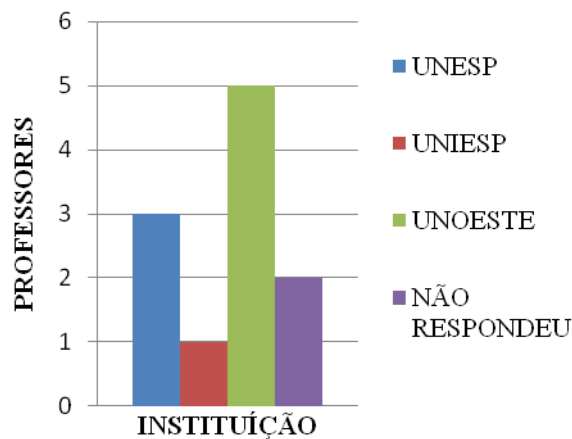
Com relação à instituição de formação, o gráfico abaixo mostra que sete professoras e a coordenadora são formadas em instituições privadas de ensino superior, e apenas três professoras em instituições públicas.





**Gráfico 2 - Tipo de instituição**

As instituições privadas mais citadas são UNIESP e UNOESTE. Quanto à instituição pública, todas se formaram na UNESP, como pode ser constatado no gráfico seguinte.



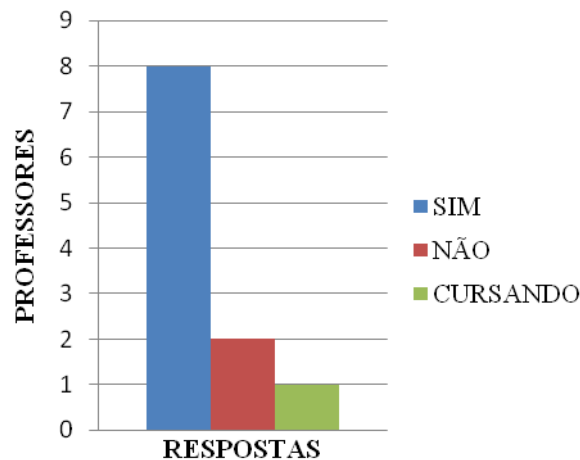
**Gráfico 3 - Nome da instituição**

De acordo com os dados dos questionários, o ano de conclusão do curso vai de 1975 até 2007, no entanto a maioria (nove indivíduos) se formou após o ano de 2001, reforçando a afirmação de que as professoras são novas e formadas recentemente (menos de 10 anos).

As informações acima permitem fazer algumas colocações. A escola possui em seu corpo docente profissionais capacitados para suas funções, visto que todos são licenciados em

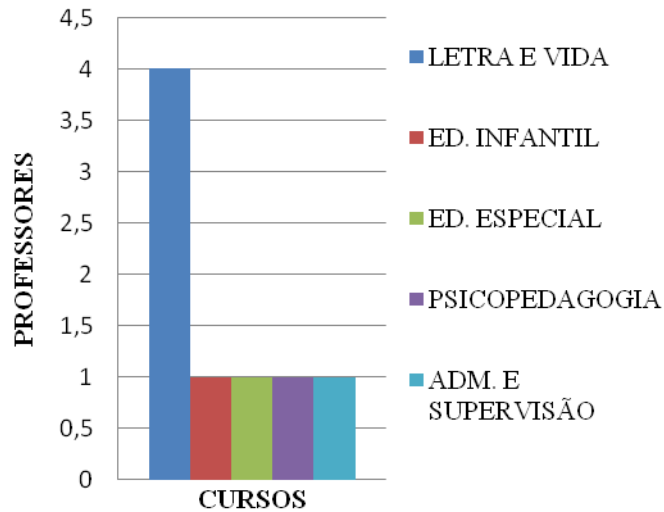
instituições de ensino superior. Outro dado interessante é que a maioria das professoras que atuam nesta escola é formada em universidades privadas da própria cidade, o motivo pode estar no fato dos profissionais formados em instituições públicas serem, normalmente, de outras cidades ou mesmo estados e ao término dos estudos voltam para seu local de origem. Já aqueles formados pelas instituições privadas são da própria cidade ou dos arredores, optando por estabelecer vínculo empregatício em Presidente Prudente.

Sobre especialização, o gráfico seguinte mostra que oito professoras afirmam ter especialização, duas responderam que não, apenas cursos de 180 horas, e a coordenadora diz estar cursando especialização em psicopedagogia. Nenhuma delas possui mestrado e doutorado.



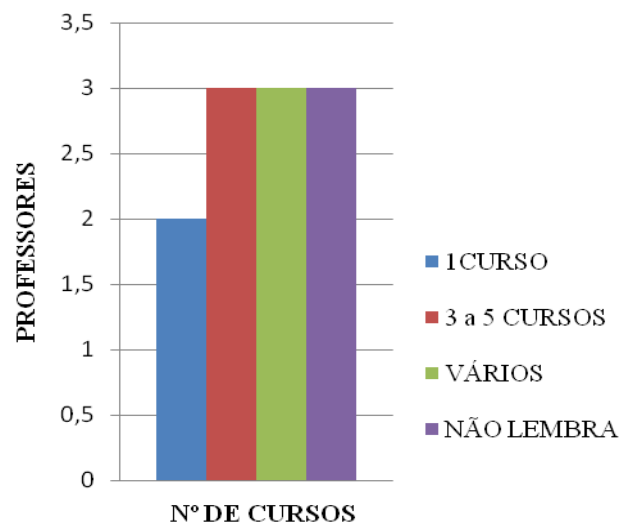
**Gráfico 4 - Especialização**

Dentre os cursos de especialização as respostas encontradas foram: *Letra e Vida*, quatro professoras; *Educação Infantil*, *Educação Especial*, *Psicopedagogia* e *Administração e Supervisão*, uma professora cada curso, como ilustra o gráfico abaixo. Vale lembrar que o “Letra e Vida” se caracteriza como curso de formação continuada. Isso demonstra que não há clareza sobre o que vem a ser uma especialização, bem como a baixa procura pela mesma



**Gráfico 5 - Tipo de especialização**

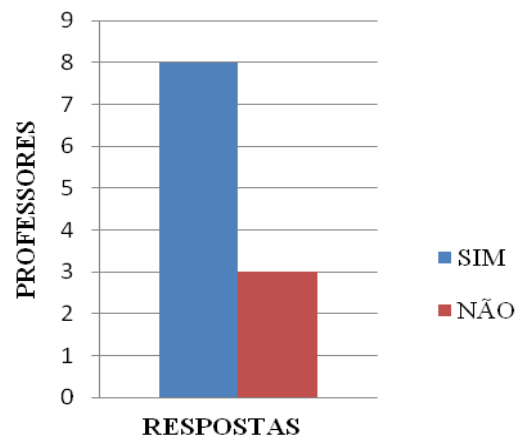
Quando questionadas sobre a participação em cursos de formação de professores entre os anos de 2004-2008, todas afirmaram ter participado. O gráfico abaixo mostra que duas professoras fizeram apenas um curso nesse período; três realizaram de três a cinco cursos; três afirmam que participaram de vários cursos, sem explicitar quantidade e; outras três responderam que não se lembram de quantos cursos participaram nesse intervalo de tempo.



**Gráfico 6 - Cursos de formação de professores**

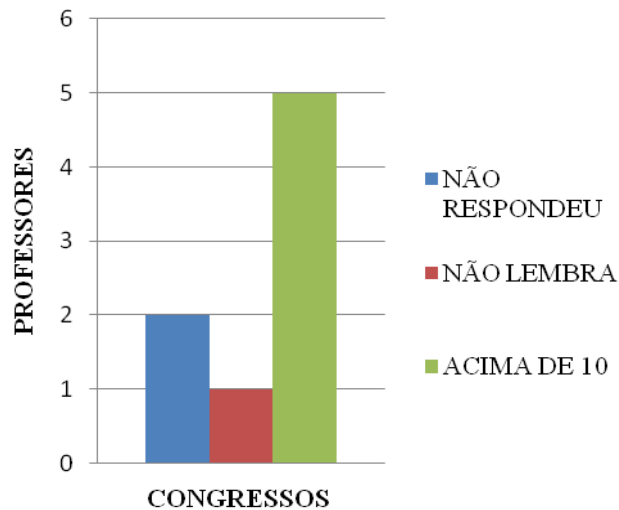
Nesta questão fica claro que a preocupação maior é com a quantidade de cursos feitos e não na qualidade dos mesmos, lembrando que a carga horária de tais cursos conta como pontuação no momento de atribuição de aulas, fato que explicaria sua procura.

Quanto à participação em congressos, seminários e eventos voltados para a educação no mesmo período, é possível verificar do gráfico que oito responderam positivamente e três disseram que não.



**Gráfico 7 - Participação em congressos**

Das que responderam sim na questão anterior, uma respondeu que não recordava quantos congressos havia participado, duas não responderam (quantificaram) e cinco afirmam que participaram de mais de dez congressos no intervalo de 2004 a 2008, como mostra o gráfico.

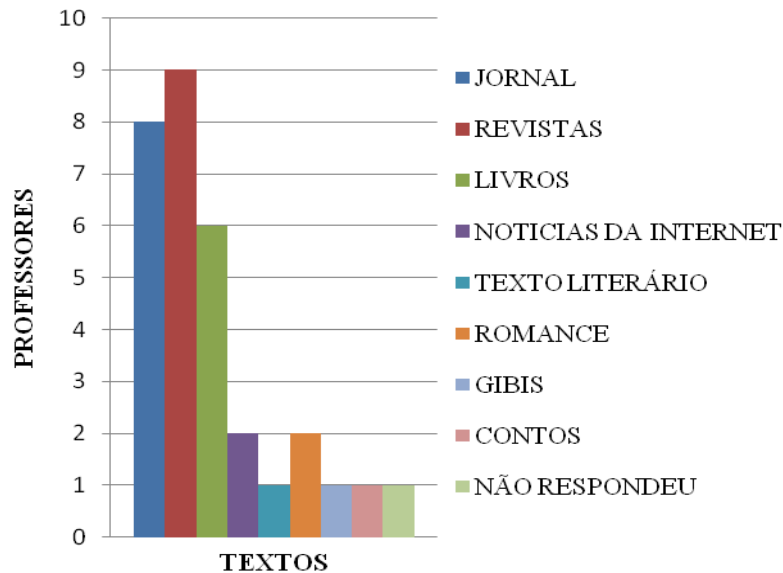


**Gráfico 8 - Quantidade de congressos**

As informações acima permitem afirmar que há, de certa forma, a preocupação da maioria dos professores em estar sempre participando de eventos educacionais, ainda que seja para melhorar sua pontuação como professor para as atribuições de aula. Tal atitude também pode contribuir para a ampliação e melhoria de sua capacidade profissional.

### **- Perfil Cultural**

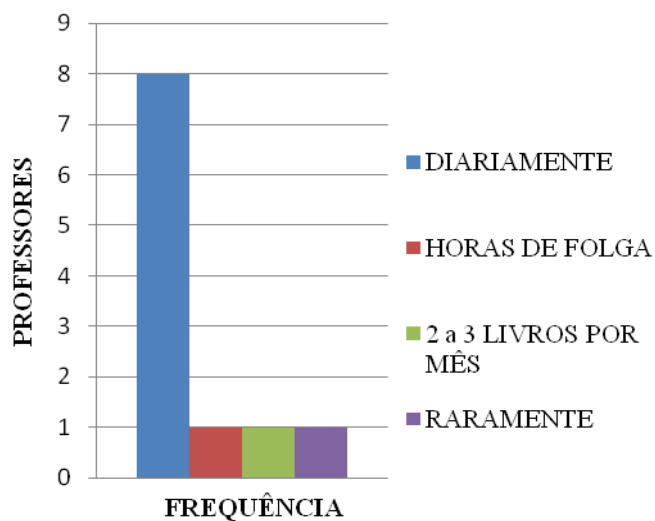
Neste item, as professoras e a coordenadora foram indagadas principalmente sobre os hábitos de leitura. Os dados revelam que quando questionados sobre o que gostam de ler, todas as professoras e a coordenadora afirmam gostar de ler, principalmente, revistas e jornais; seis dizem ler livros, sem mencionar quais; apenas uma professora diz gostar também de textos literários, mas não especifica que tipo de literatura. As professoras também citam outros tipos de textos como é possível visualizar no gráfico.



**Gráfico 9 - Preferência de leitura**

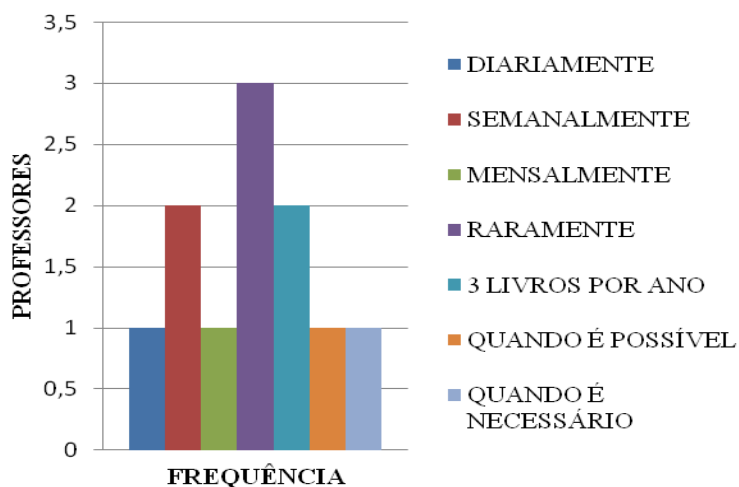
Esses dados mostram que, por mais que atualmente se discuta a importância da leitura literária, ela ainda não está presente no cotidiano da maioria dos professores. No entanto, não se pode afirmar que estes professores não lêem, ainda que se constate a baixa frequência da leitura literária, tais profissionais, independente de quantidade ou qualidade do material lido, estão sempre exercendo tal atividade, seja por gosto ou por exigências da profissão docente. Provavelmente o fator determinante com relação a pouca leitura literária seja justamente a questão cultural, pois como já dito anteriormente, grande parte da população brasileira ainda vê a leitura literária como “ócio descompromissado”, fazendo com que esta não faça parte do cotidiano deste indivíduo.

Quanto à frequência de leitura, o gráfico abaixo aponta que sete professores e a coordenadora afirmam ler diariamente textos de literatura infantil com as crianças na sala de aula; uma raramente lê; uma apenas nas horas de folga e; outra afirma ler de dois a três livros por mês. As respostas apontam que as professoras normalmente lêem livros de literatura em função do trabalho na escola, e raramente o fazem fora dela, evidenciando o fato de que esse tipo de leitura está mais relacionada à função docente do que ao cotidiano.



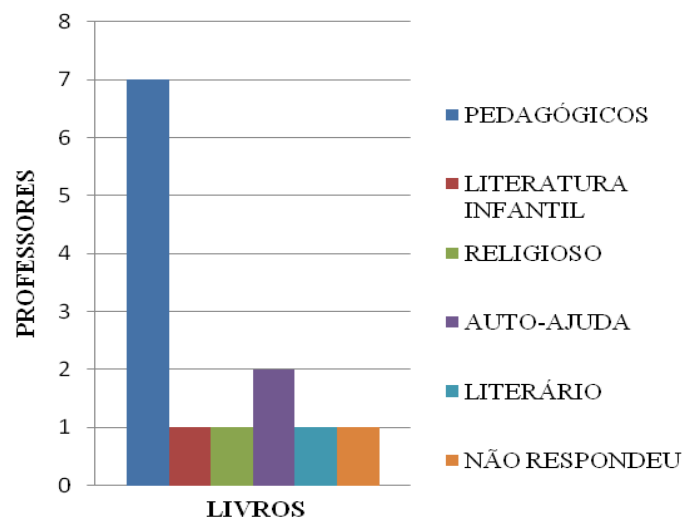
**Gráfico 10 - Frequência de leitura**

Sobre a leitura de textos literários, a coordenadora diz ler mensalmente um livro literário, mas não relata que tipo de literatura, porém, durante conversas pude constatar que os livros relatados por ela são de auto-ajuda e religiosos. Três professoras afirmam que raramente lêem texto literário; duas dizem ler semanalmente e; outras duas relatam ler três livros por ano. As opções “diariamente”, “quando é possível” e “quando é necessário”, aparecem uma vez cada, como aponta o gráfico que ilustra esta questão.



**Gráfico 11 - Prática de leitura literária**

Todas responderam ter comprado livros entre 2004-2008, no entanto, quando pergunto a temática, as respostas mais encontradas são: pedagógicos (sete professores); auto-ajuda (três). As respostas “*literatura infantil*”, “*literário*”, “*religioso*”, aparecem uma vez cada e uma professora não respondeu como é possível verificar no gráfico a diante. Lembrando que algumas professoras citaram mais de um tipo de livro. Tais dados reforçam ainda mais a ausência de livros de literatura no cotidiano dessas professoras, explicitando novamente a ausência de uma cultura voltada para a leitura de textos literários.

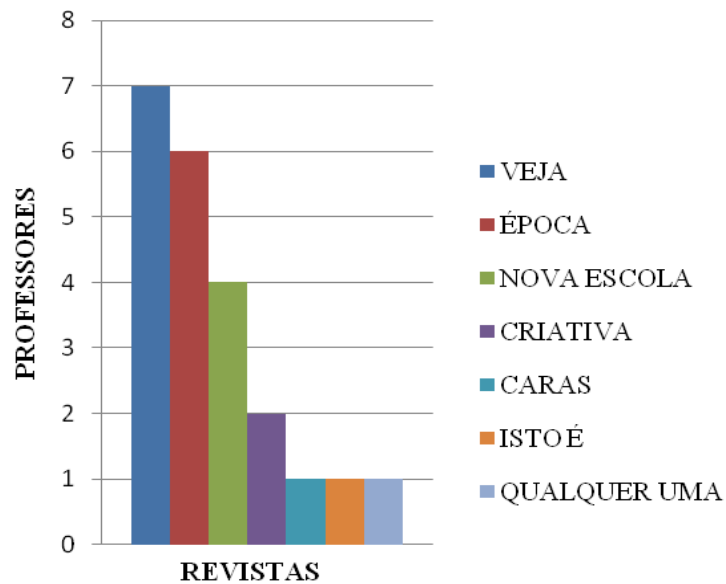


**Gráfico 12 - Área dos livros comprados**

Estes dados mostram que os professores possuem certa preocupação e necessidade de aprofundar e se manterem informados com relação aos conteúdos pedagógicos, o que provavelmente justificaria a predominância na compra de livros com a temática direcionada à educação.

Com relação à leitura de revistas, coordenadora e professoras dizem ter o hábito de ler revistas, e como mostra o gráfico abaixo, as mais citadas são: *Veja* (citada por sete professoras); *Época* (mencionada seis vezes); *Nova Escola* (lembrada por quatro respondentes); *Criativa* (três questionários) e; *Caras e Isto é* (citadas uma vez cada).



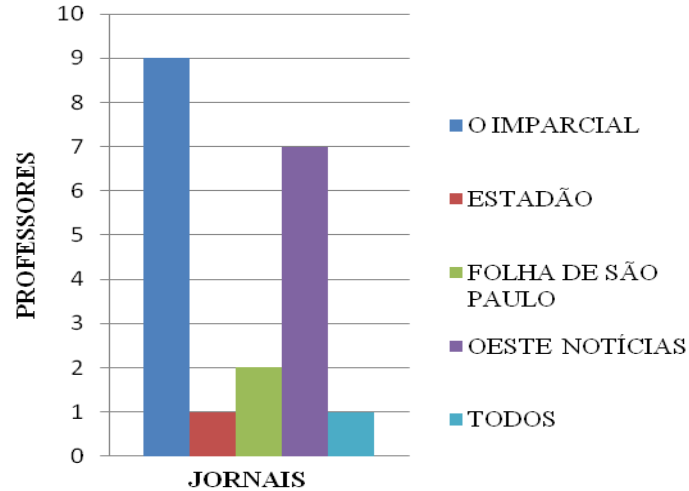


**Gráfico 13 - Revistas lidas**

Novamente os dados permitem dizer que, embora não sejam leitoras assíduas de textos literários, estas professoras tentam se manter informadas e atualizadas com os acontecimentos mundiais. No entanto, chama atenção a contradição entre a predominância na compra de livros pedagógicos e a leitura de revistas com conteúdo mais político e social (como é o caso da revista *Veja* citada por sete professoras), do que educativos, como por exemplo a revista *Nova Escola* (mencionada por quatro professoras).

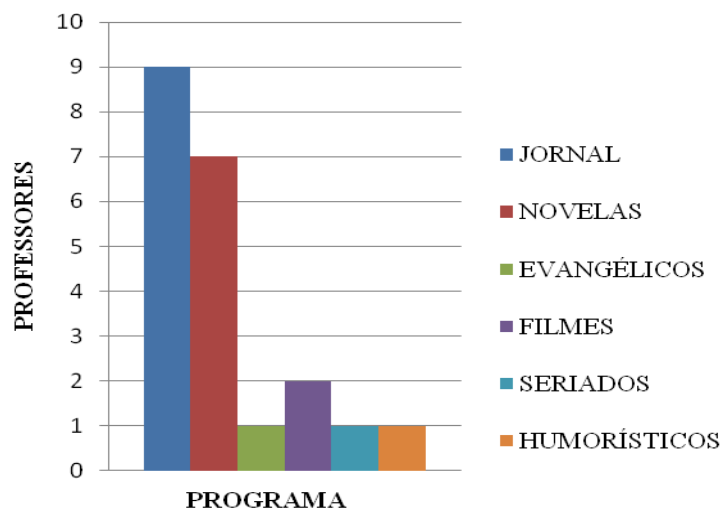
Uma possível explicação para isto pode ser o fato de as reportagens serem sempre menores se comparados aos artigos que geralmente compõem os livros, portanto, mais fáceis e rápidas de se ler, visto que, podem ser lidos isoladamente, por serem independentes um do outro ainda que estejam relacionados. Sem esquecer que as escolas normalmente assinam essas revistas deixando-as à disposição dos professores, tanto para leitura sem compromisso, quanto para desenvolver atividades na sala de aula facilitando seu acesso.

Indagadas sobre a leitura de jornais todas as professoras afirmam ler algum jornal. Desta forma é possível verificar no gráfico abaixo, que a maioria das professoras disse ler os jornais da região, “*Oeste Notícias*” e/ou “*O Imparcial*”; duas dizem ler também “*Folha de São Paulo*”; uma “*O Estadão*” e; em um questionário aparece a opção *todos*.



**Gráfico 14 - Jornais lidos**

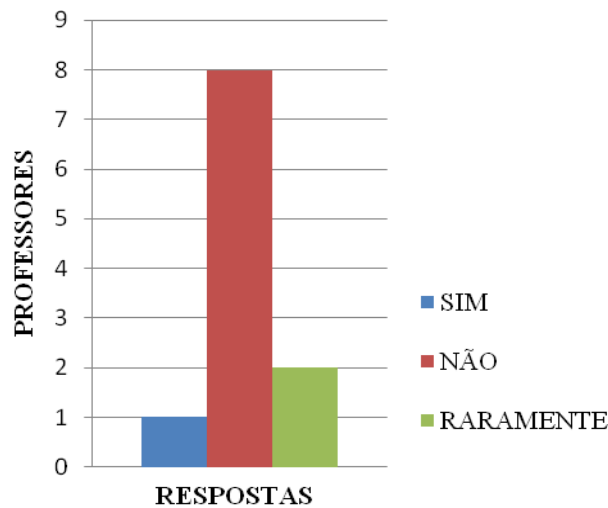
Quanto ao tipo de programa televisivo mais visto por elas, o gráfico abaixo mostra que o jornal (telejornal) tem a preferência de nove professoras; a novela aparece em sete questionários; filme em dois; seriados e programas evangélicos são citados uma vez. Programa humorístico aparece apenas uma vez, porém a professora afirma: “*Não tenho muito tempo para assistir TV, quando assisto gosto dos programas humorísticos.*”.



**Gráfico 15 - Programas de televisão**

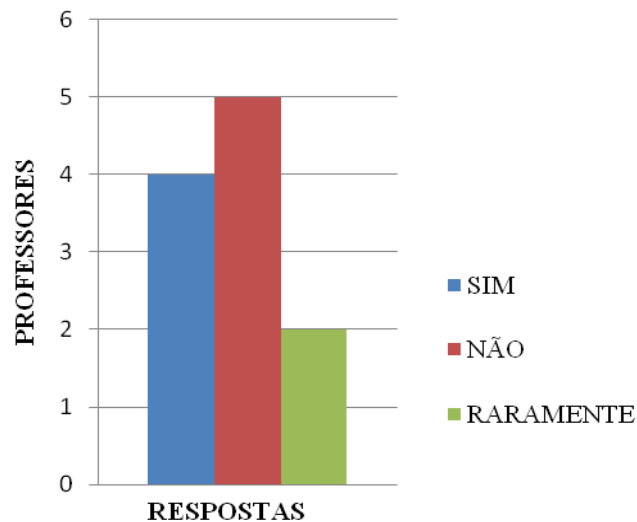
Aqui é possível, por meio dos dados coletados, verificar a presença da televisão no cotidiano dessas profissionais, assumindo primeiramente, a função informativa seguida do lazer. A preferência quase unânime por programas jornalísticos e novela, provavelmente possa ser justificada pela carga horária de trabalho dessas professoras, que muitas vezes assumem aulas em dois períodos, normalmente em escolas diferentes, reduzindo o tempo livre em casa, o que geralmente acontece à noite, momento em que tais programas são exibidos pelas emissoras de TV.

Com relação ao teatro, oito participantes, incluindo a coordenadora, relatam que não costumam frequentar o teatro; duas responderam que raramente o fazem e; apenas uma disse ir ao teatro, como ilustra o gráfico. Muitas se justificam com a falta de tempo, discutida na questão anterior, outras alegam a questão financeira. No entanto, vale lembrar que a cidade promove anualmente uma amostra de teatro com apresentações gratuitas ou com preços acessíveis, em que professores, alunos e aposentados pagam metade do valor. Além disso, há algumas oportunidades teatrais trazidas pelo SESC (Serviço Social do Comércio) cujo acesso possui as mesmas condições. Isto alerta para a possibilidade de que a população, mesmo mais letrada, porém, de baixo poder aquisitivo, ainda não adotou esse tipo de lazer como cultura.



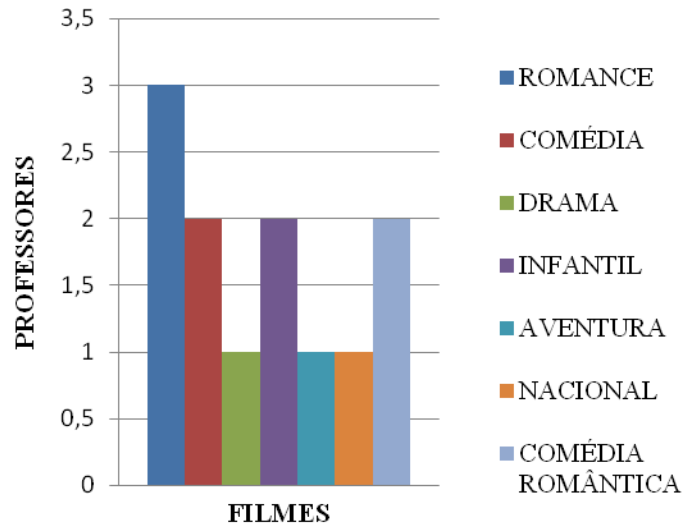
**Gráfico 16 - Frequenta teatro**

Quando questionadas sobre o hábito de ir ao cinema, as respostas encontradas, embora com frequências diferentes, seguem a mesma linha da questão anterior, isto é, quatro professoras responderam ter o costume de ir ao cinema; cinco afirmam não ir e; duas dizem que raramente o fazem, como se verifica no gráfico abaixo. Os motivos são os mesmos explicitados na questão anterior.



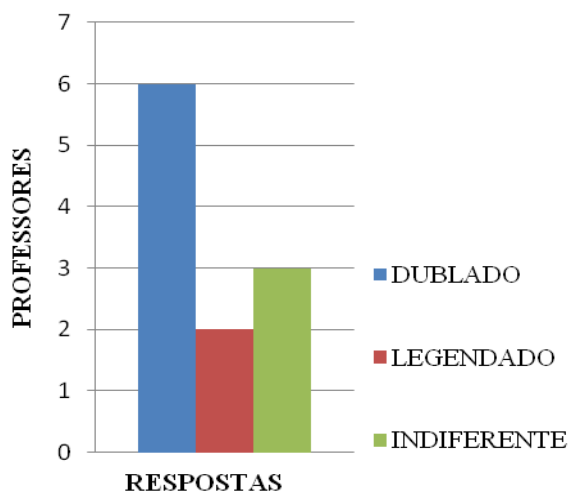
**Gráfico 17 - Frequenta cinema**

Sobre a categoria de filme preferido, os mais citados são: *Romance* (lembrado por três professoras); *comédia*, *filme infantil* e *comédia romântica* (apontados duas vezes cada); *drama*, *aventura* e *filme nacional* (um questionário cada), como é possível visualizar no gráfico abaixo. Ressalto que, algumas professoras tiveram mais de uma opção.



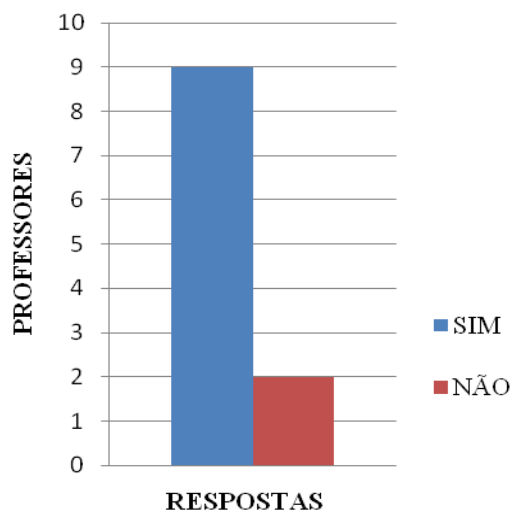
**Gráfico 18 - Categoria dos filmes**

Quanto à preferência por filme dublado ou legendado, é possível notar no gráfico que seis professoras preferem os dublados e entre as justificativas encontramos: “*não tenho paciência para ler*”; “*a legenda atrapalha ver a cena*”; “*tenho problemas de visão*”; “*porque facilita o entendimento*”. Três afirmam ser indiferente e, apenas uma professora e a coordenadora optam pelos legendados alegando que “*o som é de melhor qualidade*” e “*auxilia na compreensão de outro idioma*”. As justificativas possivelmente apontem para o fato do momento de assistir filme seja visto com um momento de lazer e relaxamento, enquanto que a atividade de leitura, apesar de muito prazerosa, exige atividade visual e mental mais elaborada, por isso a preferência em ouvir a fala dos personagens e não por lê-las, evento este que influencia, negativamente, na instauração e manutenção de uma cultura leitora.



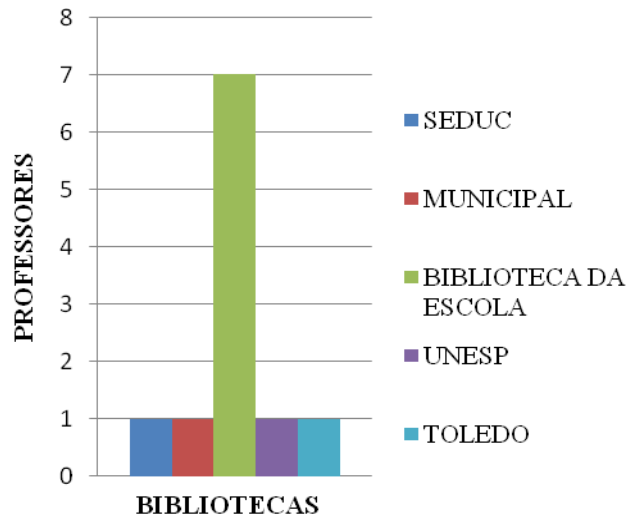
**Gráfico 19 - Tipo de Filme**

Na última questão dessa parte do questionário, pergunto se as professoras frequentam alguma biblioteca e os dados obtidos foram: oito professoras e a coordenadora afirmam ir às bibliotecas regularmente; outras duas dizem não frequentam nenhuma biblioteca, como se verifica no gráfico abaixo.



**Gráfico 20 - Uso da biblioteca**

Entre as bibliotecas mais citadas temos: a biblioteca das escolas em que lecionam; *SEDUC* (Secretaria Municipal de Educação); *Biblioteca Municipal*; *UNESP* e; *Toledo*.



**Gráfico 21 - Biblioteca frequentada**

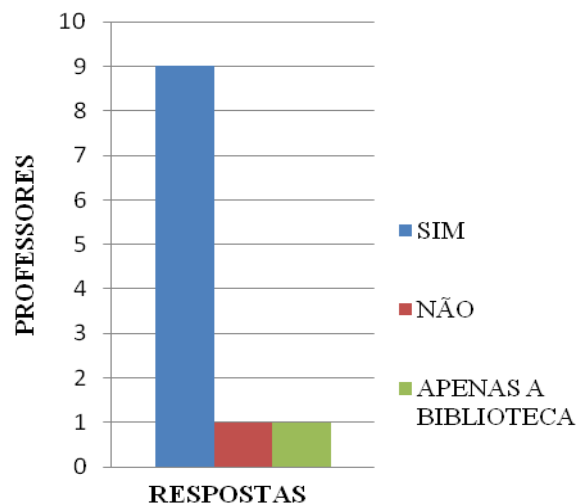
Esses dados apontam que a maioria das professoras frequentam a biblioteca de suas escolas. Se analisarmos esta questão juntamente com a questão em que a maioria das professoras afirma ler literatura infantil diariamente em sala de aula, é possível afirmar que, provavelmente, essas visitas à biblioteca aconteçam principalmente em função do trabalho docente, ou seja por “obrigação” e não por gosto.

### **- Prática Pedagógica**

Nesta parte do questionário busquei verificar como é a prática pedagógica destas professoras em relação à leitura. Assim, sobre o apoio ao trabalho com leitura na escola, todas as professoras e a coordenadora afirmaram apoiar esse tipo de trabalho. Questionadas como fazem isso, as respostas mais interessantes são: *“pesquisando e levando projetos para serem analisados, reelaborados e aplicados”*; *“incentivando as crianças, através de contos e pedindo que leiam em casa com os pais, prestando atenção para contar para os amiguinhos na classe”*; *“leio diariamente para meus alunos”*.

Na questão seguinte, sobre estimular projetos com leitura, novamente todas responderam afirmativamente. Entre as respostas encontra-se: *“participando e incentivando as crianças a participarem”*; *“lendo livro de histórias infantis”*; *“auxiliando, fazendo hora do conto todo dia”*. Estas respostas indicam que o trabalho com leitura e os projetos aos quais as professoras se referem geralmente se resumem a ler livros e fazer contação de histórias, sem nenhum planejamento prévio ou alguma atividade relacionada ou complementar.

Quando questionadas se a escola desenvolve atualmente projetos de incentivo à leitura, o gráfico aponta que uma professora respondeu negativamente; uma afirma que apenas a biblioteca desenvolve esta atividade e; as demais, inclusive a coordenadora, disseram que sim.



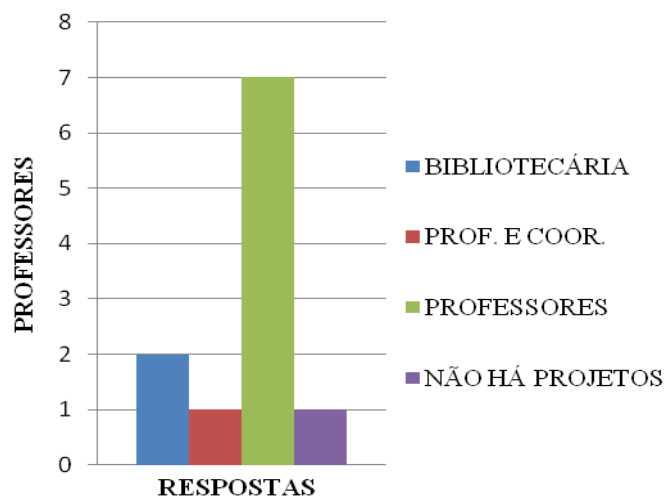
**Gráfico 22 - Projetos de leitura**

A questão pede ainda para que as professoras detalhem o “projeto” de leitura desenvolvido pela escola, isto é feito com as seguintes respostas: *“através do uso de livros da biblioteca”*; *“empréstimos de livros semanalmente e hora de leituras”*; *“o professor lê diariamente todos os tipos de textos e as crianças levam livros da biblioteca para casa pelo menos uma vez por semana”*; *“empréstimo de livros semanalmente, e foi desenvolvido até o ano passado o projeto, pela UNESP da Hora do Conto”*; *“apenas a biblioteca”*. Esta última resposta chama atenção, pois deixa clara a falta de trabalho conjunto entre a biblioteca e a escola. Com relação às outras respostas, fica evidente que na escola não há projetos de leitura, mas sim atividades relacionadas a ela. É possível verificar ainda que a escola não deu continuidade ao



projeto de leitura desenvolvido pela UNESP até o ano de 2008, e a justificativa para tal postura é a falta de recurso humano para tal atividade.

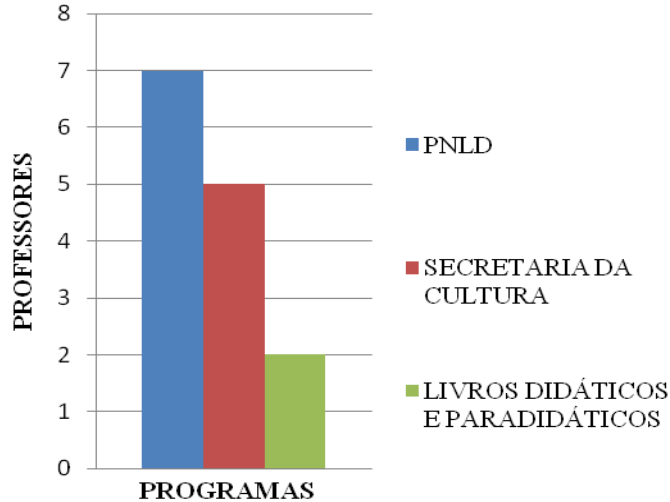
Na quarta questão, sobre quem elabora os projetos de leitura-escrita da escola, verifica-se no gráfico o seguinte resultado: sete professoras afirmam que são elas mesmas quem elaboram os projetos; duas, inclusive a coordenadora, responderam que a bibliotecária é a responsável; uma disse que são as professoras com o auxílio da orientadora pedagógica e; uma afirma que a escola não tem projeto.



**Gráfico 23 - Responsável pela elaboração de projeto de leitura-escrita**

A partir das contradições encontradas nestas respostas, constata-se que não há clareza sobre o que realmente seja um projeto de leitura, confundido muitas vezes com momentos de leitura, como também não há consenso sobre quem os elabora e quem os executa.

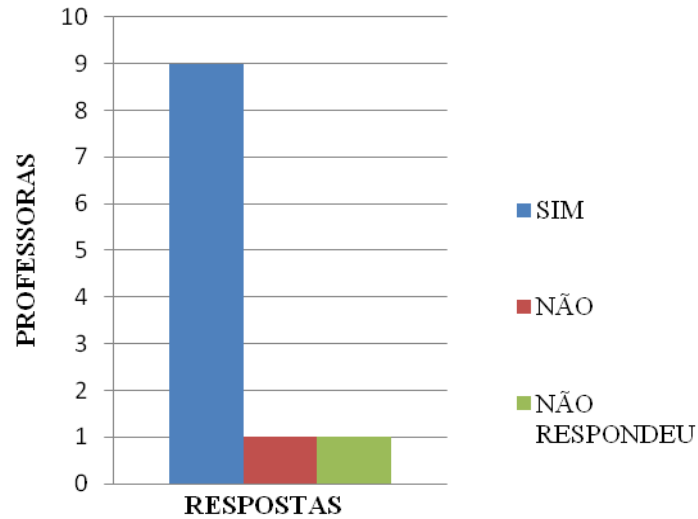
Questionadas sobre programas governamentais de incentivo à leitura, nove professoras, inclusive a coordenadora, afirmam conhecer e; outras duas professoras responderam não ter conhecimento sobre os programas. O gráfico abaixo ilustra os programas mais citados pelas docentes, entre eles estão: PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), citado sete vezes; Secretaria da Cultura, que aparece em cinco questionários e segundo as professoras envia livros de literatura para a escola. Duas professoras citam “*livros didáticos e Paradidáticos*” sem fazer relação a nenhum programa.



**Gráfico 24 - Programas de incentivo à leitura**

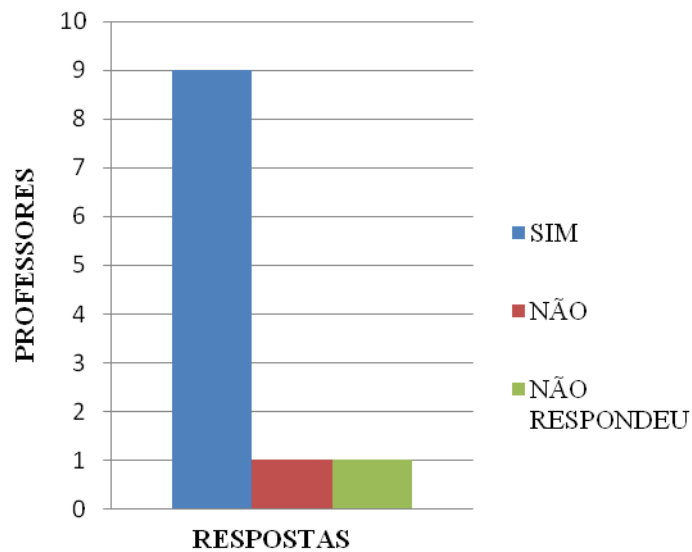
Estes dados mostram a falta de conhecimento sobre os programas de incentivo à leitura promovidos pelo governo federal, como já apontava as avaliações feitas pelo próprio MEC e pelo TCU, relatadas no capítulo sobre o PNBE, programa este não mencionado em nenhum momento, fato que pode ser explicado pela falta de divulgação do programa, também já relatada nas avaliações citadas. A predominância do PNLD, provavelmente possa ser justificada pelo fato de que, este programa, segundo informações do próprio site do MEC, foi executado de forma diferenciada pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo que de 1995 a 2007 distribuía, além dos livros didáticos, obras de ficção e não-ficção.

Na sexta questão, indaguei se a escola é beneficiada com algum programa citado na questão anterior e de que forma isto acontece. As respostas encontradas foram: oito professoras e a coordenadora responderam que sim e afirmam que a escola recebe livros didáticos e paradidáticos dos governos federal, estadual e municipal. Uma professora afirma que não e outra não respondeu. O gráfico a seguir ilustra tais resultados.



**Gráfico 25 - Benefício à escola**

A última pergunta é sobre os pontos positivos de tais programas. Percebe-se por meio do gráfico abaixo que os resultados são iguais a questão anterior. Desta forma, oito professoras e a coordenadora afirmam acreditar em bons resultados; não houve resposta em um questionário e; uma respondente relata não ver pontos positivos.



**Gráfico 26 - Aspectos positivos**

Sobre os motivos que as levam a acreditar ou não nos benefícios destes programas tem-se as seguintes respostas: *“Se esses livros não chegassem até os alunos, os mesmos não teriam condições financeiras para adquiri-los”*; *“Sempre tem efeito positivo para alguma criança”*; *“Os alunos curtem muito as histórias e aprendem de forma diversificada”*; *“porque ajuda o aluno a ter mais interesse a leitura”*. Estes dados mostram a preocupação com o acesso aos livros em virtude da situação econômica dos alunos, o que os programas vêm conseguindo amenizar. Além disso, segundo as professoras, a presença destes livros na escola desperta maior interesse pela leitura nas crianças, facilitando e ampliando esta prática.

Assim, verificado o perfil dos professores que atuam na escola pesquisada, passo agora a análise do bibliotecário da mesma instituição.

### **Questionário 1 - biblioteca<sup>15</sup>**

#### **- Identificação**

A responsável pela biblioteca tem 42 anos e é professora de Educação Infantil readaptada para essa função por problemas nas cordas vocais. Seu salário está na faixa de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00.

#### **- Estrutura Física**

Os dados obtidos por meio do questionário e da observação mostram que a escola possui biblioteca e esta conta com espaço próprio, ainda que bem limitado. As condições de acervo são boas e segundo a responsável, há um projeto para ampliar, melhorar e abrir para toda a comunidade do bairro, inclusive aqueles que não possuem nenhum “vínculo” com a escola. Lembrando que os pais de alunos e ex-alunos já podem fazer empréstimos de livros na biblioteca, embora isso aconteça numa frequência relativamente baixa, em média dez empréstimos por ano.

A biblioteca possui mesas e cadeiras próprias, nos tamanhos adequados ao público que atende, porém, ainda são poucas e a área é pequena, aproximadamente 51m<sup>2</sup>. Questionada sobre as condições de guarda e conservação das obras, a responsável afirma e pode constatar que:

---

<sup>15</sup>Anexo 2, p. 110. Questionário com algumas diferenças em relação ao dos professores, coordenadores e diretores.

*“Faltam mais armários, mas os que têm os livros estão organizados”*. Sobre a estrutura física, a resposta foi que a biblioteca está em bom estado de conservação. Também observei que a biblioteca, apesar de pequena e com recursos limitados, está bem organizada e que a responsável por ela tenta mantê-la mais atrativa possível para alunos e comunidade escolar, decorando e deixando recados de incentivo à leitura na lousa presente no espaço, indício de que provavelmente o lugar tenha sido construído para ser uma sala de aula.

### **- Funcionamento**

Como consta na parte de identificação, a funcionária responsável pela biblioteca não é bibliotecária, ou seja, não possui formação em biblioteconomia. No entanto, é uma professora dedicada ao que faz e demonstra gostar muito de ler, o que favorece seu papel de mediadora de leitura, pois segundo Silva (1989), todo mediador tem que, fundamentalmente, ser leitor.

A responsável cita como atividades realizadas na biblioteca, trocas semanais de livros com todas as salas e orientação para pesquisa. Os alunos frequentam semanalmente a biblioteca com horário pré-estabelecido para devolução, empréstimo e troca de livros. O tempo destinado para esta atividade é de aproximadamente cinquenta minutos por turma. A responsável afirma ainda que os alunos também podem visitá-la em *“qualquer horário no período contrário de aula”*, para tanto, os horários de funcionamento estabelecidos são das sete às onze horas da manhã e das treze às dezessete horas da tarde, assim, segundo a responsável, a biblioteca consegue atender aos alunos dos dois períodos, e a comunidade escolar.

Estas informações mostram o interesse da escola e da bibliotecária em facilitar o acesso aos livros disponíveis na biblioteca, tanto para alunos, quanto para familiares, incentivando a leitura e estimulando a presença e possível participação da comunidade na vida escolar. No entanto, não há um projeto que impulse a comunidade escolar a frequentar mais o espaço.

### **- Composição do acervo**

A responsável afirma que a escola costuma comprar livros e que os critérios utilizados para a compra são: *“livros que auxiliem o trabalho pedagógico e que atendam as*

*necessidades dos projetos existentes, e gibis*”. Fica evidente, portanto, a preferência da escola em adquirir obras de conteúdos pedagógicos. Vale lembrar que no Projeto Político Pedagógico da escola não consta nenhum projeto de literatura, assim, se atentarmos para o trecho grifado, a possibilidade de compras de livros literários pode ser considerada extremamente baixa, principalmente se for levado em conta o fato de que a escola recebe os livros do PNBE, como afirma a própria responsável. Com relação à compra de gibis, uma hipótese possível é justamente o fato de este ser um material cujo preço é muito mais acessível se comparado aos livros, além disso, seu aspecto gráfico chama mais atenção dos alunos.

A escola assina os jornais “*Oeste Notícias*” e “*O Imparcial*”, este material fica disponível na sala dos professores, passada a data de publicação eles são levados e arquivado na biblioteca, evento que o torna de livre e fácil acesso a todos da comunidade escolar. Este fato pode ter sido determinante nas respostas das professoras à questão quatro da terceira parte (perfil cultural) do questionário, em que são indagadas sobre a leitura de jornal e o nome do mesmo. A resposta da maioria delas, como já ilustrado anteriormente, foi justamente “*O Imparcial*” e “*Oeste Notícias*”.

O volume do acervo da biblioteca, entre livros pedagógicos, literários e enciclopédias é de aproximadamente cinco mil obras, de acordo coma responsável, situação que a inclui entre os 48,6% das escolas da região que possuem acervo superior a mil obras, relatadas no artigo de Souza e Giroto (2009). Fato de extrema relevância diante da realidade do bairro onde a escola está localizada, transformando-a num importante espaço de acesso à leitura.

Para a responsável, o acervo é diversificado, porém não está atualizado e a média de empréstimo é de 70 a 100 por dia. Segundo ela, a principal motivação para o uso do acervo, é “*o interesse pela leitura infantil e o incentivo à leitura dado pela escola*”. Porém, como já dito anteriormente, não consta no Projeto Político Pedagógico nenhum projeto de leitura, desta forma, tal afirmação possivelmente esteja se referindo às atividades de leitura praticadas em sala de aula, relatadas pelas professoras. Sem esquecer do trabalho desenvolvido pela própria bibliotecária, que consiste em fazer as trocas de livros semanalmente, indicações de leitura e recentemente, contação de história, realizada de forma esporádica em função dos problemas nas cordas vocais da mesma.

## Questionário 2 da biblioteca<sup>16</sup>

Este segundo questionário está voltado diretamente para informações que a responsável pela biblioteca tem sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e a possível contribuição deste acervo na escola pesquisada.

Assim, inicio perguntando se ela conhece o PNBE e peço que tente descrevê-lo. A resposta foi positiva, seguida de definição: “*É um programa que tem por objetivo promover o acesso à cultura, e incentivar a formação do hábito e gosto pela leitura, tanto dos alunos como dos professores. E aqui em nossa unidade também está aberto aos demais funcionários e comunidade*”. É possível, com essa resposta, verificar que a bibliotecária tem clareza sobre os objetivos do programa, porém, ela não faz nenhuma referência a respeito dos livros distribuídos por ele, mas destaca que a escola permite o acesso a este material para funcionários e comunidades, ampliando o alcance do programa.

Quando pergunto se ela acha que o programa tem sido bem divulgado nas escolas, ela responde que sim, porém, devido sua importância deveria ser mais divulgado. Novamente chama atenção a pouca divulgação do programa, já relatada nas avaliações citadas anteriormente, e constatada nesta pesquisa, visto que, não foi citado pelas professoras. Percebe-se ainda a importância dada por ela à leitura, afirmando a necessidade de uma divulgação melhor e maior, o que possivelmente contribuiria com os resultados positivos do programa.

A responsável pela biblioteca afirma que a escola tem recebido o material distribuído pelo programa e acrescenta: “*Recebemos o acervo de 2008, ano passado e este ano. Entre eles estão os 25 anos do Menino Maluquinho, À toa à toa, Coisas que a gente fala. Temos também a lista dos livros do acervo de 2009, mais direcionados ao ensino fundamental II, 4º e 5º anos. Este ano recebemos 2 kits, módulos com 30 livros*”. Conversando com ela, pude constatar que ela tenta ler, sempre que possível, os livros recebidos, o que a possibilita indicá-los aos alunos de acordo com o interesse destes.

Quando pergunto se estes livros estão disponíveis na biblioteca e quanto tempo leva para que isto aconteça, ela afirma que o acervo de 2008 já está disponível, juntamente com os livros adquiridos pela SEDUC para serem usados por professores e alunos e também na contação de histórias que, segundo ela, tem acontecido semanalmente. No entanto, ela não diz quanto

---

<sup>16</sup> Apêndice 1, p. 112.

tempo é preciso para que o material recebido seja catalogado e fique disponível para a escola, lembrando que ela é a única responsável por todo o serviço da biblioteca.

Questionada sobre o lugar destes livros no acervo da biblioteca, a resposta foi: *“São manuseados principalmente por alunos e professores, semanalmente em um ambiente específico e futuramente com a ampliação da biblioteca estará aberto também para a leitura da comunidade”*. Acredito que o “lugar específico” ao qual ela se refere, seja uma “sala de leitura”, que fica separada da biblioteca, onde estão materiais pedagógicos diversos e os livros mais novos, ainda não catalogados. Durante nossas conversas, ela afirma que os alunos vão a esta sala para ler estes livros lá mesmo, sob o olhar atento das professoras, para evitar que o material sofra algum dano ou extravio. Isto acontece até que os acervos recebidos sejam catalogados e colocados na biblioteca junto com os outros livros. Essa atitude demonstra o cuidado com o novo material, sem privar o acesso dos alunos a ele, facilitando o trabalho de organização e manutenção.

Em relação à frequência com que os livros são procurados pelos alunos, ela afirma: *“Foi montado um cronograma em nossa escola, onde cada turma (do pré à 4ª série) tem garantido 50 minutos semanais para uso destes materiais, primeiro ouvem uma estória contada pelo professor ou monitor e depois podem escolher qual livro quer ler”*. Sobre as professoras, ela diz que isso acontece semanalmente, esta prática ocorre na “sala de leitura” citada anteriormente, provavelmente o contato com o material aconteça em função da atividade descrita e apenas no horário estipulado.

Pergunto se ela tem o costume de indicar esses livros e com que frequência isso acontece, a resposta foi: *“Normalmente quando as crianças estão realizando as trocas de livros semanal, eu faço comentários a respeito dos livros, e eles me perguntam se eu já li, se sei de que assunto se trata”*. Esta postura foi relatada também durante conversas, como mencionado anteriormente, evidenciando o cuidado desta profissional em atuar como mediadora da leitura destes livros.

Em seguida, questiono se os professores desenvolvem algum tipo de trabalho de leitura com o material do PBNE e peço que os descreva. Ela responde que alguns docentes sim, e acrescenta: *“Os professores da pré-escola registram através de desenho, o que mais chamou a atenção da história para as crianças. Cada criança pega seu caderno de desenho, registra e faz o comentário da forma oral. Algumas professoras do fundamental faz o registro das histórias*



*contadas ou lidas através de relatórios*”. De acordo com a bibliotecária, nem todos os professores realizam atividades com os livros do PNBE. No entanto, o trabalho realizado com os alunos do ensino fundamental, aparentemente, tem mais a função de cobrar as leituras feitas do que efetivamente, estimular essa prática, debater e trocar histórias. Não é possível constatar a presença de atividades como reconto ou mesmo produção de texto após o uso deste material, o que acredito ser mais interessante e produtivo para o desenvolvimento dos alunos.

Sobre a preferência dos alunos pelos clássicos ou pelos livros do programa ela afirma: *“No início a preocupação dos alunos é a de pegar livros com pouca escrita e mais figuras, depois passam para uma segunda fase que é o que o título ou figura chama mais atenção e depois o que eles pedem um determinado estilo de livro”*. Este dado mostra que não há preferência por clássicos ou contemporâneos, os alunos escolhem os livros que lhes parecem interessantes, que são mais atrativos. É importante destacar que um dos critérios de seleção das obras que compõem o PNBE, é justamente a qualidade gráfica dos livros, fato que pode favorecê-los na hora da escolha dos alunos.

Por fim, pergunto se os professores preferem desenvolver trabalhos de leitura utilizando os clássicos ou o material do programa, a resposta dada foi: *“A maioria dos professores não se preocupam se os livros são clássicos ou contemporâneos, muitas das leituras que são feitas durante o horário de aula são dos livros que a criança pega na biblioteca. Isto tem sido um aliado a incentivar a criança a procurar títulos diferentes e em ler mais os livros, o que prejudica um pouco é o fato de que algumas famílias não autoriza a retirada de livros na biblioteca, pois no regulamento diz que se houver dano ou extravio, deverá haver reposição deste livro. A maneira que achamos para sanar este problema foi o de introduzir nas atividades extra classe o momento da contação de estória em um espaço diferente da sala de aula, que após a contação da estória, proporcionar um momento onde a criança faz a escolha e leitura de um livro”*. É possível verificar aqui, o cuidado em respeitar os interesses da criança no momento de escolher os livros usados na contação. Com relação à postura adotada por algumas famílias, vale lembrar que se trata de uma população carente, muitos estão desempregados e não possuem condições para adquirir algum livro que por ventura venha ser danificado ou extraviado, o que justificaria a não autorização dos empréstimos. Felizmente a escola encontrou uma forma de garantir que essas crianças tenham acesso não só ao material distribuído pelo PNBE, mas a todo o acervo da biblioteca, fato que mostra a intenção da escola em garantir a prática da leitura.

#### 4.4 – Entrevista<sup>17</sup>

A entrevista foi realizada de acordo com a disponibilidade da responsável pela biblioteca, respeitando assim, o dia e horário estabelecido por ela. É importante esclarecer que, antes e depois da entrevista, conversei muito com a entrevistada e ela demonstrou ser uma pessoa bem consciente de seu papel enquanto mediadora de leitura.

A entrevistada é professora de Educação Infantil readaptada para a função de auxiliar de bibliotecário devido a problemas nas cordas vocais. Tem 42 anos e a faixa salarial está entre R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00, como já posto anteriormente.

Questionada sobre a importância da biblioteca na escola, ela afirma: *“Ela é fundamental para enriquecer os conhecimentos da criança. Ampliar seu olhar cultural, sua vivência e abrir novos horizontes, perspectiva e o prazer pela leitura”*. Percebe-se na fala da entrevistada que ela considera a biblioteca bem mais que um simples “depósito” de livros, apontando a mesma como espaço cultural e educativo, propício para desenvolver o “gosto” pela leitura.

Quanto ao uso da biblioteca como recurso no processo de ensino, a professora diz *“Ela é um espaço apropriado para isso devido à riqueza de variedades de temas. É um ambiente onde a criança tem oportunidade de escolher aquilo que ela quer aprender, o acesso é, (pausa) é um espaço a mais para a aprendizagem e vivência e prazer. Aprende de uma forma prazerosa, um apoio”*. Nesta questão, a entrevistada deixa claro sua visão sobre o papel da biblioteca dentro da escola enquanto instrumento de apoio durante o processo de ensino. A fala está de acordo com Amato e Garcia (1989) ao afirmarem que a biblioteca escolar é um “recurso indispensável para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e formação do educando”. (p. 11).

Com relação ao conhecimento de políticas de incentivo à leitura, ela afirma: *“Nós temos do governo federal, eu só não me lembro o nome correto agora. (pausa). Mas que até 2010 nós, as bibliotecas (pausa), elas terão que estar funcionando aberta à comunidade, acho isso muito rico, muito positivo. (pausa). E, quanto mais você lê, mais os seus horizontes se abrem. A criança vendo o seu pai, o seu irmão lendo, ela tendo acesso a esse, a variedade grande de materiais, de suporte de textos, de uma forma prazerosa, sem ser aquela coisa imposta, amplia-*

---

<sup>17</sup> O roteiro da entrevista consta no apêndice 2, p.113.

*se mais os seus conhecimentos*”. Pode-se observar que em nenhum momento ela faz referência explícita ao PNBE, no entanto, afirma que o programa que ela conhece é do governo federal e os livros mostrados após a entrevistas fazem parte do acervo deste programa. O fato de a entrevistada não lembrar o nome do mesmo pode ser justificado pela falha, relatada nas avaliações do MEC e do TCU sobre o PNBE (já mencionadas) no que se refere à divulgação. Percebe-se também na fala da entrevistada, o quanto ela considera importante que a criança, durante sua formação escolar e leitora, tenha estímulo dos familiares e contato com materiais variados e textos diversificados.

Pergunto sobre a importância desse tipo de política e ela diz considerar muito importante para promover o acesso ao livro. Mas ressalta que precisamos de mais ações como esta, além de uma demanda maior de livros de boa qualidade para as bibliotecas e enfatiza que, embora o acervo da biblioteca onde trabalha seja pequeno, já é um começo para o incentivo à leitura.

Sobre a aplicação das políticas na sua escola, a professora relata perceber isso com o cuidado em melhorar o acesso da criança à biblioteca e por meio dos materiais que chegam tanto da secretaria do estado como do governo federal e afirma ainda que percebe o trabalho de incentivo à leitura nestas políticas. Novamente aqui temos um espaço para falar do PNBE, mas isso não ocorre, também não é feita nenhuma referência sobre como seria esse “trabalho de incentivo à leitura” citada por ela.

Ela diz que as políticas têm atingido seus objetivos de forma parcial, mas que o problema maior é o fato de nossa cultura não estar voltada para a leitura e não valorizar esse tipo de trabalho. Para ela, deveria existir algum projeto que complementasse essas políticas para *“despertar o gosto pela leitura”*. Ressalta ainda que essa situação melhorou bastante nos últimos oito anos, mas que ainda estamos *“engatinhando nesse processo de formar leitores”*.

Na sexta pergunta, se as políticas de incentivo à leitura estimulam de alguma forma o uso da biblioteca e o porquê da opinião dela, a resposta foi: *“Sim. Estimula sim. Quando você apresenta para criança um livro, e (pausa curta) é bem elaborado, um livro bonito, você começa pelos olhos, e aí os olhos, o ver as imagens, é (pausa curta), um livro bem elaborado ele chama a atenção da criança. Uma coisa que ajuda bastante também, eu acho que é o próprio, e deveria se retomar mais isso, seria os cursos de formação de professores, desde a educação básica, é, infantil, de formadores de leitores, já passar essa visão, na formação de profissionais que*

*trabalham na área da educação, vê como é, uma forma positiva, uma forma prazerosa de você trabalhar os conteúdos que muitas vezes se torna massantes, mas através da leitura pode se tornar prazeroso e formar um leitor crítico, que seja autônomo, que é tudo aquilo que a gente busca. Uma pessoa crítica, criativa, é (pausa) autônoma, que tenha uma bagagem política, de (pausa) de formação, então, isso se começa desde a pré-escola, é quando você começa a trabalhar é (pausa) traços de caráter, é regras de convivência, e tudo isso você tendo a leitura como aliado você consegue trabalhar, não de uma forma que você impõe, mas sim de uma forma a construir esses princípios de vida”.*

Nestas últimas questões a professora faz referência a um dos pontos que esta pesquisa se propôs a discutir, isto é, a necessidade de formar e/ou capacitar professores e “bibliotecários” para atuarem como mediadores de leitura, por meio de currículos que contemplem disciplinas voltadas para a formação do leitor para esses futuros profissionais, bem como cursos de capacitação para os que já estão atuando. Além disso, a bibliotecária coloca seu posicionamento em relação à importância da leitura no desenvolvimento do trabalho docente e na formação de sujeitos leitores críticos e autônomos. Postura esta defendida por mim neste trabalho, com o respaldo dos autores que o fundamentam, como Amato e Garcia (1989), Silva (1986 e 1989), entre outros.

Encerro a entrevista perguntando se as políticas de incentivo à leitura são suficientes para garantir que os alunos leiam mais e por quê. Ela então afirma categoricamente que não. Reafirma que ainda estamos “engatinhando” para isso, e que temos (professores e todos os envolvidos com a educação no Brasil) que descobrir juntos o que deve ser feito e da mesma forma que estamos “construindo leitores”, também estamos “construindo” uma política de incentivo à leitura. Fala esta que reforça as considerações feitas anteriormente.

Percebi, não apenas com a entrevista, mas principalmente com as conversas que tivemos durante as visitas à escola, que a diretora, a coordenadora e a responsável pela biblioteca, tentam estimular a leitura de várias formas, mas falta apoio dos professores, que se mostraram um tanto quanto desestimulados e até mesmo desinteressados em promover projetos voltados para a leitura. Desta forma, os professores, que deveriam ser os maiores incentivadores da utilização da biblioteca, são muitas vezes grandes desestimuladores, pois eles próprios não são frequentadores da mesma. Muitos por realmente não conseguir elaborar e realizar atividades de leitura e pesquisa, que propiciem a utilização deste espaço, outros por encontrarem dificuldades para

realizar seus trabalhos como: estrutura limitada; falta de interação dos professores e; toda a comunidade escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a questão da leitura é sério problema presente na realidade brasileira, justamente por isso se tornou um tema que tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões entre educadores e intelectuais da área no Brasil. No entanto, a população brasileira que historicamente viu e, de certa forma, ainda a vê como “ócio descompromissado” (SILVA, 1986), mas que principalmente, não teve oportunidades de acesso a esse tipo de material, não tem a leitura literaria como algo que faça parte do seu cotidiano, fato que causa sua desvalorização e o abandono ou má utilização das nossas bibliotecas públicas e escolares, sendo esta última indispensável para o pleno desenvolvimento do processo de formação dos educandos. Assim,

A biblioteca, instituição milenar que durante séculos garantiu a sobrevivência dos registros do conhecimento humano, tem agora seu potencial reconhecido como partícipe fundamental do complexo processo educacional. Pois pode contribuir efetivamente para preparar crianças e jovens para viver no mundo contemporâneo, em que informação e conhecimento assumem destaque central. (ANDRADE, 2005, p. 15).

Dessa forma, para que a biblioteca escolar possa efetivamente contribuir com a educação é preciso que se tenha um trabalho conjunto entre diretor, coordenador, professores e o responsável pela biblioteca, estabelecendo uma “ação pedagógica” capaz de integrar biblioteca e sala de aula e biblioteca e comunidade. Para tanto, como afirma Macedo (2005), é preciso saber aproveitar os momentos propícios para a condução dos alunos à prática da leitura em seus diversos aspectos, desenvolvendo as capacidades básicas e os sentidos reais e figurados, aprimorando a sensibilidade e a imaginação fazendo com que eles consigam entender o mundo a sua volta, social e culturalmente.

Para saber aproveitar estes momentos que a autora explicita é preciso que professores e bibliotecários atuem como mediadores do conhecimento e da leitura. Sendo assim, eles devem, fundamentalmente, ser leitores, curiosos, dinâmicos e criativos. De acordo com Bortolin e Júnior (2009), tais aspectos são fundamentais para o sucesso das mediações, sendo que, a ausência destes pode provocar a “invisibilidade” da biblioteca escolar e conseqüentemente o “esquecimento do livro, abandono da leitura, desprezo pela cultura e desinteresse pela informação” (p. 215).

Somente um profissional bem preparado pode ter a sensibilidade e disposição para realmente transformar a educação. No entanto, os currículos dos cursos de formação de professores ainda não conseguem atender à necessidade de se formar profissionais autônomos e críticos. Eles são constituídos por disciplinas essencialmente conteudistas, sem interação entre si e a prática é quase inexistente, com presença marcante da divisão teoria e prática.

Neste sentido, faz-se necessário uma reformulação dos currículos de forma que estes consigam abranger a formação plena dos futuros educadores, considerando não apenas os conteúdos que devem ser aprendidos, mas também as experiências adquiridas no cotidiano escolar, desenvolvendo a capacidade destes profissionais em colocar na prática toda teoria aprendida, essa é a chamada “competência docente” (PERRENOUD, 1999) que tanto se busca.

É importante ressaltar ainda que em relação à formação de mediadores de leitura, estes currículos são ainda mais problemáticos, pois muitos não contemplam disciplinas que tratem da questão da formação do indivíduo leitor, bem como atividades voltadas para a prática da leitura, seja na sala de aula ou na biblioteca escolar. Mesmo nos cursos de biblioteconomia, que formam os profissionais responsáveis pelas bibliotecas, as disciplinas são mais direcionadas à organização e documentação, isto é, não há a preocupação em desenvolver nos alunos uma postura que os caracterize como orientadores de leitura.

Diante desta situação surge o questionamento: exigir que os bibliotecários tenham curso de biblioteconomia garante a qualidade do trabalho como um todo nas bibliotecas públicas e escolares do país?. Particularmente considero que, além dessa formação é preciso garantir que se tenha um profissional leitor e como tal, capaz de conduzir os usuários destes espaços à leitura, fator essencial quando se fala em incentivo e promoção de uma cultura leitora na população brasileira.

Com relação às políticas de incentivo à leitura promovidas pelo governo federal, o questionamento é parecido: será que essas políticas são suficientes para garantir uma cultura leitora? Assegurar o acesso a bons livros é o bastante para que a leitura se estabeleça no cotidiano dos educandos e da população?. O desenvolvimento desta pesquisa e as avaliações feitas pelo MEC e TCU (mencionadas anteriormente) mostram que não. Embora seja de extrema importância que as bibliotecas possuam material de qualidade e em boa quantidade, isso não, garante a formação de leitores.

Para que isso aconteça é necessário que, além de distribuir livros e criar bibliotecas, se faça um trabalho de capacitação de professores e profissionais da educação para que estes consigam atuar efetivamente como orientadores, auxiliares e mediadores, não apenas da leitura, mas do conhecimento como um todo. Quando for possível conciliar material de qualidade, profissionais capacitados para trabalhar com eles e boas condições de trabalho, será possível estabelecer uma real cultura leitora em todo país.

O importante é que ações e atitudes positivas estão sendo tomadas no sentido de se melhorar a educação e a questão da leitura no Brasil, tanto por parte dos órgãos governamentais como dos educadores, sendo possível, inclusive, verificar exemplos de profissionais que mesmo com todas as dificuldades, se esforçam para executar um trabalho digno de respeito e admiração.



## REFERÊNCIAS

ABAD, M.. Crítica Política das Políticas de Juventude. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (Org). **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Frederich Ebert, 2003.

ABREU, V. L. F. G.. Pesquisa escolar. In: CAMPELLO, B. S. et al. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

AMATO, M.; GARCIA, N. A. R. A biblioteca na escola. In. GARCIA, E. G.. *Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Loyola, 1989. p. 9-23.

AMPARO SILVA, M. do. Biblioteca escolar e educação. In: **Revista Perspectivas em ciência da informação**. Belo Horizonte 2004. Disponível em: <http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/323.pdf> , acessado em 26 de maio de 2009, às 10h43min.

ANDRADE, M. E. A. A biblioteca faz a diferença. In: CAMPELLO, B. S. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.13-15.

AZEVEDO, R.. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In. PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.) **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-98.

AZEVEDO, R. Formação de Leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. de (Org). **Caminhos para formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p.

BORTOLIN, S.; JÚNIOR, O. F. A.. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, R. J. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 205-218.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **PNBE**. Disponível em : [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12516:pnbe&catid=195:seb-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12516:pnbe&catid=195:seb-educacao-basica) acessado em fevereiro de 2010.

BRASIL, Tribunal de Contas da União. **Avaliação do TCU sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas do Governo, 2002.

BRITTO, L. P. L. Leitura e política. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CAMPELLO, B. S. A competência informacional na educação par o século XXI. In: CAMPELLO, B. S. et al **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 09-11.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000. – (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

COSSON, R.. **Letramento Literário; teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, C. R. D. **Literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina, PR: EDUEL, 2007.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.: GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. P. 129-150.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M.. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LÜDKE M. S.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU). 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACEDO, N. D.. (org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate:** da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: SENAC; Conselho Regional de Biblioteconomia – 8ª região, 2005.

MARTINS, A.; VERSIANI, Z.. Um Jogo que vale a pena: democratizar a leitura literária. In: In. PAIVA, Aparecida. MARTINS, Aracy. PAULINO, Graça. VERSIANI, Zélia. (Org.) **Democratizando a leitura:** pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MILANESI, L. **Biblioteca.** Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

MILANESI, L. **Ordenar para desordenar:** centros de cultura e bibliotecas públicas. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAIVA, J.; BERENBLUM, A. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2008.

PAIVA, J.; BERENBLUM, A. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** uma avaliação diagnóstica. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan/abr. 2009.

PERRENOUD, P. **Construindo as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividades docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

QUEVEDO, H. F. Ler é nossa função essencial (ou não?). In: **Leitura e animação cultural:** repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo, RS: UPF editora, 2002.

SANTOS, M. S.. Multimeios na Biblioteca escolar. In: GARCIA, E. G. (Org.). **Biblioteca escolar:** estrutura e funcionamento. São Paulo: Loyola, 1989. p. 97-108.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1983. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D.. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. Revista Educação & Sociedade [online] Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=pt&nrm=iso), acessado em 07 de maio de 2009, às 9h18min.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na Biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1986.

SILVA, E. T. da. Biblioteca escolar: quem cuida? In: GARCIA, E. G. **Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento**. São Paulo: Loyola, 1989. p. 25-33.

SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. A.; SCORSI, R. A. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. de. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 49-67.

SILVA, W. C. da. **Miséria da biblioteca escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Claudia Shilling. 6. ed. Porto Alegre: Art Méd, 1998.

SOUZA, R. J. de **Narrativas infantis**: A literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: EDUSC, 1992 (Cadernos de divulgação cultural; 33).

SOUZA, R. J. de.(Org). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. A leitura do texto literário: entre a sala de aula e a biblioteca escolar. In: CALIXTO, J. A. **Bibliotecas para a vida II: bibliotecas e leitura**. 2. ed. Évora, Portugal: Colibri, 2009, p. 379-395.

SUAIDEN, E. J. A biblioteca pública no contexto da sociedade da informação. In: **Revista Ciência da Informação [online]**, Brasília, vol. 29, n. 2, p. 52-60, maio/ago 2000. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652000000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000200007&lng=pt&nrm=iso) , acessado em 14 de junho de 2009, as 14h25min.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, E.. Política educacional e biblioteca escolar. In: **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. Passo Fundo, RS: UPF editora, 2002.

UNESCO/IFLA. **Manifesto Unesco/Ifla para biblioteca escolar**. 30ª Conferencia Geral da UNESCO, Paris, nov. 1999.

VARGAS, S.. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 1997.

## ANEXO 1

### Questionário (Professor, Coordenador e Diretor)

#### I – Identificação

Nome (Opcional): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Faixa salarial: ( ) até R\$ 800,00 ( ) de R\$ 801,00 a R\$ 1.000,00

( ) de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00 ( ) de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00 ( ) acima de R\$ 3.001,00

#### II – Formação

1. Possui curso superior? Qual curso?

\_\_\_\_\_

2. Nome da universidade. É pública ou privada?

\_\_\_\_\_

3. Ano de conclusão do curso. \_\_\_\_\_

4. Possui especialização? Caso sim, indique qual.

\_\_\_\_\_

5. Possui Mestrado? Caso sim, indique em que área.

\_\_\_\_\_

6. Possui Doutorado? Caso sim, indique a área.

\_\_\_\_\_

7. Participou de cursos de formação de professores entre 2004 e 2008? Quantos?

\_\_\_\_\_

8. Participou de congressos, seminários e encontros entre 2004 e 2008? Quantos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### III – Perfil cultural

1. O que gosta de ler?

\_\_\_\_\_

2. Com que frequência você lê?

\_\_\_\_\_

3. Com que frequência lê livros de literatura?

4. Você comprou livros entre 2004 e 2008? Qual a temática desses livros?

5. Você lê revistas? Quais?

6. Você lê jornais? Quais?

7. Que tipo de programas de TV você assiste?

8. Costuma ir ao teatro?

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

10. Você prefere assistir filmes dublados ou legendados? Por quê?

11. Você frequenta alguma biblioteca? Qual?

#### **IV – Prática Pedagógica**

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

2. Você estimula projetos que envolvam literatura? Como?

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

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

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

---

6. A escola é beneficiada com esse programa? De que maneira?

---

---

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

---

---

---



## ANEXO 2

### Questionário Biblioteca

#### I – Identificação:

Nome (Opcional): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Função \_\_\_\_\_

Faixa salarial: ( ) até R\$ 800,00 ( ) de R\$ 801,00 a R\$ 1.000,00

( ) de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00 ( ) de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00 ( ) acima de R\$ 3.001,00

#### II – Estrutura Física

1. A escola tem biblioteca? ( ) Sim ( ) Não

2. A biblioteca possui espaço próprio? ( ) Sim ( )

3. Quais são as condições de acesso, utilização e controle da biblioteca?

4. Há mesas e cadeiras próprias para a biblioteca?

5. Qual a área aproximada da biblioteca?

6. Quais são as condições de guarda e conservação das obras?

7. Quais são as condições físicas das dependências da biblioteca?

#### III – Funcionamento

1. O funcionário responsável pela biblioteca é o bibliotecário?

2. O responsável desenvolve atividades de leitura na biblioteca? Qual?

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

4. Qual o tempo destinado para a visita de alunos e professores à biblioteca?

5. Há horários determinados para o funcionamento da Biblioteca? Quais são os horários? Por quê?

#### IV – Composição do acervo

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

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

---

---

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

---

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

---

5. A biblioteca possui um acervo diversificado?

---

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

---

7. Qual a principal motivação para o uso do acervo?

---

---

## APÊNDICE 1

### Questionário II – Biblioteca

- 1- Você conhece o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola)? Tente explicá-lo.
- 2- Você acha que este programa tem sido bem divulgado nas escolas? Por quê?
- 3- A escola tem recebido o material (livros) deste programa? Você consegue citar algumas obras do acervo de 2009?
- 4- Eles estão disponíveis no acervo da Biblioteca? Quanto tempo demora para que isso aconteça?
- 5- Qual o lugar deles no acervo?
- 6- Com que frequência eles são procurados pelos alunos?
- 7- Com que frequência eles são procurados pelos professores?
- 8- Você costuma indicar esses livros? Com que frequência?
- 9- Os professores fazem algum tipo de trabalho de leitura com estes livros? E você? Caso sim descreva.
- 10- Normalmente os alunos preferem fazer empréstimos destes livros ou de clássicos e outros? Na sua opinião por que isso acontece?
- 11- E os professores, preferem trabalhar com estes livros ou com os clássicos? Na sua opinião por que isso acontece?

## APÊNDICE 2

### Roteiro de entrevista semi-estruturada

Nome:

Função:

- 1 – Qual sua opinião sobre o papel da biblioteca escolar?
- 2 – Na sua opinião a biblioteca pode ser usada como recurso no processo de ensino-aprendizagem? Por quê?
- 3 – Você conhece alguma política de incentivo à leitura? Qual?
- 4 – Você considera importante esse tipo de política? Por quê?
- 5 – Você percebe a aplicação dessas políticas na sua escola? De que forma?
- 6 – Para você, essas políticas conseguem atingir o objetivo proposto? Por quê?
- 7 – As políticas de incentivo à leitura estimulam de alguma forma o uso da biblioteca? Por quê?
- 8 – Você acha que políticas de incentivo à leitura são suficientes para garantir que os alunos leiam mais? Por quê?