

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

MARISA XAVIER

**O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA E O
SEU IMPACTO NA SALA DE AULA: A CIRCULAÇÃO E O
ACESSO DO LIVRO DE LITERATURA NO INTERIOR DE
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL**

MARÍLIA
2010

MARISA XAVIER

**O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA E O
SEU IMPACTO NA SALA DE AULA: A CIRCULAÇÃO E O
ACESSO DO LIVRO DE LITERATURA NO INTERIOR DE
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Comissão de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Campus de Marília – SP, para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Área de Concentração: Ensino da Educação Brasileira, sob a orientação do Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena.

MARÍLIA
2010

MARISA XAVIER

**O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA E O
SEU IMPACTO NA SALA DE AULA: A CIRCULAÇÃO E O
ACESSO DO LIVRO DE LITERATURA NO INTERIOR DE
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena – UNESP / Marília

Profª Drª Cyntia Graziella G. Simões Girotto - UNESP / Marília

Profª Drª Renata Junqueira de Souza – UNESP /Presidente Prudente

Marília, 28 de setembro de 2010.

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

X3p	Xavier, Marisa. O Programa Nacional Biblioteca da Escola e o seu impacto na sala de aula : a circulação e o acesso do livro de literatura no interior de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental / Marisa Xavier. – Marília, 2010. 115 f. ; 30 cm. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010 Bibliografia: f. 90-92 Orientador: Profº Drº Dagoberto Buim Arena 1. Programas de leitura – Escolas públicas . 2. Literatura infantil. 3. Formação de leitores (6 a 10 anos). I. Autor. II. Título. CDD 372.41
------------	---

À minha irmã Marilda, companheira, admiradora e amor da minha vida. Por me amar infinitamente, dedico-lhe isso tudo: foi a caminhada de uma vida inteira.

À Silvana Paulina, pelos quilômetros de preocupação, sinceridade, amizade e companheirismo, lágrimas e alegrias, entremeios de pão de queijo e capuccino.

Aos meus alunos, motivo da minha escalada

AGRADECIMENTOS

À Deus, amor incondicional, fundamento da minha existência. Fui obediente e fiel à Sua promessa. Hoje ela se realiza para que outros possam crer.

À minha mãe, pelo amor sem fim, e ao meu pai pela preocupação incansável. Ao meu irmão Luis Carlos e cunhada Silvana carinhosamente. Às minhas sobrinhas, Bruna e Maria Eduarda, meu sopro de alegria e meninice constante.

Ao Pe. Manuel Carlos Nery, pois como anjo, guia-me e orienta-me pelo caminho da santidade.

Aos meus Anjos-Amigos, Márcia e Mercedes, colos permanentes na doença e na alegria. Ao Eduardo e Adriana, pelo carinho e partilhas das intimidades dos pensamentos dos seus filhotes Pedrinho e Duda.

Ao Rogério pela confiança depositada em mim e a alegria da partilha das suas leituras da radiologia, da música, do designer e do coração. Por ser, inteiramente dedicado e presente nas minhas vitórias e em todos os outros momentos. Ao Eduardo Inácio, por me conhecer nas minhas misérias e por isso me amar incondicionalmente, mais que todas as estrelas do céu da fazenda. Amo-o simples como gota de orvalho em folha de laranjeira!

À Milena e Sílvia, por abrirem seus segredos da sala de aula para que eu crescesse, admirasse e enxergasse o mundo e minha profissão muito melhor.

Carinhosamente às minhas meninas do grupo de pesquisa: Cristiane, pelos cafés da manhã e almoços recheados de partilhas e à Soninha pelo apoio e meiguice.

Ao Ângelo, por doar seu talento de designer fazendo o melhor do meu talento.

Ao Danilo e ao Delmar, por me socorrerem e ajudarem nas questões da informática.

À minha grande amiga e afilhada Creusa, que desde 1989, discute, estuda, aprende, ensina-me, pensa comigo, corrige e aposta no meu sucesso sempre e incansavelmente.

À Diretora da Escola Andréia Melegari, sem a qual não seria possível os projetos sonhados e realizados. Vivi a escola humana que eu tanto sonhava. Estendo esses cumprimentos às auxiliares de direção, coordenação, secretários e professores. Especialmente, aos funcionários da escola, Sr Humbelindo, Fabiano e Marlene por partilharem comigo sonhos e experiências sem igual junto com as crianças.

Carinhosamente, à prof.^a Dinarci Stroppa, por me ajudar a esculpir o meu texto.

Aos meus professores da Pós-Graduação, responsáveis pela minha formação acadêmica. Em especial, à Prof.^a Estela Miller pela singeleza, e à prof.^a Sueli Mello por aguçar em mim os sentimentos e coragem de luta por uma educação de qualidade para nossos alunos.

À Prof.^a Renata Junqueira, responsável por ressuscitar em mim a delícia de ler e contar histórias! Ela me fez encontrar a minha essência, o meu caminho. Muito obrigada pelas correções. À prof Cyntia Giroto, minha luz cintilante. Obrigada pelo carinho, confiança, partilha, correções, e crédito na minha capacidade.

Ao meu estimado Prof.^o Orientador, Dagoberto B. Arena, por tudo o que fizeste. Muito grata por todo o tempo de aprendizado.

“Vejam! Hoje eu sigo o caminho de todo homem.
Reconheçam com todo o coração e com toda a alma:
de todas as promessas que Deus
fez, nenhuma delas ficou sem cumprir.
Tudo se realizou para mim. Nenhuma
delas falhou.” Js 23, 14

“... Erga os olhos ao céu e conte as estrelas, se puder. (Gn 15,5)
Assim serão suas bênçãos se crer. I believe, my Lord.

XAVIER, Marisa. *O Programa Nacional Biblioteca da Escola e o seu impacto na sala de aula: A circulação e o acesso do livro de literatura no interior de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Marília, 2010.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é a compreensão dos obstáculos existentes entre programas de leitura, em especial o **Programa Nacional Biblioteca da Escola** e escolas públicas, em relação à circulação do livro de **literatura infantil**. Para isso, uma verificação de como os programas de leitura impacta o cotidiano de uma escola pública municipal no interior do Estado de São Paulo foi feita. A compreensão dos obstáculos ao acesso, à circulação e à leitura de livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola, assim como o entendimento da relação do livro de literatura com professores e alunos; a identificação dos livros e os autores de maior circulação entre professores e alunos e as razões de sua preferência foram averiguadas. Primeiramente um estudo do documento do Programa Nacional Biblioteca da Escola para caracterização dos objetivos e intenções desse programa na distribuição de livros e **formação de leitor** na escola pública foi realizado. Depois a dinâmica de acesso e circulação do **livro de literatura** componente do acervo do programa dentro da escola foi descrita. A inserção do pesquisador na escola teve a duração de seis meses. A pesquisa etnográfica foi adotada como metodologia. A amostra da pesquisa se constitui de um grupo de 16 professores, distribuídos em um por série, em dois períodos para a composição dos dados analisados. Estes dados foram gerados pela análise do planejamento semanal; dos projetos de literatura dos professores, projeto da escola, projeto das entrevistas com professores e alunos; observação da circulação e da apropriação do livro nos espaços da escola. As conclusões indicam a incapacidade do Programa Nacional Biblioteca da Escola em seus 10 anos de formulação de uma política de formação de leitores. O professor não conhece o programa; o livro ainda tem lugar exclusivo para as finalidades didáticas no contexto escolar; o conceito de leitura e alfabetização está ligado à decodificação e a possibilidade de maior acesso do livro de literatura aos seus alunos são fatores limitadores do professores.

Palavras-chave: Programa Nacional Biblioteca da Escola(PNBE), formação de leitor (seis a dez anos), literatura, literatura infantil, livro de literatura.

XAVIER, Marisa. The National School Library Program and its impact in the classroom: The literature book circulation and access in a Municipal Elementary School. Dissertation in Education - Science and Philosophy Faculty –State of São Paulo University - UNESP - Marilia, 2010.

ABSTRACT

This research objective is the comprehension of the existing obstacle between the reading programs, especially **The National School Library Program** and the public schools in relation to the circulation of **childish literature** book. For this, an investigation of how the reading programs impacts the daily life of a local public school in the State of São Paulo interior was made. The comprehension of the existing obstacle to the circulation, access and reading books of The National School Library Program, as well as the understanding of the literature book relation to teachers and students, the identification of the largest circulation of books and authors between teachers and students and the reasons for their preference were investigated. At first a study of The National School Library Program document for the goals and intentions characterization of this program in the distribution of books and **reader formation** in public schools was realized. Then the access and circulation dynamics of **literature books** components from the program heap in the school was described. The insertion of the researcher in the school lasted six months. The ethnographic research was adopted as a methodology. The research sample consists of 16 teacher group, distributed on one per series, in two periods for the composition of analyzed data. These data were generated by analysis of the week planning, **literature** project teachers, school project, teachers and students appointment project, observation of book circulation and appropriation in school spaces. The conclusions indicate the inability of The National School Library Program in its 10 years formulation of a reader formation policy. The teacher does not know the program, the book still has a place for exclusive teaching purpose in the school context, the reading and literacy concept is linked to the decoding and the possibility of greater access to literature book to the students are the limiting factors to the teachers.

Keywords: The National School Library Program(PNBE), reader formation (six to ten years old), literature, childish literature, literature book

Lista de Figuras

Figura 1- Primeira página do livro Ata da escola para registro dos livros recebidos dos programas dos governos Federal, Estadual e Municipal (PNLD, PNBE, Entre na Roda).....	76
Figura 2 – Página do livro Ata com o registro de entrada dos livros.	77
Figura 3 – Página do livro de controle do acervo da biblioteca por série	78
Figura 4 e 5- Página do caderno de controle de empréstimos de livros do módulo de classe.	81
Figura.6-Folha de recebimento do módulo de classe dado aos professores no início do ano.	82
Figura 7 - Capas dos livros de bolso formadores do módulo de classe, e não pertencentes ao PNBE.	83
Figura 8 – Página do livro de bolso não pertencente ao acervo do PNBE.....	83
Figura 9 - Etiqueta do livro do PNBE 2001	84
Figura 10 - Etiqueta do livro do PNBE 2002	84
Figura 11 - Etiqueta do livro do PNBE 2003	84
Figura 12 - Etiqueta do livro do PNBE	85
Figura 13 - Etiqueta do livro do PNLD	85
Figura 14 - Etiqueta do livro do PNBE 2006	85
Figura 15 - Etiqueta do livro do PNBE 2006	85
Figura 16 - Etiqueta do livro do PNBE 2005	86
Figura 17 - Etiqueta do livro do PNBE 2008	86
Figura 18 - formação do módulo de classe com os livros recebidos do PNBE	87
Figura 19 - Módulo devolvidos pelos professores para serem conferidos	88
Figura 20 - Livros identificados, conferidos e amarrados para redistribuídos.....	88
Figura 21- Imagem aproximada do módulo de classe para distribuição para 2ª série	89
Figura 22 - Imagem aproximada do módulo de classe para distribuição para 4ª série	89
Figura 23 – Disposição do acervo nas estantes	90
Figura 24 – Visão ampliada das estantes da biblioteca	90
Figura 25 - Panorama da biblioteca: disposição dos móveis.....	91
Figura 26 - Estante com enciclopedias, livros didáticos e jogos	91
Figura 27 - Estante com disposição do acervo da biblioteca por cor na etiqueta.....	91
Figura 28 - Livros para serem separados e guardados na estante na mesa da biblioteca	92
Figura 29 - Alunos etiquetam os livros segundo a nova catalogação por gênero, autores e temas.....	94
Figura 30 - Alunos reorganizam disposição de livros nas estantes para melhor uso	94

Figura 31 - Aluno organiza separação de livros por tema	95
Figura 32 - Aluno organiza separação de livros poéticos e de imagem na prateleira inferior.	
Figura 33 - Aluno organiza separação de livros por segundo a nova catalogação.....	95
Figura 34 - Aluno etiqueta livros com o tema <i>Animal-Habitat</i>	96
Figura 35 - Alunos revisam separação de livros.....	97
Figura 36 - Livros organizados por autores em caixas e etiquetados	98
Figura 37 - Disposição dos livros nas estantes depois da nova organização da biblioteca por autores, temas e gêneros	99
Figura 38 - Ângulo ampliado das estantes da biblioteca depois da nova reorganização. Separação das estantes de livros das de jogos didáticos. <i>Layout</i> de disposição dos livros na altura das crianças.	100
Figura 39 - Disposição dos livros de literatura na hora da leitura sobre a mesa do professor	
Figura 40 - Alunos de 2ª série em hora de leitura na sala de aula. Livros dispostos sobre a mesa do professor.....	105
Figura 41 - Aluno lê livro atrás do armário do armário de classe para não ser incomodado.	
Figura 42 - Alunos em situação de leitura da obra de Camões “Os Lusíadas” em formato HQ. Livro do acervo do PNBE/2008	109
Figura 43 – Alunos Lêem juntos o livro <i>OS Lusíadas</i>	109
Figura 44 - criança em situação de leitura da obra de Ziraldo	112
Figura 45 - Aluno lê obra <i>O Menino Maluquinho</i>	112
Figura 46 - Aluna lê a obra de Ziraldo <i>O melhor do Menino Maluquinho</i>	113
Figura 47 - Hora da leitura: Aluna lê livro escolhido por P2 para realizar resumo da história para depois contar aos colegas se for sorteada.....	118
Figura 48 – Disposição dos livros no suporte de giz da lousa para escolha dos alunos na hora da leitura.....	119
Figura 49 – Alunos partilham experiências de leitura na hora da leitura da escolha dos livros.	
Figura 50 – Aluno de 1º ano (cinco anos) com o livro depois da contação de história da professora.....	130
Figura 51 – Alunos de 1º ano (cinco anos) escolhem livros para as leituras da próxima semana.....	131
Figura 52 – Alunos de 1º ano (cinco anos de idade) com livros para escolherem as leituras do Projeto: Sacola da Leitura.....	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
METODOLOGIA DO TRABALHO DE PESQUISA.....	22
1.1 – O contexto da pesquisa – a escola	30
1.2 – Os sujeitos da pesquisa	31
CAPÍTULO 2	
AS PRÁTICAS DE LEITURA, A CIRCULAÇÃO E ACESSO AO LIVRO.....	35
2.1 A prática da leitura – questões históricas.....	36
2.2 Brasil leitor e sua história da leitura	43
CAPÍTULO 3	
AS POLÍTICAS PÚBLICAS: OS PROGRAMAS DE LEITURA DO BRASIL.....	52
3.1 O Instituto Nacional do Livro (INL).....	52
3.2 O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e a sua política de formação de leitores.....	56
3.3 Os acervos do PNBE: uma ação pensada.....	59
3.4 Mediadores e formação dos leitores	61
CAPÍTULO 4	
O PROGRAMAS NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) E O IMPACTO NA SALA DE AULA.....	67
4.1 A chegada e disposição do livro do PNBE na escola	71
4.2 A biblioteca da escola	90
4.3 Os projetos de literatura da escola.....	101
4.4 Os caminhos de acesso do livros ao aluno pelo canal do mediador de classe: o professor.....	102
4.5 O livro de literatura e o ensino da leitura	122
4.6 Aprender a ler para livros ou ler livros para aprender a ler.....	128
CONCLUSÃO	134

REFERÊNCIAS.....141

ANEXOS 145

INTRODUÇÃO

“Aprender a ler exige estar integrado num grupo que de fato já utiliza a escrita para viver e não para aprender a ler” (FOUCAMBERT, 1994, p.31)

Ao longo das últimas décadas, a educação escolar tem agregado no rol de suas responsabilidades o papel fundamental, se não o decisivo, de intervenção no desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras dos escolares, porque cada vez mais a leitura e a escrita são concebidas como uma prática social e não como um resultado didático e pedagógico restrito à escola. Acredita-se que quanto mais o cidadão evolui como leitor, e impregna-se de valores e comportamentos sociais, tanto maiores possibilidades da sua inserção e participação social se abrem para a diminuição da desigualdade social, econômica e cultural entre os indivíduos na sociedade. Assim, vale dizer que “a aprendizagem consequente da prática leitora implicaria a percepção mais aguda do sentido da vida e do fazer histórico humano” (BRITO, 2004, p. 48) do cidadão na sociedade. Elas, a leitura e a percepção da vida, lhes dão sabedoria de manifestação e luta efetiva pelos direitos.

Neste aspecto, o conceito de leitura e de sua necessidade está atrelado diretamente ao seu uso na vida social, ao reconhecimento do mundo escrito que organiza e dirige a sociedade. A leitura se torna um importante instrumento capacitador do cidadão para melhor uso da comunicação, da informação, do conhecimento e interação de forma mais plena no espaço social, nos diferentes grupos a que pertence, no âmbito profissional, no desenvolvimento das ciências, nas relações de trabalho, com outros sujeitos sociais e consigo mesmo.

A todo o momento, o cidadão é provocado à manifestação de uma atitude diante das várias formas de apresentação da escrita para as situações de leitura, e há uma variedade de suportes de escrita circulantes na sociedade, cumpridores de sua função social dentro de um contexto, sejam os livros, as revistas, os jornais, os documentos, as tabelas, as receitas, as placas, as cartas, os cálculos e tantos outros modos de escrita. É uma escrita impregnada de sentido, imersa na sociedade, possuidora de um complexo conjunto de signos e significados componentes das diretrizes de uma organização social e representantes das relações existentes entre os indivíduos, seus modos de agir na sociedade através do trabalho, da linguagem e do pensamento elaborado. A escrita e a leitura são fenômenos ocorridos com o sujeito no seu

processo de desenvolvimento das suas capacidades, da sua aprendizagem, na sua relação com o mundo circundante. (VYGOTSKI, 1984)

O panorama das inúmeras pesquisas desenvolvidas com o objetivo de estudo dos processos de apropriação da língua pelos sujeitos no ensino escolar tem oferecido contribuição significativa na busca da compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento (SOARES 1994, 2004; KLEIMAN 1995; ARENA, 2009), de leitura e formação de leitor, das estratégias (JOLIBERT, 1994, 2006; LAJOLO,; SOUZA, 2009; GIROTTO, 2009; FOUCAMBERT, 1994; SMITH, 1989; COLOMER, 2007; SOLÉ, 1998; NASPOLINE, 1996; GERALDI, 2006; CHIAPINI, 2006; FARIA, 2008; FRANTZ, 2001; SILVA,E., 2003) assim como dos espaços de leitura (BARROS, BORTOLIN e SILVA, 2006), da literatura infantil e juvenil (SOUZA, 2009; COELHO, 2000, 2003; COELHO, B. 2004; ZILBERMAN, 2005) e a forma de acesso e circulação dos materiais de leitura (PAIVA, BEREMBLUN, 2006; PAIVA, A. 2005; PAIVA,A e SOARES,M, 2008; PEREIRA, 2006). Esses estudos podem servir de apoio para o encontro de caminhos promissores para a atuação e promoção de uma educação escolar brasileira de qualidade pelos profissionais da educação, pelo governo brasileiro e pela sociedade.

É fato, nos últimos 40 anos, junto com os estudos do funcionamento da escrita, rompimentos de outros parâmetros para uma ampla compreensão dos processos de como os discursos (BAKTIN 1990, 2006) e as atividades sociais mediadas pela escrita compõem uma forma própria de organização do pensamento do homem. Os modos de produção, circulação e uso dos produtos culturais de base escrita, a literatura infanto-juvenil e o livro (portador especial da cultura) formam um conjunto de fatores indicadores da presença de uma peculiaridade na posse e no uso dessa escrita pelos diferentes grupos sociais.

Para tanto, nas últimas décadas, o ensino da leitura tem ganhado uma maior preocupação dos pesquisadores e do governo brasileiro com referência à formação do leitor, com o objetivo principal de promoção de maior acesso ao livro pelas crianças desde os primeiros anos de vida até seu contato com a escrita no ambiente escolar.

O Ministério de Educação e Cultura (MEC) tem apostado na ação de democratização do livro de literatura, pois acredita na prática de leitura da literatura na escola, desde cedo como um bom resultado na melhoria dos índices de avaliação da competência leitora e escritora do cidadão brasileiro, pois o Brasil tem ocupado lugar de destaque no baixo desempenho dessas habilidades. A ciência da leitura e da escrita e o exercício de sua prática da leitura são as características diferenciadoras do cidadão mais partícipe na sociedade. Desta

forma, cada vez mais, a literatura adquire espaço e traz para si atenção especial como experiência fundamental na vida de um cidadão que tenha pelo menos passado pela escola.

Os discursos sobre necessidade de leitura, a elaboração de estratégias e propostas de uma pedagogia dinâmica trazem consigo não só uma preocupação com uma nova forma de atuação no desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras dos alunos na escola, mas em ações incisivas da prática social da leitura. A urgência de elaboração de projetos e ações que modulem a promoção e o incentivo dessa prática social e do uso e acesso à materialidade – o livro – só refletem a grandeza do problema da leitura no Brasil detectado nas pesquisas indicadoras do péssimo desempenho do povo brasileiro neste item.

Estudiosos afirmam a chegada do Brasil ao século XXI mergulhado na perspectiva da linguagem audiovisual mesmo com um grande *déficit* em relação às práticas leitoras de textos escritos. Os índices precários de alfabetização e o consumo baixo de livros refletem o grande abismo existente entre o leitor e o livro por não haver uma efetiva mediação dos livros e dos materiais de leitura, restritos a pequenos grupos sociais. Grande faixa da população é deixada à margem do acesso a esse bem cultural.

Nos últimos anos, o grande contingente de pesquisas, tem desempenhado um papel fundamental da compreensão da questão da leitura e do livro no nosso país e oferecido dados possibilitadores de articulação de estratégias na tentativa de resolução do seu problema no território brasileiro. Podemos citar, por exemplo, o Mapa do alfabetismo no Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, 2003), do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF (2001 e 2005), do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica – SAEB (2001 e 2003), do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (2000) e do Retrato da Leitura no Brasil – CBL/Snel (2001).

O INEP-2003 traz um dado comparativo interessante sobre a evolução da taxa de analfabetismo da população brasileira a partir de 15 anos. Há uma diminuição de 65,3% em 1900 para 13,6%, em 2000, ao longo do século passado. No entanto, o índice de cerca de 16.000.000 de analfabetos absolutos (pessoas que se declaram incapazes de ler e escrever um bilhete simples) e 30.000.000 de analfabetos funcionais (pessoas com 15 anos ou mais, com menos de quatro séries de estudos concluídas) é muito preocupante. A conclusão chegada foi que, apesar da reversão do crescimento desse quadro na década de 80, o número de analfabetos absolutos em 2000 ultrapassa o dobro do existente em 1900, e o maior desalento é a constatação da frequência à escola de 35% dos analfabetos brasileiros.

O resultado do INAF-2001 demonstra que 9% dos entrevistados são analfabetos absolutos, 31% pertencentes ao grupo de nível 1 (rudimentar) de alfabetismo (aptos à leitura de títulos ou frases, informações explícitas); 34% pertencentes ao nível 2 (básico) de alfabetismo (aptos à leitura de textos curtos, localização de informações explícitas ou exigentes de pequena inferência); e 26% pertencentes ao nível 3 (pleno) de alfabetismo (aptos de ler textos mais longos, localização e relacionamento de mais de uma informação, comparação de vários textos, identificação de fontes). Com um traçado comparativo, o INAF 2005 atualiza a pesquisa realizada anteriormente e traz como dado relevante a existência de uma tendência de diminuição do nível 1 (analfabetismo absoluto) e o aumento do índice de nível 2 de alfabetismo (básico), mas a realidade dos entrevistados componentes do nível 3 (pleno) de habilidade não demonstra evolução significativa. A pesquisa conclui a existência de um quadro de exclusão social grave, que deixa à margem do efetivo letramento aproximadamente três quartos da população brasileira, ou seja, apenas um em cada quatro jovens e adultos consegue compreensão total das informações contidas em um texto e suas relações com outros dados.

Especialistas advertem para o alto índice de alfabetismo funcional e as múltiplas dificuldades à compreensão vertical da informação escrita. Elas se situam na extrema falta de contato do cidadão com a leitura e tornam mais complexa a acirrada desigualdade nas populações mais pobres.

As sociedades atuais estão inseridas num processo complexo e dinâmico de evolução. A leitura se torna, pois, imprescindível para o ingresso do cidadão no mercado de trabalho e no exercício da cidadania. Neste aspecto, as pesquisas detectam a precariedade do Brasil na formação de um público leitor, e assim, os programas e ações encontram dificuldades de oferecer melhores estratégias de solução.

Os instrumentos de avaliação como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de estudante (PISA) têm oferecido dados demonstradores de sérios problemas no domínio da leitura e da escrita e o aprofundamento das desigualdades referente ao baixo desempenho dos alunos, e concluem apesar do investimento do sistema educacional brasileiro investir para a colocação dos estudantes na escola, por outro lado, as propostas de inclusão plena dentro do contexto escolar referentes à sua permanência do estudante e ao desenvolvimento total e contato com a cultura da prática da leitura nesse contexto não tem sido eficazes. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) 2001 revela que 59% dos estudantes da 4ª série do Ensino

Fundamental ainda não desenvolvem as competências básicas de leitura, isto é, não compreendem os níveis mais elementares de um texto. No entanto, a mesma avaliação mostra um desempenho superior a 20% nas escolas onde a prática da leitura é constante entre os alunos. Tais dados reiteram o Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA) 2000, pois nele, o Brasil é o último colocado na avaliação sobre letramento em leitura obtido por jovens de 15 anos em 32 países industrializados.

É importante o destaque de que o conceito de leitura de tais pesquisas não se restringe à noção frequente de decodificação e compreensão literal do texto escrito, mas à capacidade do jovem de compreensão e utilização de textos de variadas naturezas para o alcance de seus objetivos, com desenvolvimento de conhecimentos e participação ativa da sociedade. Por isso, o conceito de letramento para expressão da complexidade das variáveis em contexto, a amplitude de conhecimentos, habilidades e competências em causa são adotados. Há a verificação da operacionalização de esquemas cognitivos em termos de conteúdo ou estruturas dos conhecimentos necessários à aquisição pelos alunos em cada domínio, processos a serem executados; contextos de aplicabilidade desses conhecimentos e habilidades.

Diante dessa realidade, é possível considerar a influência do péssimo desempenho dos alunos na competência de leitura, não somente no seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas na sua contribuição decisiva para ampliação do gigantesco abismo social existente em países como o Brasil. Tudo isso promove mais exclusão e menos cidadania.

A pesquisa Retrato da Leitura no Brasil (2001) aponta a leitura média do brasileiro em torno de 1,8 livro por ano, índice baixíssimo, se comparado à França, 7,0. Isso revela que a inserção e acesso do livro no país são muito restritos, pois o mercado comprador de livros está concentrado nas mãos de 20% da população alfabetizada com 14 anos ou mais, na região sudeste, nas grandes cidades e metrópoles, nos extratos de renda mais elevada (classe A) e com instrução superior. Outro dado demasiadamente preocupante é que 50% dos livros de leitura circulantes foram comprados, 8% pertencentes às bibliotecas e apenas 4% dados pela escola. É aqui o ponto alto da problemática da minha pesquisa: o escasso acesso aos livros em escolas e bibliotecas somados ao baixo poder aquisitivo da absoluta maioria dos leitores propicia efetivo contexto para a não concretização da leitura como prática social.

Os dados descritos até agora me permite a reiteração da insuficiência de nove anos de estudo na escola de ensino fundamental para a formação de leitores autônomos na sociedade brasileira. E mais, mesmo com as diversas ações na área da promoção e incentivo

da leitura e acesso ao livro na escola, a prática da leitura não está garantida, já que é dado a esse contexto o título de ser o principal para o desenvolvimento dessa habilidade leitora. É com o intuito de compreender os obstáculos dentro da escola ao acesso e à circulação do livro de literatura para a promoção da leitura que surge o meu interesse pelo estudo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Este abrange todo o território brasileiro e age na distribuição dos livros de literatura para os estudantes brasileiros com intuito de formação leitores.

Hoje, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é a principal ação do Governo Federal, gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), MEC e Ministério da Cultura (MinC), para promoção do acesso ao livro para as crianças brasileiras em busca de atuação efetiva na distribuição de exemplares nas escolas. As bibliotecas escolares são os principais focos dessa ação, a verificação de como este Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) impacta o cotidiano de uma escola pública brasileira no fomento à leitura de livros de literatura.

A pesquisa se torna relevante à medida que oferece dados importantes aos órgãos responsáveis pelas avaliações do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), gestores das escolas, professores e demais pesquisadores, contribui no mapeamento da trajetória do livro de literatura dentro da escola pública, desde o momento de sua chegada até se encontrar nas mãos do aluno. Desta maneira, a pesquisa se desdobra em mais quatro objetivos específicos que cercam o campo de pesquisa do objeto-livro: 1) a compreensão dos obstáculos impossibilitadores ao acesso, a circulação e a leitura de livros pelas crianças na escola pesquisada; 2) a análise das intenções do programa de leitura PNBE na formação de leitores e qual o impacto causado na instituição pública; 3) a identificação dos livros e autores de mais circulação entre os professores e alunos; 4) os motivos das preferências por determinados autores.

No processo de educação, nas décadas de 80 e 90, a apropriação da escrita e da leitura tem sido atrelada ao objetivo do livro de literatura ter um maior espaço e vida na escola para melhor atender aos propósitos de uma educação de qualidade. É a partir dessa década, com o meu ingresso no magistério (1991), que convivi com as mudanças ocorridas na concepção de homem (MARX, 2006), de criança, de ensino, aprendizagem, apropriação da leitura e da escrita, alfabetização (FERREIRO, TEBEROSKY, 1996), letramento (SOARES, 1998), leitura (FOUCAMBERT, 1994), literatura (ABRAMOVICH, 1991). Para tanto, adepta do desejo de contribuir nesse contexto histórico, a fim de garantir às crianças a autonomia do

seu conhecimento, da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento através da ação do ensino escolar, adentro no universo dos estudos sobre apropriação da leitura e da escrita e da literatura infantil.

Neste universo então construído, o texto literário tem grande importância e o livro de literatura infantil toma seu status na vida escolar. ABRAMOVICH (1991) é referência para professores e estudantes da língua e da literatura, defende a importância do texto literário cumprir sua função específica enquanto arte e produto da humanidade no espaço da sala de aula.

É a partir de 1998, como professora no ensino fundamental numa escola municipal, que vivencio as contradições no universo escolar referente à posse do ensino da leitura e da literatura e da construção do simbolismo abrangedor da materialidade do livro de literatura e da constituição de uma prática cultural da leitura e da formação de leitores. A minha experiência, paralela ao desenvolvimento das ações do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) permite, a partir dos estudos, dos anseios do programa, tecer uma visão diferenciada de como ele se consolida (ou não) no interior de uma escola. Os episódios vivenciados de promoção e incentivo da leitura através de projetos e ações com livros de literatura no contexto escolar ao longo dos dez anos e os estudos e discussões na universidade sobre a apropriação da competência leitora e escritora dos alunos, possibilitam a construção do cenário para delimitar o objeto de estudo – o livro de literatura infantil e a sua trajetória na escola. Neste aspecto, a opção pela metodologia etnográfica é a mais adequada pela necessidade de conviver no ambiente da escola e participar das vivências de leitura e da relação dos sujeitos-leitores em formação com o livro.

Apesar de haver dezenas de iniciativas de promoção de acesso ao livro e da prática da leitura com altos investimentos e incrementos orçamentários na distribuição de exemplares para as escolas num montante crescente, posso apontar a ligação do problema às condições de acesso e circulação do livro, à informação, à formação dos mediadores da leitura na escola e às concepções de leitura componentes de sua prática em sala de aula.

Dessa forma, o primeiro capítulo **Metodologia do Trabalho de Pesquisa** tem como objetivo contextualizar a pesquisa. Apresento a justificativa da metodologia da investigação, da escolha dos instrumentos de geração de dados e análise dos dados. Opto pela investigação etnográfica pela necessidade de conviver com os sujeitos (alunos e professores) em seu próprio contexto – a escola -, pois a preocupação nesse tipo de estudo é “descrever a cultura ou a sub-cultura de uma forma detalhada, incluindo o maior número possível de traços

observados” (VIANA, 2007). A observação participante surge ao longo do processo de pesquisa como elemento enriquecedor na compreensão do fenômeno estudado.

No segundo capítulo **As Práticas de Leitura, a circulação e acesso ao livro**, realizo uma reflexão acerca do conceito de leitura como prática cultural. Faço referência à teoria de Roger Chartier, do livro como instrumento cultural da produção humana e a importância da literatura infantil. Utilizo as pesquisas de Zilberman e Lajolo. O conceito de linguagem apoiado na teoria de Bakhtin, assim como do gênero discursivo, também sobre a apropriação da leitura, a teoria da compreensão de Frank Smith.

O terceiro capítulo **As Políticas Públicas: Os Programas de leitura do Brasil** compõe uma breve trajetória histórica de como ocorrem os programas de leitura no Brasil. Ela serve de base para a compreensão do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e da sua construção histórica. Por ser o foco da minha pesquisa, evidencio a ação do PNBE na distribuição de livro de literatura e os seus propósitos para a implementação de um programa atuante na formação de leitores.

O quarto capítulo **O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o impacto na sala de aula** se estrutura na apresentação e descrição dos dados gerados e analisados segundo as categorias. Procuro apresentar os dados e discutir como se realiza o acesso e a circulação do livro de literatura do PNBE dentro da escola.

Finalmente, apresento a **Conclusão** e a **Bibliografia**.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA DO TRABALHO DE PESQUISA

[...] Existe uma substância básica, a partir da qual tudo é feito?

É possível transformar água em vinho?

Como é que terra e água podem se transformar numa rã viva?

Sofia achou estas perguntas um tanto absurdas, mas elas ficaram revirando na sua cabeça a noite inteira. Na manhã seguinte, na escola, ela pôs a pensar sobre as três perguntas, uma de cada vez. GAARDER, J. (1995, p. 42)

O pensamento de Jostern Gaarder (1995) expressa bem o que entendo pela função da metodologia: mostrar como o pesquisador realiza a sua trajetória no trabalho de pesquisa, ou seja, descrever como se delineia “o caminho das pedras”. Sua descrição leva o leitor à reflexão e à investigação de um novo olhar sobre o objeto de estudo e o mundo a partir da tessitura de uma curiosa, indagadora e criativa visão. Portanto, neste capítulo, mostro o ponto de partida do interesse pelo objeto da pesquisa e como ocorre o planejamento para o seu desenvolvimento, os procedimentos escolhidos para o alcance dos objetivos, a escolha dos instrumentos para geração de dados, os sujeitos e os contextos, o envolvimento do pesquisador com o seu objeto e campo de pesquisa.

A pesquisa é um trabalho em processo e, embora não pareça, é algo totalmente incontrolável ou imprevisível, e requer do pesquisador rigor na persecução dos seus alvos para seu objeto não se esvaziar de significado.

A adoção de uma metodologia significa a escolha de um caminho a ser percorrido até o seu objetivo: a compreensão do seu objeto de pesquisa de acordo com determinada ótica. Assim, é possível afirmar que, o pesquisador diante das descobertas de uma realidade, fenômeno ou cultura, debruça-se sobre estes um olhar guiado por instrumentos possibilitadores de sua aproximação às nuances do seu objeto de pesquisa. É uma atividade inesgotável, mas tem como objetivo a combinação da particularidade do seu objeto entre a teoria e os dados gerados, sem perder de vista a historicidade do fenômeno, seu contexto e as relações estabelecidas mesmo que compreendido numa particularidade.

É importante destacar antecipadamente que a pesquisa aqui descrita é composta por dois pontos de vista de procedimentos técnicos e forma de abordagem do problema:

1 – **Pesquisa bibliográfica:** elaborada a partir do estudo dos documentos de leitura do Governo Federal que abrange todo o território brasileiro - o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e a Política de Formação dos Leitores.

A necessidade de realizar os estudos desses documentos é pela especificidade de conhecimento e compreensão de como ocorre o incentivo à leitura no Brasil dirigido a todo o território nacional.

A realidade brasileira, no que diz respeito aos resultados de desempenho de competência leitora e escritora nos últimos 10 anos, é muito ruim, pois o Brasil ocupa os últimos lugares. Nessa conjuntura, a idéia de um país se fazer pelo contingente maior de cidadãos leitores é que instiga a construção do problema e das indagações a partir da realidade: ter um programa de incentivo à leitura não tem sido suficiente à solução da situação caótica de letramento. Se há nesse período um programa específico para atuar nesse foco na formação dos leitores, no seu contexto mais específico: a escola, por que não obtemos resultados satisfatórios?

Primeiramente, o estudo dos documentos, de seus objetivos, do conceito de leitura envolvido, de suas ações e dos dados de abrangência da atuação do Programa Nacional Biblioteca da escola (PNBE) destinado ao território brasileiro se faz muito importante. O conhecimento da forma de escolha dos livros e o processo de distribuição dos acervos oferecem suporte para compreensão de como é a sua chegada na biblioteca da escola, o contexto de desenvolvimento da prática cultural da leitura do livro de literatura. Por esta razão, busco nela a verificação da trajetória do livro do PNBE. Esta perspectiva considerada aponta que a vida do livro na escola não se faz sozinha, por isso, proponho na pesquisa a aproximação desse contexto. Tal ação se compõe de outra parte: a pesquisa de campo, de natureza qualitativa. Passo a considerar os sujeitos, os contextos, o objeto livro e as relações estabelecidas nesse encontro.

2 – **Pesquisa qualitativa:** admite a relação dinâmica entre o sujeito e o mundo circundante, ou seja, o vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O contexto e as relações geridas pelos sujeitos propiciam uma fonte rica para o mapeamento dos fenômenos e geração dos dados em que o pesquisador é elemento importante. No processo de pesquisa qualitativa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são os focos principais de abordagem. O trabalho dessa natureza permite ao pesquisador o uso de um conjunto de instrumentos no campo de pesquisa para melhor cercar o

seu objeto e ter mais materiais de geração de dados, afim de melhor se aproximar da compreensão do seu objeto.

O método científico não é a forma como apenas se manipula ou usa os instrumentos para a geração dos dados, mas é o conjunto de processos ou operações mentais empregadas pelo pesquisador na investigação.

A forma de abordagem do objeto de pesquisa ou o seu fenômeno, portanto, é uma forma de se pensar sobre o próprio objeto e suas nuances e construir, de forma mais completa ou aproximada possível, a identidade e as relações na sua dinamicidade. O cuidado do pesquisador é manter no objeto a sua vivacidade, compreendê-lo na sua complexidade.

Considero os sujeitos inseridos num contexto social, político, econômico, cultural, construtores do seu espaço e atuantes na sua história e da humanidade. É por esse motivo a necessidade de iniciar a descrição do contexto caracterizador e identificador do meu objeto de pesquisa. Sustento como outrora formulados o problema, os objetivos e as formas de abordagem do objeto pesquisado, para depois, relatar a escolha dos métodos, técnicas e procedimentos adotados nesta pesquisa.

É relevante o cenário da construção da prática da leitura na escola e os conceitos tidos por base para as análises posteriores dos dados, o objeto é o livro do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e suas relações com os sujeitos nos diferentes espaços do contexto escolar. O objetivo é a compreensão dos empecilhos existentes para os alunos terem acesso a esse livro subsidiado pelo programa e suas razões de interrupções de circulação. O local da pesquisa é uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) da periferia norte da cidade do interior paulista atendida pelo programa todos os anos. Os sujeitos da pesquisa são um grupo de professores e de alunos, um funcionário da biblioteca da escola, direção e coordenação da escola. Os locais da prática são a sala de aula de quatro professores, a biblioteca da escola e a biblioteca de classe de uma professora.

Deste ponto em diante, são descritos os elementos e sujeitos apontados acima.

A justificativa das minhas escolhas metodológicas está argumentada no fato de que, para mim, olhar para o leitor e para sua história de leitura significa reconstruir modos de ler, dirigir a atenção para o processo em que ele se forma e considerar que as mais diferentes formas de atribuição de sentido ao escrito pelo leitor dependem “das formas e das circunstâncias por meio das quais os textos são recebidos e apropriados” (CHARTIER, 1998, p.6).

Apoiada na teoria de CHARTIER (2002, 2004) é possível dizer que o revestimento de significação atribuído pelo leitor no processo de apropriação dos escritos possibilita a reelaboração de paradigmas por gestos, espaços, modos de fazer e dizer gerados no interior de grupos de leitores, e dessa forma, novos modos de apropriação e representação se organizam.

A variedade nos modos de ler identifica a leitura como uma prática cultural originária da interação entre o sujeito-leitor e o texto, e é resultado de aprendizagens dadas pelo encontro entre os homens marcado, por tempos e espaços, feito de forma cultural. No entanto, não é somente nesse encontro leitor-texto que se faz a leitura, mas na complexidade desse processo pelas interações significativas da competência leitora, das maneiras de ler e dos usos sociais desses instrumentos pelo leitor. Nesse contexto da prática cultural da leitura, o objetivo geral da pesquisa, aqui descrito e analisado, delineia o estudo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Brasil e na verificação do seu impacto na sala de aula. O objetivo deste programa ao longo dos seus últimos dez anos de implantação e gestão tem sido ir além da distribuição dos livros aos alunos na escola e almeja a formação dos leitores. Isso significa que a proposta e a realização dessas ações querem permitir maior acesso dos livros aos estudantes.

Com o propósito de conhecer a maneira dessa aproximação livro/estudante/leitor, adentro no universo escolar para verificação de sua chegada até lá. Depois disso, há a necessidade de acompanhamento da trajetória do livro do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) dentro da escola e a identificação dos possíveis obstáculos à circulação e ao acesso deste material aos alunos. Precisar o encontro entre o leitor em formação e o texto (livro de literatura) no contexto de prioridade de ensino – a escola – é a condição básica, necessária desta pesquisa.

No contexto educativo escolar, processa-se uma grande e complexa teia de relações significativas entre o leitor e o escrito (o livro). As experiências de leitura dos estudantes advindas do universo extra curricular se encontram com um conjunto de significados diferentes daqueles dados ao livro na unidade de ensino. Por isso, minha atenção se volta para dentro da escola a fim de perceber os indícios da construção da prática da leitura por meio do livro de literatura ao trilhar o caminho deste objeto, seu modo de circulação e acesso às crianças.

Um destaque importante: meu objetivo não é tecer um olhar sobre esse contexto, seus sujeitos e sua relação com o objeto livro pelo viés das metodologias de ensino

empregadas, nem classificá-las pela forma de ensino da leitura, mas como essas metodologias contribuem para a realização do encontro do livro com o seu leitor na escola.

Destaco o período histórico de análise do documento do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) entre os anos de 2000 a 2009. Acompanhei a ação do programa como professora atuante durante 1998 a 2007 e como pesquisadora em 2008 e 2009 (fase de estudo do programa e pesquisa de campo). Este dado propõe uma visualização do cenário histórico, situa o objeto e seus sujeitos para uma melhor compreensão da construção do objeto de pesquisa, da identidade da pesquisadora com o tal, sua localização social e formação profissional.

A primeira etapa da pesquisa acontece no período entre abril e outubro de 2008 com o levantamento bibliográfico de bases teóricas e metodológicas da pesquisa, assim como o conhecimento da história das políticas de leitura do Brasil e as especificidades do material do PNBE – *Por uma política de Formação de Leitores*, BERENBLUM e PAIVA, J. (2006), *Biblioteca na Escola*, PEREIRA (2006).

Nos meses de outubro, novembro e dezembro, é iniciada a **fase exploratória**. Ela consiste na circunscrição do objeto da pesquisa, confirmação das questões iniciais, listagem dos objetivos, definição das unidades de análise, estabelecimento dos primeiros contatos com o local da pesquisa para preparação da entrada, localização dos prováveis sujeitos-participantes – professores, alunos, demais funcionários da escola – para uma seleção mais precisa dos procedimentos e dos instrumentos de geração de dados. Essa fase se torna importante também por coadunar com as proposições das técnicas de observação que destacam as características do perfil do pesquisador, sua relação com o objeto de estudo e com os sujeitos participantes da pesquisa. Isso é feito para amenização de reatividade pela presença do observador e dos instrumentos usados na técnica a fim de afetarem, o menos possível, a geração dos dados.

Para definir as **unidades de análise** é necessária a observação do caminho percorrido pelo livro de literatura do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) na escola após a sua entrada nela. Defini os momentos quando eu, enquanto pesquisadora, participaria e observaria nas aulas de leitura, no uso da biblioteca escolar, nos projetos de literatura dos professores e da escola. Só assim pude ter elementos identificadores das ações de leitura que permitem a presença do livro e como ele chega às mãos das crianças.

Opto, portanto, pela perspectiva da **metodologia etnográfica** pela necessidade de convivência com os grupos de sujeitos dentro do seu contexto de ensino e nos variados lugares com relações motivadas pelo livro de literatura.

Segundo André, “a etnografia é usada tradicionalmente pelos antropólogos para estudar a cultura de um grupo social. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. (ANDRÉ, 2005, p.24) Minha preocupação, enquanto estudiosa da educação, é com o processo educativo e, desta forma, valho-me não apenas da identificação e quantificação das variáveis, mas também da descrição da cultura do grupo (alunos e professores) inserido num contexto social histórico (a escola). O uso da estratégia da etnografia é a descrição das práticas, dos hábitos, crenças, valores, linguagens e significados para melhor compreensão do fenômeno do acesso ao livro de literatura do PNBE na escola. **A descrição**, portanto, se faz importante por sua ligação com o trabalho de campo e por seu suporte à geração de dados.

A descrição de um evento da cultura na perspectiva da pesquisa etnográfica não é tarefa fácil, porque exige do pesquisador um exercício cuidadoso de observação do objeto ou do evento a ser descrito depois. O pesquisador em educação está diante da complexa dinâmica dialética e deve estar atento ao movimento dos fatos históricos e da relação entre os sujeitos e manuseio da lente da estranheza e da familiaridade para com o fenômeno observado (ANDRÉ, 2005). Esse foi um dos desafios para mim durante a pesquisa, manter-me distanciada e me revestir de outro papel social: o de pesquisadora.

Como disse Dauster, neste tipo de pesquisa é exigido do pesquisador “um esforço deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados”. (DAUSTER apud ANDRÉ, 2005, p.26),

Para Mata o pesquisador deve vestir a capa do etnólogo e realizar a dupla tarefa de transformação do exótico no familiar e vice-versa. Segundo ele é uma via de mão dupla, por exigir do pesquisador inteligibilidade àquilo que não é visível ao olhar superficial e por outro lado, ele deve se despojar de sua posição de classe e de membro de um grupo social para “estranhar” o familiar. (MATA, apud ANDRÉ 2005, p. 26)

Registro aqui a relação imprescindível entre o pesquisador, o campo de pesquisa e o seu objeto para que essa dinâmica se estabeleça. Neste ponto, constitui-se a justificativa da minha escolha pelo objeto de pesquisa e pelo campo pesquisado, que também delimita a minha conduta, o meu olhar e meu relacionamento em cada etapa do processo de

desenvolvimento da pesquisa e da construção das análises dos contextos registrados nessa dissertação.

A minha trajetória dentro da escola ao longo de 11 anos como professora é importante para adesão significativa dos sujeitos à composição da amostra e para o acesso às informações, aos documentos, aos locais necessários (sala de aula e biblioteca) para construção de um conjunto de informações significativas e, a partir de então, haver subsídio para a geração dos dados. A confiabilidade e o desempenho como profissional nessa instituição de ensino subsidiam a composição da minha personagem de pesquisadora. O eu-pesquisadora é fruto das relações estabelecidas ao longo dos onze anos no contexto escolar, com os sujeitos atuantes, com o PNBE e o livro de literatura.

A minha relação e identidade com o campo de pesquisa são elementos norteadores ao foco dos objetivos da pesquisa. É preciso cuidado para evitar a dispersão e não oferecer sobre os dados gerados uma visão limitada da situação imbricada de preconceito, de crença e ponto de vista particular. Por isso, se faz adequada a **observação participante** (MATA, 1978) pela possibilidade da aproximação dos sistemas de significados culturais dos sujeitos pesquisados ao mesmo tempo, implica meu afastamento tático para reflexão e análise das situações.

Segundo ANDRÉ (2005, p. 26) é o “esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro.” O objetivo dessa estratégia de realização da pesquisa se constitui na perspectiva de aproximar-me e conhecer o sistema de representação, classificação e organização do universo de estudo (a escola) e das representações envolventes das ações que permitem o acesso e a circulação do livro na escola e se tal ação acontece.

A **metodologia da observação** se mostra como adequada para esta pesquisa por possibilitar “a realização de estudo com maior profundidade do conjunto dos indivíduos” (VIANNA, 2007, p.35). Ou seja, ter o registro do comportamento dos sujeitos no ato e no momento da sua ocorrência. A pesquisa preza a relação dos sujeitos entre si e com o objeto da pesquisa envolvidos num contexto. A observação se torna uma técnica propícia para a geração de dados, a expressão mais próxima possível das “realidades entre pessoas que agem, se comunicam e interagem com os demais membros do grupo, observando uns aos outros e ao próprio observador.” (VIANNA, 2007).

Por essa razão, minha observação se constitui dos contextos onde se realiza o contato entre o livro e os alunos: a escola, a sala-de-aula, a biblioteca escolar e a biblioteca de classe. Detectados e selecionados esses contextos tomo posse da programação das aulas de leitura

dos professores pesquisados, dos seus horários de uso da biblioteca, das atividades de intercâmbio de leitura, fruto do projeto da direção para toda a escola, e das atividades dos projetos de literatura específicos de cada série e classe realizadas no período de fevereiro a maio de 2009.

Os instrumentos para a realização da captação das informações e de possibilidade de registro posterior são as gravações em áudio e vídeo, fotos dos alunos nos momentos de leitura ou de manuseio com o livro de literatura. As transcrições desses momentos, assim como os registros dos professores e alunos referentes à dinâmica de contato com o livro de literatura formam a base para a geração de dados legítimos dos objetivos e do problema da pesquisa. Também torna-se documentação histórica: listas dos livros de literatura usados, carteirinhas de uso da biblioteca dos alunos, cadernos de registro de retirada de livros da biblioteca da escola pelos professores e a lista dos livros do PNBE pertencentes aos acervos dos módulos de classe, fotos, gravações, vídeos.

O ato da **descrição dos eventos** observados circunscreve o dado a ser analisado, dá-lhe um contexto e permiti ao observador não congelá-los, sem retirar dele sua vivacidade e dinamicidade. Junto à observação agrego esses outros ângulos para localização e exploração do fenômeno de acesso e de circulação do livro de literatura no contexto escolar. Assim, o conhecimento dos documentos da escola referentes aos projetos de leitura e literatura dos professores e o registro desses eventos no semanário do professor são relevantes na busca de mais elementos para apostar no enquadramento de compreensão do fenômeno estudado em sua complexidade.

As **entrevistas semi-estruturadas** com os professores no momento anterior ao início da observação dos episódios de trabalho com o livro de literatura também se constituem como fonte para a geração e elemento de análise dos dados. As perguntas são básicas e o intuito é saber qual o livro escolhido para o momento, o motivo da escolha, a atividade a ser realizada, a estratégia usada e o valor do material para o aluno.

Os diálogos dos professores com seus alunos constituem outra parte dos dados a serem analisados, pois, embora não seja a minha intenção a verificação e avaliação da metodologia de ensino desses profissionais, seus discursos nos variados contextos revelam as circunstâncias de permissão, de acesso e de circulação do livro de literatura entre as crianças, ou não. Com isso, identifico, independente da metodologia do profissional, algumas variáveis componentes dos possíveis obstáculos colocados com o PNBE na escola.

Durante o período de observação dos momentos e contextos de leitura, detecto uma fala corrente nos grupos de professores, que classifico como reclamação e/ou justificação pelo ocasional desuso ou uso com dificuldades da biblioteca escolar pelos alunos. A organização dos livros da biblioteca dificulta, e para alguns, impede seu uso e atividades dos professores com seus alunos, sem mencionar também a falta de pessoal no trabalho local.

Naquele momento, opto pela realização de **intervenção nessa variável** para verificar se somente a organização dos livros na estante impedem o acesso e a circulação do material literário; e como é a reação dos professores depois dessa nova realidade construída a partir do próprio olhar e para o seu benefício e de seus alunos. Essa intervenção é descrita no capítulo mais adiante por constituir dados da pesquisa.

Segundo LUDKE e ANDRÉ (1986), o significado dado às coisas e à sua vida pelas pessoas são focos de atenção especial do pesquisador, por isso, passo agora a delinear o perfil dos sujeitos da pesquisa, pois a consideração da perspectiva dos participantes é de muito valor para o entendimento dos seus discursos, relatos e ações.

1.1 - O contexto da pesquisa – a escola

De acordo com a metodologia escolhida, o contexto do objeto livro e as ações provocadas por ele são fundamentais no estudo dos sujeitos participantes. Primeiramente, ofereço dados do contexto da pesquisa - a escola – para situar a identidade dos sujeitos.

O **contexto** pode ser definido como uma área circunscrita pela situação e tempo onde se desenvolve e processa a atividade humana, portanto, compõe-se como uma unidade de cultura. Ou ainda, segundo, Graue e Walsh, a escola

é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. [...] O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para atores mutuamente envolvidos. (GRAUE e WALSH, 2003, p.25)

O retrato do local de desenvolvimento desta pesquisa é um fator relevante compreendido por espaço e temporalidade a serem vistos na sua complexidade através das redes de interação entre os sujeitos e o objeto de estudo. Quero compartilhar com o meu leitor que um contexto não se limita apenas aos sujeitos, aos objetos manipulados, às suas ações, mas nas relações processadas entre eles e que concomitantemente os moldam – homens,

instrumentos, ferramentas, recursos, intenções, pensamentos, etc – e são moldados por eles num espaço e num tempo específico (GRAUE e WALSH, 2003).

A consideração da cadeia de relações processadas no interior da escola é vista na pesquisa como *lócus* social, e isso significa a diferença existente na procura da compreensão dos obstáculos de circulação e de acesso ao livro no contexto. Por isso, faz-se importante a descrição da história da escola por meio do seu projeto político pedagógico, dos projetos destinados à leitura e daqueles com referências ao ato de ler ou ao trabalho com os livros pertencentes ao conjunto de elementos compositores dos dados de análise.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental nasce em fevereiro de 1998, mesma data de implantação de outras escolas municipais de ensino fundamental na cidade. Localizada num bairro de periferia da zona norte da cidade, recebe seu prédio próprio somente no ano de 2000. Constituída por 18 salas de aula, frequentada por alunos nos dois períodos (matutino e vespertino), ela atende à faixa etária de 06 a 11 anos, e no período noturno trabalha com duas salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há na escola sala de informática, biblioteca equipada com mobiliário, secretaria, sala para professores, direção, auxiliares e coordenação, quatro banheiros para alunos, pátio, copa e cozinha, quadra esportiva coberta, jardim de inverno.

1.2 - Os sujeitos da pesquisa

A **escolha dos sujeitos-professores** para observação das práticas de leitura e geração dos dados foi realizada com alguns critérios. O passo inicial foi a adesão dos professores ao projeto por livre e espontânea vontade após a explicitação dos objetivos da pesquisa no Horário de Estudos Coletivos (HEC) realizado na escola. Esse critério para mim se constituiu como fundamental, já que eu adentrei no universo da sala de aula e presenciei as situações de contato dos professores e alunos nos seus contextos com o objeto da pesquisa. Como suas adesões foram maiores do que minhas expectativas, partí para critérios mais focais:

- 1) A seleção de um grupo de professores representantes de uma amostra de cada período;
- 2) A seleção de pelo menos um professor representantes de cada série por período;
- 3) professores com práticas diversas;
- 4) professores com projetos de biblioteca em sala de aula.

O grupo de 36 professores para eu presenciar em sala de aula, foi reduzido a 18 e escolhi 4 para compor parte dos dados a serem analisados. Os números dos dois primeiros grupos de sujeitos constituem os dados de análise referentes à distribuição dos acervos pelo PNBE às escolas e destas aos professores. O último grupo compõe os dados descritivos de análise do acesso e circulação do livro do PNBE nas mãos dos alunos.

Destaco quais os objetivos para a execução das estratégias de subdivisão desse grupo para a composição das duas amostras de dados da pesquisa a serem analisados.

1ª amostra: Objetivo:

1 - verificação se todos os professores possuíam um módulo de livros enviados pelo PNBE;

2- verificação do modo de acesso desses livros (armazenamento em sala de aula).

Sujeitos: grupo composto do número total de professores da escola (36) e dos observados em atividades com os livros (18). O conjunto dessas informações e seus dados tabulados geraram os que compõem a análise das listas dos livros presentes nos acervos de cada classe e deram sustento para a compreensão de como a distribuição dos livros de literatura do PNBE se realiza na escola.

2ª amostra: objetivo: a obtenção de uma amostra do tipo de acesso ao livro de literatura permitido ao aluno na escola e se esse livro era do PNBE;

Sujeitos: para a composição dessa amostra, apresentação de uma diversidade de metodologia empregada com o livro presente para verificação se ocorre o acesso ao livro pelos alunos: amostra de 4 professores do conjunto de 36, seguindo os critérios:

- 1- desenvolvimento do projeto de biblioteca em classe;
- 2- trabalho com o livro de literatura com enfoque didático
- 3- trabalho com o livro de literatura na perspectiva das estratégias de leitura
- 4- trabalho com o livro de literatura na perspectiva de ensino da escrita

O período da coleta de dados dos momentos de atividade de leitura do livro de literatura se realizou durante os meses de fevereiro a maio de 2009. Os momentos de observação foram realizados a partir do acesso ao cronograma de planejamento dos professores referentes às atividades de leitura ou de manuseio do livro em sala de aula e na biblioteca da escola são desenvolvidas com os alunos, numa duração média de 1h30min por sala, uma vez na semana.

Para melhor me aproximar dos sujeitos e seus contextos, decidi junto com os professores o agendamento de um dia e horário em que a observação das atividades seria realizada. Tentei deixar claro que o desenvolvimento das atividades do professor não deve estar exclusivamente focado no exercício da minha observação, mas na ocorrência das práticas do seu grupo de alunos e das suas vivências. As variáveis decorrentes dessas ações como o fato de o professor-sujeito chamar a pesquisadora para assistir às atividades fora do planejamento e do professor não realizar a atividade de leitura com o seu grupo de alunos na semana devido à minha ausência também constituiu dados para a pesquisa.

O conhecimento da formação profissional e do tempo de serviço dos professores-sujeitos nessa unidade escolar foi elemento importante para a compreensão da sua relação com o livro e o tipo de acesso e circulação propostos entre os alunos. Esse contexto propiciou um dado de comparação com os projetos de leitura ao longo dos 10 anos de implantação do PNBE nas escolas, assim como, constituiu a identidade da escola com o programa e com a construção da prática da leitura.

Apresento a seguir, o quadro de formação do grupo de professores da escola pesquisada:

Tabela 1 – Formação dos professores atuantes na escola

Magistério/CEFAM	23
Pedagogia	24
Pedagogia e habilitação	20
Letras	2
Ciências sociais	4
Direito	2
Educação física	1
Educação artística	2
Administração de Empresa	2
Ciências contábeis	1
Psicologia	1
Biomédica	2
Desenho industrial	1
Urbanismo/arquitetura	1
Pós Esp. psicopedagogia	2
Pós Esp. ensino do texto	2
Mestrado	2
Educação(cursando)	
Mestrado Ciências Sociais	1

É interessante a observação da diversidade de áreas de formação dos professores, embora a maioria seja da área de pedagogia, há um grupo que se dedica a formação continuada (destaque em amarelo na tabela). Outro fator destaque é os professores do período matutino, grupo de 18 profissionais. Eles estão na escola desde o início (1998), apenas quatro têm a entrada em 2000 e 2001. Ocorre o inverso com os professores do período vespertino, quando se presencia uma grande rotatividade deles. Tais dados são importantes para a demonstração da diversidade desse grupo com um relativo número de membros, assim como a sua vivência no período histórico em que o programa de leitura é realizado.

Exposta a metodologia de ensino nesta etapa, passo para o próximo capítulo. Trago os elementos históricos sobre a prática da leitura e o livro de literatura que dão suporte para a verificação do modo dessas relações, dos gestos presentes construídos na escola por meio do livro do PNBE para compreensão do seu impacto no contexto.

Capítulo 2

As práticas de leitura, a circulação e acesso ao livro.

“A leitura não é apenas uma operação intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesmo ou com os outros.” (CAVALLO, CHARTIER, 2002. p.8)

Toda história das práticas de leitura é, necessariamente uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras. A compreensão de como se constroem as práticas de leitura ao longo da história é debruçar-se sobre as características modeladoras das diversas maneiras de ler, nos diferentes tempos, espaços e grupos. Segundo CHARTIER (2002), o contexto social das relações humanas produz as formas de atribuição de sentido em que um texto recebe significação e *status* novos de acordo com a mudança dos suportes propostos para a leitura. Ou seja,

Todos aqueles que podem ler os textos não os lêem da mesma forma e, em cada período, é grande a distância entre os grandes letrados e os menos hábeis dos leitores. Contrastes, igualmente, entre normas e convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos legítimos do livro, maneiras de ler, instrumentos e processos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses muito diversificados que os diferentes grupos de leitores investem na prática da leitura. Dessas determinações, que comandam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lido de formas diferentes por leitores que não partilham as mesmas técnicas intelectuais, que não mantêm uma mesma relação com o escrito, que não atribuem nem a mesma significação nem o mesmo valor a um gesto aparentemente idêntico: ler um texto. (CHARTIER, 2002. p, 6-7)

A citação acima equivale à afirmação do uso da leitura e da escrita ser permeado pelo tipo de relação entre os seus usuários e essa ação vem sempre carregada de um valor cultural delatador dos valores e das relações de poder incidentes sobre o acesso, a circulação e o manuseio desse bem cultural nas suas mais variadas formas. “A leitura é sempre uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos.” (CHARTIER, 2002. p.6)

Nessa proposta de concepção de prática de leitura é esboçada neste capítulo a importância do livro de literatura como bem cultural na formação dos leitores escolares. Os elementos históricos trazidos neste momento serão o suporte para reflexão sobre o modo de circulação e acesso do livro do PNBE no ambiente escolar hoje.

O resgate de algumas questões históricas sobre o livro de literatura infantil no Brasil e sua relação com a escola e o contexto social brasileiro é o tecido de fundo para as análises das práticas de leituras observadas na pesquisa. É o contexto histórico capaz de delinear elementos comparativos para a tentativa de nos dias atuais entender, os possíveis empecilhos de acesso ao livro de literatura na escola. O fato principal é o suporte de um programa no território brasileiro de caráter nacional destinado a distribuição de livros de literatura há 10 anos, com a finalidade de formação de leitores, mas que parece encontrar alguns entraves para sua consolidação no seu local de destino: a escola.

O objetivo desse capítulo é o conhecimento e compreensão dos fatos que dão legitimidade à prática de leitura da literatura e a verificação de quão presentes ainda estão algumas práticas e concepções impossibilitadoras da realização completa do acesso e circulação do livro de literatura na formação do leitor escolar, mesmo com um programa cuja pretensão é ser bem sucedido neste século.

Ressalto, antecipadamente: as práticas de leitura dos grupos sociais com a escrita como veículo necessário da sua comunicação revelam as transformações culturais ocorridas em determinado tempo e espaço. Isso implica dizer que os modos de apresentação da escrita – gêneros e suportes - e o ato da leitura também se transformam e se desenvolvem com o intuito de representação dos anseios, da construção do pensamento e do nível diferenciado de relações estabelecidas entre os sujeitos sociais e os seus objetos de cultura. Apresento neste capítulo, a transformação do modo de ler e de seu suporte como expressão das relações sociais dos homens na sociedade e a prática da leitura vinculada estreitamente com as vivências sociais construída na significação, no uso.

Tento compor o cenário adequado para o entendimento de como o livro do PNBE tem vida sob perspectiva da construção das práticas de leitura entre os sujeitos nesse contexto. É importante destacar a construção da prática da leitura desenvolvida em consonância com a educação escolar e o direito do cidadão.

2.1 - A prática da leitura – questões históricas.

A leitura já é estritamente vinculada à oralização dos sons. Nos primórdios da cultura grega, a relação leitor/palavra é estabelecida por uma prática de leitura disseminadora dos sons constituintes de um significado cultural. As palavras são portadoras de sentido em virtude da voz leitora (SVENBRO, 1998, p.47). A leitura para esta cultura representa uma

servidão ao escrito, ou seja, o leitor é submisso ao que está escrito e sua função é apenas reprodução, oralização. Sem dúvida, constitui-se uma função dos escravos, pois quem atribui sentido ao texto é o seu senhor – o ouvinte.

Nesse aspecto, a variedade de leituras públicas dá legitimidade a essa prática, modulada por ter a atenção do público e com isso desenvolver capacidades de envolvimento através de recursos de expressão da leitura oral (feita em voz alta). Elas valorizam o texto e prendem a atenção pública. A leitura é uma habilidade oral. Poucas pessoas sabem ler, as leituras públicas são comuns e os textos medievais repetidamente apelam à audiência para que “preste ouvidos” à história. (MANGUEL, 1997, p. 63)

O ato da leitura não é, na verdade, igualmente universal, pois assume as características culturais de um povo. (MANGUEL, 1997, p. 64). Assim como o homem na sociedade e suas relações se modificam, a sua prática de leitura e sua atitude frente ao escrito devido à necessidade também mudam, e a escrita com suas divisões em letras, frases, pontuação se desenvolve paulatinamente.

Ao longo da história das práticas de leitura nas sociedades, o aparecimento de mais leitores também exige a modificação dos seus suportes assim como os modos de ler¹. Ou seja, é a necessidade do surgimento de recursos facilitadores que se ajustam às novas configurações sociais do ato da leitura.

Na Idade Média, por exemplo, a noção de *rolo* – livro da leitura -, ilustra essa transformação, pois toma uma nova materialidade e define as convenções nos procedimentos relativos à leitura, orienta a técnica desse ato, inclusive o conteúdo dos livros, e limita a noção de leitura, entendida até então, a um rolo ou dois, três textos breves. Somente no final de século I d.C. a leitura no mundo romano passa a realizar-se de uma forma organizada no formato de *códice*², vários rolos. (MANGUEL, 1997)

Os fatos destacados acima mostram as modificações ocorridas na noção de livro e de leitura expressas nos novos formatos, espessuras e nos próprios gestos de leitura, tornam-se mais simples de serem lidos e levados de um lugar para o outro. Nota-se o acesso, a circulação e a prática da leitura como elementos fundamentais nas convenções desse jogo

¹ Até os séculos II e III d.C., as leituras realizavam-se em alguns suportes do escrito que tinham aspecto de *rolo-volumen*- livro-rolo de papiro. No ato de ler, era segurado com a mão direita e desenrolado para a esquerda, concomitantemente com o olhar dirigido as sequências de escritos que preenchiam as colunas. Várias dessas cenas foram ilustradas em vasos gregos.

² Os **códices** (ou *codex*, da palavra em latim que significa "livro", "bloco de madeira") eram os manuscritos gravados em madeira, em geral do período da era antiga tardia até a Idade Média. Manuscritos do Novo Mundo foram escritos por volta do século XVI. O *códice* é um avanço do rolo de pergaminho, e gradativamente substituiu este último como suporte da escrita. O *códice*, por sua vez, foi substituído pelo livro impresso.

social revelado desde a Idade Média. (MANGUEL, 1997; SVENBRO, 1998) A metamorfose dos livros delega aos leitores novos gestos e modos de ler: da leitura fracionada às anotações; da leitura de diversos livros simultaneamente à lenta reflexão de trechos variados; da leitura oral pública ao recolhimento silencioso em discreto ambiente. O conceito de leitura deixa aparentemente o campo da leitura livre e recreativa à leitura orientada, seguida de normas; o prazer substituído pelo trabalho demorado de interpretação e reflexão. (MANGUEL, 1997)

A história da evolução do homem, ao longo do século, revela a acessibilidade à informação, fato comum. A partir do século XII, os sujeitos pertencentes às classes sociais mais elevadas incrementam a leitura como uma prática corriqueira naquele meio. Isso justifica o aumento no número de escritos disponíveis circulantes na sociedade. Nesse aspecto, a informação se locomove com maior rapidez e com isso as estratégias de leitura apontam para um modo rápido de leitura, de localização dos trechos desejados com maior facilidade e a seleção apenas daqueles que cumprem determinado objetivo de leitura.

Consequentemente, os modos de configuração dos escritos também vêm ao encontro de facilitar essa prática. O mundo abre-se à informação, ao conhecimento, ao saber até então restritos e proibidos em alguns casos. Criar um formato desse escrito condizente com o objetivo de facilidade e rapidez da informação faz com que se dê uma importância às tabelas, aos índices, sumários, súmulas, extratos, compêndios componentes dos livros.

A leitura em voz alta não desaparece, mas incorpora à sua prática, em especial no século XVI, a necessidade de desenvolver habilidades correspondentes a uma exibição verbal pautada na interpretação do texto lido. Os estudantes têm orientação de seus mestres das atividades dirigidas à leitura oral que enfatize a entonação expressiva, o manuseio dos recursos retóricos que dão aos textos um caráter qualitativo estético. Os aspectos da arte (estética) e da retórica compõem o conceito de leitura e de leitor. (PARAYBA, 2008)

Desse modo, o estudante é inserido num rito de aprendizagem com a compreensão do texto, não apenas como uma simples história, mas como uma complexidade muito maior, como se estivesse ao passo de desvendar os mistérios, os códigos escondidos no emaranhado de signos. O professor é como um chaveiro e detém todas as chaves-mestras para abrir os portais do complexo conhecimento do texto (as entrelinhas). (MANGUEL, 1997)

A prática da leitura do século XVIII é marcada pelos princípios iluministas e fomenta o acesso e o direito ao aprendizado da leitura também pelas populações mais distantes dos grandes centros desenvolvidos. Este fato mais tarde, acarreta numa organização sistematizada da escola de progressão por níveis. O mundo se abre para as novas inovações das ciências, da

tecnologia, da mecanicidade e do movimento do mundo. “A contínua evolução das idéias e descobertas acaba por abalar aquelas “certezas absolutas” sob as quais as ciências materialistas se alicerçam” (COELHO, 2003, p.15). O desenvolvimento das fábricas, das indústrias e das organizações estabelece outra forma diferente e nova de movimento da sociedade. Isto exige dos seus sujeitos novo modo de realizar suas atividades sociais, pois as relações de trabalho mudam, e com elas, uma nova prática, acesso e circulação da leitura se constituem.

A literatura, assim como as demais artes, representa o meio de vazão e expressividade do movimento de transformação do homem e da sociedade naquele momento. As novas relações de trabalho marcam mais uma vez a complexidade da evolução do homem, vislumbrada no desenvolvimento acelerado da ciência e das suas capacidades de pensar e reorganizar o mundo. Como destaca COELHO (2003, p. 16-17), por meio dessa perspectiva que os contos de fada, as lendas, os mitos etc. também deixam de ser vistos como “entretenimento infantil” e vêm sendo redescobertos como autênticas fontes de conhecimento do homem e de seu lugar no mundo.

No advento dessas transformações profundas da sociedade moderna, a prática da leitura oral ainda se faz presente nas vivências da população rural e urbana, situadas às margens da sociedade, pois enfatiza a proximidade do contato familiar e o papel das práticas religiosas no seio dessas comunidades. São leituras que referendam vivências e práticas sociais sustentadoras da organização desses grupos. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1999).

De teor político, religioso ou de troca de informações com outras regiões caracterizadas pela intimidade no meio familiar, doméstico, realizada muitas vezes em silêncio, a leitura configura-se num processo de aprendizado legitimado à escola³ o ensino e a prática da leitura em voz alta, tidos como uma boa educação. Desta forma, caracteriza o aperfeiçoamento e a continuidade permanente desse modo de se relacionar com o mundo letrado voltado ao aprendizado de gestos e modos de ler, cuidado com a postura, a entonação, a fluência e a expressividade ficam sob a responsabilidade da escola.

Nesse aspecto, o mercado editorial tem um alto crescimento a partir da metade do século XVII: o LIVRO é um PRODUTO CULTURAL. (ZILBERMAN,) A sua circulação atende ao público com menor poder aquisitivo e se diversifica de tal modo a possibilitar

³ O poder dado à escola de detentora do saber organizado foi legitimado quando se valorizou o livro como bem cultural que agregava em si o significado do objeto portador do saber sistematizado da sociedade. Acreditava-se que a alfabetização converteria o sujeito em leitor e permitiria condições melhores de vida e a possibilidade de ascensão social diminuindo a desigualdade.

intervenção no custo do livro e barateamento dos impressos. Desencadeia-se, então, um processo de construção de um novo conceito da imagem de leitor e leitura. Para as sociedades letradas, a leitura é um rito de passagem, o abandono da comunicação rudimentar. Ou seja, a criança ao aprender a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiariza-se assim com um passado comum renovado por ela, em maior ou menor grau, a cada leitura. (MANGUEL, 1997, p.89).

É importante o destaque do acesso às informações e ao conhecimento através da leitura. Ela modifica o lugar do homem-cidadão na sociedade. Também, nesse período do Século das Luzes, compõe o significado como meio de ascensão social e legitima outras práticas culturais novas porque chega aos leitores de hábitos e necessidades específicas, diversas, de lugares e povos de culturas diferentes em busca de suas raízes e nacionalidade, características essas componentes de sua literatura. (ARROYO, 1995; LAJOLO, ZILBERMAN, 1999).

A leitura do século XVII vem recheada de artifícios reguladores do comportamento dos cidadãos na sociedade e atende a todo o público da pirâmide social sem distinção de gênero ou posição social. É o ideário do mundo burguês embutido na literatura⁴ com suas mensagens de moralidade, de virtude, de trabalho servil, de conformação com a situação vigente da sociedade desigual. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1999; COELHO 2003). As leituras religiosas dirigidas à mulher agora são apresentadas de maneira nova dos gêneros anteriores, mas modulam os deveres familiares através das fábulas, dos relatos, dos romances. Se a leitura formal da escola aponta para a edificação e a fé religiosa, a partir desse momento, o texto literário traz consigo uma carga moralizante para o aperfeiçoamento individual e destinado ao exercício da comunicação e da reflexão. As novas mudanças coadunam na visão de homem e do cosmo. (ARROYO, 1995; COELHO, 2003).

No século XIX, La Fontaine representa essa literatura em publicações educativas e eterniza suas publicações e um rol de adaptações destinadas às crianças de todas as faixas etárias. Resgata as antigas histórias moralistas guardadas pela memória popular, as fábulas trabalham na busca, no confronto desses textos antigos, elabora-os em versos e dá-lhes a forma literária definitiva – *Fábulas de La Fontaine* – fonte de milhares de adaptação pelo mundo afora. (COELHO, 2003).

⁴ Segundo Coelho, a história da literatura registra que a primeira coletânea de contos infantis foi publicada no século XVII, na França, durante o faustoso reinado de Luís XIV, o rei Sol. Trata-se dos *Conto da mãe Gansa* (1697), livro no qual Charles Perrault (poeta e advogado de prestígio na corte) reuniu oito histórias, recolhidas da memória do povo, como: A Bela Adormecida; O Gato de Botas, As fadas, Cinderela, etc.)

A literatura construída e destinada à infância se estrutura na forma didática e cumpre a função de impor o código moral de rígidos limites. Ela legitima o aumento na preocupação dos ensinamentos, e, por consequência, da aprendizagem dos princípios de sustento da conduta social e moral como a bondade, a obediência, o respeito, a coragem e, paralelamente, motiva as iniciativas de valorização do trabalho e do esforço individual. Os valores tomam forma nas histórias como argumentos, nos tipos de personagens (perfil), na linguagem literária, nos temas e, seguem uma lógica essencial da literatura cumpridora da sua função principal:

atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... no encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade. (COELHO, 2000, p.29).

Nessa trajetória, Perrault é representante dessa literatura na escola primária da França (1888), e consolida os padrões morais da época através da apresentação dos contos de forma mais “limpa” que as condutas dadas como inconvenientes para a época. Entra para a história como iniciador da Literatura Infantil. (COELHO, 2003)

No século XVIII, Jacob e Wilhelm Grimm, filólogos, folcloristas, estudiosos da mitologia germânica, inserem mais mudanças nas narrativas literárias da Alemanha, com mais ensinamentos às narrativas populares. Destinadas, agora especialmente, ao público infantil, dão forma à literatura infantil e início à expansão desta pela Europa e pelas Américas. As obras do Grimm enfatizam os princípios familiares, buscam as noções de beleza feminina, enfatizam o caráter brutal dos vilões e realçam o ideário cristão.

Nasce uma linguagem destinada às crianças e jovens expressa numa literatura de preciosa importância que dita a direção de uma prática de leitura cultuada posteriormente na escola, carregada de doutrina e controle de um modo de ler a ser praticado. É uma literatura orientada sob prescrições deterministas da escola formadora do modo sério de ler das crianças. Ela expressa o perfil do novo leitor até nas ilustrações dos livros.

O modelo francês de escola pública influencia não somente a Europa, mas também os novos países como o Brasil colonizado por Portugal. A conexão entre o ensino da língua nacional francesa com a sua literatura une utilidade e acesso à cultura, e por assim dizer, dá oportunidade da aprendizagem da leitura e da escrita, às classes de base da sociedade (filhos

de artesãos, comerciantes, agricultores) encontrarem um ensino barato e atendente desse substrato considerado secundário da sociedade.

Nesse aspecto, no final do século XIX, popularizam-se novas práticas de leitura absorvidas então pela cultura escolar. O período de instrução diminui para cinco anos e privilegia a prática ligada às funções que essas classes sociais atendidas desempenha na sociedade. Portanto, o que se ensina é uma prática pautada na leitura em voz alta, nítida e que expresse o gosto, o entendimento das idéias do autor e a reprodução escrita do que se lê. As mulheres não precisam se preocupar com o aprendizado da escrita por seu *status* social.

No caso dos professores em Escolas Normais (1881), a leitura é o ato de “sentir o pensamento íntimo de um autor e torná-lo claro para os outros” (HÉRBRARD, 2000, p.67). A educação pública francesa está diante de nova perspectiva da prática da leitura em que o texto literário passa a ser encarado com “emoção”, desencadeia assim, um interesse maior dos alunos, o gosto ou o prazer pelas obras literárias nacionais. O sentimento nacional francês, “a unidade do espírito nacional” (HERBRARD, 2000) imbricado no ensino e na vida cotidiana dos filhos do povo francês sustenta essa prática e esse acesso à cultura que se sobrepõe às diferenças sociais por meio da literatura.

Há uma fusão dos ensinamentos da antiga leitura (decifração do código, escrita, ortografia e gramática) com a leitura expressiva moduladora do corpus dos textos. Cabe ao professor essa função de não só ler a literatura, mas de, ao longo dos anos de escolarização, complexificar o entendimento das obras dos autores clássicos⁵ que não são mais explicadas, mas pela leitura expressiva se garantem o aprendizado do sentido. Essa prática de entendimento, concebida através da leitura expressiva do professor para os alunos, é dada pela posição da sua voz, tom e fluência para que, mais tarde, os próprios alunos possam revelar, com o exercício individual, sua compreensão.

A influência da França é presente e notável. O foco do seu ensino é na formação de alunos leitores e dá à escola o papel de articuladora de uma prática de leitura representante da sua cultura e expressão da sua identidade e seu ideário na voz dos seus alunos-leitores. Ou seja, mergulha seus alunos leitores na prática social de lerem as orações religiosas em voz alta, com dicção perfeita, fazem a leitura de jornais em público, copiam e ditam, descrevem e redigem cartas sem erros ortográficos, efetuam cálculos e recitam exercitando o tom de voz, clássicos como Voltaire, La Fontaine e outros. (CHARTIER, 1995, p.277).

Os programas de ensino francês com intenção de ter a referência aos valores nacionais incentivaram a leitura dos clássicos renovando tal conceito. Foi decidido que a palavra “*clássico*” indicaria não somente os autores do século XVII (herdeiros da Antiguidade), mas os escritores dos séculos XVIII e XIX.

Esse modelo de como se aprende a ler, traz em seu bojo, ainda que com atividade de repetição e de passividade diante do escrito, diversidade de formas e uso do escrito na sociedade, elemento este característico, presente na educação escolar do século XIX para a atualidade, uma junção da cultura letrada e da cultura escolar (CHARTIER, 1995).

É um momento de compreensão da leitura e de abertura de espaço para a colocação e o despertamento de interesses no mundo literário. Se parece uma prática social de massa, a leitura literária e seus modos de ler desenvolvem no seu movimento, nas relações entre os sujeitos, uma identidade crescente de que a leitura não é um conhecimento exclusivamente escolar e, por assim dizer, não é uma cultura morta. Por isso, traz na sua trajetória, com o afã de construção de um ideário único e puramente nacional, seus conflitos e a ruptura de um conceito de leitura, de leitor, de literatura e de suas práticas mais heterogêneas e libertárias que uníssonas. Desconstrói-se o conceito “clássico” de educação, de ensino e de métodos de leitura. A cultura da modernidade se constitui e com ela, nova forma de cultura letrada e de cultura escolar. O final do século XIX marca as novas práticas de leitura atrelada a atividades de educação escolar e tenta ser competente para a sociedade em construção. A escrita e sua prática leitora são os fios de entrelaçamento das relações da sociedade da informação e da tecnologia. O leitor-cidadão é quem borda no seu cotidiano, com o seu trabalho, base da caracterização das práticas de leitura, o cenário global.

Tais influências chegam ao Brasil. O país é tecido pelo seu fazer e suas práticas de leitura, forma sua identidade com a materialidade do livro, o tipo de acesso e circulação entre as classes sociais.

2.2 - Brasil leitor e sua história de leitura

Neste item, apresento uma breve trajetória sobre a prática da leitura, o acesso e circulação do livro de literatura no contexto brasileiro. O objetivo agora é tecer um entrelaçamento entre a cultura da prática da leitura construída no Brasil sob a influência ao longo dos séculos, e a identidade do livro e o fato de ser suporte para compreendermos os entraves da solidificação do programa de leitura e da sua atuação na formação dos leitores brasileiros.

É fundamental minha volta aos episódios que provocam: sob quais condições se constroem as propostas de acesso ao livro de literatura? Ou seja, ler literatura obedece a quais propósitos? Como é dado seu acesso? A quem? É sabido que os problemas atuais referentes à

leitura e escrita no Brasil estão intimamente ligados ao acesso e uso dos suportes nas diversas práticas culturais. Falar sobre a trajetória da leitura no Brasil é mencionar também a importância e as características da forma de acesso dos cidadãos a esse bem cultural e por assim dizer, a biblioteca tem um papel nesse trajeto e ainda tenta constituir sua identidade e seu valor na sociedade, embora não seja meu foco tratar sobre as suas especificidades.

O resalte da importância da leitura é a verificação do seu fracasso junto aos entraves encontrados na discussão sobre o acesso e circulação do livro atrelado à biblioteca pública no Brasil. Sem dúvida, é um assunto complexo. É importante ter a visão da entrada do livro, da história da biblioteca pública brasileira e de como são direcionados os programas de leitura no Brasil. As discrepâncias construídas acerca da importância da leitura e de seu domínio pelos cidadãos, os meios e instrumentos de seu acesso podem ser elemento de compreensão da educação e da cultura do país. Neste caso, o livro como bem cultural e a biblioteca como espaço de valorização da prática e do acesso tem legítima importância.

A visão do século XIX pelo viés do livro e da leitura é a afirmação de nem sempre se conseguir estabelecer uma separação entre os livros destinados ao entretenimento e o de leitura para aquisição de conhecimentos ou estudos escolares. A literatura infantil, propriamente dita, parte do livro escolar, do livro útil e funcional, de objetivo eminentemente didático. Daí também é difícil estabelecer distinção entre a funcionalidade da literatura infantil e da sua função construída nos textos presentes no livro didático. Desta forma é possível, através de nosso inventário, confundir-se um livro com outro. (ARROYO, 1968, p. 94).

No final do século XIX, a escolarização brasileira pauta-se pela obrigatoriedade. Por sua vez, a leitura reside no fundamento do aprendizado e o livro é o meio de exercício da língua escrita e falada, através das práticas de redação e declamação. Estas práticas são o molde necessário para a correção da língua como guia de leitura destinada aos jovens. O livro subsidia a leitura em voz alta, considera as pausas adequadas, a diversidade da pontuação segundo o objeto da leitura, tudo expresso na cadência do tom da voz. Segundo Lajolo, Zilberman,

Como é a instituição escolar que as sociedades modernas que confiam à iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimento necessários inclusive à produção de bens culturais, é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1999, P.25)

É nos entremeios dos séculos XIX e XX que a literatura infantil brasileira tem o momento propício para o seu surgimento. Geridas as massas urbanas da aceleração dos processos de industrialização, constituem-se diferentes públicos consumidores de uma variedade de produtos industrializados. Significa sustento às publicações para diversos públicos: revistas femininas sofisticadas, romances ligeiros, o material escolar e, especialmente, os livros para crianças. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1999).

As traduções de obras estrangeiras dão sua grande contribuição para o cenário literário brasileiro, em especial à literatura infantil durante a última metade do século XIX, tanto os livros didáticos como os livros de leitura. Destaca-se o livro de Paulo Tavares, intitulado *Mário*, chamada simples, mas que, segundo Arroyo (1968), tem o subtítulo ambicioso *Livro de Leitura Enciclopédica para Meninos*.

Datado o período entre 1890 e 1920 com o desenvolvimento das cidades e o incremento das populações urbanas, constrói-se um ambiente pertinente para que o contato com os livros e literatura aumente. Dou destaque ao consumo desse bem como representação peculiar de *status* social, certo padrão de escolarização e cultura dos segmentos sociais em ascensão e mostra a identificação ou a diferença entre os sujeitos. O Brasil vivencia ainda os rumores de uma transformação social abolicionista, mas, na verdade, sem grande interesse na modificação da situação instaurada desde os primórdios do descobrimento. Esse fato incide na realidade da ausência de material de leitura e de livros para a infância brasileira. Desde então, é ressaltada a importância do hábito de ler para a formação do cidadão que “pretendia ser o papel esperado que o sistema escolar desempenhasse”. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1999).

As obras de literatura destinadas ao público infantil também surge nas traduções em larga escala. Aponta-se a necessidade de autores brasileiros tratarem de temas sugestivos às crianças do ponto de vista do Brasil, mas tal fato só é reconhecido a partir da segunda metade do século XX. Em 1922, em um pequenino artigo, Gilberto Freire destaca a literatura infantil brasileira como carente de obras, tanto das traduzidas quanto, e principalmente, das escritas por autores brasileiros: o brasileiro passa pela meninice quase sem ser menino. Faltam-lhe brinquedos. Faltam-lhe livros. (FREIRE, 1922) E assim, incentiva os pais da época a mandarem seus filhos aprenderem alemão, inglês ou francês como solução paliativa diante dessa situação tão desastrosa: “para que a imaginação não sofra com a insuficiência”. Isso acontece até o aparecimento de Monteiro Lobato.

Quando Monteiro Lobato decidiu se educar ao futuro e escreveu para crianças, produzindo uma obra única no mundo, ele estava apontando

na direção da formação cultural, mas também na perspectiva pedagógica. Com maestria, ele soube equilibrar esses dois espaços. A escola brasileira difundiu por todo o Brasil Lobato e seus personagens e, nos anos 1950, o Sítio do Picapau Amarelo começou a ser divulgado pela televisão. Porém, poucos educadores percebem a importância da apropriação da obra de Lobato para crianças como a formulação de um projeto pedagógico completo, que integra educação e cultura. No Brasil, as escolas de formação de professores deveriam ter, como curso permanente, a leitura e o estudo sobre a obra desse autor. (SERRA 2004, p. 76).

“A série de livros traduzidos foi enorme. Mas, embora a reação à literatura estrangeira se fizesse nítida nas duas primeiras décadas do século XX, ainda assim os autores estrangeiros predominavam como leitura das nossas crianças e dos nossos jovens.” (ARROYO, 1968, p.116).

Adolfo Coelho, em 1918, lança sua obra infantil, *Contos da Avozinha* ou *Contos Nacionais para Crianças*, e tem o mérito, segundo o próprio autor, de ser “verdadeiramente nacional e popular”. Se por um lado, esses contos têm um caráter fundado na tradição popular, por outro, são verdadeiramente universais. Nota-se que Coelho faz um livro capaz de causar interesse nas crianças, porém é irrelevante em traços pedagógicos e moralizantes como em outros livros destinados ao público infantil. Porém, há uma árdua preocupação nacionalista. É importante o destaque de neste século, a literatura também ter revelado as mudanças no conceito de infância. (ARROYO, 1968, p.118).

Neste momento, o cenário literário é marcado por uma tentativa de alteração dos modelos importados, de uma pedagogia mal direcionada e ditadora somente sob os pontos de vista do mundo adulto. A transição do Império para a República marca o momento importante das novas orientações da pedagogia nacional, quando se verifica o relevante interesse da criança por leituras, ainda que não haja material literário destinado à curiosidade infantil em todos os sentidos, com exceção aos clássicos da literatura infantil. Embora se aponte para o desenvolvimento do prazer da leitura, os assuntos presentes são relacionados à história, à zoologia, ao folclore, à astronomia, à física, à literatura de cunho propedêutico, sem dúvida, por ser parte da leitura escolar, porém se espera uma autêntica literatura infantil, mesmo que venha de fora. (ARROYO, 1990)

No período de 1920-1945, a produção literária para crianças é incrementada e ocorre aumento no número de obras, no volume de edições. As editoras alargam seu interesse pelo mercado voltado à infância. O interesse dos escritores para fazer literatura para o público infantil é favorável para o desenvolvimento de uma arte nacional – o livro de literatura

brasileira. Segundo LAJOLO (1999), o cenário propício para tal fato é a consolidação da classe média em decorrência do avanço da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país, o aumento da escolaridade dos grupos urbanos e a nova posição da literatura e da arte após a revolução modernista. Isto é, um maior número de consumidores acelera a oferta desse bem cultural: o livro.

Diante desses fatos, posso afirmar que as práticas de leituras reveladas no cotidiano das pessoas, de acordo com sua posição social determinam o seu modo de aprendizagem e seu relacionamento com a leitura, e sustentam o ideário de uma sociedade marcada pela busca da sua identidade nacional na educação, no ensino e na literatura. Nesse sentido, os autores nacionais gradativamente articulam estratégias de inserção das suas obras nos livros escolares. Esta atitude consolida determinadas práticas, modela o projeto pedagógico para o ensino da leitura e da escrita e define outros parâmetros sobre o entendimento de boa leitura na escola.

A escola brasileira passa a conviver com modos de leitura de características específicas reveladoras de um conceito diferente de leitor. O ensaio pela procura de bons livros-modelos, capazes de intervirem na formação do gosto e repertório (gêneros literários) do bom leitor dessa nova sociedade, tem aumento relevante. A escola e a literatura infantil são motivos de incentivo legitimados pela classe média, que vê a educação como meio de ascensão social, e a literatura é instrumento da divulgação de seus valores: a alfabetização, a leitura, o conhecimento (caracterizando o pedagogismo), foco na competitividade, no comportamento moral e no esforço pessoal. Sem dúvida, a literatura não se resume a esses aspectos, mas é uma face a ser ressaltada, pois nessa condição, os livros são absorvidos e utilizados pelos professores.

A década de 30, por exemplo, marca a mudança da regulamentação do ensino primário e secundário. Entende-se, então que a disciplina “Português”, responsável pelo ensino da língua portuguesa (gramática, leitura e redação), habilita os alunos para a execução oral e escrita correta, então por meio do “desenvolvimento do gosto” por bons escritores, indispensáveis para sua formação pessoal e educação literária: o objetivo seria alcançado. Nesse momento, marca-se uma prática de leitura vinculada à formação de um leitor com domínio da sua língua, com perfeição linguística, entretanto a característica relevante deste processo é o acesso ao patrimônio cultural.

A história dos livros para a infância brasileira se estrutura como gênero após as atitudes pioneiras e corajosas como a de Lobato. Porém, é no período de 1940 a 1960, paralelamente ao desenvolvimento da profissionalização e do levante para as especializações

das estruturas sociais e de trabalho no processo de industrialização, que a produção e a publicação deste objeto cultural se intensificam e respondem ativamente à crescente exigência do mercado consumidor em expansão. (LAJOLO, 1999). Na verdade, a literatura infantil passa a ser legitimada como proposta de leitura da sociedade brasileira na trajetória da sua modernização, no crescimento industrial e da urbanização. A literatura tem sua identidade marcada como instrumento sobre os hábitos intelectuais de consumo do homem urbano. (ZILBERMAN, LAJOLO, 1999)

A educação brasileira está diante do ensino de uma prática de leitura responsável pela solidificação do seu conceito como ferramenta de instrução ligada à ideia de utilidade. Ou seja, a literatura está a serviço da construção de mecanismos necessários ao exercício de escrita, e intervém no conjunto de idéias geradoras e mobilizadoras da inteligência. A leitura literária se constitui, a partir de então, como “um agente muito poderoso da cultura intelectual e da educação moral” (CHARTIER, 1995, p.18), pois, são subsídios para o ensino a partir de frases e texto completos nas obras.

O desenvolvimento da literatura infantil no Brasil, e, por assim dizer, do livro, está estreitamente ligado ao processo de modernização da sociedade brasileira. Se a cultura brasileira tem benefícios com a industrialização e a urbanização, estas últimas, também sustentam as condições favoráveis para a constituição do livro de literatura como bem cultural, para sua produção, circulação e consumo. Nesse entremeio, sua solidificação se dá conjuntamente com a escola e os seus propósitos de melhoria da condição de alfabetização do cidadão brasileiro. O resultado é o acesso à leitura e caracteriza uma expansão do livro.

A produção em série de um país industrializado reflete o modelo da geração da sua sociedade na produção da sua literatura: escritores produzem em larga escala e as editoras publicam para atendimento de um público crescente. Porém, tais exigências são satisfeitas não pelo consumidor final – o pequeno leitor -, mas pelas instituições mediadoras desse processo – a escola, a família, o estado, o adulto - de instância privada ou pública. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1999; BARROS, 2006).

Desta forma, pode-se destacar que a origem da prática de leitura na instituição escola como sustento do ato mecânico de ler, com sua carga moralista e disciplinadora. E assim, a concepção de ensino permanece modulada à leitura do texto literário com a função principal de ser pretexto para o aprendizado da língua e da escrita. Isso significa que a avaliação da competência leitora, com seu critério de leitura em voz alta, não é suficiente e abre espaço para as verificações da modalidade escrita, presentes nos exercícios dos livros didáticos.

Conhecidos como “interpretação de texto”, esses exercícios mediavam a habilidade dos alunos de compreensão leitora. Eles respondem a questões de caráter superficial do texto, atividade facilitadora do surgimento da leitura silenciosa em sala de aula.

Os programas de ensino da língua e da leitura tomam forma a partir dessas práticas escolares: os livros didáticos são recheados de trechos das obras literárias e se caracterizam pelos exercícios de interpretação de texto averiguadores do nível de compreensão dos textos pelos alunos, apesar da sugestão de se fazer a leitura na íntegra da obra literária para formação do perfil do leitor de literatura.

Tal evento sistemático, no interior da escola, serve de parâmetro para os estudiosos repensarem o conceito de leitura, prática, ensino e aprendizagem do leitor. As pesquisas direcionadas para esta área agregam especialistas diversos. Com isso, constrói-se um campo de referência para articulação dos elementos-chaves de uma nova forma de concepção dos processos cognitivos integrados aos processos sociais, presentes na aprendizagem da leitura, fundamentais para os estudos da formação do leitor.

Para tanto, a partir dos anos 60, há um crescimento no interesse de instituições e programas voltados para o incentivo da leitura e a discussão da literatura infantil. Neste período nascem instituições como a Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973), as diversas Associações de Professores de Língua e Literatura, além da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (1979).

As ações desses programas e instituições parecem ser importantes porque a partir dos anos 70, há um crescimento de produção escrita literária: período de 1973 a 1979, de 7080 títulos editados no Brasil há um salto para 13228; o número de exemplares de 166.000.000 para 249.000.000. Conjuntamente, há uma progressão na expansão das escolas de ensino médio e superiores e desta forma a incrementação da circulação e recepção da literatura com organizações de visitas de autores ao seu público escolar, feiras e semanas do livro. (LAJOLO, 1999).

A partir da década de 80, o conceito de leitura é tomado como um fenômeno de caráter cultural, e os estudos consolidam o perfil de um novo leitor, então como o centro dos estudos, porque a ele é referendada a capacidade de intervenção na leitura. O leitor é capaz então de atribuir significado ao texto a partir das suas experiências sociais, daí, resultou, pois sua compreensão do escrito. A leitura passa a ser o meio de tomada de consciência do mundo. O leitor traz a sua experiência de vida para sua prática de leitura e se abre para diversos

questionamentos. Em contato com outras possibilidades de leitura, amplia sua experiência crítica de leitor, tudo isso é construído na escola. Por assim dizer, as novas perspectivas de leitura dão ao livro seu lugar de excelência: instrumento cultural.

A educação brasileira, ao permitir o direito de ensino público gratuito a toda população do seu território, dá aos cidadãos o benefício de acesso e aprendizado da cultura. Garante sua ação na sociedade à medida que toma posse do instrumento cultural, do exercício da leitura, e, por assim dizer, ativa os recursos de relacionamento na sociedade da informação e do conhecimento e legitima o poder do cidadão por meio da apropriação da escrita e da leitura na sua participação e construção da sociedade brasileira. Neste propósito, resgato a função, os benefícios da leitura, pois segundo Chartier e Herbrad,

É preciso ler tanto para se informar quanto para se formar, mediante o recurso simultâneo às aprendizagens eficazes, bem trabalhadas didaticamente, e à leitura de prazer; tanto para se instruir como para se distrair, ao mesmo tempo muito e bem, depressa e devagar. (CHARTIER, HÈBRARD, 1995, p.589).

A leitura e seu modo de execução pelos sujeitos-cidadãos estão vinculados com a sua cultura, seus pensamentos, suas ações na sociedade e, portanto, com o modo de ensino e de aprendizagem do uso desse instrumento social. A leitura da literatura insere o leitor em modos de manifestação dos costumes de determinado povo em determinada época, e o suporte – livro - que faz veicular esse conhecimento, também marca o desenvolvimento e as habilidades culturais dos sujeitos e da sua relação social.

Na literatura do século XX, por exemplo, trafegam as propostas dos direitos humanos – direito à liberdade e à democracia; os direitos da mulher, o direito da criança, das etnias, da cultura, da diversidade, dos povos colonizados, dos marginalizados, das diferenças em favor da busca de identidade. Rompe-se um conceito de livro capaz de oferecer um universo especial para as crianças adentrarem.

Vista como um fenômeno cultural na sua plenitude, a literatura infantil e juvenil são concebidas como literatura de aprendizagem e formação de leitores, pois fundem o processo de apropriação da cultura de sua linguagem. Nesse sentido, a aproximação do leitor com o livro de literatura parece a forma mais óbvia de se conseguir sua participação na sociedade e garantir o seu direito de cidadão. Para tanto, a ampliação do acesso à literatura através do livro, dá à escola um papel importante, pois ela concentra os dois elementos chaves – o leitor e o livro de literatura – e também dá condições da prática de leitura se realizar.

Na atualidade, a literatura remete a um novo signo de padrão social e de prática da leitura, pois ela recorre ao maior acesso e circulação do livro entre a população brasileira. O fator específico é sua presença cada vez maior na vida do leitor escolar em formação. Por isso, as ações destinadas ao acesso à literatura tentam se distanciar da tentação pedagógica conservadora.

Os conflitos se estabelecem no limite da instituição escolar como ponto gerador da prática de leitura como promotora da circulação e da realização dos atos em direção à formação do leitor. Reflexões profundas e avançadas sobre a literatura infantil deparam-se com obstáculos impeditivos de ser reconhecida e desenvolvida como literatura. Nesta perspectiva, a história e a teoria literária de um povo é uma abertura para a verificação de como se dá a circulação e a restrição da produção literária infantil.

Nesse sentido no século XXI, o Brasil formula um programa de leitura para dar acesso ao livro a todo cidadão brasileiro presente na escola. Suas expectativas são de ultrapassar os limites da distribuição de livros de literatura através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), e também efetivamente atuar na formação do leitor em sua prática cultural. Resgato neste momento o ponto central desta pesquisa: a verificação deste programa, de fato, conseguir, chegar ao seu objetivo. Para isso, no próximo capítulo discorro brevemente sobre a história dos programas de leitura anteriores do PNBE. Depois apresento as origens e características do programa, seus conceitos e sua execução apontados nos documentos e no caráter de investimento do governo federal.

CAPÍTULO 3

AS POLÍTICAS PÚBLICAS: OS PROGRAMAS DE LEITURA DO BRASIL

O conteúdo deste capítulo é composto pela descrição das políticas públicas no Brasil referente aos programas de leitura e acesso ao livro desde o surgimento do Instituto Nacional do Livro (1937) até o Programa Nacional Biblioteca da Escola (1997). Há necessidade deste histórico para a compreensão do surgimento e das ações do eixo principal desta dissertação: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o seu impacto na sala de aula hoje. Desta forma, aqui também estão descritos a origem, os objetivos e as ações do PNBE componentes da geração dos dados de análise do próximo capítulo.

3.1 - O Instituto Nacional do Livro (INL)

O Instituto Nacional do Livro (INL) é criado em 1937. Sob sua ótica, a biblioteca pública é apenas um local de armazenamento dos livros. Não há conhecimento de mecanismos responsáveis por ativar o seu caráter social, o uso do acervo ali presente e nem de uma política consistente promotora de um crescimento da biblioteca para o alcance de seu objetivo principal: o exercício de sua função pública de serviço à comunidade brasileira.

Gerida sob o regime ditatorial de Getúlio Vargas, o papel da biblioteca pública se define como órgão de homogeneização da cultural nacional, criadora de uma identidade por meio da imposição de idéias do governo e cerceadora dos ideais contrários a ele.

Todos os livros chegados às editoras para publicação são rastreados e avaliados pelo INL que dá o aval para a circulação ou não do livro. Neste momento, legitima-se o valor do livro na sociedade, pois com tal atitude, o governo reconhece-o como um instrumento cultural valioso e atribui ao seu conteúdo alto poder de persuasão. Por assim dizer, o acesso da população a este bem cultural ameaça a implantação de um governo unificado, com objetivos de homogeneização da sociedade brasileira por meio de um regime autoritário; tal governo

domina e controla todos os setores. Quanto mais a leitura é disseminada com os livros, mais frestas são abertas para movimentos contrários atuarem, pois, fortalecidos pelos seus ideais, ameaça a estrutura do regime.

Se, de uma forma ou de outra, o objetivo é tanto a retirada de sua condição de submundo quanto o desejo é da existência de uma maior democracia em relação aos instrumentos de acesso e aquisição da leitura e da escrita para a população no território nacional. No entanto, um povo com manuseio e acesso às formas de informação dessa sociedade, também é o contraponto da sua própria ruptura de estrutura vigente. Por isso, do ponto de vista do governo, leituras “inadequadas” devem ser evitadas, controladas, “higienizadas”. Segundo Maciel, as relações entre avaliação e livros de literatura destinados ao espaço escolar possuem uma longa história. Ainda antes mesmo da criação dos grupos escolares no Brasil – o ensino seriado – no final do século XIX, os livros literários já são avaliados pelos membros do Conselho da Instrução Pública, órgão responsável pela análise dos materiais didático, nas províncias-Estados. “Caberia aos membros o Conselho indicar os livros que cada governo iria adquirir e distribuir para os alunos pobres das escolas públicas brasileiras.” (MACIEL, 2008, p. 9)

Em 1961 com o surgimento do Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB), são delineados, os interesses direcionados para a criação, organização e estruturação das bibliotecas públicas no país com maior clareza e forma definida. O foco principal é o controle bibliográfico. Não há uma preocupação em ter os documentos formadores do acervo, focados no incentivo à leitura e sua disseminação à população e nem uma política dirigida aos interesses da biblioteca e constituição das coleções. A ação é fundamental, pois marca a iniciativa nacional de organização e estruturação das Bibliotecas Públicas com meta à incorporação do Instituto Nacional do Livro (INL) para coordenação das bibliotecas brasileiras e mudança da política vigente, mesmo que diante das decisões do governo, os aspectos de incentivo à leitura se encontrem distantes.

O controle editorial continua e em 1969, decreta-se a lei designativa às editoras e gráficas brasileiras o dever de enviar ao instituto um exemplar de cada edição dos mais variados suportes de leitura (partituras, livros, periódicos, plaquetas, e etc.) para avaliação. Em 1972, o rigor de controle editorial é maior. A partir da lei nº 5.805, o decreto de 1969 fortalece ainda mais. Em 1978, uma publicação do Instituto Nacional do Livro demonstra uma preocupação quanto à organização da biblioteca como espaço físico dentro de localidades específicas.

A *Ciranda de Livros* (1982) é o primeiro programa surgido da sociedade civil com objetivo de levar a literatura para as escolas públicas brasileiras. Somente depois, o governo federal lança seu programa nacional pautado na distribuição dos livros. Ele é chamado de *Sala de Leitura* e por onze anos seguidos beneficia, turmas de 4ª série das escolas com os livros de literatura, ainda que não tenha provocado a valorização necessária da biblioteca como espaço público de leitura. É um programa criado em 1984, de caráter nacional, com objetivo de além de distribuir livros de literatura para os alunos, contemplá-los e aos professores com periódicos. Vigora até 1987, é posto em prática com as Secretarias Estaduais de Educação e com universidades. Neste ponto, SERRA (2004) faz uma crítica referente a esta ação. Durante anos preciosos, não há a formação, de além de alunos leitores, também, frequentadores de bibliotecas, conscientes da necessidade de reivindicá-la para poderem continuar a exercer seu direito de ler ao terminarem o período escolar. Há nesta crítica um importante elemento necessário à composição de minhas análises futuras sobre o impacto do programa de leitura na escola. A formação dos leitores e a sua relação com o acervo da biblioteca são detalhados no capítulo seguinte.

Somente em 1987, a Biblioteca Nacional e o Instituto Nacional do Livro integram a Fundação Nacional Pró-Leitura e, pela primeira vez, a expressão “leitura” é mencionada do ponto de vista das políticas públicas. A Fundação tem duração de três anos e no governo Collor, em 1990, ela é extinta e, a partir daí, suas atribuições, competências, receitas, dotações orçamentárias e acervo são transferidos para a Biblioteca Nacional por motivo de corte nas despesas. A leitura neste período dá-se numa relação mecânica com o livro, sua preservação e organização nas bibliotecas, pois se acredita que a preservação do livro promove a leitura.

Com o intuito de proporcionar bibliotecas públicas racionalmente estruturadas para favorecer a formação do hábito de leitura, estimular a comunidade ao acompanhamento do desenvolvimento sócio-cultural do país, cria-se o Sistema Nacional de Biblioteca Pública (SNBP) em 1992. Apesar de oferecer estratégias para a ação cultural por meio dos serviços prestados por ela, a falta de incentivo à leitura é evidente, pois não há nenhum elo entre os bens culturais existentes na Biblioteca Pública e as ações possibilitadoras de um programa de formação de leitores com caráter mais consistente. O livro traz consigo a idéia de leitura, mas não está vinculado como acervo para constituição à fonte de uma política de leitura. (SERRA, 2004)

Em 1992, com a preocupação, cada vez maior, de encontrar uma identidade entre o livro, o leitor e a leitura é criado o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) com

o objetivo de aumentar o interesse nacional pelo seu hábito a partir da estruturação de uma rede de projetos direcionados à consolidação de práticas leitoras e à criação de condições eficazes de acesso ao livro com um caráter permanente dessas ações. Tarefa difícil, porém consegue “com poucos recursos, articular e organizar uma rede de ação em torno da leitura, principalmente junto às escolas públicas de todo o país” (SERRA, 2004, p.85). Observa-se, entretanto, que o Governo não traz para si a responsabilidade de implantação e consolidação de um Programa de Leitura sustentado por ele mesmo, mas opta por firmar convênios com instituições públicas e privadas.

Na verdade, o cenário brasileiro, constituído por quebras e rivalidades políticas, desencadeia uma descontinuidade nas propostas de incentivo à leitura e, assim, não permite a formação sólida e de caráter permanente de uma política eficaz relativa aos programas de leitura no Brasil.

A trajetória de constituição da biblioteca escolar mostra sua identidade fundamentada como um instrumento gerido pela sociedade, portanto, denuncia sua situação histórica e a do livro. É uma instituição representativa de um instrumento modelado e dirigido pela estrutura de uma sociedade exigente de seus padrões e valores culturais. No caso brasileiro, a biblioteca pública tem a função de concentrar em si o controle de toda produção escrita, consciente de sua parte na veiculação de ideologia. Contudo, ao fiscalizar as publicações de acesso à população, também dificulta a implantação de um programa melhor estruturado de ensino e incentivo à leitura e tira a autonomia de exercício de sua função de agente cultural da instituição-biblioteca pública.

É no início do século XXI, mais precisamente a partir do ano 2000, que se firma uma discussão mais coesa referente à leitura e ao acesso à informação, pois ela inclui e dá importância à biblioteca como órgão articulador nesse processo. Sua função é dar acesso ao bem cultural e aos instrumentos permissivos do domínio de técnicas de interpretação do signo lingüístico pelos leitores. Por assim dizer, a conexão do texto lido mais a vivência do leitor fazem sentido.

Desta maneira, deste ponto em diante, é muito relevante a exposição sobre o histórico e as perspectivas do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Brasil, o incentivo e o auxílio à formação do leitor do ponto de vista do documento.

3.2 - O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e sua política de formação de leitores

Trago agora o histórico do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) na perspectiva do conteúdo, objetivos e metas componentes dos seus documentos. O conhecimento da trajetória do livro deste programa antes da sua chegada à escola é um conjunto de elementos necessários para referência das suas análises e ações concretas no interior dela para verificação dos entraves da sua consolidação como programa de incentivo à leitura, mas especialmente à formação de leitores usuários dessa prática e com acesso a esse objeto da cultura – o livro.

Segundo o documento do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), a forma mais eficaz encontrada pelo poder público para a democratização das fontes de informação sobre o incentivo à leitura e à formação de alunos e professores leitores é a implantação de uma Política de Formação de Leitores. Esta política tem por meta a permissão de acesso da população aos livros e à leitura a quebrar da tendência de restrição a esse bem cultural. Sem dúvida, que tal ação não se limita à distribuição dos livros e ao equipamento das bibliotecas das escolas públicas do Ensino Fundamental.

Por conta do complexo território brasileiro e da sua diversidade cultural, o Governo Federal dá autonomia em relação aos programas de leitura e formação de leitores aos estados, municípios e Distrito Federal, desde que respeitem os termos constitucionais e, em conjunto, todos possam “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (BRASIL, 1988, Art. 23, inciso V).

Nesta perspectiva, é importante o conhecimento breve do histórico das ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e suas ações na área da leitura, do acesso ao livro e do papel da biblioteca escolar ao longo da sua atuação desde os anos 80.

A evidente dedicação do Ministério da Educação, por várias décadas, ao livro didático e sua circulação escolar é conhecida. Na década de 80, com o Programa Salas de Leitura, acontece a realização das primeiras ações destinadas à biblioteca escolar como incentivo à leitura e à formação de leitores com atendimento sistemático e restrito às escolas, com faixas de matrículas pré-estabelecidas a cada ano de atendimento.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, instituído em 1997, almeja a grande mudança na democratização do acesso à leitura literária na escola, e logo substitui os programas anteriores implementados pelo MEC desde 1983. Nas suas ações, no período de

1998, 1999 e 2000, os acervos atendem às bibliotecas escolares por faixa de matrícula. No ano de 2000, o Programa Nacional Biblioteca da Escola direciona a distribuição de obras voltadas para a formação do professor às escolas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. No período de 2001 a 2003, o mesmo programa recebe um novo modelo denominado *Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente*. O seu foco é a distribuição de coleções de literatura de qualidade de variados gêneros, destinadas ao uso pessoal dos alunos. Esta ação possibilita o acesso dessa cultura também aos familiares.

Somente em 2005, novamente o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) direciona a distribuição de livros de literatura para as bibliotecas escolares, com foco nas escolas públicas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. A valorização da biblioteca tem sua bandeira hasteada como espaço imprescindível para a promoção da universalização do conhecimento e do acesso ao acervo pela comunidade escolar. As escolas públicas de 5ª a 8ª série são contempladas apenas em 2007, e em 2008, com grande expectativa, as escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental e instituições de Educação infantil.

A cada ano é ampliado o número de beneficiados pelo programa. Bereblum a respeito da amplitude do programa *Por uma Política de Formação de Leitores*, diz que:

A leitura, como prática sociocultural, deve estar inserida em um conjunto de ações sociais e culturais e não exclusivamente escolarizadas, entendidas como prática restrita ao ambiente escolar. Portanto, pensar políticas de leitura extrapola o âmbito da escola – como lócus e como função –, mas sem dúvida não pode prescindir dela, inclusive por ser a instituição pública das mais democratizadas – pela qual quase todos recentemente conseguem chegar e passar – ainda que, em muitos casos, descontinuamente e sem sucesso. (BEREBLUM, 2006, p.23)

Nesse aspecto, a observação dos dados estatísticos mostra a quantidade de acervos, obras e coleções distribuídos no período de implantação e desenvolvimento do programa, inclusive do montante investido. A faixa etária é importante de ser destacada e ela compõe a educação infantil. E a criança também passa a ser beneficiada nesse ciclo de acesso ao livro de literatura e o objetivo é o início da formação do leitor desde cedo. Com o intuito de construir uma ação capaz de atuar na formação de leitores, os dados mostram a tentativa de beneficiar alunos de todas as faixas etárias e professores com a distribuição ao longo destes anos, assim como munir o acervo da biblioteca escolar.

Apresento a seguir os dados estatísticos no PNBE no período de 1998 e 2008. Chamo a atenção: no ano de 2000 os alunos não são beneficiados diretamente e no ano de 2004 o programa não realiza a ação.

Tabela 2 – Dados Estatísticos do PNBE de 1998 a 2008

PROGRAMA	ALUNOS BENEFICIADOS	ESCOLAS BENEFICIADAS	QUANTIDADE DE LIVROS	FINANCEIRO
PNBE 1998	19.247.358	20.000	3.660.000	29.830.886,00
PNBE 1999	14.112.285	36.000	3.924.000	24.727.241,00
PNBE 2000 *		18.718	3.728.000	15.179.101,00
PNBE 2001	8.561.639	139.119	60.923.940	57.638.015,60
PNBE 2002	3.841.268	126.692	21.082.880	19.633.632,00
PNBE 2003	18.010.401	141.266	49.034.192	110.798.022,00
PNBE 2004 **				
PNBE 2005	16.990.819	136.389	5.918.966	47.268.337,00
PNBE 2006	13.504.906	46.700	7.233.075	46.509.183,56
PNBE 2008 (Acervos – Educação Infantil)	5.065.686	85.179	1.948.140	9.044.930,30
PNBE 2008 (Acervos – Ensino Fundamental)	16.430.000	127.661	3.216.600	17.336.024,72
PNBE 2008 (Acervos – Ensino Médio)	7.788.593	17.049	3.956.480	38.902.804,48

Fonte: FNDE < [HTTP://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html)

Segundo MACIEL (2008), para o alcance de uma formação sólida das crianças e dos jovens neste mundo globalizado é imprescindível contar com um repertório cultural diversificado e seletivo, pois ele amplia os horizontes de conhecimento de obras do passado e

valoriza o percurso de evolução da humanidade através da linguagem. Tal repertório é essencial para a situação do aluno num universo letrado, com o fluxo de informação cada vez maior, com livre acesso e velocidade. Nesse aspecto, destaca a grande importância da aquisição das obras literárias conquistadas pelo PNBE ocuparem o espaço da escola nas mais variadas situações de leitura vivenciadas, pois

A leitura do texto literário, em seus diferentes gêneros, proporciona ao aluno essa localização cultural, contribuindo de maneira única para a formação de um leitor crítico e capaz de articular o mundo das palavras com o seu eu mais profundo e a comunidade onde ele se insere. É o reconhecimento dessa singularidade da literatura na formação de qualquer leitor que tem levado os professores, a escola e o governo a se preocuparem com a constituição de bibliotecas escolares. (MACIEL, 2008, p.13)

Nesse sentido, justifica-se a importância de uma política de formação de leitores que não priorize apenas a distribuição de livros, mas também a concepção de leitura literária seja cada vez mais aprimorada e estabeleça um ponto de referência para a superação dos mitos existentes sobre a leitura no Brasil.

Ao longo da sua implantação e desenvolvimento as ações do programa não projetam apenas a distribuição dos livros, mas dado esse passo, têm crescente preocupação no intuito de estabelecer uma conexão entre os elementos-chave para a construção de uma prática e cultura da leitura literária. Para isso, a reflexão sobre a estrutura e as ações das bibliotecas e seus mediadores (BARROS, BORTOLIN, SILVA, 2006) como elementos importantes de divulgação da cultura letrada pelo livro, com acesso e possibilidade aos alunos e demais sujeitos da instituição-escola de utilização efetiva desse bem é a busca necessária e da realização de uma política efetiva de formação de leitores.

3.3 - Os acervos do PNBE: uma ação pensada

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG – CeALE/FAE/UFMG), instituído em 1990, tem por objetivo a atuação na área da alfabetização e do ensino da língua. Para isso, desenvolve pesquisas e projetos direcionados à análise do nível de apropriação, difusão e avaliação da leitura e escrita, assim como, os problemas impossibilitadores dos conhecimentos sobre a alfabetização e o letramento no Brasil. Ele na parceria com o MEC, trabalha com a rede pública na formação dos professores, organização e estrutura do currículo, avaliação do ensino e materiais didáticos. Também participa, desde

1997, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, pela sua experiência, em 2006, candidata-se a participar do processo de seleção das obras de literatura que compõe o acervo do PNBE/2007. Em 2008, novamente selecionado pelo MEC, sugere ir além da análise das obras e oferece assessoria técnica com pesquisas e socialização das produções. (MACIEL, 2008)

A seriedade do trabalho do CEALE se expressa no cuidado com os critérios de análise das obras formadoras dos acervos a serem enviados para as bibliotecas das escolas. Cada vez mais, esse órgão se reestrutura para obter na seleção e avaliação das obras, maior rigorosidade na qualidade textual, temática e gráfica, tem a atenção de dar oportunidade às crianças do contato com diferentes gêneros textuais. Segundo Maciel (2008) há um cuidado no

critério para a constituição dos acervos, a seleção, entre as obras consideradas de qualidade, nas três categorias (prosa, verso e imagem) daquelas que representassem diferentes níveis de dificuldade, de modo a atender a crianças em diferentes estágios de compreensão dos usos e funções da escrita e de aprendizagem da língua escrita, possibilitando formas diferentes de interação com o livro: a leitura autônoma pela criança de livros só de imagens, de livros em que a imagem predomina sobre o texto verbal, quando este é reduzido a poucas palavras e a leitura mediada pelo professor. (MACIEL, 2008, p.16).

Dessa forma, o CEALE em conjunto com as universidades do país, alunos de graduação e pós-graduação, professores de escolas públicas e privadas, pesquisadores, representantes de todas as regiões do país, trilham o seu caminho no cumprimento do seu papel social, cultural e pedagógico. E, a partir dessas ações descentralizadas, acabam por organizar políticas e ações sistemáticas capazes de fortalecer o PNBE, e assim, forja a necessidade de valorizar as bibliotecas e apóiam a formação do leitor brasileiro. Atuam na proximidade entre a criança e o livro, zelam pela variedade e renovação dos títulos do acervo, permitem ao professor ter seu papel fundamental – para o manejo do material impresso na convivência com a literatura clássica, tradicional e moderna, enfim, conscientize-se da necessidade da renovação como leitor.

O CEALE,

procura diminuir cada vez mais o abismo que, infelizmente, ainda ocorre neste país entre o livro e o estudante. Criar uma biblioteca, alimentá-la frequentemente, nutri-la com as obras significativas, tanto nacionais quanto estrangeiras, exercer um controle de qualidade na aquisição desses livros, possibilitar que o estudante tenha sempre ao seu alcance um universo de

opções que possa ser lido, compreendido e assimilado, tudo isso representa, em verdade, recriar um país, redescobrir suas potencialidades. (MACIEL, 2008, p18)

Nesse aspecto, o PNBE, ao beneficiar os alunos integrantes da Educação Infantil com o acervo das obras, dá mais um passo importante e fortalece o significativo valor simbólico do livro. Ou melhor, o programa reitera a importância cultural desse bem na formação e nas necessidades vitais da criança na interação com o mundo, pois reconhece a importância da presença do livro e da leitura no processo educativo da criança, como elemento desencadeador da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento humano antes da sua entrada no contexto da alfabetização do ensino fundamental.

3.4 - Mediadores e formação dos leitores

O MEC passa a gerir ações comprometidas com a formação do leitor ao pensar sobre a leitura e sua mediação na perspectiva de atuar “na qualificação dos recursos humanos e na ampliação das oportunidades de acesso da comunidade escolar a diferentes materiais de leitura”. (BERENBLUM, PAIVA, 2006, p.27) Isso significa a colocação dos professores no circuito de acesso ao livro de diferentes gêneros e suportes através do programa, com ampliação do acervo disponível a esses profissionais. Espera-se que tais ações sejam integradas à formação mais específica dos professores na área da leitura e do seu ensino direcionados para técnicas e abordagens pedagógicas do texto. No entanto, a cultura formada no país desde o início de sua colonização é de uma educação que segue as regras de outros países sua prática denuncia uma cultura copista da leitura e da escrita. Digo, existe um programa construído sobre uma realidade adversa aos objetivos expressos na prática.

O MEC oferece apoio aos Estados, Distrito Federal e municípios para juntos atuarem na gestão da formação dos professores e demais profissionais envolvidos com o ensino de melhor qualidade na leitura e escrita. Porém, abre uma possibilidade para o não acontecimento disto, mas sim para o aumento da desigualdade social deste acesso quando, no próprio documento, diz: “esses cursos serão desenvolvidos em parceria com as secretarias de educação interessadas”⁶.

⁶ O MEC oferece essa parceria e dá autonomia de estados e municípios agregarem outras ações ampliando a rede de atendimento em quantidade e qualidade a fim de manter a ação pedagógica. O programa implementa Centros de Leitura Multimídia nos municípios interessados tornando-se referência para a educação pública do município e os que estão na região, apoiando as atividades, práticas e cursos de formação continuada na área da leitura e de bibliotecas escolares.

Sem dúvida, as ações concretas do Governo Federal, como o Pró-Letramento e demais cursos de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, são de certa forma, uma tentativa de atuação na política de formação profissional⁷. No entanto, tais ações ainda não são capazes de inserir uma mudança séria no ensino da prática da leitura e da escrita, com o uso efetivo dos livros de literatura do programa. O máximo acontecido é as discussões de um novo conceito de leitura e escrita ficar na superficialidade e ocorrerem algumas transposições didáticas de atividades mescladoras do planejamento de ensino no cotidiano escolar. Tudo fica como novidade.

Espera-se que a ação dirigida para a formação efetiva de leitores seja vinculada ao meio social e aos usos dos instrumentos (a escrita, o livro de literatura), partes importantes da construção e do movimento dos sujeitos agentes desse contexto cultural - a escola. É preciso a compreensão de que essas ações de leitura literária não têm seu campo reduzido às atividades de escrita e leitura para obtenção de produtos pré-destinados aos eventos e atividades específica da escola, pois é um modo de fazer modelado ao longo do processo, pensado e vivenciado conjuntamente com as variáveis presentes no contexto. Ou seja, é o uso do livro no contexto de ensino para significação de sua vivência e modo de comunicar-se e ter acesso a cultura. Pode ser que assim, se abra um espaço maior para que aconteça a formação de um sujeito leitor não homogêneo (formatado), mas um leitor consciente da produção escrita e de seu valor cultural reconhecendo-se como construtor e interventor nessa prática. Ler e escrever constitui o ato social revelador da posição e do valor de quem faz e manipula esses instrumentos.

O documento do PNBE destaca que “é papel da escola e do professor proporcionar aos alunos todas as oportunidades de acesso às práticas sociais que se realizam, principalmente, por meio do texto escrito.” (PEREIRA, 2006, p.8) O conceito sobre leitura embutido nessa dinâmica social para a formação de leitores autônomos e não leitores de textos escolares revelam que ler “é apreciar, inferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber as diferentes possibilidades de uma mesma leitura, é estabelecer relações entre diferentes experiências – inclusive de leitura. Por isso, ler, antes de tudo, é um direito.” (PEREIRA, 2006, p.8)

Pontualmente, é um conceito com necessidade da interação dos sujeitos nos espaços de disseminação da leitura. Para tanto, no universo escolar dá-se à biblioteca a importância de ser o local apropriado para a realização das experiências sociais de leitura, de armazenamento

⁷ O Pró-leitura na Formação do professor (1992-1996) e o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994 a 1997) (PAIVA, A. 2009, p.144-145)

do material-livro de todos os suportes impressos, de informação e mídia. Porém, é especialmente, o espaço preparado aos “leitores de diferentes idades, com interesses distintos e que procuram a leitura por motivos diversos, se sintam recepcionados.” (PEREIRA, 2006, p.11) É ambiente preparado para receber informação, dissipá-la, oferecer estratégias de partilha de conhecimento mobilizando as relações das pessoas entre elas e com elas nesse local.

O MEC, no documento Biblioteca na Escola⁸ (PEREIRA, 2006) oferece uma orientação geral e de caráter simples sobre seleção, estruturação e adequação do espaço da biblioteca, ou do local de disponibilização dos livros para leitura; a conservação, organização, catalogação e controle do acervo, para a escola e seus mediadores de leitura. As orientações não são de cunho meramente arquitetônico, administrativo e burocrático, mas destaca a fundamental importância e vivacidade desse espaço se nele ocorrer trocas de experiências entre os leitores da escola e da comunidade local. O dinamismo desse lugar o torna rico e transformador se há a partilha de experiências leitoras e se não se limita à troca de livros, mas permiti diálogos em torno da leitura e dos vários modos de fazê-la. É dessa maneira que ocorre a valorização desse espaço e do bem que o caracteriza o texto, independente do suporte, se jornal ou revistas, pois se apóia sobre a variedade do acervo, os materiais de leitura e sua circulação. Pereira (2006, p.19) alerta que o mais importante é inserir o aluno na sociedade leitora. E, para isso, deve-se aproximar os leitores de todos os suportes de leitura, inclusive os materiais em que os textos são transmitidos através de informações ligeiras, passageiras, ou histórias curtas, divertidas. São esses os veículos que circulam com maior frequência em todas as camadas da população e sejam considerados como objetos de leitura por excelência e nunca desprezados.

A grande proposta do programa é inserir o aluno no universo da cultura letrada e dar ao professor a função de provocar situações diversas para que a leitura se torne necessária e real, de acordo com o motivo gerado, pois para cada tipo de leitura (por prazer, para estudar, para se informar, divertir, etc.) há determinada estratégia a ser utilizada variável de leitor para leitor, ou ainda de objetivo para objetivo. Ou seja, dois leitores podem buscar a mesma informação nos mesmos suportes e utilizarem estratégias diferentes. É importante ressaltar que as habilidades necessárias para interagir com a cultura letrada é adquirida com a prática

⁸ São orientações dadas para se organizar o espaço da biblioteca ou o espaço da leitura na escola. Estão descritos em PEREIRA, A. K. “Biblioteca na escola”. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p 09-19.

social constante nas situações em que a leitura seja necessária e cada leitor possa apropriar-se dos instrumentos de leitura e aproximar seus objetivos das estratégias específicas adequadas ao alcance deles.

Afirmção de que “o professor deve estar atento, promovendo o constante questionamento e propondo desafios que estimulem o reconhecimento e o desenvolvimento dessas estratégias”, (PEREIRA, 2006, p.21) significa dirigir toda a ação em torno de um ato que permeia o tipo de relação entre os mediadores da leitura (BARROS, BORTOLIN E SILVA, 2006) e o leitor em formação com o objeto da leitura- o livro- por meio do diálogo.

A inserção do sujeito-cidadão na cultura letrada se constrói no diálogo existente entre os sujeitos e seus pensamentos sobre o escrito, os quais não estão livres, nem puros, nem ingênuos, mas carregados de cultura, de relações de idéias, de significados vividos e construídos pelas suas mãos, enredados, a todo o momento, na história da humanidade. É no diálogo que essas relações complexas se reestruturam e dão oportunidade de abrir, numa leitura, novos horizontes, novas perspectivas, novos conhecimentos de mundo.

Os leitores não vão “crus”, nem despojados do seu ser “gente” para a leitura, nem se assim quiserem. Por isso, toda leitura propicia, em maior ou menor nível de profundidade, um encontro de diálogos entre parte do autor materializado no escrito e a parte que o leitor leva para seu conhecimento daquele mundo no seu embate com a linguagem naquele momento. “Para lidar com desenvoltura com todos os gêneros de texto é preciso evitar preconceitos: todo texto pode abrir um leque de opções, e é, de alguma forma, um instrumento que poderá contribuir para a construção do conhecimento do leitor.” (PEREIRA, 2006, p.22)

O ensino da leitura, sua materialidade, o leitor, o mediador, a interlocução, o gênero e o diálogo são aspectos fundamentais, que tomados pela sua complexidade, garantem uma nova abordagem da leitura a ser vivida e desenvolvida na escola no século XXI. Há uma ruptura no tratamento da língua quando restrita ao código e suas convenções enquanto sistema de signos para a produção de seu conteúdo e de sua forma. A leitura passa a ser um processo construtor e renovador incessante e ininterrupto da língua nas mais diversas dinâmicas de interação social, independente do espaço, do tempo e das distâncias, com todas as variáveis nessa prática cultural. Neste sentido, a abordagem que Pereira (2006) faz, na instância do ensino da leitura sobre o papel do professor é fundamental. O professor é o ícone da mediação, e por isso ele põe em cheque a concepção de língua tida até então, enfatiza o grau de importância da vida e das experiências culturais dos alunos. Isso significa a criação nesse

processo de ensino de uma forma de identidade cultural com a leitura. O professor é o elo entre o leitor, sua cultura e a leitura.

É muito importante que o aluno confie na pessoa que está orientando sua leitura ou conduzindo sua escolha por um texto. Por isso, busque o diálogo, instigue, pergunte, questione e, acima de tudo, valorize as escolhas e leituras dos alunos. Procure descobrir e conhecer quais são as opções de leitura das pessoas da comunidade. Quanto mais informações você tiver sobre as práticas leitoras do meio em que seus alunos estão inseridos, maiores serão as chances de proporcionar a ampliação dos referenciais estéticos e éticos desses leitores. Vale repetir que o mais importante é a leitura acrescentar novas visões de mundo, novas experiências e informações à bagagem do leitor. (PEREIRA, 2006, p.22)

As relações estabelecidas em torno da língua com os sujeitos implicam seu tratamento como elemento vivo, dinâmico, mutável, construído social e culturalmente. Por isso a base da intervenção no ensino da leitura é a cultura do aluno, pois é o ponto de referência para a compreensão do signo como elemento de apropriação e inserção cultural.

As experiências vividas pelo aluno são fonte e base na identificação de temas do seu cotidiano histórico e do seu processo de leitura, pois, “é preciso “descobrir” caminhos que levem à apropriação do texto, para que o leitor possa dar sentido, forma, consistência àquele conteúdo”. (PEREIRA, 2006, p.24) O professor como mediador é quem intervém na ampliação do acervo cultural do aluno, a fim de oferecer entrada nas mais variadas formas de leitura através dos gêneros textuais, que o leitor em formação realizará. Ou seja, é atuação além da mediação. Assim como todas as outras disciplinas em que o professor busca estratégias, planeja e organiza seus conhecimentos para promover a aproximação dos alunos de um determinado campo do conhecimento, com a leitura não é diferente. É preciso o planejamento, a busca de estratégias novas e diferentes para aproximar o leitor do texto e, dessa forma, auxiliar os alunos no desenvolvimento de competências e habilidades de leitura. (PEREIRA, 2006, p.24)

Se a língua acontece socialmente, dada pela sua historicidade, a concepção da leitura está dirigida ao domínio do uso social dos instrumentos de acesso por seus praticantes. O caráter atual da leitura se concentra nas diferentes situações sociais de comunicação construídas pelos seus usuários em que os registros da língua ou os gêneros do discurso são usados de acordo com seus objetivos e de forma concreta.

Com vista ao enfoque dado pelo documento, exposto aqui brevemente, revela-se uma busca pela organização e construção de uma política de formação de leitores organizada nas

diversas ações antecedentes à distribuição dos livros. O documento de sustento do PNBE não descarta a necessidade de uma interlocução real entre o leitor em formação e o livro promovido pelo professor, peça fundamental da mediação. As categorias trazidas aqui (formação de leitor, mediador da leitura, biblioteca escolar, acervo - distribuição, acesso e circulação e livro de literatura do PNBE) são necessárias para um suporte às análises dos dados gerados. A partir de agora, serão expostos alguns elementos evidenciadores dos possíveis entraves ocorridos na dinâmica de circulação e construção de uma prática cultural de leitura do livro de literatura no contexto escolar, permeado pelo material do PNBE.

4

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o impacto na sala de aula

Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele qual aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. (CARVALHO, MENDONÇA, 2007, p.3)

O capítulo que proponho tecer agora se constitui na apresentação e análise dos dados gerados durante a pesquisa. Faço um paralelismo entre o trabalho de um tecelão ou de uma bordadeira em seu tecido. Trago nesse início de capítulo, alguns fios importantes para costurar as peças – os dados da pesquisa - e construir uma fazenda – um olhar - sobre a leitura do livro de literatura na escola. Ela, literatura é um dos elementos fundamentais no processo de desenvolvimento infantil, pois estimula a imaginação, propicia resolução de conflitos internos, opera para o lúdico estar presente no cotidiano da criança.

O desejo de garantir para as crianças, desde cedo, por intermédio das escolas, o acesso ao acervo cultural da língua através da linguagem literária, cria um incômodo ao se confirmar cada vez mais o distanciamento entre o livro e seu leitor. A leitura literária rompe os limites de gramática da língua, opera na projeção do sujeito leitor no tempo e no espaço, sem dizer no processo de renovação passada pelos leitores. Espera-se sempre a ampliação dos canais de acesso do público leitor ao impresso, na perspectiva de descentralizar o poder de atuação sobre a língua, legitimada somente para os ditos alfabetizados ou leitores adultos.

O capítulo construído aqui traz, imbuído de significado, as permissões de acesso e de circulação do livro entre o público infantil e se os canais estão adequados para a prática da leitura literária na escola como ação social, intrínseca ao processo de educação escolar e do homem histórico.

Neste aspecto, é coerente iniciar o capítulo com a reflexão sobre o conceito de leitura de uma criança de 10 anos, sujeito da pesquisa. O tipo de instrumento de coleta de dado usado foi o depoimento escrito da criança com a pergunta: O que é leitura? A criança pesquisada, Ana, nome fictício, tem uma rotina de leitura diária. O texto de Ana foi transposto na íntegra, constitui fonte reveladora de um discurso embotado de significados de um neoleitor em formação, e é expressão do seu contato direto com a literatura e com os livros no seu cotidiano.

- O que é leitura?

- Para mim leitura é simplesmente viajar num mundo desconhecido, onde você pode ser o que quiser, não importa a circunstância, e o melhor, sem pagar passagem!

Quando posso pegar um livro ou ouvir uma história diferente, é como se uma outra parte de mim, dos meus sentimentos, recordações, da minha vida se revelasse, pois nos identificamos com cada personagem em um determinado lugar.

Prefiro textos narrativos de contos de fadas, pode ser porque eu tenho mais contato com eles, ou até porque toda menina da minha idade sonha em ser uma princesa e encontrar seu príncipe encantado.

A parte mais impressionante do texto narrativo é quando posso continuar cada história do meu jeito, aprendi desde miudinha que uma história nunca tem fim, mas sempre um novo começo.

Os textos poéticos eu sempre uso quando quero deixar minha mãe impressionada, ou simplesmente deixá-la contente, em eventos como dias das mães, é uma oportunidade infalível de ver um sorriso na pessoa que mais amo.

Às vezes fico pensando como seria um mundo feito só de livros, (risos) teria tanta coisa inexplicável, flores e ao mesmo tempo, monstros horríveis, poderia estar de noite, mas veríamos o sol raiar, enfim, simplesmente poderíamos viver do jeito que quiséssemos. Na verdade, creio que leitura funciona como terapia, nada é menos forte que o seu problema, você pode ser o herói da sua história, ou, se preferir, o próprio vilão.

Transcrição do texto de Ana, 10 anos, estudante da 4ª série do Ensino Fundamental.

O discurso infantil apresentado aqui não é composto de superficialidade, mas de uma leitura complexa do mundo e dos livros sob sua ótica e suas experiências leitoras.

A materialidade desse discurso permite pontuar a identificação do leitor com as obras literárias, passadas pela sensação e pelas referências do mundo à sua volta, inclusive seus elos afetivos. É um exemplo de leitor com a escrita e a leitura sob o seu domínio, suas decisões, segundo suas escolhas de relações sociais e interpessoais.

Neste momento, pelo fato de iniciar a descrição dos episódios configuradores da aproximação entre o livro de literatura do Programa Nacional Biblioteca da Escola e o seu leitor em formação no local pesquisado, o resgate de algumas idéias sobre a dinâmica entre eles é importante. Relembro de que o meu intuito não é lançar julgamentos sobre as

metodologias dos professores de classe, mas identificar ações permissíveis desse encontro da criança com o livro e indicadores de empecilhos de sua circulação e de sua permanência nas mãos das crianças. O leitor também constrói sua personalidade a partir dos livros e é capaz de realizar formulações e julgamentos éticos. Ele parte das situações e dos personagens, aproxima-os das suas experiências e das suas indagações pessoais.

O leitor autônomo é um ser consciente, não desprovido de signos e significados para suas possibilidades de relacionamento com o mundo escrito, mas usa os instrumentos à serviço da sua atuação social. Percebe as artimanhas da linguagem nas suas práticas sociais e as sujeita aos seus critérios.

Segundo Lajolo, a maturidade do leitor independe da sua idade. É um processo de construção ao longo da vida e se dá de acordo com o grau “da intimidade com muitos e muitos textos”. Para a autora, “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.” (LAJOLO, 1982, p. 53)

A imaginação é o ponto articulador entre a criança e a literatura. Esta na sua condição de produção cultural mergulha na profundidade do universo infantil através da porta da imaginação. Desta forma, o jogo literário se configura neste ponto, e por isso, a literatura comporta a função de atuar na educação escolar da criança como veículo decisivamente contribuinte na formação do leitor.

Segundo Paiva,

a literatura infantil, apesar de continuar reivindicando seu estatuto literário (nas dimensões que se queira conferir a esse termo) sempre será uma exceção que, de maneira natural, de acordo com os usos e práticas realizados pela escola, desperta em nós o desejo de refletir sobre as condições que a tornam possível, uma vez que ela é legitimada pelo sistema educacional e as apropriações e recepções feitas conferem-lhe, sem dúvida alguma, um estatuto, seja ele literário ou pedagógico, ou ambos, dependendo do ponto de vista que se queira adotar. (PAIVA, 2008, p. 36)

São essas marcas de recepção e apropriação da literatura no contexto da escola denunciadoras da possibilidade ou dos empecilhos geradores da exclusão social do aluno ao acesso e uso do acervo literário para construção da cultura da prática de leitura na escola. E são esses aspectos que trago durante a apresentação e análise dos dados.

A tomada do acesso e a circulação do livro de literatura na escola são considerações de seu caráter cultural a ponto de bordar uma compreensão e interpretação da realidade para não cair no jogo de “caça aos culpados”, mas considerar os aspectos constituintes como fenômeno histórico e cultural.

Segundo Geraldi “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior do seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.” (GERALDI, 2006, p.42) Se a concepção de língua estiver fundamentada como elemento estático da cultura, pronto na prateleira, como um produto no mercado a ser consumido, com seu tempo de validade determinado, é compreensível sua materialidade (o livro) ser concebida como objeto limitado, funcional e utilitário com atividades restritas à gramática. Neste aspecto, levantam-se as bandeiras pela qualidade de ensino e melhor desempenho das capacidades leitoras e escritoras, porém as formas eleitas para este exercício excluem a tradição cultural e a identidade necessária a ser construída na relação entre leitor e livro. (GERALDI, 2006, p.42)

A clareza dos conceitos de leitura/literatura favorece a formulação de critérios importantes quanto à quantidade e à qualidade das experiências da linguagem oferecida pela literatura. A falta de critérios na realização desta prática implica dificuldade da interlocução necessária exigida pela leitura do texto. E mais, é a descaracterização do papel do leitor que lida com os conflitos na sua relação com o escrito sob o ponto de vista da expressão da cultura, geradora de informação, conhecimento e responsabilidade social.

A retirada da língua da sua materialidade, o livro com sua conotação de produção cultural, é permitir na formação do leitor uma divisão inevitável. Significa atuar no seu ensino com conhecimento e produção de artifícios componentes e com condições de firmar sua identidade nas experiências transformadoras das práticas de leitura. Desta forma, é como o sujeito-leitor se relaciona no mundo e com ele.

Caracteriza-se, então, a função da escola como mediadora entre o livro e o aluno-leitor, pois ela faz a opção de como conceber a língua e assim, define o papel dos livros na escola e seu uso. Para isso, busco como ilustração CHIAPPINI (2006). Ela diz ser a escola que molda o modo do relacionamento do aluno com a língua. Uma língua com moldes prontos e regras não permite subversão, criatividade, contrariedade. Desta forma, os alunos não escrevem livremente, pois estão presos a normas e moldes. Nesse mesmo aspecto, eles também não lêem livremente, mas apenas para fazer sínteses, resumos, fichas de leitura, classificação de personagens. A mensagem é sempre definida.

É sob esta provocação que se valida a pergunta: *para que livro de literatura na escola?* A resposta a ela tem fundamento nas concepções de linguagem adotada, sua construção do ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem das competências de leitura e de escrita.

Assumo a posição de que a língua se dá na dinâmica do seu uso e das relações interpessoais e de discursos sociais reais. Ela sofre modificações, não se congela no tempo. Desta forma, o conteúdo dos livros expressa sempre a dinâmica de evolução da língua e das relações humanas.

Neste aspecto, proponho aqui a descrição das situações observadas com o livro de literatura do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), seu modo e os canais de acesso e circulação na escola para que eu possa construir a cena reveladora da identidade entre o livro de literatura e o leitor em formação no reconhecimento das práticas de leitura realizadas no contexto escolar.

Para eu adentrar num conjunto de práticas com o livro de literatura dentro da escola, dou ao leitor o conhecimento de como os livros do PNBE chegam à escola pesquisada e como a sua trajetória é designada até o ponto de acesso aos professores e alunos.

A descrição da logística do livro é para a orientação do leitor, do levantamento dos elementos necessários à compreensão dos entraves dificultosos à efetivação de um programa de formação de leitores, com a meta de ultrapassar os limites da distribuição de livros e de atuação definitiva na geração de uma cultura escolar de leitores do livro de literatura.

4.1 - A chegada e disposição do livro do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) na escola.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Os recursos financeiros para sua promoção são originários do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação. As ações do PNBE são executadas de forma centralizada, com o apoio logístico das escolas públicas, prefeituras e secretarias estaduais e municipais de Educação.

Geralmente, a distribuição dos livros é feita às escolas pelas editoras dependendo do tipo de acervo e da clientela beneficiária por meio do contrato firmado com a Empresa

Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do programa é acompanhada por técnicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação, incluindo as sedes das prefeituras e das Secretarias Municipais de Educação para garantia da logística de entrega dos livros às escolas.

As escolas beneficiadas recebem seus acervos até o início do segundo semestre do ano letivo para serem utilizados ainda naquele ano pelos alunos da escola. O atendimento do PNBE acontece em anos alternados: à educação infantil, ao primeiro segmento do ensino fundamental, ao segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio. As obras distribuídas incluem textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), obras em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos⁹.

Para o ano de 2009, por exemplo, os números para novos acervos literários beneficiaram cerca de 23.600.000 estudantes das séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e do ensino médio das redes públicas de todo o país. No ensino fundamental, foco desta pesquisa, os acervos são distribuídos para 49.327 escolas, para benefício de 16.400.000 alunos¹⁰.

Para o ano de 2010, os acervos são compostos por títulos de poemas, contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, romances, memórias, biografias, ensaios, histórias em quadrinhos e obras clássicas. Eles contemplam cerca de 24.000.000 de alunos. A distribuição envolve 10.700.000 livros a todas as escolas públicas da educação infantil (86.379 escolas), do ensino fundamental (122.742 escolas do 1º ao 5º ano) e da educação de jovens e adultos (39.696 escolas)¹¹.

Os professores também são beneficiados com obras direcionados à orientação do ensino em cada disciplina da educação básica. O objetivo é o oferecimento de um apoio pedagógico, destinado a subsidiar teórica e metodologicamente os docentes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos respectivos campos disciplinares, áreas do conhecimento e etapas/modalidades da educação básica. As obras são divididas em cinco categorias: anos iniciais do ensino fundamental; anos finais do ensino fundamental; ensino médio regular; ensino fundamental da educação de jovens e adultos; e ensino médio da educação de jovens e adultos.

⁹ **Fonte:** https://www.fnnde.gov.br/pls/simad_fnnde/simad_fnnde.sisadweb_1_pc

¹⁰ **Fonte:** https://www.fnnde.gov.br/pls/simad_fnnde/simad_fnnde.sisadweb_1_pc

¹¹ **Fonte:** https://www.fnnde.gov.br/pls/simad_fnnde/simad_fnnde.sisadweb_1_pc

O critério de atendimento ao público escolar é realizado da seguinte forma: escolas com até 250 alunos recebem 100 títulos; entre 251 a 500 estudantes, 200 obras; acima de 501 estudantes, 300 títulos. As escolas para serem beneficiadas precisam estar cadastradas no sistema e a quantidade de acervos (de livros) é segundo o senso escolar do ano anterior.¹²

No site do MEC estão dispostos os dados de cada escola recebedora dos acervos e as quantidades acervos. A listagem equivalente aos títulos dos livros componentes de cada acervo não consta no site, apenas a de todas as obras adquiridas pelo programa.

Apresento nesta etapa as tabelas demonstrativas do recebimento dos acervos pela escola (2000 a 2008).

Ressalto: cada um desses acervos compõe um conjunto de 20 títulos de livros e totaliza 100 títulos recebidos pela escola. A escolha dos acervos não é feita pelos professores, embora no *site* haja a informação de que são eles e os diretores quem fazem tais escolhas.

Os 15 acervos são compostos por obras de vários gêneros literários e tipos de texto, desde poesias, quadras, parlendas e cantigas, passando por contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, mitologia, lendas, fábulas, apólogos, contos de fadas e adivinhas. Também estão incluídos livros de imagem e novelas (clássicos, terror, aventura, suspense, amor, humor).

Tabela 3 – Distribuição dos acervos do PNBE para a Escola pesquisada

DISTRIBUIÇÃO – 2009		Dados de origem: Senso 2008
SÉRIE/ANO	OBJETO	QTDE OBJETO ADQUIRIDO
XX	110000 - ACERVO A - PNBE FUNDAMENTAL	1
XX	110002 - ACERVO B - PNBE FUNDAMENTAL	1
XX	110003 - ACERVO C - PNBE FUNDAMENTAL	1
XX	110004 - ACERVO D - PNBE FUNDAMENTAL	1
		TOTAL QTDE DE OBJETOS: 4
Fonte: https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/!simad_fnde.sisadweb_1_pc		

¹² Fonte: https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/!simad_fnde.sisadweb_1_pc

Tabela 4 - Distribuição dos acervos do PNBE para a Escola pesquisada – 2005

DISTRIBUIÇÃO – 2005		Origem dos dados: SENSO 2004
SÉRIE/ANO	OBJETO	QTDE OBJETO ADQUIRIDO
XX	008299 - ACERVO 4 PNBE	1
XX	008300 - ACERVO 5 PNBE	1
XX	008301 - ACERVO 6 PNBE	1
XX	008308 - ACERVO 13 PNBE	1
XX	008310 - ACERVO 15 PNBE	1
		TOTAL QTDE DE OBJETOS: 5
Fonte: https://www.fnnde.gov.br/pls/simad_fnnde/!simad_fnnde.sisadweb_1_pc		

As tabelas a seguir fazem referência à distribuição dos livros do programa PNBE denominado “Literatura em Minha Casa” que teve como objetivo contemplar os alunos e seus familiares com uma coleção de títulos e gêneros variados. Ressalto que mesmo seguindo o critério do senso escolar, na escola pesquisada o número de acervos necessário para a demanda de alunos não chegaram.

Tabela 5 - Distribuição dos acervos do PNBE – Literatura em Minha Casa - para a Escola pesquisada – 2003

DISTRIBUIÇÃO – 2003		Origem dos dados: Senso 2001
SÉRIE/ANO	OBJETO	QTDE OBJETO ADQUIRIDO
XX	C104 CAIXAS PARA ESCOLAS COM PEDIDO	1
XX	7426 - LITERATURA EM MINHA CASA - 4º SÉRIE - EDITORA MODERNA LTDA	20
XX	7486 - LITERATURA EM MINHA CASA - 4º SÉRIE - SALAMANDRA EDITORIAL	19
XX	7566 - LITERATURA EM MINHA CASA - 4º SÉRIE - GLOBAL	19
XX	7569 - LITERATURA EM MINHA CASA - 4º SÉRIE - EDITORA NOVA FRONTEI	20
XX	7593 - LITERATURA EM MINHA CASA - 4º SÉRIE - EDITORA OBJETIVA LTD	19
XX	7629 - LITERATURA EM MINHA CASA - 4º SÉRIE - QUINTETO EDITORIAL L	19
XX	7670 - LITERATURA EM MINHA CASA - 4º SÉRIE - LIVRARIA MARTINS FON	19
XX	7679 - LITERATURA EM MINHA CASA - 4º SÉRIE - AGIR	19
XX	7681 - LITERATURA EM MINHA CASA - 4º SÉRIE - NEWTEC EDITORES LTDA	19
XX	7682 - LITERATURA EM MINHA CASA - 4º SÉRIE - MELHORAMENTOS DE SAO	19
		TOTAL QTDE DE OBJETOS: 193
Fonte: https://www.fnnde.gov.br/pls/simad_fnnde/!simad_fnnde.sisadweb_1_pc		

Tabela 6 - Distribuição dos acervos do PNBE – Literatura em minha casa - para a Escola pesquisada – 2001

DISTRIBUIÇÃO – 2001		Origem do dados: Senso 2000
SÉRIE/ANO	OBJETO	QTDE OBJETO ADQUIRIDO
XX	4533 - COLECAO LITERATURA EM MINHA CASA - EDITORA OBJETIVA	50
XX	4538 - COLECAO LITERATURA EM MINHA CASA - EDITORA CIA DAS LETRAS	50
XX	4547 - COLECAO LITERATURA EM MINHA CASA - EDITORA FTD	50
XX	4551 - COLECAO LITERATURA EM MINHA CASA - EDITORA NOVA FRONTEIRA	50
XX	4555 - COLECAO LITERATURA EM MINHA CASA - EDITORA MODERNA	50
XX	4556 - COLECAO LITERATURA EM MINHA CASA - EDITORA ATICA	50
TOTAL QTDE DE OBJETOS: 300		
Fonte: https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/!simad_fnde.sisadweb_1_pc		

A escola pesquisada recebeu os acervos correspondentes. Observe os dados sobre a quantidade de alunos nos anos de referência para a aquisição dos acervos.

Tabela 7 – Dados da quantidade de alunos da escola pesquisada – 2000 a 2008

Anos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Nº alunos	1044	1147	905	933	932	956	947	886	821

Ao longo desses anos com referência ao número de acervos recebidos pela escola, em comparação à demanda escolar, pode-se dizer que eles são insuficientes. Ainda que a escola receba um contingente de 300 títulos por ação do programa, representa o atendimento de um terço do grupo escolar.

Nesse período de dez anos, a escola contou com ações voluntárias de doação de livros de particulares e da prefeitura Municipal de Educação, mas mesmo assim se fazem insuficientes. É fato, a ação de distribuição dos livros e a quantidade de acervos são insuficientes para a realidade dessa escola. Essa é a única fonte de contato dos escolares daquela região da cidade com o livro de literatura.

Supondo que, durante a semana, todas as classes usem a biblioteca e retirem livros para sua leitura, não é possível a todos os alunos levarem livros. Talvez pareça uma proposição muito frágil, porque a escola já possui um acervo componente de sua biblioteca. O destaque do alto investimento do governo nesta área é o reconhecimento da ação deficitária para o estabelecimento de uma organização e geração de ações sistemáticas de leitura neste contexto. Considere que as ações do governo incidam na formação dos leitores, pontuem seu contato direto com o livro, do ponto de vista da quantidade necessária para a circulação gestada pela biblioteca escolar, esta deve realizar efetivamente seu papel a contento.

A biblioteca é o local de realização de ações incentivadoras da leitura, lugar específico para sua criação e exercício, mas essas expectativas passam a ser desmotivadas quando não há um acervo apropriado em número condizente para circulação maior dos poucos livros existentes. Ao considerar que os livros colocados em uso sofrem a ação do seu manuseio: rasgam, estragam, fazem dobras; o acervo precisa ser refeito, e, desta forma, o recebimento dos livros em anos alternados não supre as necessidades reais da escola.

Acessei o modo de registro para o controle dos livros do PNBE chegados à escola. Os acervos são catalogados de forma simples, manual, num caderno de anotação com o título, autor, editora e data de chegada. Porém, só foram encontrados os dados referentes aos acervos recebidos em 2008; anteriormente a essa data, na escola não há nenhum tipo de registro de entrada dos livros. Esse é um elemento revelador da despreocupação com o controle sistemático de acervos.

O registro de entrada dos livros é feito da seguinte forma: primeiro é dada uma abertura num caderno, como demonstra a figura abaixo. Depois os livros têm um número de tombo e são listados junto com os livros didáticos. O único resquício dado à escola como garantia do livro pertencer ao seu acervo é o carimbo recebido antes de chegarem à biblioteca ou na composição dos módulos de classe. Assim, muito do acervo se perde por não haver um controle mais rigoroso.

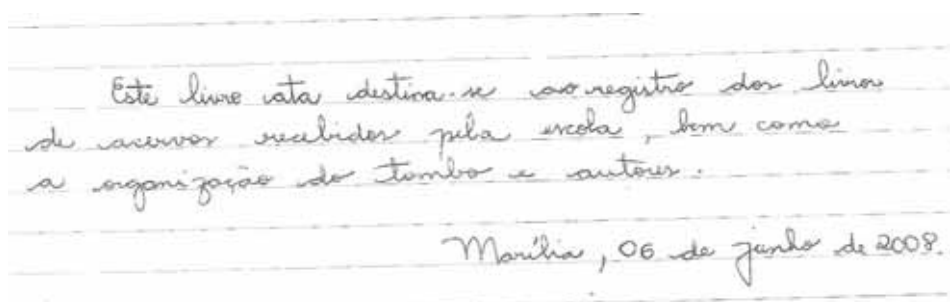


Figura 1- Primeira página do livro Ata da escola para registro dos livros recebidos pela unidade de todos os programas dos governos Federal, Estadual e Municipal (PNLD, PNBE, Entre na Roda)

O processo de catalogação demora algumas semanas antes de o livro ser posto em circulação na escola, pois ainda é escrito dentro do livro, o número do tombo, em média de 300 livros. Veja o formato do tipo de catalogação realizada para um controle mais apropriado dos livros chegados no último montante de distribuição do PNBE.

Data	Livro	Autor	Tombo
06/06/08	Helpe Lúlia	Eva, Lúcia	000
06/06/08	Ovo superônico da galinha Galateia	Cláudio Fragata	0001
06/06/08	A menina da Toranja	Des. Cunha	0002
06/06/08	Entre os bambus	Edna Bunes	0003
06/06/08	25 anos de Menino Malquinho	Zivaldo	0004
06/06/08	Coturno de Cantarô	Lygia Orthof	0005
06/06/08	O Galinhão do Bartolomeu	Christina Dias	0006
06/06/08	Lira, vira, vira, Colômbia	Lúcia Pinheiro, João	0007
06/06/08	Lili Invento o mundo	Marina Quintana	0008
06/06/08	Menina Nina	Zivaldo	0009
06/06/08	O rei maluco e a rainha mais ainda	Fernanda Lopes de Almeida	0010
06/06/08	O sino que queria voar	Luiz Antônio Aguiar	0011
06/06/08	Pappa Mualonga	Antônio Lindgren	0012
06/06/08	Quinta Luz	Angela Lago	0013
06/06/08	Facim de menu pata	Marina Helena Rezende	0014
06/06/08	O Alcademe de Müller para crianças	Müller, Fernando	0015
06/06/08	Os Chifres da Lúcia entre histórias	Mamadeu Djaló	0016
06/06/08	O amigo urso	Mary Klein & Bonin	0017
06/06/08	Você vive mais por aí?	Charles Kiefer	0018
06/06/08	Quadrado e Quadrado	Luiz Antônio Aguiar	0019
06/06/08	As coisas que a gente fala	Ruth Rocha	0020
06/06/08	Uma lili em forma de gente	Zivaldo	0021
06/06/08	Cidade Jante Apaxxonada	João Brandão	0022
06/06/08	Um índio chamado Esperança	Luiz Goldoni	0023
06/06/08	Patatuna do Anani	Galvão dos Santos	0024
06/06/08	Da Colômbia ao pé	Marilda Castanheira	0025
06/06/08	Pequeno Tampo vai à escola	João Sfar	0026
06/06/08	A menina Oves Inu	Marina Clarente	0027
06/06/08	A Bola e o Olho	Luiz Amadeu	0028
06/06/08	Recordes Oquide	Luiz de Souza	0029

Figura 2 : Página do livro Ata com o registro de entrada dos livros.

A próxima etapa consiste na ida à biblioteca; uma parte do acervo é distribuída nas estantes e outra compõe os novos módulos que ficam nas classes com os professores para uso dos alunos. A separação dos títulos para esses módulos é de acordo com o critério da coordenação e direção da escola.

Na biblioteca, o controle de saída e entrada dos livros é feito por meio de um caderno por série como mostra a imagem a seguir. Há a data de retirada dos livros o nome do professor e a data da entrega dos livros.

23/02	Thayz	
	O rei maluco e a rainha mais ainda	15/04/08
	Vida na cidade	15/04/08
	Por que economizar água? (2)	15/04/08
	Boa! Está com dor de dente	09/09/08
	A água.	09/09/08
	Quanto água.	15/04/08
	A água mesa de cada dia.	09/09/08
	O café e a imigração.	15/04/08
	Quanto: hoje... e amanhã?	26/08/08
	Símbolos do Brasil.	26/08/08
	A criança e seus direitos.	18/01/08
	O menino que não escrevia.	17/01/08
15/09	Nem uma coisa nem outra	
"	A princesa Rapa	22/09/08
"	A lenda do bicho da seda	22/09/08
"	Antena Ferraria - O Príncipe de Korigan	22/09/08
"	Beij, beijada, beijadinho	15/09/08
"	Ai, que surto!	22/09/08
"	Uma dança da pisada	22/09/08
"	Uma viagem maluca	15/09/08
"	Minha sombra	22/09/08
"	Reizinho mandão	22/09/08
"	Um índio chamado Esperança	22/09/08
"	Monstros e mundos misteriosos	22/09/08
"	De frente para o sol	22/09/08
"	Foz de Iguaçu	22/09/08
"	O desaparecimento das estrelas	22/09/08
"	Homem e fuleta	
"	A lenda do bicho da seda	22/09/08
"	A lenda do Urutu	
"	Os caçadores de mel	22/09/08
"	Lendas e mitos dos índios brasileiros	22/09/08

Figura 3 – Página do livro de controle do acervo da biblioteca por série

Percebe-se pela data de retirada dos livros e data de devolução um tempo de permanência do livro no acervo da classe. Esse controle é de responsabilidade do professor que anota os livros emprestados e devolvidos por seus alunos quando o funcionário colaborador não está na biblioteca. Caso algum livro estrague ou o aluno não devolva, o professor da classe deve providenciar a reposição na medida do possível, o mesmo título ou um similar. A mesma regra é seguida para os livros componentes do módulo de classe.

Observo que o controle dos livros na biblioteca é feito de forma bastante simples. A biblioteca da escola não possui sistema de catalogação adequada. A organização é de acordo com as necessidades de cada ano, o que dificulta saber o número de livros que constituem o acervo, assim como o controle das obras.

Verifico que esse controle só é feito nos primeiros meses e depois não há registro no caderno. Investigo com alguns professores para saber quais as causas dessa falta de registro. Muitos acabam por não frequentar a biblioteca quando não há o funcionário colaborador. Outros acabam emprestando os livros para as crianças, mas não anotam porque acham uma perda de tempo. Alguns usam os livros da biblioteca para a leitura enquanto estão naquele espaço.

A forma de controle do empréstimo de livros feito do acervo composto pelos módulos de classe facilita para o professor e para os próprios alunos, em especial das últimas séries (3ª e 4ª). Constato várias formas desse tipo de registro feito pelas próprias crianças e o professor supervisiona de vez em quando.

Cada professor cria a forma mais adequada de controle dos livros do acervo de classe e estabelece critérios para o empréstimo aos alunos.

Nas páginas seguintes apresento o modelo desse tipo de registro. Fiz cópia dos cadernos de controle. Esse material permite a constatação da circulação e do controle dos empréstimos realizados pelos próprios alunos.

24/04

Nome do aluno	Nome do livro
1 Larissa M.	Elabre
2 Mathius de	Uai, Uai, Bato por que
3 Camilla Lima	Parangarã Parangarã Parangarã
4 Daniel	O duende da ponte
5 Lucas Gatti	500 Anos
6 Lucas F.	O Planeta azul
7 Daniel	Sempre de pag
8 Vitória do aluno	Parangarã do Parangarã
9 Angelica Lima	O duende
10 Paulo de	O País da Lanchinha
11 Alotaz Guy	O gato de lator
12 Cristiele D.	O duende da Ponte
13 Marcos P.S.	Busse de Verdade
14 Bordados John	Amoques
15 Lucas Tedesco	Parangarã
16 André Machado	Os mistérios do amor
17 Kéo Henrique	Que culpa eu não tenho de tudo
18 Wesley Henrique	Dicionário
19 Beatriz T. Bessa	ROMÉU E JULIETA
20 Laus M. Dias	Caça ao tesouro
21 Giovanni Jr	Nos meus Nôis
22 Carla Carolina	Sociedade meu mei
23 Guaraciopa	O Brasil
24 +	Parangarã de do Parangarã
25 Abner Lucas M.	Parangarã de do Parangarã
26 Jonathan R.	XAKXO A lenda dos fagos
27	
28	

Nome	Livro	
BIÂNCA	Meu mundo	OK
Miguel	Urso do norte	OK
VITOR	Cachorro como o João	OK
JESSICA	Os filhos do Bruce pelo	OK
SCARLET		
Wilson	Povo do Tesouro	OK
Eduardo	Comida no país dos animais	OK
Patrícia		OK
Emerson B	Poemas	OK
Paula		OK
Vinicius R	Adulterio e o pecado do diabo	OK
Vinicius G		
Matheus	Como se faz dinheiro	OK
Lucas L	Eu sou um dragão	OK
Samuel	Papagaio da cor	OK
Lucas V	O pig na de catapulta	OK
Matheus S	Adulterio	OK
Kolqui		
Julius	Eu sou um dragão	OK
Shirley	Meu mundo	OK
Morrell	Eu sou um dragão	OK
Stefania	O crocodilo enorme	OK
Louise	O povo do sapo	OK
Rafael	Poemas do mundo	OK
Julius Pq	O céu chama	OK
Shirley	Quedade com o mundo	OK
Morrell		OK
Emerson B	O crocodilo enorme	OK
Rafael	O povo do sapo	OK
Matheus	Adulterio e o pecado do diabo	OK
Shirley	Povo do sapo e o pecado do diabo	OK
Lucas V	O mundo do animal e o H	OK
Vinicius R	Povo do sapo e o pecado do diabo	OK
Rafael	Povo do sapo e o pecado do diabo	OK
Lucas L	Eu sou um dragão	OK
Vinicius	Povo do sapo e o pecado do diabo	OK
Bianca	Eu sou um dragão	OK
Lucas	Eu sou um dragão	OK
Eduardo	De livro do mundo como	OK
Patrícia		
Emerson	O mundo	
Matheus	O pig na de catapulta	OK
Stefania	Meu mundo	OK

Figura 5 - Página do caderno de controle de empréstimos de livros do módulo de classe

Como já mencionado, o critério de formação dos módulos fica a cargo da coordenação da escola que elabora módulos novos ou redistribui os livros nos já existentes. Adota-se como um dos critérios, ter mais livros de imagens e com textos poéticos, contos e fábulas para as séries iniciais, assim como, preza-se a escrita caixa alta. Para os alunos das últimas séries destina-se os livros de narrativas mais longas.

Cada professor de série confere a lista dos títulos recebidos e dá ciência do recebimento. A recolhida dos módulos para conferência ocorre na última quinzena de novembro e a entrega para o novo ano varia entre março e abril.

Os títulos no quadro abaixo referem à composição dos acervos dos módulos para as séries iniciais. Em sua maioria, livros de bolso (01 ao 34) (poucas páginas, narrativa simples, letra caixa alta), e atende ao anseio de alguns professores crédulos de serem estes mais apropriados no início da alfabetização. Este conjunto não constitui livros recebidos do PNBE. Os números 35 ao 61 são livros recebidos do programa, em sua maioria, data o ano de 2001.

1) O rato do campo e o rato da cidade	35) O mistério da terrível caixa
2) A raposa e as uvas	36) Ferdinando e Eu
3) A raposa e as uvas	37) A cor de cada um
4) O cão e o osso	38) Clic-clic!
5) A raposa e a cegonha	39) Medo de escola
6) A tartaruga e a lebre	40) Pedro menino navegador
7) A assembléia dos ratos	41) As algas
8) A assembléia dos ratos	42) O pantanal
9) A raposa e o corvo	43) Bruxinha e Frederico
10) A cigarra e a formiga	44) Aprendendo com a natureza
11) Desidério – Um leão de dentadura	45) A baleia branca
12) Wanderson – O canguru	46) Uma noite mal – assombrada
13) Claudete – A ovelhinha	47) Galinha com dentes
14) Miquito – O macaquinho cantor	48) O lago
15) Miquito – O macaquinho cantor	49) Todo cuidado é pouco
16) O macaquinho pirueta	50) O patinho feio
17) A ovelhinha Lóli	51) Filhote de fada
18) O leãozinho Léo	52) Dentro da casa tem...
19) O cãozinho dengoso	53) Filó e Marieta
20) O coelhinho Tatau	54) O morador da casa maluca
21) O coelhinho Tatau	55) Ciranda de cantigas
22) O coelhinho Lino	56) Cocô de passarinho
23) O coelhinho Lino	57) O menino e a bola
24) A patinha Zizi	58) Eu era um dragão
25) O porquinho Pig	59) Caixa de surpresa
26) O porquinho Pig	60) Viajante
27) A corujinha Juju	61) É só contar
28) A corujinha Juju	
29) Chapeuzinho vermelho	
30) Pinóquio	
31) Rapunzel	
32) Os três porquinhos	
33) A Matinta Pereira	
34) Os caçadores de mel	

Marília, 20 de março de 2009.

Figura 7 – Lista de recebimento do módulo de classe dada aos professores no início do ano.

Os módulos com livros de bolso, mostrados nas figuras 7 e 8, foi a forma encontrada pela escola de ampliação do acervo com poucos recursos financeiros. A chegada dos alunos de 6 anos no Ensino Fundamental força a escola a providenciar 6 módulos de livros (200 exemplares), para o atendimento do novo público. Ela os mescla com parte dos livros recebidos do PNBE e forma módulos como mostra o quadro anterior.



Figura 7 - Capas dos livros de bolso formadores do módulo de classe, e não pertencentes ao PNBE.



Figura 8 - Página do livro de bolso não pertencente ao acervo do PNBE.

Inicialmente verifiquei os livros de todos os módulos dos 18 professores sujeitos da pesquisa. A maioria dos livros formadores dos módulos são distribuídos no ano de 2001 pelo PNBE e traz a sua identificação dos livros por meio de etiqueta na capa do livro, designa o programa de distribuição e o ano.

As etiquetas dos anos de 2001, 2002 e 2003 indicam que foram distribuídos através do PNLD, e neles há um código referente à substituição dos livros didáticos de ciências e matemática pelos acervos literários feita pelos professores.

Veja o conjunto das etiquetas como exemplo:



Figura 9 - Etiqueta do livro do PNLD 2001



Figura 10 - Etiqueta do livro do PNLD 2002



Figura 11 - Etiqueta do livro do PNLD 2003

As etiquetas dos livros recebidos referentes ao ano de 2005 (fig. 12) e 2006 (fig. 13) indicam a série (1ª e 2ª) e o gênero, o público alvo, o material para a leitura. Alguns dos livros do ano de 2005, nas etiquetas já apontam o nome do programa PNBE. Todos os livros recebidos em 2008 (fig. 16 e 17) tem o selo PNBE na etiqueta.



Figura 12 - Etiqueta do livro do PNLD 2005



Figura 13 - Etiqueta do livro do PNLD 2006



Figura 16 - Etiqueta do livro do PNBE 2005



Figura 17 - Etiqueta do livro do PNBE 2008

Recordo que os módulos de classe dos professores são formados pela maioria dos livros recebidos no ano de 2001 oriundos das escolhas do PLND, pois a quantidade é relativa ao número de alunos por série, como ocorre na escolha e recebimento dos livros didáticos.

Neste aspecto, a maioria dos livros da biblioteca da escola é formada pelos livros enviados no ano de 1999 pelo PNLD, contribuição da SME do Município, e dos livros do

programa Salas de Leitura. O professor da classe é responsável pela manutenção dos livros dos módulos em circulação, controle dos empréstimos, assim como conservação dos livros.

O quadro seguinte mostra um acervo composto por livros recebidos do PNBE que são os literários e de outro programa como o PNLD. A numeração abaixo e a listagem é de organização da escola. Ao final do ano os livros devem ser devolvidos com a lista abaixo para conferência de devolução.

- | | |
|--|---|
| 1) O açúcar | 34) A floresta e o estrangeiro |
| 2) Bruxa Onilda vai à Inglaterra | 35) Dengue? Hoje... e amanhã? |
| 3) A loja de brinquedos | 36) As três respostas |
| 4) O pequeno Polegar | 37) Colméia |
| 5) Peixes | 38) Bichos do cerrado |
| 6) O tecido | 39) Meu nome é Cachorro |
| 7) Beijo, não! | 40) Madeira reciclar |
| 8) Tatus tranquilos | 41) Um jeito bom de brincar |
| 9) Tico e os lobos maus | 42) Mariposa ou borboleta? |
| 10) A floresta e o estrangeiro | 43) Wolfgang Amadeus Mozart |
| 11) Amadeus | 44) Chocolate quente na neve |
| 12) Tato | 45) A risada de Biriba |
| 13) Olfato | 46) O grito do Rio Tietê |
| 14) Seu vento soprador de histórias | 47) O menino e a sombra |
| 15) Aprendendo com a natureza | 48) A rainha e o vento |
| 16) A cerâmica | 49) Cabrumm! |
| 17) A cerâmica | 50) Poesias dão nomes ou nomes dão poesias? |
| 18) Galinha com dentes | 51) Olfato e paladar |
| 19) O melhor do menino maluquinho | 52) A marreca da Rebeca |
| 20) Branca de neve | 53) A máquina maluca |
| 21) Todo cuidado é pouco | 54) Eu era um dragão |
| 22) Porque o céu chora | 55) Sai sujeira! |
| 23) Jaguarê, a onça pintada | 56) Ecologia em quadrinhos |
| 24) Zuiimm Zuoomm | |
| 25) (Re) Fabulando | |
| 26) A bruxa Vitalina | |
| 27) Verde, quero de novo ver-te | |
| 28) Uma noite mal-assombrada | |
| 29) O desafio da mãe natureza | |
| 30) A minhoca | |
| 31) As aventuras do bonequinho do banheiro | |
| 32) Lobo Barnabé | |
| 33) Novos brasileirinhos | |

Marília, 2 de março de 2009.

Figura 18 - formação do módulo de classe com os livros recebidos do PNBE e de outras fontes como o PNLD.

Agora trago as imagens seguintes para demonstração da forma que esses livros ficam para conferência no final do ano, remanejamento e/ou inclusão de títulos, elaboração de nova listagem e redistribuição para as novas séries no próximo ano.



Figura 19 - Módulo devolvidos pelos professores para serem conferidos.



Figura 21- Imagem aproximada do módulo de classe para distribuição para 2ª série



Figura 22 - Imagem aproximada do módulo de classe para distribuição para 4ª série

As imagens trazidas mostram que a escola tem uma forma organizada de promover certo controle de quantidade e de verificação da qualidade, preservação e distribuição dos livros na escola. Tal ação é importante para a movimentação e acesso do livro na escola.

4.2 - A biblioteca da escola

Brevemente, neste item, esboço a dinâmica da biblioteca da escola pesquisada mostrando o seu papel equivalente ao processo de mediação na leitura que deve ocorrer na escola.

Segundo, SILVA (2009), a biblioteca escolar deve estar organizada de forma a propiciar um manuseio adequado do acervo aos seus usuários de acordo com suas necessidades. Para isso, é preciso considerar o acesso aos livros pelos pequenos: a sua estatura e segurança.

A escola pesquisada não tem seu acervo organizado. As fotos a seguir mostram o espaço da biblioteca da escola pesquisada: a organização, o mobiliário, a disposição dos acervos de livros nas estantes, e a forma como estavam catalogados os livros por cores. As etiquetas coloridas nos livros indicavam o local que os materiais deveriam ser guardados para melhor organizar as estantes.



Figura 23 – Disposição do acervo nas estantes



Figura 24 – Visão ampliada das estantes da biblioteca



Figura 25 - Panorama da biblioteca: disposição dos móveis.



Figura 26 - Estante com enciclopedias, livros didáticos e
Figura Disposição dos livros nas estantes da biblioteca.

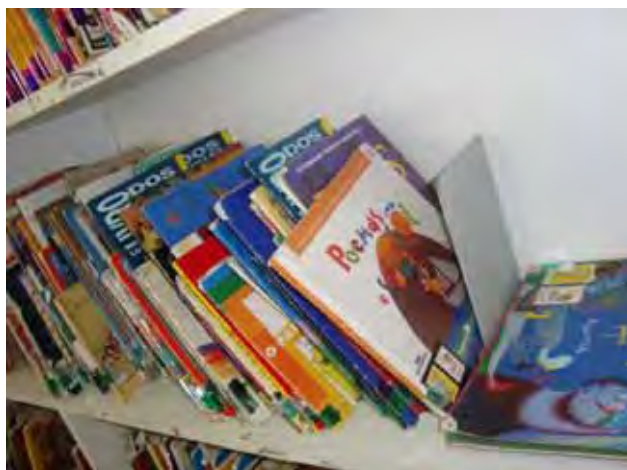


Figura 27 - Estante com disposição do acervo da biblioteca por cor na etiqueta.



Figura 28 - Livros para serem separados e guardados na estante na mesa da biblioteca

Verifica-se que a biblioteca é espaço bem amplo e adequado para o desenvolvimento das atividades incentivadoras da leitura na escola.

A catalogação dos livros sofre uma mudança durante o tempo de pesquisa. O questionário semi-estruturado feito com os professores durante a entrada nas classes para eu assistir as aulas/atividades de leitura me aponta seus motivo para não frequentarem a biblioteca com os seus alunos. A amostra dos sujeitos revela os seguintes empecilhos citados por eles:

- 1- não há livros bons
- 2 – as crianças não podem mexer na estante
- 3 – a organização do acervo não lhes permite achar os livros desejados

4 – não há funcionário para a organização da biblioteca. Ela fica sempre uma bagunça!

Todos os professores entrevistados citam forma de organização dos livros nas estantes da biblioteca como principal fator. Pergunto para os sujeitos pesquisados a respeito da forma mais adequada para melhor oportunizar a entrada e uso dos grupos de classes na biblioteca. Como os projetos de literatura da escola direcionam para o estudo de autores, suas obras e gêneros literários (poesia, contos), alguns professores apontam tal forma como mais adequada para eles e seus alunos poderem ir até as estantes.

Dessa forma, provooco uma interferência no cotidiano dos sujeitos da pesquisa para eu poder desvelar o mito do limite de acesso e uso da biblioteca escolar. Lanço a proposta para o grupo de professores pesquisados, e depois para todo o corpo de professores da escola. A adesão é completa para juntos realizarmos as mudanças de organização do acervo ao considerar que teriam um tempo de abstenção do seu horário de biblioteca para as ações.

O pretexto de envolvimento dos sujeitos da pesquisa (alunos, professores e demais funcionários da escola) para seu despertamento do sentido diferenciado pelo espaço da biblioteca iniciando a conhecer, a se debruçar sobre os livros mesmo que do ponto de vista organizacional, indica bons resultados.

Para as ações, pedi ajuda de alguns professores que sempre utilizam a biblioteca e outros que têm em classe o projeto de biblioteca com os alunos. Desse segundo grupo de professores, utilizo um grupo de alunos (dois de cada classe) como colaboradores da reorganização da biblioteca. Um critério é pela experiência de sala e outro pelo tipo de trabalho de leitura focado na contação de histórias, no teatro, e no estudo dos textos por gêneros textuais, pois é preciso colaboradores que tenham mais autonomia de realização das ações e conhecimento amplo.

A realização de uma reunião com esse grupo de alunos para que me expliquem o projeto de biblioteca de suas classes, para eu ter dimensão mais detalhada do grupo é fator relevante para o trabalho. Depois esses alunos são inseridos na dinâmica de uso da biblioteca da escola e eles também dizem que não conseguem achar os livros desejados por estarem muito misturados, mesmo com a divisão das cores. Coloco, pois, a proposta para os professores de organizarem a biblioteca por gênero, por temas e autores e eles aderem imediatamente por ser uma experiência em suas próprias salas.

O grupo de alunos é dividido em equipes de trabalho para atuarem nos cinco dias da semana. Definida as metas diárias e semanais de separação dos livros por autores e gêneros, iniciamos o descolamento das etiquetas coloridas e a substituição pelas novas etiquetas numeradas. Os números correspondem aos autores, gênero literário e coleções (Anexo).

As imagens a seguir mostram um pouco do trabalho realizado durante o tempo de 20 dias de reorganização da biblioteca com a participação dos alunos sujeitos-colaboradores do projeto de intervenção.

O critério de aproximação do livro para os alunos permite mudança no uso e na disposição dos objetos nas prateleiras. Os livros destinados a eles localizados nas prateleiras superiores das estantes são colocados nas prateleiras de alcance. Os materiais didáticos e os jogos tomam outras prateleiras.



Figura 29 - Alunos etiquetam os livros segundo a nova catalogação por gênero, autores e temas



Figura 30 - Alunos reorganizam disposição de livros nas estantes para melhor uso.



Figura 31 - Aluno organiza separação de livros por tema.



Figura 32 - Aluno organiza separação de livros poéticos e de imagem na prateleira inferior.



Figura 33 - Aluno organiza separação de livros por segundo a nova catalogação.



Figura 34 - Aluno etiqueta livros com o tema *Animal-Habitat*



Figura 35 - Alunos revisam separação de livros.

As próximas imagens representam como o acervo fica disposto nas prateleiras. O grupo usuário da biblioteca fica muito satisfeito com a nova maneira. Os professores, que fazem a leitura na classe com os livros da biblioteca, deram mais autonomia para a vinda dos

alunos para selecionarem os livros para a classe, pois as etiquetas auxiliam a procura e depois facilita a devolução dos livros nos devidos lugares pelos próprios alunos.

Dado esse passo, os professores ficam mais animados com a mudança e agora já acreditam na possibilidade de informatização da biblioteca.



Figura 36 - Livros organizados por autores em caixas e etiquetados



Figura 37 - Disposição dos livros nas estantes depois da nova organização da biblioteca por autores, temas e gêneros.

Ressalto que a nova disposição dos livros nas prateleiras das estantes em caixas evidencia os autores e a quantidade de suas obras. Por exemplo, para as obras de Ruth Rocha, Monteiro Lobato e Ziraldo são os autores que mais tem obras. Para a temática de contos maravilhosos, de fadas, lendas e mitologia estão dispostos em prateleiras inteiras pelo grande número de obras.

A imagem a seguir representa a forma como está organizada os acervos nas estantes.



Figura 38 - Ângulo ampliado das estantes da biblioteca depois da nova reorganização. Separação das estantes de livros das de jogos didáticos.
Layout de disposição dos livros na altura das crianças

Destaco, de antemão, que pouco sabemos sobre os leitores formados na escola, pois não nos debruçamos para ouvir as suas vozes. Nesse tempo de intervenção da pesquisa, conheço e participo do processo de construção do perfil desses leitores especificamente. Ouvir suas histórias de leitura e suas lembranças de contar e ouvir histórias com os seus professores. Ler histórias, mesmo as já ouvidas é outra coisa.

Na expressão das histórias de leituras desse grupo se revela as projeções e as construções feitas, aquelas colocadas por seus professores no curso da aprendizagem da leitura e da escrita. Constato que eles se tornam autores das suas escolhas de leituras. Suas opções de leitura, seja por um autor ou gênero, estão ligadas com o seu campo de interesse de forma intrínseca. A frequência desse grupo na biblioteca da escola legitima a elite leitora produzida pela escola.

As professoras desses alunos constituem um gueto na escola que faz com que o embasamento teórico das suas práticas de ensino em sala de aula permitam e legitimem a entrada e o acesso desse grupo dentro da biblioteca em qualquer horário independente do período que eles estudam. Aponto, a mediação realizada pelos professores entre o livro e os

alunos dessas duas séries são, cada vez mais, sustentadas e incentivadas. Forma-se uma elite de leitores, porque em torno deles cria-se um ideário de responsabilidades, de participação na escola, de sujeitos do fazer escolar, de realizadores do seu direito: ter acesso e uso do acervo de livros literários. É uma elite de leitores motivados a todo o momento, e a ela é oferecida as condições para que as respostas as suas expectativas de conhecimento e de vida social incidam na apropriação do material de leitura da escola, e assim, passem a disseminar uma cultura de leitura, ainda restrita.

Culturalmente, a representação da biblioteca para o grupo é um espaço de relações interpessoais, de troca de informação, de busca de conhecimento, convívio e de construção dos significados desse espaço físico. Infelizmente, é uma ação educativa e uma permissão cultural para poucos, dentro de um local, a escola, que é propriamente o nicho específico para a formação integral da cultura para todos. Entretanto, reafirmo: o livro circula para poucos.

4.3 - Os projetos de literatura da escola

A posse dos projetos de leitura da escola é uma visão de como o conceito de linguagem, de literatura, de livro e do seu ensino tem sido construído. É o resgate da fonte dos pormenores reveladores dos entraves na trajetória de circulação do livro na escola. A discussão dos conceitos referentes à concepção tida por projeto não é o meu objetivo, mas a sua estrutura pode dar elementos indicadores de uma diversidade de conhecimentos revelados na prática. É possível o estabelecimento de uma estruturação entre a disparidade existente entre a teoria, o discurso e a prática exibida neste cotidiano.

A escola tem um projeto formulado pela equipe de coordenação e direção a partir das necessidades da comunidade escolar. Cada série tem seu projeto de leitura para ser desenvolvido durante o ano. As especificidades das séries são consideradas. Algumas classes têm o seu projeto de leitura em decorrência das carências cotidianas. Neste aspecto, vejo a idealização de todos os projetos na escola como metas supridoras das dificuldades da escrita dos alunos. No entanto, são raros os projetos estruturados em ações concretas para o incentivo à leitura e a permanência da ação e do comportamento de leitores em formação na escola.

O grande propósito gerador das ações de leitura é a melhoria dos resultados do grupo escolar nas avaliações internas do município e externas do governo estadual e federal. Pode-se dizer que ações planejadas para a superação das dificuldades de inserção do aluno na esfera social da linguagem não é o problema. Na percepção dos entraves da não realização desses

resultados surge minha pretensão de articulação de detalhes da vida social dos alunos, na observação do caminho feito pelo livro na escola. Digo, a identificação e o entendimento dos nós interruptores críticos do acesso à leitura e à sua prática autônoma.

Neste aspecto, destaco o primórdio da leitura: o contato com o livro de literatura e demais materiais afins. A leitura está fadada ao fracasso pela privação deste objeto, porquanto extrai dessa prática social o elemento fundamental de apropriação da linguagem como cultura. O domínio dos procedimentos e habilidades importantes à prática da leitura autônoma é de suas concepções de leitura e de ensino, de modo a permitir o encontro de identidades singulares entre o dualismo leitor/livro e o caráter universal da cultura construída.

Para não banalizar o abismo entre o livro literário e o seu leitor, a pesquisa adere ao fundamento que “é preciso conceber a educação escolar como esforço de produção de conhecimentos necessários à ação do indivíduo entre si e do sujeito pessoal sobre as relações sociais.” (RIGOLETO, DI GIORGI, 2009, p.222) Portanto, a modificação de concepção de leitura implica mudança de atitude da sua prática e, assim, do próprio ensino, a possibilidade de um processo educativo diferente, outras rotas, de caminho e por que não? Novos veículos para se chegar ao destino almejado. Alterações estas a serem trabalhadas primeiramente na ideologia dos mediadores da leitura na escola.

4.4 - Os caminhos de acesso do livro ao aluno pelo canal do mediador de classe – o professor

O momento esperado é o encontro do livro com o seu leitor. Os episódios a serem descritos, deste ponto em diante, são para a evidência de marcas de um trajeto cultural trilhado por vários sujeitos no processo de apropriações da leitura, expressas nos diálogos dos leitores em formação em torno do livro de literatura. Afinal, ele representa marcas culturais postas em interação com o leitor criador das suas, e construtor do universo da leitura.

Antes mesmo dos livros chegarem às mãos dos alunos os sinais e interferências dos profissionais definem, de acordo com o conjunto de regras de edição, os seus destinatários, e escolhem os textos, as formas de apresentação, assim como a estratégia da divulgação e comercialização. Este é o caminho geral, mas SOARES (2008) alerta para outro elemento fundamental na trajetória do livro de literatura destinado à criança: a mediação. É necessária a observação neste processo da pessoa colocada no meio, entre a criança e o livro: os mediadores (pais, tios, irmãos, professores e escola).

A descrição dos casos traz à tona como essa relação dos mediadores é feita na escola (professores e bibliotecário) e suas mediações entre crianças e livro.

Há a constatação que ainda são os adultos quem ditam as regras, definem e controlam o acesso ao livro e instituem modos e os tempos de ler. Os registros a seguir são uma projeção de parte dos conceitos sobre a relação leitor-livro interferente na manifestação do ato social da leitura: o acesso ao livro.

Nos discursos encontram-se detalhes possibilitadores de identificação do conflito existente entre o conceito de ler das crianças, revelado na inter-relação de umas com as outras, e o conceito moldado pela tradição escolar. Os dados mostram o percurso do livro no interior da escola, quem o dirige, quando, como e para que. Ressalto a permissão do contexto escolar para cada professor descobrir em sua prática o modo mais adequado de realização do ensino da leitura. A atenção voltada para o local dos livros na escola implica a descoberta do seu valor e do seu contexto.

Relato, a partir de agora, os episódios e transcrevo diálogos e as imagens de uma turma de alunos e professor na atividade de leitura com livros de literatura do PNBE. O diálogo e as imagens são coletados com um grupo de alunos de 2º ano no momento da leitura, no período de fevereiro de 2009. É importante a constatação do modo dado ao acesso e à escolha das crianças, seu local e a disposição dos livros para a leitura. O diálogo é entre os alunos (A) diferenciados por números (A1, A2) e o professor (P1). A sigla PP será para o professor pesquisador. Opto pela realização das análises em determinados pontos no diálogo e a sua íntegra consta dos anexos. Os dados gerados são parte da atividade de leitura da classe, ou como designado pela metodologia adotada na escola, a hora da leitura. O episódio é registrado por meio de vídeo e imagens, depois foi feita a descrição dos diálogos.

A chamada *Hora da leitura* tem sempre um ritual. É uma hora marcada, uma ação específica e o professor (P1) dita as regras de classe. Esse momento compõe o quadro de atividades de rotina semanal da escola, assim como a hora de ir à biblioteca, aula de educação física, informática e as outras áreas do conhecimento. Veja abaixo o diálogo para conhecimento de como se dá essa preparação e o que ela revela.

P1 – Então, o caderno de vocês e o estojo, eu quero que guardem agora.

A1 - Embaixo da mesa?

P1 – É, embaixo da mesa.

A1 – Mas eu não terminei...

P1 – Depois termina.

(Os alunos arrumam o material embaixo da carteira.)

P1 - Lembra que na semana passada tinha só um pouquinho de livro aqui, né? Agora acho que tem bastante, né?... Então, eu vou... Aqui é como se a gente estivesse na biblioteca. Vocês iam à biblioteca no ano passado?

(O professor fala com os alunos e vai desfazendo as duas pilhas de livro. Espalha os livros sobre a mesa, um a um, e ele separa alguns numa terceira pilha sobre os seus materiais)

CORO – Iam.

A2 – Eu não ia.

P1 – Não ia?

P1 – Tá, então. Agora vocês vão fazer o seguinte, como se a biblioteca fosse aqui. Vocês vão vir até aqui e fingir que a minha mesa é a estante. Aí vocês vão olhar. Vem fileira por fileira, vão olhar os livros, vão pegar e ler. Eu quero que vocês leiam o texto inteiro. Leiam o texto com calma. Não precisa ter pressa...

Observe! Aqui o mediador-professor da classe dirige o momento da leitura para o grupo. Ele resgata a importância da leitura em classe pelo diálogo como ela se fosse a biblioteca. Há a evidência de uma leitura diferente nesses espaços. O fato de o professor trazer mais livros equivale a aproximar mais os alunos da idéia de estarem numa biblioteca. É boa a lembrança de nessa escola haver biblioteca equipada com materiais de leitura, móveis e todos os professores têm um horário específico semanal de visita. A pergunta, de se as crianças iam à biblioteca no ano anterior, traz outra questão: esse grupo vai à biblioteca neste ano, posto que naquela semana é trazido mais livros para a classe? A impressão deixada é de negação, pois a experiência de leitura na biblioteca no ano em curso não é confirmada, apesar de todas as séries terem seu horário semanal.

Minha intenção nesse discurso é apontar o TEMPO oferecido para a leitura. Ler com calma implica um convite para os alunos não se preocuparem. É desejar o envolvimento dos alunos na dinâmica de leitura, apenas isto, pois não é o tempo ou a quantidade de livros lidos; o importante é se “abandonar” ao momento.

As imagens a seguir registram como os livros ficaram dispostos sobre a mesa do professor (fig. 39) e depois como as crianças ficaram em torno da mesa para a escolha (fig. 40).

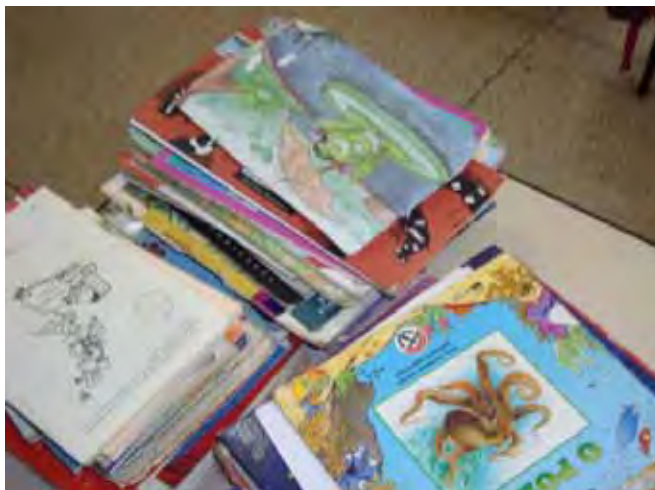


Figura 39 - Disposição dos livros de literatura do acervo PNBE na hora da leitura sobre a mesa do professor: em pilhas.



Figura 40 - Alunos de 2ª série em hora de leitura na sala de aula. Livros dispostos sobre a mesa do professor.

O *layout* dos livros sobre a mesa é comum porque na biblioteca são raras as turmas que vão às estantes para a escolha dos livros. Geralmente, os livros ficam sobre as mesas em pilhas para a escolha das crianças. A seleção é feita ou pelo professor, ou pela funcionária que auxilia na organização da biblioteca, ou os livros levados são pelos professores às classes e depois devolvidos sobre as mesas para serem recolocados nas estantes. Esse é fato semelhante da situação de leitura em classe e na biblioteca; embora o professor (P1) fale em estante, esse

ícone se refere à quantidade e leva em conta o espaço da biblioteca. O diálogo entre os alunos estabelecido no processo da mediação na hora da leitura deixa à mostra seus objetivos com os livros para aquela classe. As ações não são diferentes para a maioria das classes observadas na pesquisa.

A inserção do livro de literatura no planejamento das atividades dos professores ganha grande importância ao longo dos anos, porquanto vem colaborar para os motivos de escrita das crianças. Ou ainda, os livros substituem os textos enfadonhos, repetitivos e distantes da realidade infantil presentes nas cartilhas de alfabetização.

O intuito de permissão de acesso dos escolares à cultura humana através dos livros e da literatura por meio da leitura das obras faz da literatura, âncora da metodologia para a escrita das salas de aula. Não é mais redação, mas agora produção de texto. Na maioria das vezes, a literatura tem esse foco em sala de aula e as crianças já incorporam essa prática: leitura para produção de textos.

O diálogo a seguir revela bem essa realidade:

A3 – Depois a gente vai fazer produção?

P1 – Não! A gente faz produção dia de sexta-feira.

CORO – Não. É dia de quarta.

P1 – Mas depois da leitura, a gente sempre faz? A P.P. sai daqui e a gente corre para fazer produção?

CORO: – Não!

O dia de produção de texto é marcado: a quarta-feira. A prática de produção de texto a partir da literatura é comum. Nessa etapa escolar, há variedade entre a escrita de texto de memória (cantigas e parlendas) e reescrita de um conto de fadas maravilhoso, fábulas ou capítulos de livros lidos. Pouco a variedade dessa modalidade de escrita é observada e raríssimas são as atividades de interferências e intertextualidade com as obras. Apesar dos professores em conjunto com as crianças terem o projeto de literatura a ser cumprido por série, anualmente, a maioria das práticas com a literatura se resume em reescrever as obras dos autores ou gênero estudado. O texto final irá para um formato cumpridor da regra de apresentação-exposição do escrito (cartaz, livrinhos, cadernos com o conjunto de atividades de referência ao projeto).

Outro fato observado é o professor fazer a seleção, escolha e direção da leitura dos alunos e, muitas vezes, o fato ocorre em duas etapas. A primeira etapa consiste em o professor

sozinho fazer a escolha ao trazer os livros para a classe. Ele relaciona quantidade de livros com o tempo de leitura, o tamanho e o tipo de letra dos livros com o nível de competência leitora de sua classe por meio de sua avaliação. A segunda etapa feita pelo professor é a seleção em sala de aula de acordo novamente com a competência leitora de cada aluno; ele observa quem pega o livro. O professor legitima a escolha ou intervém e fornece outro livro: quem não está alfabetizado, recebe livros de imagem ou gibis.

O diálogo abaixo permite a observação de como o professor realiza a seleção em classe e os detalhes motivadores à leitura e à escolha dos livros pelas crianças.

P1 – Então eu quero que venham aqui com calma para não estragar os livros. Os livros que estiverem rasgadinhos... *(pega o livro os Lusíadas nas mãos, folheia e separa na terceira pilha de livro sobre o seu material...)*

A2 – Que livro é esse professor? *(o aluno indaga sobre o livro que o professor havia separado.)*

P1 – Chama *Os Lusíadas*.

A2 – Os luzias?

P1 – Não. *Os Lusíadas*. *(O professor devolve o livro na mesa e o coloca junto com os outros sem acesso aos alunos.)*

A3 – Tem desenho *(O aluno saiu da sua carteira e se aproximou da mesa à procura do livro.)*

P1 – Tem. *(Seis alunos se levantam apressadamente e encostam na mesa para ver o livro)*

A4 – Deixa eu ver?

A5 – Eu vou pegar esse. Que legal!

P1 – Espera aí. Senta lá. Eu vou chamando por fileira pra não fazer tumulto, tá?

A5 – Deixa eu ir! deixa eu ir, professor!

P1 – Não. Vou querer primeiro a fileira do Paulo.

A4 – Do Paulo?

P1 – Não, do Paulo Pereira.

A5 – Ah lá! O João vem correndo! O João vem correndo, professor!

A4 – Ah lá, ah lá! Ele vai pegar “Os Lusias”.

A5 – O Paulo, o Paulo, depois passa pra mim!

Esse diálogo deixa claro o rompimento dos padrões de seleção de livros feita posteriormente pelo aluno. Ela é bem diferente daquela feita pelo adulto. O professor fica numa situação desconfortável e surpreso, portanto as crianças o pressionam para ver o livro. A obra *Os Lusíadas* é um clássico de Luiz Vaz de Camões e para a idade é muito complexo, entretanto seu formato com figuras e história em quadrinhos facilita a entrada das crianças no conteúdo da obra.

A estrutura de texto de História em Quadrinho é conhecida pelos alunos porque é uma leitura incentivada desde o primeiro ano escolar. As obras e os personagens de Maurício de

Souza com a Turma da Mônica são muito conhecidos. O formato de gibi desse autor não é contemplado nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola. Têm-se apenas histórias paradidáticas com os personagens da turma como as letras do alfabeto, os números, a edição das obras de artes em poesia. O máximo encontrado nas escolas são os gibis com os assuntos paradidáticos sobre o trânsito, a saúde, o aleitamento materno etc. E a escola não possui projeto de assinatura mensal desse gênero. Ela tem apenas uma caixa com 70 gibis, porque uma turma de 4ª série fez campanha entre os alunos da escola para conseguir alguns exemplares e alguns professores frequentam o sebo da cidade. Há alguns números antigos conseguidos por um preço menor para composição do acervo particular para sua turma.

Toda essa explicação é importante para verificação dos pontos relevantes do discurso das crianças dessa classe: para elas a leitura implica conhecimento da obra e isso não tem nada a ver com o tamanho do livro, nem com a quantidade de páginas, mas com sua curiosidade. A capa do livro é a primeira coisa a lhes chamar a atenção: as cores fortes, o tamanho, o desenho da caravela e, por último, o título.

O diálogo demonstra a disputa pela chegada do livro novo, a ânsia do conhecimento da novidade. Quando verificam o formato de História em Quadrinhos no tal livro, tudo fica mais fácil para eles e lêem em grupos, sozinhos e dão informação: tem dragão, tem luta, disputa, conhecimento, eram os Piratas do Caribe?

As imagens abaixo mostram bem como foi esse episódio.



Figura 41 - Aluno lê livro atrás do armário do armário de classe para não ser incomodado.



Camões – OS Lusíadas em formato HQ. Livro do acervo do PNBE/2008



Figura 43 – Alunos Lêem juntos o livro *OS Lusíadas*

Ressalto a ação do PNBE de inserção cada vez maior de livros no rol de acervos do programa, obras clássicas de autores renomados como Camões em formato de História em Quadrinho, pois elas possibilitam às crianças um acesso a esse tipo de literatura. Os livros de imagem e quadrinhos estão por volta de aproximadamente 11% da produção literária inscrita no PNBE/2008 para a Educação Infantil e 6% para o Ensino Fundamental. (PAIVA. 2008, p.37). Veja a tabela (SOARES, 2008, p27) comparativa com os outros gêneros.

Tabela 8 – Gêneros que compõem o acervo PNBE 2008

Categorias	Educação Infantil		Ens. Fundamental	
	Nº	%	Nº	%
Verso	144	25,4	196	16,8
Prosa	364	64,2	909	77,8
Imagem/HQ	59	10,4	63	5,4
TOTAL	567	100	1168	100

A observação de prioridade da produção literária para essa o ensino fundamental são as narrativas, mas há sempre uma expectativa do material em verso e imagem/história em quadrinho disponível à leitura e presente no acervo do PNBE se equiparem a elas, pois o contato dessas obras com esse grupo de crianças observadas justifica o formato gráfico e o gênero terem tido ótima receptividade. Quanto a isso, PNBE tem se preocupado ao longo dos anos. Ele atua na variedade de material a ser conhecido pelos leitores na escola para ampliação da cultura literária às crianças como mostra na tabela abaixo. Os autores prestigiados, consolidados e reconhecidos nacionalmente ocupam uma considerável fatia das inscrições das suas obras para a seleção dos livros a compõem os acervos do PNBE independente das editoras.

Pelo programa, esses autores renomados são os componentes dos acervos das bibliotecas da escola e suas obras têm maior preferência entre os professores para o desenvolvimento dos seus projetos justamente por elas criarem a identidade com o autor e suas obras. A escolha das obras e dos autores precisa ir ao encontro dos objetivos de incentivo às crianças e ao hábito da leitura, mas também contemplar o planejamento de um rol de atividades a serem cumpridas para exposição ao público escolar e familiar.

Apresento na tabela abaixo o ranking dos autores renomados para o PNBE 2008.

Tabela 9 – Autores pertencentes ao acervo PNBE 2008

AUTORES	Ed. Infantil Nº de livros	Ens. Fundamental Nº de livros	TOTAL
----------------	--	--	--------------

Ana Maria Machado	14	20	34
Ziraldo	10	24	34
Tatiana Belinky	18	14	32
Mary e Eliardo França	14	16	30
Sylvia Orthof	11	16	27
Elias José	-	13	13
Ruth Rocha	-	12	12
Eva Furnari	11	-	11
Maria Clara Machado	10	-	10

A seguir, o episódio revela a preferência das crianças pela leitura. Neste caso, sua demanda é para um dos ícones da literatura destinada às crianças: Ziraldo.

P1 – Tem mais aqui, oh. Hoje tem bastante!

(O professor puxou a mesa para o centro da classe para facilitar a circulação das crianças e a escolha dos livros)

A8 – Olha, tem *O menino Maluquinho* e *A menina maluquinha*. *(Os dois livros do Ziraldo. O segundo tem título: “Uma professora muito maluquinha”)*

A9 – Eu quero achar o do Menino maluquinho. *(Os colegas passam a procurar com ele o livro sobre a mesa)*

A10 – Aqui, aqui.

A9 – Não é. *(E aponta, corre o dedo indicador sobre as letras do título e lê pausadamente)* Me-ni-no Ma-luquinho.

A11 – Não é. É de menina, olha aqui *(E aponta para a imagem da mãe do menino maluquinho na capa)*

A12 – Dá aqui, deixa eu ver *(A aluna pega o livro na mão e fica balbuciando em voz baixa: Menino Maluquinho. (Franze a testa e continua a balbuciar. Depois repete Maluquinho para se certificar da escrita.) É Maluquinho, ôh.*

A11 – Então. E o dele aqui é Menino maluquinho. Esse aqui é de mulher. Você não está vendo, não? Não está vendo? *(Outro aluno pega o livro e lê o título, mas discute a imagem, a presença da mãe do menino)*

A13 – Ai, o livro do Maluquinho! *(outro título. A aluna pega na mão e folheia.)* Que legal! *(é em HQ).*

A14 – Ai, outro, “Uma professora muito maluquinha”!

A13 – Ah, é legal esse. Eu li ontem. *(A colega de A13 levou o livro para ler.)*

(Outra criança devolve outro volume da coleção do Menino Maluquinho e A15 pega para ler. A3 se aproxima e dialoga)

A3 – Esse não é livro de gibi

A15 – Ah, não?

A3 – Você nem sabe ler!

A15 – Não sei? Vem ver!

A3 – Não sabe, não!

A15 – (Coloca o livro sobre a mesa à vista de A3 e começa a leitura pausada) “E-le ti-nha o-lho ma-i-or que a ba-rri-ga (*barriga, repete*)

As obras de Ziraldo são sempre muito bem aceitas entre as crianças. O personagem do Menino Maluquinho é o carro chefe do autor e referência para as crianças. A descrição do episódio acima mostra a relação das crianças com a escrita e os pontos de tensão para a leitura e a procura do livro querido. As crianças também fazem suas escolhas e sua leitura abrange um campo maior que a pronúncia fluente das palavras, mas sim no conhecimento do personagem, da obra, sua identificação de alguma forma, por algum vestígio corroborado na autenticação de sua competência leitora entre os colegas.



Figura 44 - criança em situação de leitura da obra de Ziraldo



Figura 45 - Aluno lê obra *O Menino Maluquinho*



Figura 46 - Aluna lê a obra de Ziraldo *O melhor do Menino Maluquinho*

Aqui se vê o início do embate e do desvelamento do conceito de leitura enfrentados ao longo dos anos e das situações de leitura inseridas no seu cotidiano. É um confronto de concepções dado e legitimizado pela escola diante daquele exigido no seu dia-a-dia fora da escola. Neste contexto, as crianças constroem a sua concepção de leitura e dão o tom das suas escolhas e das suas preferências.

Observo a concepção de leitura do professor ao oferecer um limite de obra, autor e gênero às crianças, e, por sua vez, estas carregam o modelo e elas passam a avaliar o outro na sua competência leitora. Atente para o diálogo abaixo.

P1 – Olha, quem não está com o livro, faz silêncio, para o restante do pessoal ler, para entender a história. Então, vamos colaborar! Vem essa fileira. *(O professor manuseia a pilha de livros que separou para si. Folheia e começa a ler. Os alunos continuam fazendo suas escolhas, lendo e conversando alto)*

A2 – O professor, depois nós vamos contar?

P1 – Não sei. Quem quiser!

A3 – O Lucas nem leu esse aqui.

Lucas – Eu li, sim!

A3 – Não leu não! É muito grande! Você leu muito rápido!

(Um grupo de crianças na mesa discute o título dos livros de Ziraldo.)

A eficiência da leitura para este grupo está sustentada na rapidez, na pronúncia em voz alta; no tamanho e no tipo de letra, na espessura do livro, na quantidade de páginas escritas, na quantidade de imagem e na simplicidade de escrita. Esses são critérios importantes, sem dúvida, mas eles contribuem para divisão do grupo entre leitores/não leitores. Neste ponto, concentra-se um aspecto importante na ação da disponibilidade do livro às crianças. A procura feita pelas crianças por livros opera no limite das capacidades postas a

elas. Tal fato vem na contramão da compreensão da leitura como uma “viagem” e um campo amplo de possibilidades de diferentes literaturas. Então, qualquer livro ofertado sobre a mesa não lhe satisfaz, porque o critério ensinado é pequeno e os limita. E, assim, desestimula os neoleitores no avanço do processo de aprendizagem da leitura pela desvalorização do seu modo de ler cultural. Por isso, tantas vezes se ouve:

– Ah, eles não se interessam por nada, não querem ler nada, nem não param no lugar para ler.

O motivo da escolha de livros deve estar fundamentado no campo de interesse do leitor, adequado às suas experiências de vida e a seus olhares de mundo. O tipo de material apresentado às crianças, ainda representa a crença da leitura vinculada pelas tradições pedagógicas defensoras da idéia de poder ler os livros somente depois de aprender a ler (letras, textos). A pouca quantidade de livro ofertada e selecionada pelo adulto é uma forma de controle da leitura dos alunos e constitui algumas das variáveis para desconcertar o contexto pedagógico.

O oferecimento de uma leitura fácil é ilusório para a independência ou autonomia leitora; implica o descarte da possibilidade de intervenção, diálogo, dúvidas, perguntas. O livro, ao sair da prateleira da biblioteca por duas mãos e “caminhar” até a mesa da sala de aula, se, por um lado, propicia o acesso à criança, por outro lado, vem na contramão da formação do leitor carente de uma interlocução, de uma mediação. A falta de clareza destes itens oferece empecilho para a continuação do livro em seu devido fluxo cultural no contexto escolar. São cada vez mais claras as práticas de leitura conduzirem a determinada relação com os materiais escritos e abrirem espaços para a apropriação da cultura escrita. (ROCKWELL, 2001)

Esse fragmento do contexto expresso pelas imagens e pela transcrição das falas dos sujeitos da pesquisa no momento de leitura traz traços de uma prática de leitura indicadora da sua **finalidade, ocorrência e abordagem**. Durante todo o tempo, o professor lê os livros de literatura separados para sua própria leitura em sua mesa. Eram livros do PNBE de 2008 destacados das pilhas dentre os trazidos para sala. A escolha dos livros é realizada pelo professor aleatoriamente entre os demais acervos de livros sobre a mesa da biblioteca. Ao mesmo tempo em que os alunos lêem o professor também lê. Os alunos manuseiam muito os

livros, folheiam muito, trocam-nos com muita rapidez. A mesa não fica vazia nenhum minuto, nem de criança nem de livro. Esse episódio leva-me à reflexão de alguns pontos importantes:

- 1 – há o hábito da leitura de livros na biblioteca?
- 2 – a prática social da leitura é construída sobre um “faz de conta que aqui é a biblioteca”;
- 3 – a finalidade da leitura é hábito de ler para fazer produção de texto;
- 4 – parece-me que a referência à História em Quadrinho só tem em gibi da Turma da Mônica e Walt Disney. Este fator também limita quem sabe ler ou não.
- 5 – Ziraldo, traduzido no personagem do Menino Maluquinho, é cânone;
- 6 – o professor ainda é quem escolhe os livros para os alunos e os orienta se eles podem ou não ler aquele livro;
- 7 – nem sempre o olhar seletivo do professor condiz com o desejo e a curiosidade dos alunos, pois, como mostrado acima *Os Lusíadas* fez muito sucesso!
- 8 – o aluno com o livro nas mãos PARECE garantir o compromisso com a formação de leitor.
- 9 – aquele que não domina o código, só olha as figuras.
- 10 – a leitura em voz alta para o outro legitima o saber.

Parece haver um desencontro entre a prática cultural da leitura e suas regras permissoras. E o tempo todo, as crianças “livres” dialogam entre si e revelam esse conflito. Quando as crianças se afastam dessas regras (desapercebidas), provocam entre si o ato da leitura como expressão do seu processo de construção acerca do modo, conteúdo, tempo e finalidade de ler. Enfim, eles acabam “tateando” os aspectos necessários de construção do conceito de leitura. A postura corporal das crianças, como se dirigem ao outro nessa situação de leitura, como fazem suas escolhas, seu campo de interesse, o local e maneira de se sentarem para ler são indícios de uma cultura.

Chartier (1993) já alerta para a materialidade do texto e as características deste suporte no processo de concepção de leitura: os aspectos físicos dos livros, a posição do texto na página, a impressão e a encadernação, o tamanho e a extensão do livro, sua disponibilidade em determinados contextos e os vestígios de seu uso efetivo, conferem elementos importantes interferentes no perfil do leitor em formação indubitavelmente. Nesse ponto há o conflito entre a prática da leitura como expressão cultural e a prática da leitura como parte das regras escolares.

O diálogo entre as crianças expressa esses entraves assim como a ação do professor-mediador. Há determinados livros para determinados leitores. Porém, ao mesmo tempo a interação entre eles e o diálogo permitem-lhes experimentar os conflitos dessa prática quando o professor separa o livro *Os Lusíadas* da lista destinada aos alunos, e eles, pela curiosidade,

revertem tal ação. O livro passa nas mãos da maioria dos alunos; é motivo de leitura e diálogo em grupos. O professor não interfere em nenhum momento. As experiências das crianças com as leituras de História em Quadrinho, nos gibis da Turma da Mônica são porta de entrada para a leitura dessa obra não conhecida por eles, *Os Lusíadas*, além da pergunta definitiva:

– *Tem desenho, professor?* – quando se deparam com o tamanho e a extensão do livro, ou ainda, com o risco deles não saberem decifrar o código. Nesse contexto é possível ressaltar a importância do professor se conscientizar do seu papel de sujeito leitor-mediador da leitura. Não usar o espaço reservado à leitura (biblioteca), mas ter um momento específico à sua realização com livros de literatura ainda não garante uma eficácia plena na função de formação de leitores.

Bettelheim, compreende que

para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimulá-la a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 1980, p.13)

Esse texto reitera a possibilidade de destaque para duas observações fundamentais:

1ª - A materialidade do escrito não deve ser critério de impossibilidade de leitura.

2ª - A posição do sujeito-leitor-mediador¹³ como um “facilitador” da relação entre o livro e a criança na prática da leitura está além da entrega do livro na mão. Mais importa sua percepção nas situações de leitura, a oportunidade de estabelecimento de algum tipo de conexão favorável à entrada do leitor no endereçamento da história a ser lida, independente do suporte.

A essência da relação entre o leitor e o livro implica a compreensão do mediador de sua intervenção necessário no processo de formação do leitor, pois ela constitui o amadurecimento deste. Ele deve proporcionar um conjunto de elementos úteis para o uso do leitor na conexão de sua visão de mundo com o construído e materializado pelo escritor daquele gênero na hora da sua leitura. Ou seja, a apropriação do leitor do conceito de que “ler é saber construir uma ponte entre as idéias de um autor e as suas próprias idéias.” (BORTOLIN, 2006, p.49)

¹³ Uso essa expressão aqui para ressaltar três aspectos importantes: 1- que no contexto social da prática da leitura qualquer um pode assumir o papel de mediador entre o livro e o leitor; e 2 – para incutir no professor a provocação de que o seu “ser leitor” não se descola na prática de leitura do seu ser mediador, papel específico no contexto escolar; e 3 – que o professor-leitor pode, através da partilha das suas experiências de leitura no contexto social da prática de leitura na escola, contribuir para a formação do leitor e seu amadurecimento.

Cada maneira de ler identifica as características do contexto em que a leitura se realiza. Esses modos de ler sugerem também a forma como se relacionam os leitores desse espaço, entre eles, com o livro. No contexto de realização da leitura, a mudança de alguma variável interfere no modo como se processará a relação do leitor com o suporte de texto. E a postura do leitor com o livro e com os demais leitores (como se debruça sobre o livro, o silêncio, o balbucio das palavras, as mãos nos ouvidos, cada qual sentado na sua carteira, o papel para anotação, o olhar de procura pelo professor, etc.) denunciam a finalidade da leitura construída.

Os episódios descritos, a seguir, trazem dados facilitadores de detecção dos modos de representação do livro e sua finalidade. As descrições das falas e dos momentos ilustrados pelas imagens compõem o imaginário do livro de literatura e da sua necessidade no processo de aprendizagem e de ensino da leitura.

A transcrição da fala do professor mediador (P2), sujeito da pesquisa, na explicação da atividade a ser realizada com o grupo de crianças revela uma das funções do livro de literatura em sala de aula. A explicação da atividade pelo professor (P2) foi dada ao pesquisador antes do acontecimento da atividade.

P2: – A atividade de hoje eu vou trabalhar da seguinte forma: cada aluno vai receber um livro. Eles vão ter um momento de leitura individual, e num certo momento, quando eu perceber que todos já fizeram a leitura completa do livro, vou sortear quatro ou cinco alunos para fazer o resumo desse livro pra sala. Para que haja, depois, certo interesse do colega: “ah, eu gostei daquele livro.”

Depois disso, P2 volta-se para os alunos e explica a atividade.

Prof. 2: – Como combinado, eu vou entregar hoje aleatoriamente os livros, ok? Vocês podem guardar o caderno, o livro. Vocês vão ler e depois eu vou sortear seis alunos para virem aqui à frente e fazer o resumo da história pra gente.

O comando dessa leitura traz um modo de ler: o silêncio e o espaço da carteira de cada aluno marcam a sua “seriedade” pela própria postura. A finalidade dessa leitura define o aspecto da sua realização (ler para apresentar o resumo da história para a classe). Dois alunos espontaneamente apresentam os livros para a classe. Alan lê pausadamente o livro todo. Lucas inventa toda a história a partir da leitura das imagens do livro, pois ainda não lê os códigos. É uma narrativa longa a dele. Depois, o professor-mediador lê um livro para eles. O modo que

os alunos sentam no chão perto dos leitores, com olhos atentos, revela ser essa uma prática presente no cotidiano. Não há comando, nem tumulto para essa ação. Está automatizada.



Figura 47 - Hora da leitura: Aluna lê livro escolhido por P2 para realizar resumo da história para depois contar aos colegas se for sorteada.

Detecto a disponibilidade de alguns livros de P2 aos alunos que não estão incluídos nos acervos do PNBE. Pergunto-lhe sobre a origem daqueles livros e o motivo de estarem ali.

O relato de P2 revela que ela é uma compradora de livros e incentivadora das crianças à leitura. O texto abaixo é a transcrição da entrevista em áudio feito pelo pesquisador com P2.

Pesquisador: – Quando e por que você começou a comprar livros?

P2: – Eu comecei a comprar livros desde quando estava na Educação Infantil, porque eu gostava. Então, o ano passado quando eu estava na EMEF “Y”, eu via as crianças que gostavam de ler e resolvi comprar mais ainda para dar pra eles lerem coisas diferentes.

Pesquisador: – Como você faz a escolha para comprar os livros?

P2: – Eu vou à livraria, leio, vejo se é interessante, se tem conteúdo, dependendo se não tem muita figura... E se eles vão gostar.

Pesquisador: – Você faz diferença na escolha de livros para crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental?

P2: – Faço. É porque na Educação Infantil tem que ter muita figura e letra... pouca história assim contada. Já da segunda, não, da 1ª série em diante, tem bastante leitura e pouca figura.

Pesquisador: – Qual sua opinião sobre os livros que tem só figura como “Ida e volta”, “Zoom”. São livros de imagem.

P2: – É bom. Para a criança imaginar a história. Ela vai lá na frente contar a história que ela quer do jeito dela. Porque cada um vai ter uma história.

Pesquisador: – Conforme os anos avançam você acredita que esse tipo de leitura nesse tipo de livro tem que ir diminuindo.

P2: – É

Pesquisador: – Tem que ter cada vez mais livros sem a ilustração.

P2: – Isso.

Pesquisador: – Essa é a primeira atividade de leitura?

P2: – Não, é a segunda. A primeira, eles fizeram só a leitura e leram lá na frente para os amigos

Pesquisador: – Você já leu para eles alguma vez?

P2: – Já. *A Chapeuzinho Vermelho*

Pesquisador: – Foi o conto tradicional ou adaptação?

P2: – Não. Tradicional. Tem até aí se você quiser ver.

Depois do diálogo com a pesquisadora, P2 direciona a atividade com os alunos da seguinte forma:

P2: – Hoje, na aula de leitura, cada um vai pegar um livrinho. Depois que vocês lerem o livro, vocês vão contar no papel o que vocês entenderam da história. Depois eu vou escolher um ou dois para vir aqui à frente e contar para nós a história que leu.

Descrição do episódio: Os livros são expostos no suporte de giz da lousa, pois oferece uma visualização melhor dos títulos dos livros. Por fileira, (fig. 48) os alunos pegam o seu livro. Os primeiros são bem rápidos “*Ah, eu já até sei qual eu vou pegar*”! A referência do título e da capa era motivo de escolha. Alguns alunos ficam mais tempo escolhendo “*já pegaram o que eu queria*”! E abrem os livros, folheiam para a escolha. Comentam entre si, no momento de outra escolha.



Figura 48 – Disposição dos livros no suporte de giz da lousa para escolha dos alunos na hora da leitura.



Figura 49 – Alunos conversam e lêem na hora da leitura enquanto escolhem os livros de literatura.

O papel da escola é esse: o oferecimento de acesso ao conhecimento científico-cultural da humanidade aos alunos – o livro. Nos dois casos descritos acima, a delimitação do uso do livro de literatura para a leitura passando depois para forma escrita, interrompe um processo mais amplo de incentivo à leitura e até mesmo de escrita (resumo do livro). Em nenhum dos casos, as crianças contam a história oralmente, ainda que o objetivo dos professores fosse esse. Sempre que é pedido, eles lêem o texto na íntegra. Cada vez mais, a leitura fica vinculada à escrita, ou à reprodução do conservado pela memória e não da sua releitura, ou da expressão dos seus significados diante do que foi lido. Por isso, a trajetória do livro do armário para a mesa e vice-versa é totalmente viável e necessário, entretanto este fato não é garantia do livro continuar o seu processo de circulação.

Abre-se a perspectiva de reflexão. A finalidade da leitura determinada pelo contexto é a definição do caminho adentrado pelo leitor na literatura. De, antemão, conforme o contexto, as experiências do leitor, seu modo de ler, seu conceito construído, se “sabe ler” ou “não”, tudo isto pode se constituir em uma possibilidade de exclusão do leitor fadado ao fracasso.

Aspectos sobre a finalidade da leitura:

- ✓ Ler para contar o lido aos colegas
- ✓ Ler para registrar o entendimento da história

- ✓ Ler para resumir a história
- ✓ Ler para apresentar história para outra classe

Qualquer uma das finalidades acima citadas no contexto da escola, responsável pela formação do leitor e da sua apropriação da linguagem, subentende uma variedade de capacidades componentes do universo da realização da leitura para o alcance do seu propósito. As crianças não querem fracassar na sua leitura diante do seu público e nem no seu registro escrito para a professora, porquanto essas ações legitimam o seu *status* social (leitor e escritor competente). A leitura passa a estar ligada ao limite da memória. É a repetição da história tal e qual ela se apresentou no papel.

O livro escolhido pela classe a ser apresentado não foi contado, mas pronunciado em voz alta. É sugerido ao aluno Luan que tenha ajuda de Paulo para contar a história. Juntos começam a ler e não a contar. São interrompidos e orientados a contar a história, devem usar as imagens do livro como recurso para se lembrarem dos episódios da narrativa e fazerem a construção oral. Mesmo assim, eles leem o livro todo para a classe. Cada um lia um trecho, decidido pelos dois no momento. Os meninos oralizam a história e são compreendidos pelos seus ouvintes.

Todo ser humano envolvido no processo de comunicação sabe contar histórias. É atitude comum na sociedade. A partir do pressuposto desses sujeitos saberem ler e falar do seu cotidiano, é prática comum na escola se contar acontecimentos (escrever) através de uma sequência de imagens. Qual é o elemento desencadeador da impossibilidade dos sujeitos contarem a tal história? Não está implícito aí um conceito de leitura desconectado das experiências de mundo? Ou ainda, a leitura parece estar longe de fundamentos caracterizadores de um modo de pensar sobre e com o escrito. Este parece o caso da “história que entrou por uma porta e saiu pela outra”, ou porque não tem o “hábito” de retomar o caminho de volta, ou porque se acredita que dentro da casa (leitor imbuído de pensamento) não tem nenhuma alusão do seu espaço (a história não fica porque não tem referência e assim, não retorna reelaborada).

O cuidado de permitir o acesso aos livros e refletir na sua materialidade de acordo com o tipo de leitor, faz-se novamente presente. Livro com letras bastão e com pouco escrito atendem aos alunos ainda não dominantes do código e facilitam a sua participação na leitura. A reflexão da variedade de títulos do acervo disponibilizados para os alunos é importante indicativa componente do conceito de leitura de P2.

Há tempos atrás, a capacidade de ler envolve uma técnica presente na história do livro e da leitura: o cuidado com a fluência perfeita na oralidade do texto. Ou seja, quem lê com perfeita fluência consegue o estágio máximo da leitura, então tem capacidade leitora. Atualmente parece que não é bem assim. A capacidade de ler ainda envolve a legitimidade pela oralidade, no entanto, não fluência, pois o ouvinte pode interferir dizendo:

– Repete, eu não entendi essa parte!

A oralização fluente e perfeita parece ter se apartado da compreensão do texto. A contação de história seria um indício da compreensão do texto, minimamente do enredo da história. Novamente, emerge a pergunta: para que ler? O que exigem as circunstâncias envolvidas na prática da leitura? É preciso haver livro de literatura?

4.5 - O livro de literatura e o ensino da leitura

A situação escolar define alguns parâmetros incidentes no modo como se aprende a ler. No contexto da escola, a maneira de ler é diferente, guiada pelas tradições pedagógicas ou pela vivência de práticas reais na escola ao acolher as diversidades culturais e permitir seu uso pelas crianças dentro da escola. Isso significa que “ler” na escola não é necessariamente ler textos somente da escola. As variadas formas do professor abordar a leitura compõem o panorama cultural da sua prática de leitores em formação. Como nos alerta Rockwell (2001, p.16), o uso do material para a leitura depende das crenças e das tradições que, historicamente, estão nas bases de formação do sujeito, pois, nesse caso, o mesmo material é usado de maneira diferente, porque os fins são diferentes para cada grupo. Ele diz:

desde a prática de narrar um conto agregando entonação apropriada e o uso de perguntas de compreensão que se ajustam ao texto, tem a intenção de vincular a lição com as experiências cotidianas dos alunos. O interessante é explorar a dissociação entre o protocolo ideal de leitura e as múltiplas formas de ler que se adotam na classe. (ROCKWELL 2001, p.16).

No aspecto da multiplicidade de leitura, a que se deve estar atento no processamento diário das ações com o livro em sala de aula, trago um conjunto de discursos reveladores da apropriação feita pela criança sobre a escola como o lugar da busca pela informação. O

interessante é a verificação do contato com o livro passar por uma atitude refletida pela própria criança envolvida no processo de apropriação da linguagem.

A clareza dos processos de descoberta tem necessidade de passar pelo conjunto de interesse da criança pelas coisas do mundo, do ser homem no mundo para que sua própria construção de leitura seja feita.

A fala de Martins (nove anos) sujeito da pesquisa ilustra bem este fato:

A aula foi muito legal, interessante. Aprendi um monte de coisas e quero estudar matemática porque o meu sonho é ser engenheiro. Gosto muito da nossa sala, é muito divertida. Temos nossa biblioteca e nosso blog de leitura. Nossa biblioteca é muito legal. Gosto dos livros e do jogo de Pedro Alvarez Cabral. Aprendi muito sobre a viagem dele, alimentação, os personagens e etc.” (Martins, 9 anos)

A biblioteca refletida por Martins é a da sala de aula e não a da escola. A oportunidade de acesso ao acervo de livros de classe formado por dois conjuntos de módulos não garante a satisfação das expectativas dos alunos. Neste aspecto, a experiência mostra que o acesso e a disponibilidade do livro (em caixas, baús, estantes), assim como os móveis, o espaço de circulação e disposição dos exemplares influenciam na maneira de ler quando tudo faz parte de um contexto integrado e vivo dirigido pelas relações e diálogos entre os sujeitos no contexto.

Para este grupo, as mudanças graduais dos livros dentro da classe representam uma articulação coletiva para os propósitos do ensino da leitura e desenvolvimento humano – ter uma biblioteca na classe¹⁴. A organização de eventos de venda de bijuterias, guloseimas, e promoção de desfiles na escola, muda o cotidiano da escola por ser uma ação que representa a intervenção no modo de ler: aquisição de recurso financeiro para compra de uma estante de livros e revistas para a classe. As práticas decorrentes do resultado positivo de se ter uma estante com os livros à disposição marcam um território de realização real da prática.

Sem dúvida, essas estratégias não garantem a prática da leitura se não forem permeadas por um conjunto de atitudes favoráveis à compreensão da variedade de textos, de seus enunciados, da utilização segundo as intenções sociais de leitura, da compreensão do escrito segundo suas configurações gráficas, da forma de apresentação dos textos na materialidade. A contribuição para a formação de leitores não é a disseminação do objeto-livro, mas o estabelecimento de uma interlocução entre os sujeitos e o universo cultural componente da linguagem traduzida pelas obras literárias. Implica fazer da leitura um

¹⁴ Ver imagens desse episódio no anexo A

trabalho dinâmico de construção do significado do texto. A compreensão do escrito, a identificação dos elementos componentes, a realização das relações intertextuais, quero dizer, o exercício da habilidade de justificativa por meio da leitura dos elementos discursivos é muito importante.

Quanto mais a aproximação do livro de literatura ocorrer pelo viés da ludicidade, tanto mais se abre a possibilidade do mergulho na linguagem de forma mais complexa na identidade do leitor com a cultura da prática da leitura: a língua em uso. A inserção da criança no mundo literário deve ser refletida, produzida, criada, não artificialmente, mas construída nas necessidades de intercâmbio com o mundo, em que a comunicação e a linguagem são fundamentais.

A intervenção no processo de formação de leitores significa ir além do oferecimento de uma prática de leitura pedagógica eficiente. Implica fazer o leitor por meio da leitura, conquistar um espaço de atuação na sociedade incidente na sua formação humana. E uma dessas conquistas representa a atuação no direito de contato e estudo da literatura desde o início da escolarização. O livro é um direito no horizonte do estudante, próximo ao serviço do seu desempenho escolar. E essa necessidade criada na escola ou na sala de aula possibilita a circulação do livro em seu interior, e desta forma o surgimento de uma prática de leitura com vazão a esse material e concretização da formação do leitor. Isso significa o rompimento com um programa de ensino da leitura e da escrita fundamentado numa prática de exclusão das fontes culturais – literatura/livro –. Nesse ponto a leitura de livro de literatura dá suporte necessário capaz de atrair os pequenos leitores para adentrar neste universo, vale-se de uma arma fundamental e poderosa que todos têm: as experiências, ou os suportes culturais chamados de conhecimento prévio.

Segundo Giroto e Souza,

quando a referência é a literatura, esta é concebida como uma arte capaz de motivar, no mesmo processo, a expressão do imaginário, do real, dos sonhos, das fantasias, dos conhecimentos apropriados pelo sujeito. Em sua essência, ela atuaria sobre as ações e emoções do ser humano e este poderia, por meio dessa arte, transformar e sofisticar seu processo de humanização. Em desse entendimento, a literatura infantil – que já foi vista com menos rigor por ser destinada às crianças, considerada, pois, numa categoria inferior àquela pensada e constituída para os adultos – caracteriza-se pelo seu valor lúdico e pedagógico na formação integral na infância. (GIROTO e SOUZA, 2009, p.20)

O resgate do caráter de humanização por meio do contato com o livro e a literatura é de importância relevante e sustenta as ações desse grupo de alunos. Se pelo viés da ludicidade ou da projeção de ações cidadãs, eles estão envolvidos num processo de criação de canais possibilitadores de adesão à proposta de luta pelos direitos de se formar leitor.

Para tanto, destaco mais adiante, um conjunto de ações caracterizadoras de uma intenção no modo de ensinar a ler. Aponto para uma prática concreta de leitura construída na intermediação das relações sociais e culturais das crianças entre si, com o professor/mediador, o conhecimento e o livro. Tais experiências revelam a formação de um comportamento de leitura diferenciado valorizador da presença do livro e atende a diversas necessidades. São estudantes com entendimento do ato social da leitura e sabedoras da vida do livro apenas entre eles, fora das estantes.

O projeto de *Intercâmbio da Leitura* descrito na amostra é de toda escola e cada classe define a forma, o tema e as abordagens desde que têm a troca de experiências de leitura como foco. No entanto, ao procurar um significado próximo ao título desse projeto, parece que sua essência seria a busca de uma vivência atuante no “intercambiar” da leitura, digo, no “movimentar da leitura entre pessoas”, entre livros. A apresentação do conteúdo de algumas histórias na forma de teatro e de contação de histórias é observada na maioria das ações de intercâmbio.

Presenciei apenas uma ação diferenciada de intercâmbio entre duas turmas, desencadeada depois dos seus estudos sobre determinado tema. O único material escrito produzido é as justificativas, os objetivos e a comunicação sobre o projeto com a turma de intercâmbio. A entrevista abaixo e as imagens mostram a experiência na perspectiva dos alunos.

CLARA: – É o nosso projeto de intercâmbio de leitura. O intercâmbio, a escola inteira está fazendo para incentivar a leitura, tanto nossa quanto a deles. Decidimos fazer uma homenagem à autora Eva Furnari que estamos estudando esse ano. E escolhemos uma história pra apresentar pra eles. E essa história é a “Filó e a Marieta”. Filó e Marieta são muito engraçadas (risos). E a gente tentou representar ao máximo as características da história, cada elemento da história para o que fizemos aqui. Foi um teatro para os alunos da professora Flora. Pelo jeito eles gostaram. Nós também demos a dica de leitura para eles. Esse livro é só de imagem. É um texto, mas leitura de imagem. A Eva Furnari faz escrito também. Ela faz uma brincadeira entre a escrita e os desenhos. É muito exagerada tanto nas palavras e nos desenhos, principalmente nos desenhos: narigão, bochechão, dente grande, enorme ou pequenininho. Ela faz uma brincadeira mesmo. A gente pegou a Eva porque, além de ter uma biografia muito rica, tem uns livros super lindos.

Na biografia ela nasceu na Itália, em Roma, em 1950. Quando tinha 2 anos, veio para o Brasil. Fez aula de desenho, tudo bonitinho. Ela é autora.

Francisco: – Ela gosta de desenhar muitas bruxas.

Clara: Bruxinha é o principal personagem dela. Se você olhar a biografia na internet dela o personagem é: bruxinha e literatura infantil. E a história que a gente apresentou é da bruxinha mesmo. Não fala lá bruxinha, mas se a gente perceber bem é uma bruxinha. O que mais? Também tem o Lólo Barnabé. A do Loló Barnabé é legal porque fala tipo, a criação humana, da criação da vida civilizada... É muito legal! Eles eram homens da caverna e de repente eles viram... todos chiques (risos) com vários eletrodomésticos, roupas. Civilizados. Ela tem vários gêneros. Tem o livro “Assim Assado” que é em verso. É poesia. Ela não faz só narrativos, faz poesia também. E isso a gente percebe no decorrer que a gente foi lendo

Francisco: – Aqui o “Assim assado”...

Clara: – Ela brinca com os animais, com as rimas que os nomes dos animais proporcionam. *“Era uma vez um urso chorão. Coitado! Ele nunca sabia a lição...”*

A gente sabe pela bibliografia dela que os textos que ela faz é sempre muito ricos. Então, por isso que a gente decidiu fazer da Eva Furnari. E também surgiu de uma história que a professora leu “Pandolfo Bereba”. A gente se interessou pela história e deu a idéia de fazer da Eva Furnari

(Entrevista dos alunos concedida ao pesquisador – abril-2009 – fotos no anexo)

As ações descritas revelam a concepção de leitura com respaldo na pessoa do leitor inserido dentro do processo de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos modeladores da prática de leitura de livro de literatura no contexto dessa sala. A clareza da função do leitor é determinante pela partilha das experiências de leitura e organização de um projeto fundamentado nas suas vivências com o livro, nos espaços e nos comportamentos.

A construção de sentido oferecido é permeada por uma organização pedagógica, objetivo da participação do aluno nesse processo de conhecimento. A língua, a literatura, o livro como patrimônio cultural são apropriados a partir dos seus usos nas diversas práticas culturais presentes no nosso cotidiano. O leitor em formação como protagonista é condição necessária para a mobilização das competências e habilidades leitoras e escritoras.

É fundamental o destaque do conceito do projeto implícito neste contexto de tomar o universo da escola pelo seu avesso. Explico, sua existência é mobilizada pelo ponto culminante: o resultado. Sem dúvida, há essa clareza, sabe-se aonde quer chegar, o projeto é realizado, vivido, desdobrado em práticas diversas de conhecimento ampliadores do modo de olhar e da atuação dos sujeitos no seu cotidiano. É um projeto com movimento, vida, porquanto os leitores participam e a leitura se torna prática necessária, veículo de entrada para o conhecimento.

O discernimento do objetivo do projeto de intercâmbio para os alunos desse contexto de classe evidencia-se pelos detalhes. A separação do ambiente para receber os parceiros leitores de outra sala, não se resume na organização do espaço para eles assistirem ao teatro, mas como motivo para o acontecimento ser de troca de experiências leitoras de fato. Esse grupo de alunos promove uma experiência que cerca os colegas de informações, de instrumentos para que na hora da leitura das obras da autora, seus amigos já estejam carregados de elementos para compreensão de suas características, pois é uma atividade para o entendimento dela por meio de sua biografia e obra: no seu texto, nos gêneros, nos gostos, nas atitudes, nas percepções do mundo, seu *status* social. O grupo também acompanha os colegas na hora da leitura, comenta as obras, dialoga com eles, constrói uma prática de leitura coletiva, sem deixar de ter o caráter individual quando expõe o seu olhar.

Tal prática de leitura literária evidencia seu aspecto pedagógico em funcionamento com desenvolvimento da língua. A atividade não foi preparada para a realização de trabalhos manuais, ou mesmo de produções de texto, mas houve as elaborações deste mérito de escrita, de encenação teatral, de preparação de discurso oral em função de uma necessidade. E aqui se encontra uma das finalidades do uso do livro de literatura na escola: como meio de apropriação da cultura. Intensifico a fala do quanto é comum o uso do livro em função das possibilidades de trabalhos manuais, de fragmentos, de transposição didática, apenas, de informações, também como, de compilação das perguntas (de que já se têm respostas) enfim, como exames de modalidade de escrita. Daí seu valor, seu julgamento como bom ou ruim.

O ensino da leitura é construído a partir da estruturação de um contexto coeso e de responsabilidades dos leitores quanto à sua formação e desenvolvimento. Por isso, a importância de pontuar a intencionalidade do mediador, pois,

os cuidados e os deveres pedagógicos do professor não devem levar a um fechamento ou a uma reprodução do sentido dos textos a serem dispostos aos alunos durante o ensino. Repetir os sentidos cristalizados, protocolados pelo livro didático ou por qualquer outro recurso é, na verdade, aniquilar as experiências significativas de estudo e/ou fruição dos textos pelo conjunto de interlocução que desejam experienciar um texto a fim de produzir sentidos e incrementar as suas habilidades como leitores. (SILVA, apud, Larrosa, 1996) .

A necessidade da interlocução para a presença do livro de literatura surge a fim de não limitar os alunos numa posição de receptores de leitura, mas de inseri-los dentro de um processo de aprendizagem em que se permite a realização de perguntas provocadoras de investigação e alargamento dos horizontes. Neste sentido, a leitura ganha um caráter opcional, uma escolha, um caminho à liberdade, à humanização e às transformações para autonomia do

aluno. Através da literatura, o leitor é capacitado a construir valores, a conquistar novas perspectivas para si e para sociedade.

4.6 - Aprender a ler para ler livros ou ler livros para aprender a ler?

Cada contexto de sala de aula atribui um sentido à leitura. Na elaboração das estratégias de manipulação da linguagem se revelam os conceitos subsidiários à prática cotidiana – de leitura e de escrita. A análise do uso e dos diferentes significados atribuídos pelos leitores na prática da leitura implica a penetração no universo das relações interpessoais estabelecidas nos diferentes contextos sociais, a percepção dos contrastes de uso do mesmo bem cultural (o livro) ao longo da história da humanidade, referendando-o nas práticas construídas e associadas às suas experiências seu embate diário com o mundo.

Nessa etapa, descrevo uma experiência com alunos de cinco e seis anos e destaco a relevância da relação e dos significados construídos em torno do livro/leitor: a possibilidade de entrada num mundo de critérios e de decisões a serem tomadas de acordo com o leitor. Esclareço, em uma oportunidade de contato com o livro de literatura a diferença não é a quantidade de material e nem o acesso dado, mas a representação construída nas relações de poder estabelecidas entre o mediador e o aluno.

O livro e a prática da leitura conservam marcas específicas de um grupo de leitores e da sua representação na sociedade. Pode-se dizer: o livro é um conjunto simbólico de significados das experiências humanas.

Todo leitor tem uma história de vida. Nasce, cresce, vive, tem suas experiências singulares circunscritas num tempo e num espaço geográfico que não limitam seu caráter de participação total. Nesse universo social e cultural, o homem constrói suas representações simbólicas, atribui significado modelador das representações de mundo, de sua conduta, valores, comportamento, práticas sociais.

As experiências vividas constituem a fonte para a construção das significações do leitor com o livro. O discurso a seguir indica um conceito de ensino da professora sustentado em seus conhecimentos de leitora e nas experiências das crianças com os livros quanto à sua função social. Ressalto o ensino para crianças de cinco anos de idade como a primeira experiência de P3. A sua entrevista reforça a intencionalidade do professor no planejamento das ações pedagógicas, a mediação permanente e o diálogo com os alunos; a capacidade de

ouvi-los e se fazer ouvir, expressão do ato de pensar. Para se ler, é necessário pensar, entretanto isso não implica silêncio absoluto.

Destaco o movimento dos livros nas mãos das crianças na sala, na biblioteca, em casa. Ler e conversar sobre o que se leu. Para este caso, é observado o grupo de crianças dentro da biblioteca. As crianças vão às estantes, manuseiam e procuram os livros, sempre com o auxílio da professora:

– Professora, *eu quero um livro de bruxa. Onde está?*

Ou

– *Eu não achei o livro da Cinderela, vou levar esse mesmo da Chapeuzinho”.*

A professora anota as suas escolhas para os alunos levarem os livros para casa no final do horário, depois de juntos os terem explorado, folheado, comparado, partilhado seus achados em suas mesas. Dialogo com ela,

Pesquisadora: – E o incentivo à leitura que você está tendo esta experiência de duas semanas com os pequenos, muda alguma coisa em relação aos alunos de 3ª série?

P3: - (pausa) Muda. Eu acho até que eles, por não saberem ler, têm mais interesse do que os maiores. Porque eles se envolvem muito, querem saber, querem pegar. A gente já foi na biblioteca, tem que estar segurando pra eles não quererem mexer muito, à vontade. Tem que estar direcionando. E me motiva mais porque eles têm muito mais interesse pelo lúdico, pela história. Os alunos da 3ª série, eles já acham que é mais cansativo, que eles é que vão *ter que* ler. Até o próprio direcionamento para a 3ª é diferenciado, né? Por exemplo, para eles, é a professora que lê. Então se cria um ambiente todo apropriado para que os estimule ainda mais, além do que eles já têm como estímulo, pois eles vêm com uma vontade mesmo de ler. E assim, eles gostam... Gostam de ouvir história, de estar contando uma historinha. Às vezes, até eles mesmo contam uns para os outros, do jeitinho deles, mas aí a gente motiva, fica perguntando, quando a criança se perde:

– E aí, o que aconteceu? O que vem depois? – Pra estimular bastante. Porque eu acho que desenvolvendo esse lado deles quando eles tiverem que produzir uma história, contar uma história pra alguém, não terão problemas. Desenvolve além do aprendizado da história, também outras coisas, a maneira de falar, como se relacionar. Eu acho bem interessante.

Pesquisador: – Você já levou essa turma para a biblioteca esse ano?

P3: – Já. Várias vezes.

Pesquisador: – Quantas vezes na semana?

P3: – Assim, para nós do 1º ano está livre. Podemos ir todos os dias, mas para eles terem o contato com o livro, fomos três vezes essa semana. Eles olharam, e contaram a historinha do jeito que eles imaginam. Aí tem uma criança ou outra que já conhece alguma palavra. E eles também já têm aquele momento de levar o livrinho pra casa. Eu já deixei eles levarem para lerem com os pais. Depois, chegam na sala e contam pra gente, para os amigos, pra mim. E

ontem mesmo a gente fez isso. Eles tinham levado a historinha pra ler em casa e chegaram aqui e contaram pra sala. Levaram no começo da semana. É bem legal nesse sentido.

(Entrevista concedida ao pesquisador - Professora de um grupo de 20 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, crianças de cinco anos. Fevereiro-2009)

Na sala de aula, no momento da contação de histórias, os alunos são estimulados a perguntarem sobre a história, a olhar em todos os elementos auxiliares na composição do enredo (a capa, os personagens, o título)¹⁵. Estes detalhes estimulam o olhar, o pensamento, a investigação, a inferência, a mobilização dos seus conhecimentos prévios. Quando o livro fica a disposição deles, as crianças vão à busca para se certificarem do que ouviram e conversaram. O livro demora um bom tempo até circular por toda a classe (figura 50).



Figura 50 – Aluno de 1º ano (cinco anos) com o livro depois da contação de história da professora.

Esta é uma prática onde o livro toma seu caráter social de acesso e de aprendizado da leitura. A professora tem consciência da necessidade deste contato. Sua ação de permissão de acesso ao livro às crianças bem planejada, intencional. Esse contexto é propício para a estimulação e formação do hábito de leitura. Quando o acesso ao livro ultrapassa os limites da sala de aula, cresce o valor do livro nos diferentes aspectos, situações e contextos. A família, no encontro com o livro, agrega uma leitura da escola e amplia os horizontes dos meninos.

Na experiência a seguir, delineio um projeto de leitura em que o livro de literatura deve ser mandado para casa. Ora, os limites de acesso se ampliam, porém, não satisfeita, uma

¹⁵ Ver imagens anexos C, D e E

professora elabora uma estratégia que articula a leitura dos pais para os filhos, estimula a conversa sobre as expectativas do livro. A experiência é devolvida para a escola sob duas formas: o relatório escrito dos pais e a oralidade das crianças em sala de aula como contadoras da história. A iniciativa da professora pode não ser inovadora sob algum aspecto se olhado superficialmente, mas corrobora a leitura fora da escola e a formação de um comportamento diferenciado na forma de cada família lidar com a tarefa de legitimar sua tradição, seus modos de ler junto ao filho.

A colocação da família em contato com o livro de literatura dá-lhe o papel de colaboradora na formação do leitor. Há necessidade de mais ações contribuírem para a criação junto às famílias de uma atitude de leitores e, quem sabe, ampliar à condição de frequentadores de bibliotecas. Carece de começar esse tipo de atitude por algum ponto e depois dar continuidade na ação.

Descrevo abaixo o episódio: a professora sempre coloca os alunos em círculo sentados no chão e dialoga com eles sobre a atividade de leitura a ser realizada na semana e a proposta para aquele dia.

P4: – Eu trouxe esses livros pra gente escolher o que vamos ler na próxima semana.

Flávio: –Prô, eu quero do lobo mau.

P4: – Espera um pouquinho. Então, eu queria que vocês dessem uma olhada. Todo mundo vai escolher um livro só. Quero que vocês olhem bastante primeiro, para depois a sala decidir quais são os livros. Espera que eu vou espalhar. (As crianças pegam os seus primeiros livros e vão definindo um espaço para sentarem e ler primeiro individualmente.)

P4: – Depois podem ir trocando com o colega, está bem?

Caio: – Prof.^a, esse está com a folhinha solta.

P4: -Deixa dentro que a gente cola.

Thaís: – Olha! a raposa!

Susa: – Professora, qual é o nome desse aqui, é ovelha?

P4: – *Ofélia, a ovelha.*



Figura 51 – Alunos de 1º ano (cinco anos) escolhem livros para as leituras da próxima semana.

Em um universo lúdico criado, as crianças exploram as imagens, contam histórias, vão se tornando leitoras. Todos os livros disponibilizados para os alunos são dos acervos do PNBE permanentes na biblioteca, pois ainda não há módulo de livros para esta classe como há para as outras séries.

O acesso e o horário da biblioteca para essa turma são maiores que para todo conjunto da escola. Este fato possibilita uma interação melhor das crianças com o espaço da biblioteca e seu acervo. O diálogo a seguir mostra que à medida que as crianças têm contato com os livros, elas notam o encontro do seu universo lúdico. Suas escolhas se pontuam por seus interesses. Elas são aprimoradas pelas experiências de leitura, pela contação de histórias feitas pelo exercício de sustentar os argumentos das suas escolhas.

P4: – Você viu, Camile, o livro do lobo?

Camile: – Não, pro, cadê?

P4: – Passa para ela o livro!

João: – Tia, eu quero o livro do palhaço que eu vi...

P4: – Vamos olhando para a gente escolher. Tem de olhar bastante livros para escolher.

Luana: – Professora, eu gostei mais desse!

Gustavo: – Pro, eu vou levar esse pra minha casa...

P4: – Esse a gente pode colocar da próxima vez na sacola.



Figura 52 – Alunos de 1º ano (cinco anos de idade) com livros para escolherem as leituras do Projeto: Sacola da Leitura.

Nessa estratégia aparentemente simples, a professora oferece uma prática de leitura aos alunos fundamentada nas suas escolhas, parte dos seus interesses, mas integrada nos projetos da classe (Projeto Sacola: “A leitura em nossas mãos.” ¹⁶). O livro precisa ser explorado, passado de mão em mão até chegar a casa. O livro lido em classe pela professora é um, o lido com os pais em casa é outro. Os sentidos atribuídos aos contextos são transferidos na escolha dos livros. O livro circula da biblioteca para a classe, entre os alunos e com a família. Desta forma, ele retorna com outros sentidos e significados e reconstrói o ciclo.

Essas ações incrementam a prática cultural da leitura na escola, mas em especial, valoriza o livro neste ambiente e possibilita sua circulação.

Verifica-se que a estrutura mínima para o acontecimento das ações de leitura então está posto: o livro chega à escola, vai para a sua biblioteca depois à sala de aula, e chega à família (ainda que em apenas alguns casos). Esse deve ser o percurso para se alcançar o objetivo de formação de uma sociedade de leitores.

¹⁶ Ver imagens nos anexos. C e E

CONCLUSÃO

Com o acesso aos meios capazes de promover a apropriação da leitura e da escrita é que, nas últimas décadas, o Brasil planejou suas ações a fim de erradicar a desigualdade social. E para isso, fez-se necessário atuar no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos seus cidadãos e articular um programa destinado ao incentivo e fomento à leitura na escola, evidenciado pela presença do material impresso - o livro de literatura – por meio do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola).

Valido a minha opção pelo estudo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) por seu vínculo com as experiências individuais de cada leitor, revestidas como únicas e circunscritas por modelos e formas diferentes realizadas no seu encontro com o outro (leitor ou livro) na escola.

Atuante na distribuição dos livros e na organização do espaço da biblioteca escolar como forma de atender às necessidades brasileiras marcadas pela exclusão dos meios de acesso à cultura, pode-se concluir que o PNBE não atinge ainda o seu principal objetivo – o encontro do LEITOR com o LIVRO.

Na evolução de toda a história de leitura do Brasil, nunca se viu tanto investimento financeiro, de logística, e de material como nos últimos 10 anos. O programa vem alargando seu atendimento para atingir cada vez melhor o território brasileiro com a distribuição dos livros. Sem dúvida, há lugares no Brasil onde os livros se perdem pelo caminho.

As investigações feitas até aqui permitem que o problema de acesso ao livro seja abordado de maneira a revelar que o livro chega ao seu destino (a escola), mas não ao seu destinatário (o aluno). E quando chega, evidencia-se um abismo entre o livro - com a carga cultural - e o leitor que o olha com estranheza silenciosa, porque é impresso nele uma prática adversa de leitura muda e cega.

Nos documentos do PNBE, um dos aspectos fundamentais é um consenso acerca da concepção sobre leitura para o alcance do objetivo de ir além da distribuição dos livros, mas na perspectiva de formação de leitores consistentes e inseridos na sua prática social. Nesse aspecto, reside um dos entraves do ensino da leitura dentro da própria escola. O acesso ao livro de literatura ainda é concedido de acordo com o conceito de leitura de decifração de códigos e a manipulação de uma técnica restrita. Primeiro se alfabetiza depois tem acesso ao livro literário. Pelo contrário, ler implica envolver-se a um conjunto de signos culturalmente construídos e livres no seu espaço e tempo de construção.

E nesse aspecto as especificidades do livro de literatura do PNBE não são conhecidas e nem consideradas. O livro do programa, assim como demonstramos com as imagens e documentação de entrada, circulação, controle e acesso dos livros de literatura na escola, tem sua identidade diluída junto aos outros livros. Com isso, o ideário da formação de leitor através dos livros do programa também se rompe.

A leitura só faz sentido na possibilidade de estabelecer conexões entre as formulações de visão de mundo contidas no pensamento e o texto na sua materialidade. Nessa perspectiva, a escola - identificada como personagem importante no acesso à cultura letrada-, deve oferecer ações escolares que propiciem práticas de leitura de acordo com suas concepções modernas.

Perguntar se a leitura se faz como ato social na escola, é responder se o desempenho do aluno e seu papel social no contexto da escola se faz como leitor de livros. A leitura é mediada para promover a aproximação do leitor com o texto e na escola é que se deve assegurar que se cumpra esta prática real com o livro.

Foi para desvelar o papel da escola na dinâmica de acesso ao livro que foi importante trilhar o caminho da história da leitura para garantir as ferramentas necessárias à análise das práticas atuais. Foi detectado os resquícios de uma prática de leitura longínqua presentes no contexto da escola hoje. A tradição escolar é ditadora de regras na prática cultural da leitura e do manuseio do livro de literatura. Isso significa que se tem abstraído da leitura e da escrita sua condição real de vida na escola: opta-se por viver a leitura e a escrita num contexto de situações forçadas, inventadas. O livro de literatura ocupa papel secundário em certos casos.

Ainda que nos documentos do Projeto Político Pedagógico da escola durante os anos de 2001 e 2008, tenham expressado nos projetos direcionados à leitura/literatura a defesa de mais livros para serem trabalhados com os alunos, na prática da sala de aula nem sempre o acesso desse material aos alunos é validado. É pertinente o desejo de abordar a literatura por vários modos de estudo e olhares: seja por autor, por obras ou gênero, mas primordialmente, o livro nas mãos do aluno deve ser o canal de entrada e o fio condutor de toda a vivência de aprendizagem.

A carência do número exato de exemplares de determinado livro para trabalho com a classe não deve ser desculpa para formar-se ouvintes de livro de literatura do que leitores. O acesso do professor aos livros de literatura não tem como foco se ele pertence ou não ao PNBE. O princípio de uso, em sua maioria, é para o professor cumprir o planejamento das suas atividades pedagógicas dirigidas a escrita e não a formação de leitores.

A constatação da falta de intimidade dos alunos com os livros em algumas salas de aula veio pela forma de relação com o livro que elas expressaram alheias ao processo ou completamente de estranheza. Destaco, porém, que as atividades de leitura em que o professor se fez como mediador da leitura e permitiu aos alunos o contato individual com o livro de literatura faz diferença. A ação pedagógica direcionada ao seu ensino pelos livros está denunciada na ação, no rito das crianças ao se depararem com uma situação de presença dos livros e planejamento de relação com ele.

Os equívocos relacionados ao acesso do livro e da prática social da leitura parecem residir no seu ensino, pois para alguns mediadores o acesso ao livro se dá como fim, resultado, prêmio do processo de aprendizagem da leitura e não o meio, o substrato, a base. E nesse aspecto, perde-se a evidente importância do recurso de mobilização dos conhecimentos prévios (sabedoria cultural) permanentes e vindos com o leitor e tão carregados de significado! Junto com esse artifício a interação do leitor com o texto é validado. Infelizmente, as conotações dadas aos projetos de leitura da escola formam o ideário de ter contato com o livro de leitura apenas os já alfabetizados, apenas os já “leitores”. São projetos de leitura que não colocam os livros nas mãos dos alunos para lerem e nem promovem atividades de incentivo e apropriação da leitura no seu espaço a biblioteca.

As classes de alunos em contato com o livro de literatura são evidentes, pois possuem alguma estratégia para a manipulação direta e controle dos livros: nos cadernos, nas estantes, nas caixas, nas sacolas de leitura. A circulação dos livros é constante e a troca das experiências também.

Muitas vezes, professores não disponibilizam o uso desses acervos para as crianças com receio de estragar, perder e no final, eles terem de suprir as ocorrências sozinhos financeiramente. Infelizmente, me deparei com situações de encontrar módulos de livros amarrados dentro dos armários dos professores (um quarto dos pesquisados).

Acredito que o oferecimento de uma forma de controle do acervo para garantia de pelo menos, ocorrência do contato dos alunos com o acervo de livros de classe minimamente, é o compromisso da escola. Se a escola acompanha como se dá a posse do livro pelos seus alunos contribui para a implantação de a política de formação de leitores.

A identidade impressa ao livro é uma opção política e reveladora de uma concepção de leitura, e por assim dizer, de homem, de educação e de ensino. O pouco livro chega e está dentro da escola, mas a sua logística no interior dela depende da conduta adotada pelos mediadores responsáveis pela formação dos leitores. A ida e vinda dos livros entre os leitores

circunscrevem uma prática de leitura fundamentada num conceito privilegiado deles e de suas experiências culturais, dá-lhes a função de receptores ou interventores e criadores de um conceito de leitura.

O uso do livro de literatura responde à pergunta: *para que ler?* E essa resposta concretiza o conjunto das atividades de ensino da leitura. A posição política do professor e do aluno formula a identidade desses sujeitos nesse universo e prática. São as atividades diárias, as experiências vividas no interior da escola pelos alunos que revelam as coerências entre a teoria, o discurso e a prática, ainda que o Projeto Político Pedagógico da escola contemple no seu escrito um conceito de leitura com princípios teóricos claros.

O livro é um bem cultural explícito. O PNBE tenta dar conta de munir as bibliotecas escolares com os acervos de livros. O entendimento dessa concretização na prática da escola é um fator importante para a compreensão dos nós residentes na formação de leitores.

Os cuidados mais cautelosos e rigorosos quanto ao acervo de livros recebidos pela escola apontam para uma desvalorização não do material em si, mas do valor simbólico agregados a ele e a importância da leitura como prática social da escola. O livro perde seu valor como patrimônio histórico da escola e carrega consigo um valor dado a um grupo seletivo. O acesso ao livro é garantia de uma premiação. Deixa de ser bem vital para a aprendizagem da leitura e passa a ser um artigo escolar decorativo. Não há intimidade com o livro. Não há sentimento de posse, de apropriação. Tais elementos impedem, selecionam, distanciam o livro dos leitores, interrompem a formação mais adequada dos leitores.

Nesse aspecto pontuar a importância da biblioteca como canal de disseminação do acervo, local de contato e desenvolvimento de uma ação cultural de leitura é fundamental.

A intervenção realizada na biblioteca da escola descrita no capítulo anterior vem sustentar a idéia de que não há uma política pública específica destinada para a mediação dos livros. É falsa a idéia de que os alunos não são capazes de aderir ao plano de ação da biblioteca e da sua função como promotora da leitura nessa dinâmica.

O não uso do espaço da biblioteca da escola permite a restrição do conceito de leitura proposta pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, o acesso ao livro e a não realização da política de formação de leitores.

A exclusão persiste porque o cidadão continua a não aprender a ler essa nova cultura, não isolada do mundo. O livro de literatura se torna um fim no processo de apropriação da língua e não o meio para sua compreensão e exercício, fator de empecilho da sua circulação.

É possível afirmar, nesta perspectiva, que quando se abstrai o livro do ensino da leitura, atua-se na mediação aparente de acesso ao texto literário, fragmentado, abstrai o devido valor do livro. Pode-se dizer que o ensino da língua com o texto continua sob as mesmas bases teóricas do conceito de leitura e de escrita. O que muda é o modo e o lugar onde o texto se apresenta; se antes fragmentado no livro didático, agora está na íntegra no livro literário.

Na escola pesquisada, a falta do bibliotecário não impediu a ação de alguns professores dos trabalhos de leitura e acesso do livro aos alunos. O que também, tal situação, não abstrai a importância do profissional adequado para ocupar o cargo das relações sociais apropriadas no ambiente da biblioteca.

Nesse sentido, destaca-se a importância do mediador da leitura da literatura com os fatores externos relativos ao objeto considerando os sujeitos e agentes da leitura: o livro, o leitor (aluno) e o mediador (professor).

Toda prática de leitura tem sua raiz na cultura e o funcionamento da língua emerge da sua materialidade.

A leitura, como prática social de responsabilidade da escola, ganha velocidade na circulação dos diversos modos de ler, encontra-se o campo seletivo de dados significativos aos textos pelo ato de leitura.

Qual é a referência dada ao contexto escolar para a construção da finalidade da leitura? A tradição escolar costura a feitura da leitura e da escrita no seu espaço com certa crueza: ora habilidades conjuntas, ora desconectadas, ora se acredita primeiro aprender a ler e depois a escrever; ora se aprende a escrever para depois reconhecer os signos do código.

A escola deve tentar se impregnar de estímulos literários. Experiências gradativas e necessárias no cotidiano escolar para propiciarem condições diferenciadas de se ler, e se ter claro, sob quais fundamentos teóricos, elas se dão.

Uma educação diferente implica coragem. Urge ensinar como se aprende a ler com o livro nas mãos do aprendente. Saber o código não basta, e nem como ele se organiza na página; é preciso que ele articule um conjunto de saberes anteriores ao encontrado no texto. Pensar nessas questões circunscreve um enfoque pedagógico diferenciado e que compreenda o profissional da escola no seu processo de desenvolvimento humano, pois aponta para uma transformação radical das bases teóricas de sustentação da prática.

Parece estar formada a premissa fundamental que desconcerta o ideário de acesso ao livro, fomento à leitura e formação do leitor, desenhado pelo PNBE. Constata-se que o

profissional idealizado para atuar nesse programa, formulador de uma política de formação dos leitores, ainda não se formou, pois o conceito de leitura e as práticas realizadas no interior da escola não aderem aos seus interesses. O programa por sua vez não tem inserido o mediador (professor) na dinâmica formação para a circulação e acesso do livro, pois se faz como receptor de livros sem saber muito bem a sua origem.

O professor é leitor e ensina o seu modo de ler denunciado na sua prática juntamente com o seu modo de ser escritor, pois ele é chamado para lutar por uma causa de que é excluído socialmente. Ele contribui no processo de ensino com as expectativas encarnadas nele, expressas na sua prática, na manipulação dos seus recursos. Neste processo de ensino, professores leitores não garantem uma realização eficaz.

A tomada de consciência de suas práticas de leitura e localização das bases teóricas e conceitos revelados e o encorajamento das mudanças necessárias são boas medidas iniciais. Sem dúvida, a compreensão do tempo necessário para as mudanças ocorrerem é significativa, porque é ímpar a consideração dos aportes teóricos formados social e historicamente, na trajetória de vivência e de formação do professor.

A cultura do ensino continua com raízes no ensino de técnicas e não na metacognição dos atos culturais. A escola conseguiu “pedagogizar” o ler e o escrever da ação do professor dirigida aos vestibulares e provas internas e externas dos órgãos medidores dos conhecimentos e desempenho de leitura e escrita do povo brasileiro.

A recomendação ao professor é aquele que ele mesmo tenha conhecimento de um acervo literário significativo para a ampliação do seu próprio universo cultural com as condições de intervir nas leituras de seus alunos, com visão teórica para dar suporte à sua prática referente à leitura literária.

Para tanto, tem procedência a apontar a existência do “nó” na formação e no cotidiano do professor/mediador: o **discurso** construído referente ao livro e ao conceito de leitura, as **práticas** do próprio professor como leitor e seu planejamento nas atividades de leitura para os alunos, e a **teoria** revelada nessas práticas. As aulas de leitura com o livro de literatura apontam haver dissonância nessa tríade: teoria, prática e discurso.

O desejo de um ensino emancipatório e, concomitantemente, humanizante, passa necessariamente pela prática da leitura, com pressuposta participação do professor-leitor. Se assim não for, qualquer proposta ou projeto se frustra.

Desta maneira, cabe à escola a valorização da leitura e permissão da realização desta prática social em seu espaço. O oferecimento de maior contato com o acervo de livros e

outros suportes de leitura ao aluno, ainda que continuar a guerra fique a cargo da sociedade, pois, se isso não for feito, corre-se o risco da leitura se extinguir na saída da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, L. *Literatura Infantil Brasileira. Ensaios de preliminares para sua História e suas Fontes*. Edições Melhoramentos. São Paulo. 1968.

ANDRÉ, M. E. D.A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro editora, 2005

BAKHTIN, M. *Estética da criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São. Paulo; Editora Hucitec, 1990.

BARROS, M. H. T. C., SILVA, R. J. e BORTOLIN, S. *Leitura: Mediação e mediador*. São Paulo:Ed. FA, 2006.

BERENBLUM, A. PAIVA, J. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BETHEHEIN, B. *A psicologia dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BORTOLIN, S. A leitura em suportes eletrônicos na biblioteca infanto-juvenil. In: BARROS, M. H. T. C., SILVA, R. J. e BORTOLIN, S. *Leitura: Mediação e mediador*. São Paulo: Ed. FA, 2006.

BRITO, L. P. L. “Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação”. In: RIBEIRO, V. M. (org). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2ªed. São Paulo: Global, 2004.

CAVALLO, G. CHARTIER, R. (org) *História da leitura no mundo Ocidental*. São Paulo: Ática, vol 1, 1998.

CHARTIER a. m. 2004

CHARTIER, R. CAVALLO, G (org) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

CHIAPPINI, L. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. V. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

COELHO, B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo? Ática. 2004

COELHO, N.N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000

- COELHO, N.N. *O conto de fadas: símbolos e arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007
- FANNY, A. *literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione. 1991
- FRANTZ, M.H.Z. *O ensino da literatura nas séries iniciais*. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
- GAARDER, J.O *Mundo de Sofia: Romance da História da filosofia*. Tradução: João Azenha Jr. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- GATTI, B. A. *Grupo focal em pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005
- GERALDI, J. V. *O texto na sala de aula*. 4ed. São Paulo: Ática, 2006
- GERALDI, J. V. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. V. Prática da Leitura na escola. In: GERALDI, J. V. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GIROTTI, C. G. G. S. e SOUZA, R. J. A Hora do Conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, R. J. (org). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.
- GRAUE, M. E., WALSH, D.J. *Investigação etnográfica com crianças: teoria, métodos e ética*. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2003
- JOLLIBERT, J. *Formando crianças leitora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LAJOLO, M. *Literatura Infantil Brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1999
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACIEL, F. I. P. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In: PAIVA, A. e SOARES, M. (org.). *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARTINS, M. H. O que é leitura? In: FRANTZ, M. H. Z. *O ensino da literatura nas séries iniciais*. 3ªed. Ijuí. Ed.UNIJUÍ, 2001.

MARX, K., ENGEL, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

NASPOLINI, A.T. *Didática de Português: tijolo por tijolo: Leitura e produção escrita*. São Paulo: FTD, 1996.

PAES, J. P. Infância e poesia. Caderno Mais! Folha de São Paulo, 9 agosto. 1998, p. 5-6

PAIVA, A. A Produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, A. e SOARES, M. (org.). *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PAIVA, A. e SOARES, M. (org.). *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PAIVA, A. *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ed. Belo Horizonte: autêntica, 2003

PEREIRA, A.K. *Biblioteca na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Plano Nacional do livro e leitura/Ministério da Educação e da Cultura. Brasília: MEC, MinC, 2007.

RIGOLETO, A. P. C. e DI GIORGI, C.A.G., Outros parceiros na biblioteca da escola: democratização e incentivo à leitura. In: SOUZA, R. J. (org). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

ROCKWELL, E. *A Lectura como práctica cultural; conceptos para los estudios de los libros escolares*. São Paulo: educação e Pesquisa, v27, n1, p. 11-26, jan/jun 2001

SILVA, R. J. Das prateleiras às mãos. BARROS, M. H. T. C., SILVA, R. J. e BORTOLIN, S. *Leitura: Mediação e mediador*. São Paulo: Ed. FA, 2006.

SMITH, F. *Compreendendo: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre, Artmed, 2003

SOARES, M. Livros para a Educação infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, A. e SOARES, M. (org.). *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

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

SVENBRO, J. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G. CHARTIER, R. (org) *História da leitura no mundo Ocidental*. São Paulo: Ática, vol 1, 1998.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes. 1984

ANEXO A – Experiência de biblioteca de classe de 4ª série: disposição do acervo e espaço de leitura.



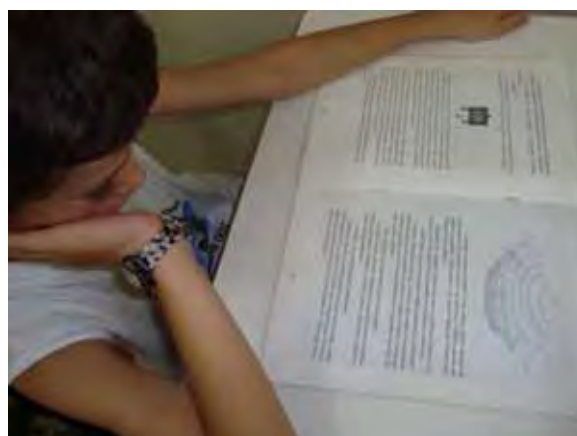
Leitura de gibi



Explorando o acervo dos módulos entregues no início do ano



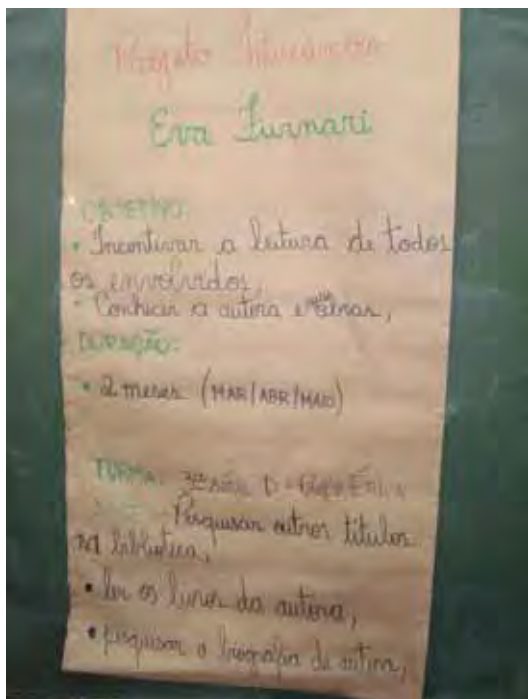
Preparando a hora da leitura na classe com o Tapete da Leitura



Hora de leitura em classe



ANEXO B – Projeto de Intercâmbio de leitura da Escola. Alunos de 4ª série planejam o projeto com o estudo das obras da autora e ilustradora Eva Furnari.



Escrita do projeto dos alunos após pesquisa dos alunos e discussão em classe da biografia e das obras da autora



Alunos preparam o ambiente para o momento de intercâmbio com alunos de 3ª série



Disposição dos livros para o momento de leitura com os alunos do intercâmbio



Alunas apresentam o projeto: ...has, os estudos, a autora, e as características de suas obras.



Hora da leitura: Alunos partilham suas leituras da obra da autora Eva Furnari com os colegas de 3ª série



Alunos interpretam a obra da autora Eva Furnari “ Filó e Marieta”, texto de imagem, usando a linguagem teatral – mímica.



Alunos partilham leitura e impressões da obra estudada e pensam numa forma de empréstimo do acervo aos alunos de 3ª série.

Anexo C: Projeto Sacola da leitura: a leitura em nossas mãos (Projeto realizado com alunos de 1ª ano, 5 anos de idade)



Alunos compartilham história apresentada pelos colegas

pelas crianças – livros que foram lidos em casa com os pais.



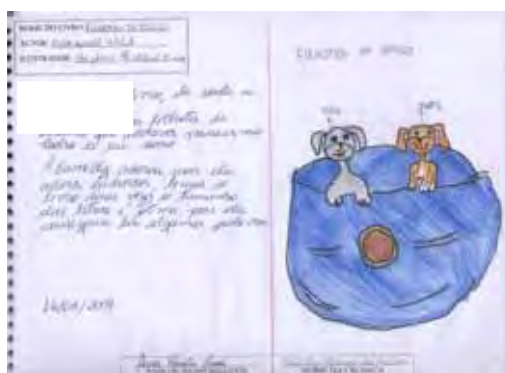
Professora mostra registro dos pais sobre a experiência de leitura e mostra aos alunos.



Alunos compartilham a história apresentada pelos colegas



Registro da família sobre a leitura realizada com o filho.



Aluna Lê o comentário dos pais do amiguinho sobre a experiência da leitura em família

Anexo D – Alunos de 1º ano (5 anos de idade) compartilham leitura dos livros após a contação de história.



Alunos preparam a contação de história com fantoche “O caso das bananas”



Alunos arriscam a releitura da história contada quando o livro passa entre eles



Alunos exploram livro e descobrem outras histórias diferentes e arriscam a leitura com auxílio das imagens.

Anexo E – alunos de 1º ano lêem livros e histórias escolhidos por eles.



Aluno lendo a história “Um bichinho só pra mim”, apresentado na Sacola da leitura pelo colega de classe



Aluno arrisca leitura do conto de fada.



Aluno arrisca a leitura e conta a história do livro “Cocô de passarinho” de Eva Furnari



Aluno procura nas estantes seu livro para leitura