

# REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS DE ACESSO AO LIVRO E À LEITURA LITERÁRIA EM CINCO MUNICÍPIOS FLUMINENSES

Patrícia Corsino<sup>1</sup>  
Claudia Pimentel<sup>2</sup>  
Mônica Pinheiro Fernandes<sup>3</sup>

## Considerações iniciais

Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola- PNBE-2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro*, desenvolvida pelo Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação - Leduc, PPGE-UFRJ, que se propôs a traçar um panorama do PNBE-2005, desde a sua concepção, passando pelo processo de avaliação e seleção das obras literárias e chegando à apropriação dos acervos em escolas de cinco municípios fluminenses, que fizeram parte de uma amostra intencional. O campo empírico da pesquisa foi constituído a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: i) entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pelos projetos de livro e leitura nas Secretarias Municipais de Educação; ii) visitas a escolas das redes municipais de ensino e registro fotográfico dos lugares onde os livros se encontravam; iii) dez grupos focais, sendo cinco com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e cinco com professores responsáveis pelas salas de leitura das escolas.

Optou-se pela escolha de grupos focais para obter dados sobre a apropriação do acervo por tratar-se de um procedimento metodológico de pesquisa que privilegia o discurso dos integrantes, o que permitiu criar um espaço de falas e narrativas mais abrangente e dialógico do que uma entrevista individual ou um questionário. Os grupos focais propiciaram interações entre os sujeitos, fazendo emergir diferentes vozes nos discursos (Bakhtin, 1992). Como a pesquisa se propôs a colher junto aos professores opiniões, depoimentos, percepções sobre o trabalho docente que realizam com a leitura literária na escola, e não simples informações sobre o acervo do PNBE-2005, o grupo focal se mostrou um instrumento adequado aos objetivos pretendidos. Partiu-se do princípio de que cinco municípios tornaria o estudo de campo suficientemente relevante pela possibilidade de constituir um olhar panorâmico sobre o Rio de Janeiro, dando visibilidade à diversidade do estado. Foram estabelecidos alguns critérios para a seleção dos municípios que compuseram a amostra intencional. O primeiro

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela PUC-Rio e Professora Adjunta da UFRJ. Contato: patriciacorsino@terra.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFRJ e Professora Adjunta da UFAL. Contato: claudiapimentel.ufal@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela UFRJ e Professora Adjunta da UFRRJ. Contato: monicapinheiro@uol.com.br

critério foi o da diversidade de experiências educacionais. Foram selecionados municípios de IDH<sup>1</sup> alto, médio e baixo em relação à média do estado, e que pudessem trazer para a discussão professores que lecionavam em escolas de grande e de pequeno porte, localizadas em áreas urbanas e rurais, com diferentes níveis de formação e condições de trabalho. O segundo critério foi a proporção de escolas das oito regiões de governo do estado do Rio de Janeiro. Os dados do CIDE (Fundação Centro de Informação e Documentação do Estado) revelam que mais da metade das escolas de Ensino Fundamental do estado concentram-se na área Metropolitana, seguindo a alta concentração populacional no entorno da capital.

Foram escolhidos, então, três municípios da Região Metropolitana (um município de alto IDH, um de médio IDH e um de baixo IDH) e dois de outras regiões: Serrana (alto IDH) e Noroeste Fluminense (baixo IDH). O terceiro critério de escolha foi a familiaridade ou presença de algum laço de coletividade (Kramer e Souza, 1996, p. 154), que se refere à facilidade de acesso aos dados e disponibilidade das equipes das Secretarias Municipais de Educação (SME) em participar da coleta de informações e facilitar as observações, entrevistas e grupos focais. Para isto, foram realizados contatos anteriores e selecionados pesquisadores de campo que tivessem, além de experiências de pesquisa na área de leitura e literatura, alguma proximidade com pessoas do município pesquisado.

A pesquisa contou com a coordenação de dois pesquisadores e um bolsista de Pedagogia, além de cinco subgrupos, cada qual também composto por dois pesquisadores e um aluno da graduação. A pesquisa de campo se deu no segundo semestre de 2006 e início do primeiro semestre de 2007, quando estava ainda recente a chegada dos livros do PNBE-2005 nas escolas. Os relatos das entrevistas e grupos focais dos cinco municípios foram transcritos, categorizados e organizados num banco de dados do programa NVivo, 2.0. Cada subgrupo, além de organizar o banco de dados, elaborou um relatório da pesquisa no seu município. O presente artigo analisa as políticas de livro e leitura dos cinco municípios, a partir dos relatórios dos cinco subgrupos, das entrevistas nas SME e dos discursos produzidos pelos professores nos grupos focais.<sup>2</sup>

O PNBE é tomado neste trabalho como um dos programas da Política Nacional do Livro e Leitura, relevante por sua abrangência e objetivo de democratizar o acesso a obras literárias de qualidade, a crianças e jovens, sem distinção das edições que estão no mercado. Conhecer

---

<sup>1</sup> O IDH é uma medida comparativa que avalia: educação, longevidade (expectativa de vida, saúde) e renda (PIB per capita entre outros).

<sup>2</sup> Optamos pela não identificação dos municípios e dos entrevistados. Entretanto, para não perder o contexto e os lugares de enunciação, designamos os municípios por números (1, 2, 3, 4, 5) segundo a classificação de IDH e pelas iniciais os grupos focais (GF), as entrevistas com as responsáveis pelos projetos de livro e leitura nas Secretarias Municipais de Educação (SME) e os relatórios dos pesquisadores (RP).

as apropriações deste acervo em escolas de cinco municípios fluminenses distintos foi um fio condutor para se chegar às políticas do livro e leitura implementadas por cada município e buscar pontos de aproximação e de diferenciação entre elas. As reflexões e as categorias de análise presentes neste texto não têm a intenção de criar generalizações, mas considerações que contribuam para se pensar estas políticas, bem como pesquisas na área.

Na primeira parte, trazemos alguns pressupostos do Plano Nacional do Livro e Leitura na perspectiva de contextualizar as políticas de livro e leitura no Brasil para, em seguida, dialogar com os relatórios dos pesquisadores e com os depoimentos dos professores nos grupos focais no que concerne a dois eixos do PNLL: democratização do acesso ao livro e fomento à leitura e à formação de mediadores. O texto finaliza trazendo conclusões da pesquisa de campo e considerações sobre a implementação de políticas de livro e leitura no âmbito municipal.

### **Livro e leitura: algumas reflexões**

Um livro existe sem leitor? Ele pode existir como objeto, mas sem leitor, o texto do qual ele é portador é apenas virtual. Será que o mundo do texto existe quando não há ninguém para dele se apossar, para inscrevê-lo na memória ou transformá-lo em experiência? (Chartier, 1998, p. 154)

Estas indagações de Chartier trazem a interdependência entre livro e leitura. O livro – objeto portador de textos verbal e visual - e a leitura - que se dá quando o sujeito se apossa do objeto, o toma para si - interagem e iniciam um processo de interlocução, transformando-se em experiência, são as duas faces das questões que serão discutidas tendo como ponto de partida o Plano Nacional do Livro e Leitura- PNLL<sup>1</sup>, que pretende se constituir como:

uma Política de Estado de natureza abrangente que possa nortear e garantir uma organicidade a políticas, programas, projetos e ações continuadas no âmbito dos ministérios - em particular o da Cultura e o da Educação- , governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade, de voluntários em geral, buscando evitar o caráter por demais assistemático, fragmentário e pulverizado com que se tem implementado essas iniciativas em nosso país, desde, pelo menos, o início do Século XIX. (Brasil, 2006, p. 12).

O Plano se justifica pelo entendimento de que o acesso ao livro e à leitura é fundamental para a construção plena da cidadania, exigindo ações articuladas frente à situação crítica em que se encontra a leitura no Brasil, retrato das desigualdades e indicativo de que há um longo caminho a ser construído rumo à democratização dos bens materiais e culturais.

---

<sup>1</sup> O PNLL foi elaborado em 2006, em conformidade com a Lei 10.753/2003, que instituiu a Política Nacional do Livro.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, na Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar – PNAD- 2003, o país tinha cerca de 16 milhões de pessoas com mais de 15 anos que ainda não estavam alfabetizadas e 33 milhões de analfabetos funcionais - pessoas com menos de quatro anos de estudo. A pesquisa nacional do Inaf- Indicador de Alfabetismo Funcional<sup>1</sup>, de 2005, encontrou 7% dos pesquisados com analfabetismo absoluto, 31% com habilidade de alfabetismo muito baixa, 38% com básica e apenas 26% com plena. Esta pesquisa indica que quanto menor o tempo de escolaridade e a condição socioeconômica, tanto menor é o desempenho do entrevistado. A condição socioeconômica é fator responsável não só pela permanência do aluno na escola, mas também pelo seu desempenho para alcançar satisfatoriamente um nível de letramento que lhe permita circular com autonomia no mundo letrado, atendendo às demandas sociais de leitura e de escrita.

Por sua vez, os dados do Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB - 2003) são pouco animadores. Os alunos brasileiros que completaram as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental apresentavam dificuldades na leitura: 18,7% deles apresentaram um nível muito crítico de leitura e apenas 4,8% um nível considerado adequado. A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (Brasil, 2006, p.18) relata, ainda, que o índice de leitura no Brasil é de 1,8 livro por pessoa a cada ano. Este número revela-se muito baixo quando comparado ao de outros países. Os colombianos, por exemplo, leem 2,4 livros a cada ano, os norte-americanos 4,9 e os franceses 7,0 livros. Parte deste resultado se explica pelas questões de leitura e outra parte pela dificuldade de acesso ao livro: livrarias concentradas nas regiões metropolitanas, especialmente do Sul e Sudeste do país; livros adquiridos pelas classes de poder aquisitivo mais alto, que são também as de maior escolaridade; falta de bibliotecas públicas e escolares e preços elevados dos livros.

Diante desse quadro, surge o PNLL, que estruturou suas propostas de ação em quatro eixos, quais sejam: democratização do acesso, fomento à leitura e à formação de mediadores, valorização do livro e comunicação e desenvolvimento da economia do livro. Segundo o documento, estes eixos se pautam na perspectiva sistêmica da política cultural do Ministério da Cultura, que se desdobra em três dimensões: a cultura como valor simbólico, a cultura como direito de cidadania, a cultura como economia. Esta perspectiva coloca a leitura e a escrita como práticas sociais e culturais imbricadas ao valor simbólico atribuído pelos grupos sociais ao livro e à leitura, às questões econômicas de acesso aos bens culturais e à relação

---

<sup>1</sup> A pesquisa do Inaf tem como objetivo oferecer um conjunto de informações sobre habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática. Ela coleta estas informações anualmente numa amostra nacional de duas mil pessoas representativas da população brasileira, de 15 a 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais, em todas as regiões do país.

desses valores com a esfera dos direitos do cidadão e da democracia no sentido pleno. Uma visão que sustenta a finalidade de romper com o ciclo da exclusão em que *as relações de produção, de distribuição e de consumo da leitura como bem cultural repetem as condições discriminativas de produção, distribuição e consumo dos bens materiais* (Soares 2006, p. 25). Esse desafio implica em uma ampla mobilização, em esforços conjuntos de diferentes instâncias governamentais e da sociedade cível organizada, com ações articuladas e contínuas. O Plano, em tese, inaugura um importante diálogo entre os ministérios da Cultura e da Educação, trazendo para o cerne da política a reflexão sobre a estreita relação entre educação e cultura anunciada por Forquin (1993):

A educação mantém uma estreita relação com a produção, socialização e difusão da cultura. Pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana (p.14).

A escola é a instituição oficialmente encarregada de organizar, selecionar, decantar, adaptar elementos da cultura, para serem socializados às novas gerações. Neste processo participam as diversas produções culturais e os livros assumem um lugar privilegiado, já que portam parte dos saberes produzidos ao longo da história. Uma política democrática do livro e leitura no Brasil não poderia prescindir da escola, instituição frequentada por quase a totalidade das crianças brasileiras, entre seis e quatorze anos de idade, presente em todo território nacional, lugar privilegiado de produção e socialização de saberes, de formação de sujeitos-leitores, portanto, agência de letramento por excelência.

A pesquisa de campo nos cinco municípios fluminenses evidenciou a presença de livros nas escolas. Considerando, contudo, a diversidade e desigualdade que marcam a sociedade brasileira, foi possível encontrar entre escolas de um mesmo município, desde bibliotecas estruturadas, com computadores e outras mídias e acervos atualizados, até pequenas caixas de livros doados pela comunidade. Entendendo com Bakhtin (1992, p.31) que a realidade material é *sígnica*, que *o objeto físico converte-se em signo*, tanto os livros presentes nas escolas – sua materialidade - expressa na forma e no conteúdo - quanto a maneira como estão organizados e disponibilizados revelam concepções e práticas. Sem deixar de fazer parte da realidade material, livro e lugar de guarda e de leitura refletem e refratam, numa certa medida, outra realidade. Na qualidade dos livros presentes nas escolas, estado de conservação, forma de aquisição e renovação do acervo e na maneira como o conjunto se apresenta aos leitores

estão impressas as marcas de crianças e adultos que ali circulam e interagem. A organização do acervo convida, instiga, favorece ou restringe ações e interações. A qualidade do acervo revela o lugar da escola na democratização do acesso às produções culturais. O livro não é bom por si mesmo, o acervo de uma escola – o que é dado a ler naquela instituição - é um importante indício das suas intenções educativas, da sua proposta de formação de leitores, sujeitos, cidadãos.

O livro é um elo forte na relação cultura e escola. Mas a origem educativa do livro infantil sustenta uma tensão entre cultura e educação, em que subjazem diferentes concepções de criança, aprendizagem, linguagem, entre outros. É inegável a importância do livro infantil na escola, especialmente o de literatura. Por outro lado, a presença da escola no livro é limitadora do texto e da leitura. Seja o livro de literatura infantil, pela submissão da literatura à função instrumental e informativa, seja o livro didático, pela redução das abordagens e fragmentação de temas e conteúdos.

No que diz respeito à literatura infantil, a visão reducionista tanto da produção de uma literatura para atender aos objetivos escolares, na perspectiva de *literatizar a escolarização* infantil (Soares, 2006, p.17), quanto de propostas de escolarização da literatura, muitas vezes inadequadas, traz importantes questões para se pensar a relação escola, literatura e leitura.

A escola tornou-se um nicho fundamental na cadeia produtiva do livro infanto-juvenil: catálogos de editoras se direcionam aos professores, livros de literatura são classificados por série e/ou por conteúdos escolares, feiras de livros são organizadas em escolas ou para elas. Além de ações do varejo, há, principalmente, as vendas em grande escala para os órgãos governamentais, seja no âmbito da União - o PNBE com literatura e o PNLD com o livro didático-, seja no âmbito dos estados e municípios com seus programas específicos. As vendas das editoras para os órgãos públicos movimentam enormes quantias e os critérios de avaliação instituídos pelos programas como PNLD e PNBE são importantes parâmetros de qualidade que acabam direcionando a produção editorial.

O texto do PNLL reconhece, entretanto, que o livro e a leitura não se limitam à escola. A leitura é uma prática social que acontece em muitos espaços e a formação do leitor extrapola a formação do estudante. Cita, então, cinco recomendações da Unesco para a existência expressiva de leitores em um país: o livro deve ocupar destaque no imaginário nacional, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por amplas faixas da população, devem existir famílias leitoras e escolas que saibam formar leitores, deve ser garantido o acesso ao livro (bibliotecas, livrarias etc) e o preço do livro deve ser acessível a um grande contingente da população (p.20).

O poder simbólico, segundo Bourdieu (1989, p.14), *é um poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo (...) se define numa relação determinada*. Neste sentido, o poder simbólico do livro estaria na sua visibilidade e na crença de seu potencial criador e transformador. Isto exige uma relação sensorial com o livro enquanto objeto e, sobretudo, uma relação com seus usos e funções, com o que provoca nas interações que se estabelecem entre o leitor e o livro e também no grupo social no qual o sujeito se insere. O valor simbólico de um objeto é construído socialmente, definido e partilhado nas interações, na importância que lhe confere um grupo. O livro é dado a ler pelo outro e torna-se objeto de desejo a partir do outro. Nas primeiras experiências de leitura, que acontecem na infância, este outro é geralmente um adulto, alguém próximo que oferece e partilha uma relação. Junto da leitura chegam imagens, vozes, temas, o clima do ambiente e também afetividade e valores. Como aponta Soares (2004, p.30), *a leitura não é intrinsecamente boa, sempre legítima, com efeitos positivos sobre o indivíduo*. A maioria dos discursos sobre leitura desconsidera que ela *é prática ideológica, enraizada e difusora de visões de mundo, veículo de inculcação de valores, podendo, portanto ter efeitos e conseqüências diversos*. Neste sentido, a seleção do que e como o sujeito lê é fundamental para a sua formação.

O texto do PNLL dá, ainda, uma especial atenção à literatura e à leitura literária e justifica esta ênfase pela contribuição da literatura à formação vertical do leitor, dada as suas três funções que o documento atribui a Antônio Cândido: *a capacidade que a literatura tem de atender à necessidade de ficção e fantasia, sua natureza formativa e o potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo* (p. 22).

A literatura, além de introduzir as crianças no mundo letrado, ao tratar a linguagem enquanto arte traz as dimensões ética e estética da língua, exercendo um importante papel de humanização e de formação. Soares acrescenta que a leitura literária *democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes, - compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural* (Soares, 2004, p.31).

Um projeto educativo que se articule em torno de uma proposta cultural ético-política de educar com a literatura, significa convidar a escola, em se libertando de sua predileção por desenraizar a literatura do seio da cultura, inserindo-a numa abordagem educacional colonizadora, abrir espaços para que a leitura possa ser reescrita como prática da liberdade (Freire, 1975). A literatura, livre de um utilitarismo imediato, pode se abrir a múltiplas

interpretações e permitir o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva.

O direito à literatura de qualidade para toda escola básica brasileira não pode ser entendido fora da dimensão sócio-política de acesso e apropriação das produções culturais e de democratização do sujeito, já que não *apenas lemos os livros, mas também somos lidos por eles* (Soares, 2004, p.32).

A implementação desta política cultural abrangente exige uma visão sistêmica, escolhas, prioridades, decisões coerentes com uma visão ideológica do caráter democrático da leitura. Como os cinco municípios fluminenses concebem suas políticas de livro e leitura? Que articulações são feitas entre os diferentes programas e instâncias? Que espaço a leitura literária ocupa no *chão de escolas* fluminenses? Que ações e projetos são desenvolvidos para democratização do livro e formação de leitores?

Não pretendemos neste texto responder a todas estas questões, mas problematizar algumas delas. Trazemos a seguir indagações sobre a composição dos acervos nas escolas e sobre a leitura e mediação da leitura nas escolas.

### **Composição dos acervos nas escolas**

Os relatos dos professores mostraram que os livros chegam às escolas por diversos caminhos. Alguns são mais institucionalizados e indicam ações das políticas públicas e outros, mais informais, de caráter pessoal ou particular. Num mesmo município muitas vezes estes caminhos convergem, evidenciando uma discrepância na qualidade das obras que compõem os acervos escolares, descontinuidade na formação e renovação dos acervos e diferenças na razão entre o número de livros e de crianças. Como ações políticas do âmbito federal, há forte presença do livro didático do PNL D e percebe-se a emergente entrada do livro literário pelo PNBE. Não foi citada nenhuma ação relevante desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação; apenas um dos relatos do Grupo Focal do Município 1 (GF 01) aponta a presença de uma biblioteca estadual. No âmbito municipal, diversas iniciativas foram apontadas. Nos relatos aparecem desde ações mais sistematizadas das secretarias de educação, até improvisos e paliativos locais:

Agora um investimento que a gente está fazendo é no salão da leitura. (SME 01).

A compra de livros no município é feita pela fundação e todo o acervo é selecionado, comprado e distribuído para as escolas pela equipe da própria fundação, mas não existe uma sistematicidade nesse envio. (RE 01)

Pudemos comprar, participar da compra para a escola. Na minha escola, por exemplo, não tinha nenhum livro. Tinham os livros que nós professoras levávamos, nossos, para a escola. Foi a partir desta primeira bienal do livro infantil que a gente teve acesso à compra de livros. (GF 03).

As diretoras da escola compram livros com o dinheiro que vai direto para a escola. (SME 05).

A Secretaria fez, no ano passado, um baú que passou pedindo doações e fizeram um baú que passou pelas escolas.(GF 04)

Na minha escola tem uma listinha de alguns materiais e sempre pede um livro, um livrinho.

Às vezes, a escola tem ou uma verba, ou às vezes pega de uma festinha, rifa, festa junina, da cantina. (GF 04).

Caixinha, listas, baús de doação são recursos utilizados para aquisição de acervos que nem sempre passam pela escolha dos professores e por critérios de qualidade. Em todos os municípios observamos um entrelaçamento de ações desarticuladas na composição de acervos, o que faz com que nem sempre os programas e projetos sejam identificados e até mesmo reconhecidos enquanto uma ação política:

Sei que chegaram [os livros do PNBE-2005]. Tinha o “literatura em minha casa”, tinha um objetivo. Particpei até de um curso (...). Agora, esses que chegaram agora, simplesmente recebi como doação. Simplesmente chegou para a biblioteca, para uso. (GF 03)

Neste relato chama a atenção o uso da palavra doação para se referir a uma ação governamental. A distribuição de livros isolada de um processo de envolvimento e formação dos professores fica destituída de visão política na ordem do direito do cidadão ao acesso à cultura. O livro doado remete ao âmbito privado da benemerência.

Os livros do PNBE chegam direto nas escolas sem uma articulação com as Secretarias Municipais de Educação. Os diretores das escolas recebem os livros e nem sempre os professores acompanham esta chegada. Os grupos focais evidenciaram que vários professores não sabiam se os livros do PNBE-2005 haviam chegado à sua escola. O relato a seguir revela também superposições de ações:

Esse material que todo mundo está falando nunca vi. O livro que chegou foi esse acervo da bienal. Os livros que nós compramos realmente estão lá e mais alguma sobra, chegou muito livro repetido. (GF 03)

Três municípios revelaram estar implementando ações mais efetivas em relação à composição dos acervos. No município 1, a SME fez escolhas de livros para enviar às escolas. No Município 2, uma parceria com uma ONG para a formação de professores e supervisão de projetos de leitura levou a uma preocupação maior com a organização de bibliotecas nas

escolas. No Município 3, estava sendo implantado um projeto integrado entre as Secretarias de Educação e de Cultura, com bibliotecas pólo dentro das escolas:

A compra de livros no município é feita pela (SME) e todo o acervo é selecionado, comprado e distribuído para as escolas pela equipe da própria (SME), mas não existe uma sistematicidade nesse envio. (RP 01)

A ONG entra com a formação on-line. Todo o resto é responsabilidade da prefeitura. (SME 02)

Para as bibliotecas [públicas localizadas nas escolas] serão destinados livros com narrativas curtas e bem ilustrados, preferencialmente. Já para as bibliotecas centrais, a preferência pelo gênero literário recairá em narrativas mais longas. A principal justificativa dada pela representante da SME para as escolhas de perfis diferentes de livros é que nas bibliotecas que funcionarão nas escolas, o leitor está em formação. (...) A narrativa curta e as grandes ilustrações são vistas como ideais para contar histórias. Já a narrativa longa é vista como o tipo de texto que o leitor já formado prefere para ler sozinho e será comprada preferencialmente para as bibliotecas centrais. (RP 03).

A composição de acervos nas escolas é um mosaico de iniciativas. Há o predomínio de uma preocupação em organizar um acervo relacionado aos projetos de leitura, há também pouca clareza nas escolhas e a ideia de que qualquer livro serve.

Se esses livros vêm e por trás deles tem um projeto desenvolvido, a responsabilidade é de quem em repassar essa informação do projeto e esse feedback ....? (...) Essas pessoas são informadas desse projeto? Existem critérios a serem esperados, vencidos? E depois, existe uma resposta no caso do PNBE? Por que isso não é feito no final do ano letivo? Esse retorno? (GF 03)

Além do volume de verbas e da importância dada ao investimento em compra de livros, a diferença entre os municípios pesquisados está também no acesso à produção editorial. Enquanto os Municípios 1 e 3 investem em compras realizadas em eventos como Bienal do Livro, Salão do Livro, nos quais as editoras participam com quase a totalidade de sua produção; nos Municípios 4 e 5, que são localidades menores, o acesso ao mercado editorial se dá através de catálogos das editoras ou de vendedores itinerantes. Aqui fica evidente que a democratização do acesso a obras de qualidade necessita de ações supletivas da União o que dá um maior relevo a programas como o PNBE.

### **Guarda dos livros: estações de leitura**

Perrotti (2004) denomina *estações de leituras* os lugares destinados aos livros e à leitura nas escolas. Estações, por serem lugares de trânsito, movimento, viagem *podem ser instalações fixas ou circulantes ou, então, parte fixa, parte circulante*. Entre as estações circulantes, encontramos caixas, baús e carrinhos. Entre as estações fixas que restringem o acesso das

crianças aos livros estão: sala da direção, refeitório, sala de vídeo, sala dos professores e secretarias. Já as estações fixas, que permitem o livre acesso das crianças aos livros, são: bibliotecas, sala de leitura, sala de aula, sala de informática, telecentros (sala dos computadores), corredor e refeitório.

A necessidade de criar espaços de guarda dos livros aparece em todos os relatos, tanto nas entrevistas nas secretarias de educação, quanto nos grupos focais de professores. No entanto, as formas como os livros são organizados não são apenas diferentes, mas díspares. Registramos iniciativas que vão desde a presença do sistema municipal de bibliotecas públicas dentro das escolas até municípios onde não há sequer salas de leitura ou outra estação fixa para os livros nas escolas. Como se observa nos relatos, em todos os locais, há soluções para a circulação dos livros nas escolas.

O Município 3 optou por articular ações das secretarias municipais de cultura e de educação, com o objetivo de levar bibliotecas públicas ao maior número de locais possível. Esse tipo de parceria se justifica porque *a escola vai para os quatro cantos da cidade, onde tem um povoado, tem uma escola municipal* (SME 03). A transformação de bibliotecas escolares em bibliotecas públicas abertas à comunidade, entretanto, foi entendido como interessante, mas com algumas questões em relação ao acesso ao livro, tais como: exigência de cadastro dos usuários da biblioteca até mesmo para os alunos matriculados na escola onde a biblioteca se situa; reorganização das bibliotecas para atender simultaneamente ao público da escola e à comunidade (alocação de um profissional responsável pelas bibliotecas, obras para favorecer o acesso do público externo, ampliação do acervo, organização dos empréstimos etc). Como no referido município não havia bibliotecários em número suficiente, a solução apontada nos relatos foi que para atuar na biblioteca eram escolhidos professores com experiência em sala de leitura e formação de leitores.

O Município 1 apontou uma parceria com a Secretaria de Cultura:

A SME está entrando como parceira, na identificação dos incentivadores da sala de leitura daquela escola, normalmente aqueles que estão na sala de leitura, aqueles que já tinham um trabalho com a leitura. O Município investe em bibliotecas públicas em prédios independentes das escolas, mas entende-se que as ações das secretarias de educação e de cultura devem se articular em prol da formação dos leitores (SME 01).

Já o Município 5 não tem bibliotecas ou salas de leitura nas escolas, tem apenas uma biblioteca municipal que se encontrava fechada na época da pesquisa. No Município 4, a entrevista com a representante do projeto de livro e leitura na SME se referiu a sala de leitura de um Centro Integrado de Educação Pública - CIEP como sendo a única biblioteca do município.

Nos discursos dos professores percebe-se que tentam formar estações móveis criando *cantinhos de leitura* nas salas de aula:

Nós não dispomos de uma sala só para os livros, então vamos fazer cantinhos, cada sala faz seu cantinho. Cantinho de leitura: reveza, troca, traz da sala ao lado, leva os seus alunos para outra sala, recebe crianças das salas vizinhas (SME 05).

No Município 3, nem todas as escolas municipais possuem bibliotecas ou salas de leitura, mas o trabalho de instalação desses espaços está em andamento: *cerca de um terço das 184 escolas já os possuem*. (RP 04)

Ter estações fixas organizadas como bibliotecas e salas de leitura não impede que outras iniciativas convivam na mesma escola:

Numa das escolas visitadas, os livros estavam guardados num depósito, junto com materiais heteróclitos. Nessa escola, há também alguns livros expostos numa estante na sala dos professores e outros disponíveis nos cantinhos de leitura das salas de aula (RP 02).

Observou-se que a tv/vídeo e a chegada de computadores nas escolas torna a questão das *estações fixas* de leitura mais difícil. Por questões de infraestrutura, os livros passam a compartilhar, dividir e até a ceder espaço para o vídeo e os computadores:

Também encontramos espaços de leitura sendo substituídos por salas de informática e livros nos armários, onde só o professor tem acesso (RP 01).

A mesma sala que é utilizada como biblioteca é sala de vídeo. Então as cadeiras ficam dispostas ali. Nós que somos professoras vamos lá, selecionamos os livros. Mas estes que chegaram agora [PNBE 2005] ficam na sala das professoras, numas estantes, aí a gente seleciona e leva para as salas. (GF 02)

Na minha escola não tem biblioteca, mas a diretora colocou as estantes no refeitório. Então toda vez que eles [alunos] vão merendar eles ficam olhando. O refeitório serve para a sala de vídeo e para sala de leitura. (GF 04)

Apareceram falas de professores que evidenciaram uma visão sacralizada dos livros, receio de se danificarem com o manuseio das crianças ou de perda com os empréstimos:

O medo de emprestar livros é por isso, deles irem e não voltarem (GF 02).

É obrigatório você ir lá com seus alunos para eles mexerem nos livros (GF 03).

Isto talvez se justifique pela descontinuidade de projetos, pela dificuldade de renovação do acervo e, em alguns casos, pela escassa presença de livros de qualidade nas escolas, especialmente os de literatura. Em todo caso, revela a falta de hábito de se emprestar livros nas escolas, e indica a importância de pesquisas sobre a cultura dos livros nas casas dos estudantes.

## Leitura e formação de mediadores de leitura

O segundo eixo do PNLL diz respeito ao fomento à leitura e à formação dos mediadores. A análise dos discursos produzidos nos grupos focais e nos relatórios dos pesquisadores de campo tomou a mediação como uma importante categoria de reflexão sobre as políticas de leitura. Dois aspectos foram elencados a partir do levantamento do material empírico: i) as ações de formação dos mediadores propostas pelas secretarias municipais e ii) as concepções de leitura e literatura que subjazem os discursos dos professores sobre estas ações.

Antes de entrar propriamente na análise dos dados, é necessário reafirmar que reconhecemos o caráter polifônico do conceito mediação de leitura. Compreendemos, na perspectiva bakhtiniana, que a *palavra é o território comum do locutor e do interlocutor* (Bakhtin, 1992, p.113). No espaço de mediação, a dialogia é constitutiva dos sujeitos a partir das relações interativas entre professores, crianças, espaços e acervos. A mediação inclui os acervos, o espaço e sua organização, o tempo disponível para a leitura e a produção de sentido, as trocas, as formas de ler e interagir de professores e crianças com os acervos. A referência à mediação tem o professor como centro e eixo do processo, pois é ele quem vai encontrar formas de organizar e disponibilizar os livros e outros materiais, quem escolhe o que vai ler, como e quando, quem empresta sua voz ao texto e quem abre o texto aos leitores ouvintes. Escolhas, formas de pensar o livro e a leitura na escola, concepções que dizem respeito diretamente à sua formação, ao seu lugar de leitor (Batista, 1998, Britto, 1998, Soares, 2004, 2006) e responsável pela formação de leitores.

Nos relatórios observamos que três, dos cinco municípios, desenvolvem ações institucionais sistemáticas de formação de professores mediadores de leitura, ainda que de formas e pontos de vistas diferentes. Entretanto, nos outros dois, a política percebida não inclui a formação de professores e, conseqüentemente, de mediadores de leitura. Os fragmentos dos relatórios abaixo exemplificam esta diversidade:

Como foi dito pela coordenadora, eles tinham encontros mensais para discutir o trabalho que desenvolviam e trocar experiências, além de serem informadas sobre diferentes projetos que poderiam participar. (RP 01)

Dentre as várias informações sobre o trabalho disponibilizado pela Secretária, pela Diretora de Educação e pela equipe técnico-pedagógica não havia uma discussão sobre a importância da formação dos professores como uma de suas responsabilidades, da SME. (RP 04)

Os discursos dos professores também refletem a diferença de ações dos municípios frente ao investimento na formação de professores como mediadores de leitura. O relato abaixo

evidencia o entendimento da ação conjunta entre fornecimento de livros e formação de professores. Vale destacar a ideia de formação como capacitação:

Eu acho que capacitação das professoras é importantíssima, não adianta nada você ter um monte de livros. Todas têm boa vontade, mas você não sabe trabalhar. Entendeu? Porque no universo da leitura e da escrita nas quatro turmas iniciais, o livro é uma alavanca tremenda para o saber. Então, na minha opinião, é função do governo investir na capacitação de professores e no fornecimento de livros (GF 01).

Em outros, podemos observar uma reflexão crítica quanto às insuficientes e/ou inexistentes ações institucionais para a formação docente.

Não tem um apoio, até dentro das próprias Secretarias. Não tem um apoio direto mesmo, não tem. Não tem ninguém para chegar e te ensinar atividades para você dar para criança. A gente rebola de um lado, do outro... Eu acho que falta muito suporte para a gente (GF 04).

Iniciativas pessoais de investimento na formação profissional também estiveram presentes nos relatos. Apareceram lacunas na formação inicial que parecem não ser supridas na formação continuada, como se a responsabilidade pela formação tivesse uma caráter pessoal e não coletivo, institucional, político.

O professor também deve ser mais preparado para isso. Acabei de fazer Normal Superior, fiz Normal. Mas eu acho que na formação da gente, a gente não tem muita base para trabalhar com o novo, para trabalhar com o desconhecido. (GF 02)

Capacitação para os profissionais, ter cursos, mais cursos mostrando as várias maneiras que você pode trabalhar com literatura. (GF 04)

Ao longo da pesquisa, observamos que a diversidade das ações remete a uma variedade de posições teóricas a respeito das práticas de leitura. Muitas vezes há um descompasso entre o discurso da SME e as ações escolares. Alguns municípios preconizam ações inovadoras de fomento à leitura, mas tanto os discursos docentes, quanto os retirados dos relatórios dos pesquisadores problematizam tal questão, denunciando a falta de investimento na formação do professor que atua com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O que há na prática, no entanto, é um embate de discursos e uma troca permanente de funções: professores circulam entre o trabalho na sala de aula, na sala de leitura, na biblioteca, no incentivo à leitura, e se perdem nessas diferentes funções e entre os diferentes discursos. (GF 03)

(...) gostaríamos de ressaltar a diferença de discursos apresentados pelas professoras de salas de leitura e as de turma. Os professores de turma, como não podem ser dispensados para cursos e reuniões, consideram-se “esquecidos” e reclamam da falta de investimento na formação do professor (RP 01)

A inadequada escolarização da literatura foi uma constante nos grupos focais. Poucos foram os relatos em que as professoras tomaram a literatura no seu aspecto de fruição. Muitas vezes a leitura de livros infantis foi entendida como uma possibilidade de fortalecimento da alfabetização. Elas se referiram também à importância da literatura no planejamento pedagógico e atividades de sistematização após as leituras.

A gente trabalha, mas em se tratando da alfabetização, principalmente, a literatura tem que ser prioridade! Tudo tem que partir dali. Você está ensinando a criança a ler. Então você tem que trabalhar a literatura! Oh, tudo vai partir da literatura. Vai ensinar seu aluno a escrever, vai ensinar seu aluno a ler, então, tem que partir da literatura. Prioridade para literatura! (GF 04)

Também apareceu a ideia da professora que controla a leitura. *Porque crianças pequenas têm a tendência de falar algo que não apareceu no texto.* (GF 02). Mas é também quem favorece a compreensão: *elas gostam que as professoras leiam, pois assim elas compreendem melhor* (GF 02)

Muitos depoimentos registram momentos de ler para as crianças, mas não se referem à intimidade da criança com o livro. Não é à toa que o encontro entre livro e leitor ainda seja narrado com verbos como *manusear* ou *mexer* e não como ler.

### **Considerações finais**

Traduzir em ações o entendimento da leitura como condição básica de desenvolvimento pessoal e social, de inserção cultural, de participação efetiva no mundo letrado não é tarefa simples. Conjugação de livro de qualidade, espaço organizado de guarda dos livros, ambiente de leitura e mediações capazes de ampliar a leitura das crianças exige articulações de ações e continuidade. A formação do professor-leitor mediador é fundamental neste processo. É ele quem faz escolhas, quem organiza e expõe o livro, oferece, lê, dialoga, faz pensar, criticar e criar. Neste sentido, percebemos que dos cinco municípios, três iniciaram ações que articulam livro e leitura, mas os dois municípios, justamente os que apresentam IDH abaixo da média do estado, não apresentaram projetos expressivos nesta área. O foco eram os trabalhos escolares pouco abertos a uma leitura libertadora, crítica e criativa.

A pesquisa evidenciou o que já está posto em muitos estudos: não há apenas diferenças entre municípios ou entre escolas de um mesmo município, mas profundas desigualdades no acesso ao livro e à leitura. Desigualdades que, para serem revertidas, exigem investimentos e ações mais articulados e ousados. O PNLL apresenta concepções e intenções importantes, mas

precisa ganhar a força de um Plano Nacional, de fato, com objetivos e metas a serem cumpridas conjugando ações dos Ministérios da Educação e da Cultura, estados e municípios.

### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Os professores são ‘não-leitores’?, In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete da (orgs). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de letras, 1998.
- BRASIL. **Plano Nacional do Livro e Leitura**. Brasília, dezembro, 2006.
- CHARTIER, **Histórica cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1989.
- BRITTO, Luis Percival Leme. *Leitor interdito*, In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete da (orgs). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- FORQUIN, Jean\_Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre. ARTMED, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1975.
- KRAMER, Sonia e SOUZA, Solange Jobim. **História de professores: leitura, escrita e pesquisa em Educação**. São Paulo: Ática, 1996.
- PERROTTI, E . Lugares da Leitura: a escola como espaço de leitura. In: **Boletim do Programa Salto Para o Futuro**, Série Espaços de Leitura, TVE Brasil. 2004. Disponível em <<http://www.tvebrasil/salto.com.br>>. Acesso em: 17 jan. 2011.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina e MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2 ed. Belo horizonte: Autentica, 2006.
- SOARES, M. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida, MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça e VERSIANI, Zélia. **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo horizonte: Autêntica, 2004.